

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΑ ΜΙΑΣ ΠΡΑΛΙΣΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ  
ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΓΙΑ  
ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ  
DESIGN FOR REALISTIC DIDACTICS OF SOCIOLOGY  
IN SECONDARY EDUCATION**

Κωνσταντίνος Σπυριδάκης  
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Διδάσκων Τμήματος Κοινωνιολογίας  
Πανεπιστήμιο Κρήτης ΠΔ 407  
(Εαρινό Εξάμηνο 2019-20)  
spyridakisk@uoc.gr

### **Περίληψη**

Η επισφαλής θέση της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αποτελέσει εμπόδιο για την ανάπτυξη μιας διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος. Μια τέτοια προσπάθεια προϋποθέτει έναν αναστοχασμό πάνω στις ιδιαιτερότητες του γνωστικού αντικειμένου. Η μοναδική θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας κοινωνιολογικών εννοιών στο πλαίσιο ενός σχολικού μαθήματος, παρέχεται από τον Γ. Κουζέλη. Το παρόν άρθρο συνδιαλέγεται και τοποθετείται κριτικά απέναντι στην εν λόγω προσέγγιση. Αντί μιας αφηρημένης γνωσιολογικής διδακτικής, προτείνει μια ρεαλιστική διδακτική της κοινωνιολογίας με στόχο τη γνωστική και ηθική ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Κοινωνιολογία, διδακτική, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*

### **Abstract**

Sociology's precariousness in Greek secondary education has hindered the development of a didactic methodology for this course. Such an effort presupposes a reflection on the peculiarities of this subject. The only theoretical approach to the teaching of sociological concepts in the context of a school course is provided by G. Kouzelis. This article discusses and critiques this approach. Instead of an abstract epistemological teaching, we propose a realistic teaching of sociology aimed at the cognitive and moral development of student's personality.

### ***Key words***

*Sociology, didactics, secondary education.*

## 0. Εισαγωγή

Η διδασκαλία κάθε σχολικού μαθήματος συνήθως συνοδεύεται από ένα σώμα εξειδικευμένων γνώσεων για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, μια ειδική διδακτική δηλαδή, πέρα από τις γενικές γνώσεις αρχών, κανόνων, μεθόδων της γενικής διδακτικής που βρίσκει κανείς στην παιδαγωγική βιβλιογραφία. Οποιαδήποτε διδασκαλία μπορεί να βελτιωθεί μέσω της συσσώρευσης γνώσεων, τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και συστηματικού αναστοχασμού σε σχέση με τους στόχους, τις μεθόδους και τα αποτελέσματά της. Στην περίπτωση της Κοινωνιολογίας η σχετική βιβλιογραφία στα ελληνικά είναι σχεδόν ανύπαρκτη, πράγμα το οποίο οφείλεται, μάλλον, στην περιθωριακή και ασταθή θέση των Κοινωνικών Επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (βλ. Θεριανός 2019). Η έλλειψη προσφοράς και ζήτησης για βιβλιογραφία πάνω στη διδακτική της Κοινωνιολογίας γενικότερα και ιδιαίτερα σε σχέση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι μάλλον ενδεικτική όχι της προσλαμβανόμενης χρησιμότητας μιας τέτοιας διδακτικής αλλά της θεσμικής αστάθειας και της παρεπόμενης επαγγελματικής αβεβαιότητας των εκπαιδευτικών-κοινωνιολόγων.

## 1. Η επιστημολογία ως διδακτική της Κοινωνιολογίας

Με τον αναστοχασμό πάνω στις ιδιαιτερότητες της διδασκαλίας του σχολικού μαθήματος της Κοινωνιολογίας καταπιάνεται ο Γ. Κουζέλης στο έργο του *“Ενώπιον στα φαινόμενα: για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών”* (Κουζέλης 2005). Δεν παραπέμπει ρητά στο μάθημα της Κοινωνιολογίας ή σε κάποιο άλλο από τα διδακτικά αντικείμενα της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά παρέχει μια θεωρητική προσέγγιση της διδασκαλίας κοινωνιολογικών εννοιών στο πλαίσιο ενός σχολικού μαθήματος.

Η θεωρητική του προσέγγιση, την οποία ονομάζει *“επιστημολογική προσέγγιση της διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών”*, στηρίζεται στην υπόθεση περί αλληλοεπικάλυψης των αντικειμένων γνώσης της επιστημολογίας και της διδακτικής. Αμφότερες πραγματεύονται τη διαδικασία οικοδόμησης ή διαμόρφωσης της γνώσης. Η επιστημολογία αφορά τη γνώση καθεαυτή ως κατάκτηση του συνόλου, της ανθρωπότητας μέσω της επιστημονικής μεθόδου, ενώ η διδακτική την πρόσκτηση της γνώσης από το άτομο μέσω της διδασκαλίας:

*“Το πώς αποκτάται η γνώση είναι το κεντρικό ερώτημα της διδακτικής, όταν τίθεται από τη σκοπιά της ατομικής πορείας και γίνεται το κεντρικό αντικείμενο της επιστημολογίας, όταν τίθεται από τη σκοπιά της πορείας της ίδιας της γνώσης”* (Κουζέλης 2005: 19).

Με άλλα λόγια μια θεωρία για τη γνώση θα μπορούσε να είναι ταυτόχρονα μια θεωρία της επιστήμης και μια θεωρία μάθησης.

Η αλληλοεπικάλυψη αυτή προϋποθέτει έναν κοινό μηχανισμό ή μια συλλογιστική διαδικασία μέσω της οποίας οργανώνεται η μετάβαση από μια κατάσταση άγνοιας ή παραμορφωμένης ή ατελούς αντίληψης, προς μια αντίληψη που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Πρόκειται για έναν μηχανισμό που είναι κοινός τόσο μεταξύ των επιστημόνων, οι οποίοι παράγουν, επικυρώνουν και πιστοποιούν αυτήν την αντίληψη ως γνώση, όσο και μεταξύ των ατόμων που καλούνται να προσαρμόσουν ή να τροποποιήσουν τη σκέψη τους με βάση ό,τι θεωρείται γνώση από τους επιστήμονες. Έχουμε να κάνουμε, δηλαδή, με ένα ατομικό υποκείμενο και την πραγματικότητα που βρίσκεται έξω από αυτό. Η γνώση, είτε ως ατομική κατάκτηση με στόχο τη συνεισφορά στο συλλογικό απόθεμα γνώσεων είτε ως ατομική πρόσκτηση, θεωρείται αποτέλεσμα μιας ατομικής διαδικασίας συλλογισμού, η οποία, ακολουθώντας την ίδια διαδρομή, καταλήγει σε μια κοινή, διυποκειμενική κατανόηση. Είναι προφανές ότι μια τέτοια απευθείας σύνδεση της επιστημολογίας με τη διδακτική παρακάμπτει τη θεωρητική και εμπειρική εργασία της Παιδαγωγικής και των επιστημών που την υποστηρίζουν, την Ψυχολογία και την Κοινωνιολογία.

Η πρώτη συνέπεια της παραπάνω προσέγγισης είναι ο διαχωρισμός της γνώσης από την ηθική ως στόχος της εκπαίδευσης. Θεωρείται, δηλαδή, ότι η γνώση είναι το αντικείμενο και ο σκοπός της επιστημολογίας και της διδακτικής, ενώ η εσωτερική αξιών, η ηθικοποίηση ή κοινωνικοποίηση είναι μια παράλληλη διαδικασία που συντελείται στην εκπαίδευση. Έτσι, το πρόβλημα της διδακτικής γίνεται η διαχείριση της αντίθεσης ανάμεσα στις 'ιδέες των παιδιών', στη συμβατική γνώση της πραγματικότητας, και στην επιστημονική γνώση, καθώς αμφότερες εκλαμβάνονται ως εναλλακτικά, ενδεχομένως ισοσθενή, σύνολα ιδεών. Ας σημειωθεί ότι μέχρι εδώ δε γίνεται καμία διάκριση μεταξύ της γνώσης για τον φυσικό κόσμο και της γνώσης για τον κοινωνικό κόσμο. Ως απάντηση στο παραπάνω πρόβλημα περιγράφονται τρεις διαφορετικές προοπτικές. Η παραδοσιακή διδακτική, η οποία έχει καταγγεληθεί ως δασκαλοκεντρική, δογματική, αυταρχική και έχει ως στόχο την αντικατάσταση των ιδεών των παιδιών από την επιστημονική γνώση. Στον αντίποδά της κινείται η διδακτική που προτείνει τον σεβασμό των ιδεών των παιδιών, της προσωπικότητας, του πολιτισμού από τον οποίο απορρέουν οι ερμηνείες τους. Στη διδακτική πράξη, η παραπάνω στάση συμπυκνώνεται στην αντίληψη πως η μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί με την απλή εφαρμογή γενικών νόμων στην εμπειρική πραγματικότητα, άρα οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν ώστε να σχηματίζουν υποθέσεις που στηρίζονται στις αρχικές τους ιδέες, την προσωπική τους 'θεωρία'. Ωστόσο, η στάση αυτή δεν οδηγεί αναγκαστικά στον σχετικισμό. Παραλλαγές της φιλοδοξούν να ευθυγραμμίσουν τις 'προσωπικές θεωρίες' των μαθητών με την επιστημονική εμπειρία, προσθέτοντας σε αυτές σταδιακά τις έννοιες και τις ερμηνείες της επιστήμης. Καταλήγουν στον εμπειρισμό, αφού εκλαμβάνουν την πραγματικότητα ως μία και μοναδική, της οποίας διαφορετικές αντανakλάσεις αποτελούν οι προσωπικές και οι επιστημονικές θεωρίες.

Ένας τρίτος δρόμος, η μέση οδός, είναι εκείνος που προτείνεται από τον Κουζέλη. Αναγνωρίζει ότι, παρόλο που δε δικαιούμαστε να επιβάλλουμε την κυρίαρχη ερμηνεία του κόσμου στα παιδιά, ούτε να αδιαφορούμε για τις διακρίσεις που γεννά αυτή η ερμηνεία, δεν μπορούμε επίσης να περιορίσουμε τους διδακτικούς στόχους στον προσωπικό και πολιτισμικό ορίζοντα του κάθε μαθητή και της κάθε κοινωνικής ομάδας. Δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τους μαθητές από τα συμβολικά αγαθά που παρέχουν πρόσβαση στις ιεραρχίες πλούτου, δύναμης και γοήτρου της κοινωνίας μας. Η επιστημολογία που υιοθετείται θεμελιώνεται σε μια επιστήμη ορθολογικού, προοδευτικού ή εξελικτικού χαρακτήρα. Σκοπός της είναι η ριζική ανατροπή, η ανατροπή της πλάνης που προκύπτει από τη σύγκρουση της επιστημονικής γνώσης με την πρώτη εμπειρία. Πρόκειται, δηλαδή για ρήξη με εκείνο που ο Ντυρκέμ αποκαλούσε προϊδέψεις του κοινού νου, όλες εκείνες οι προκατασκευασμένες ιδέες που στέκονται ανάμεσα στο άτομο και την πραγματικότητα ως ένα πέπλο που χρειάζεται να παραμεριστεί για να αποκαλυφθεί. (Durkheim 2000: 65-87)

Ωστόσο, αντί της αντικατάστασης των ιδεών των παιδιών, στόχος είναι η συμπλήρωσή τους από τις επιστημονικές γνώσεις: οι μαθητές να μάθουν και τον επιστημονικό τρόπο σκέψης παράλληλα με τον δικό τους. Εδώ γίνεται εμφανής η αδυναμία της προτεινόμενης διδακτικής. Στην επιστημολογία, οι όροι “ρήξη”, “ανατροπή” σε σχέση με τη γνώση παραπέμπουν σε μια τομή στον χρόνο, με την οποία διαχωρίζεται το πριν από το μετά και η οποία σημαίνει την εγκαθίδρυση ενός νέου καθεστώτος γνώσης που θέτει υπό αμφισβήτηση κάθε πρότερη γνώση. Σε ό,τι αφορά την επιστήμη, είναι δυνατόν ένας τρόπος σκέψης να διατηρείται, αφού έχει εμφανιστεί ο αντίπαλός του και μάλιστα να αντιστέκεται σε οποιαδήποτε αλλαγή. Συνήθως, σε κάθε επιστημονική κοινότητα, βρίσκονται σε σύγκρουση η ‘ορθοδοξία’, το καθιερωμένο ερμηνευτικό πλαίσιο των φαινομένων, με τις ‘ετερόδοξες’ θεωρίες, που φιλοδοξούν να την αντικαταστήσουν. Οι διαφορετικές θεωρίες διατυπώνονται, υιοθετούνται από διαφορετικές ομάδες ατόμων και ερμηνεύουν/προσανατολίζουν τη δράση με διαφορετικό τρόπο.

Αντίθετα, στο άτομο, εφόσον τα νέα γνωστικά στοιχεία έρχονται σε σύγκρουση με τον υφιστάμενο αξιακό του προσανατολισμό, τους τρόπους αιτιολόγησης της δράσης, ενεργοποιούνται οι διαδικασίες μείωσης της γνωστικής ασυμφωνίας (εκλογίκευση, άρνηση κ.λπ.) (Festinger 1962). Ασυμφωνία υπάρχει μεταξύ δύο στοιχείων που εμφανίζονται μαζί στο γνωστικό πεδίο του ατόμου και το ένα συνεπάγεται την άρνηση του άλλου. Η ασυμβατότητα, όμως, αυτή δεν είναι λογική αλλά κοινωνικοπολιτισμική – δυο στοιχεία είναι δηλαδή ασύμφωνα όταν για τον ένα ή τον άλλο λόγο τα άτομα εκτιμούν, με βάση τις παραστάσεις από τον βιωματικό τους κόσμο, ότι αυτά τα δύο στοιχεία δε θα πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους. Αν εγκατασταθούν στο άτομο ιδέες που έρχονται σε αντίφαση με τον παγιωμένο τρόπο σκέψης, προκαλούν ρωγμές, που επιδιορθώνονται μόνο με την τροποποίησή του. Συνεπώς, δεν

μπορούν να συνυπάρξουν στο άτομο οι παραστάσεις του βιωματικού κόσμου και οι επιστημονικές, ώστε να ελεγχθούν οι πρώτες με βάση τις δεύτερες. Το σφάλμα στη σύνθεση που επιχειρεί ο Κουζέλης, οφείλεται στη διάκριση που εντοπίσαμε στην αρχή, ανάμεσα στη λογική και τις αξίες, σαν να ήταν διακριτές, αλληλοαποκλειόμενες ιδιότητες της σκέψης. Η διδασκαλία της Κοινωνικής Επιστήμης στο σχολείο καλλιεργεί, υποτίθεται, τη λογική και τη γνώση και προέρχεται από τον κόσμο της επιστήμης, ενώ ό,τι καλλιεργεί την ηθική, επηρεάζει τη δράση και αφορά την αγωγή ή την κοινωνικοποίηση, προέρχεται από τον βιωματικό κόσμο.

Τα εσωτερικευμένα κίνητρα από τα οποία κατευθύνεται η δράση είναι αναπαραστάσεις που εμφανίζουν και τις δύο πλευρές, τόσο τη διανοητική-θεωρητική όσο και την ηθική-πρακτική, οι οποίες συνδέονται στενά μεταξύ τους. Οι δύο αυτές πλευρές των αναπαραστάσεων, μαζί με την αισθητική και την τεχνική, αποτελούν τις διαφορετικές εκφάνσεις της συμβολικής σκέψης ή ικανότητας (Ελίας 2010), η οποία συσσωρεύεται σε αυτό που ονομάζουμε πολιτισμό, μεταβιβάζεται στην επόμενη γενιά και επιμερίζεται στα άτομα μέσω της εκπαίδευσης. Προφανώς η σημασία κάθε πλευράς διαφοροποιείται ανάλογα με την κατεύθυνση της δράσης, ατομικής ή συλλογικής (σε πράγματα ή πρόσωπα, στην οικονομία ή την πολιτική) αλλά σε διαφορετικούς συνδυασμούς και αναλογίες παραμένουν αναπόσπαστα στοιχεία κάθε μορφής σκέψης (Γεωργούλας 2014:356). Δεν υπάρχει μια 'κοινωνικο-επιστημονική' ικανότητα, μια 'θετικο-επιστημονική' και μια 'ηθική' που ενεργοποιούνται σε διαφορετικές καταστάσεις.

Η σύνδεση της πρακτικής με τις διάφορες αξίες (γνωστικές, ηθικές, αισθητικές) πραγματοποιείται μέσω των κανόνων, όπως αποκρυσταλλώνονται στις συνήθειες, τις παραδόσεις, τις γλώσσες. Οι κανόνες αυτοί αποτελούν τα σχήματα αιτιολόγησης ή δικαιολόγησης της δράσης. Κάποιοι τρόποι αιτιολόγησης οδηγούν τη γνώση προς την κατεύθυνση μιας μεγαλύτερης συμφωνίας με την πραγματικότητα (οι επιστημονικοί) και κάποιοι άλλοι αποτελούν φαντασιακή γνώση (οι ιδεολογικοί). Προφανώς στην εποχή μας, στις θετικές επιστήμες, οι τρόποι αιτιολόγησης αποδεικνύονται σύμφωνοι με την πραγματικότητα μέσω των εφαρμογών τους στην τεχνολογία, άρα είναι περισσότερο ορατή η διάκριση ανάμεσα στην επιστημονική γνώση και την ιδεολογία. Επίσης, είναι πιο απλή η μεταβίβαση αυτών των αξιών, από ότι στις Κοινωνικές Επιστήμες. Σε κάθε περίπτωση, στη γνώση, τη διδασκαλία και τη μάθηση, στο λεγόμενο «διδασκτικό τρίγωνο», εμπιρεύονται κοινωνικές σχέσεις (αλληλεπίδραση/δομές), ενώ ενεργοποιούνται στοιχεία της ατομικής ψυχολογίας (συναίσθημα, συνήθειες, αξίες, λογική), σε διάφορους συνδυασμούς.

Παρόλα αυτά, ο Κουζέλης ζητά από τον εκπαιδευτικό "να φτάσει τον μαθητή στο σημείο όπου θα παραδεχθεί πως ισχύει κάτι διαφορετικό από αυτά που ήξερε για την πραγματικότητα, ακόμα και αν στην καθημερινή του ζωή συμπεριφέρεται όπως πριν" (2005:53-54). Ως κίνητρο μάθησης προτείνεται η πρόκληση ενδιαφέροντος μέσω της έκπληξης που προκαλεί ο εκπαιδευτικός, είτε ανατρέποντας την ομαλή

ροή του μαθήματος είτε προσφέροντας μη αναμενόμενες απαντήσεις στις προσδοκώμενες, προφανείς ερμηνείες. Με τον τρόπο αυτό η γνώση οικοδομείται: με ρήξη/ανατροπή της καθημερινής λογικής ('ενάντια στα φαινόμενα'), καθώς ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος με μια άγνοια που την αναγνωρίζει. Η επιστήμη συγκροτείται συστηματικά ως 'άρση της πλάνης', άρα και η μάθηση επιτυγχάνεται με την 'άρση της πλάνης'. Πώς επιτυγχάνεται, όμως, η 'άρση της πλάνης' στην επιστήμη ή στο άτομο; Με ποιά κριτήρια και μέσα από ποιά διαδικασία αναγνωρίζεται η πλάνη, εφόσον δεν αρκούν τα δεδομένα των αισθήσεων, όπως στις φυσικές επιστήμες και δεν έχει κατακτηθεί η λογική της κοινωνικο-επιστημονικής παρατήρησης;

Ως συνολική αποτίμηση της πρότασης του Κ. για τη διδακτική των Κοινωνικών Επιστημών θα λέγαμε ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για μια γενική περιγραφή αρχών και προϋποθέσεων, δηλαδή, για μια θεωρία της διδακτικής της Κοινωνιολογίας. Ωστόσο, παραμένει ημιτελής, καθώς εστιάζει μονόπλευρα στη διανοητική πλευρά της μάθησης, παραγνωρίζοντας τη σημασία των συναισθημάτων, των αξιών και της ηθικής. Και πάλι όμως εξακολουθεί να αποτελεί την πρώτη και μοναδική έως τώρα βάση συζήτησης στην ελληνική βιβλιογραφία για τη συστηματική ενασχόληση με τη διδακτική της Κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

## **2. Σχέδιο για μια ρεαλιστική διδακτική της Κοινωνιολογίας**

### **2.1. Οι βασικές αρχές**

Ρητά η άρρητα, κάθε διδακτική, εφόσον δεν μιλάμε για προτάσεις με επιθυμητά αποτελέσματα που εξαρτώνται από ειδικές συνθήκες αλλά για προτάσεις με αξιώσεις γενικότερης ισχύος, παραπέμπει σε μια θεωρία της διδακτικής. Αυτή με τη σειρά της παραπέμπει σε μια θεωρία για τη σκέψη, τη γνώση και τη μάθηση. Τελικά, οι έννοιες και τα νοήματα των παραπάνω κατασκευών καθοδηγούν αποτελεσματικά τη διδακτική πράξη, εφόσον ανταποκρίνονται στη σχολική πραγματικότητα και δεν αποτελούν προβολές των δημιουργών τους επί αυτής.

Μια ανθρωπολογική, κοινωνιολογική θεώρηση της σκέψης και της γνώσης διατυπώνεται από τον Elias (2010). Θεμελιώνεται στην παραδοχή πως η σκέψη, η ομιλία και η γνώση αποτελούν αλληλένδετες διεργασίες της συμβολικής ικανότητας του ανθρώπου, της ικανότητάς του να αφομοιώνει, να επεξεργάζεται και να αποθηκεύει τις εμπειρίες του με τη μορφή συμβόλων. Πρόκειται για μια δυνατότητα της βιολογίας του ανθρώπου, που όμως ενεργοποιείται μόνο κοινωνικά, μέσα από μια αναπτυξιακή διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτή η διαδικασία παράγει διαφορετικά αποτελέσματα από τη μια κοινωνική ομάδα στην άλλη, σε αντίθεση με άλλα ζωικά είδη, όπου εμφανίζεται λίγο-πολύ ομοιόμορφη σε κάθε ομάδα, ανεξαρτήτως των διαφοροποιήσεων του περιβάλλοντος.

Αποκτώντας την ικανότητα επικοινωνίας στη γλώσσα μιας κοινωνικής ομάδας, οι άνθρωποι προσανατολίζονται όχι μόνο με βάση τις διαστάσεις του χώρου και του χρόνου αλλά και με βάση τη συμβολική διάσταση. Η γνώση αποτελείται από μοτίβα ήχων που τυποποιούνται κοινωνικά ως σύμβολα γεγονότων. Οι όροι 'συνείδηση', 'νους' ή 'ψυχή' αναφέρονται στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ατόμου με βάση την ικανότητά του να προβλέπει τις συνέπειές της σε μια μακρά σειρά βημάτων με βάση όχι μόνο την ατομική του εμπειρία αλλά και τις συλλογικές εμπειρίες που βρίσκονται αποθηκευμένες στο συμβολικό απόθεμα της ομάδας αλλά και του είδους. Τα σύμβολα, δηλαδή, δεν αντικατοπτρίζουν αλλά αναπαριστούν την πραγματικότητα, ενώ η 'φύση' και ο 'πολιτισμός' αποτελούν δυο διαφορετικούς τύπους οργάνωσης των συμβολικών αναπαραστάσεων.

Η εκπαίδευση μπορεί να νοηθεί ως μια διαδικασία πολιτισμικής μεταβίβασης, κατά την οποία οι νεότερες γενιές αποκτούν τη συμβολική ικανότητα που έχει κατακτηθεί και συσσωρευτεί σε μια κοινωνία κατά την ιστορική της διαδρομή. Η ικανότητα αυτή επιμερίζεται και εκδηλώνεται σε διαφορετικές κοινωνικές δραστηριότητες. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπογραμμίζει ο Ντυρκέμ, δεν έχει ως κεντρικό στόχο την προετοιμασία για την επαγγελματική εκπαίδευση, όσο την αφύπνιση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων αναστοχασμού, όχι εν κενώ, αλλά εφαρμόζοντάς τον σε καθορισμένα αντικείμενα:

*“Ο μόνος τρόπος για να διαμορφώσουμε τη σκέψη είναι να της προσφέρουμε ιδιαίτερα αντικείμενα να σκέφτεται, να της μάθουμε να τα κατανοεί, να της τα παρουσιάζουμε από την κατάλληλη πλευρά για να τα συλλαμβάνει, να της δείχνουμε πώς πρέπει να καταπιάνεται μ’ αυτά προκειμένου να αποκτήσει ιδέες σαφείς και διακριτές” (Ντυρκέμ, 2014: 448)*

Με την 'πνευματική διαπαιδαγώγηση', όπως ονομάζει την εκπαιδευτική διαδικασία, επιδιώκεται η απόκτηση συνθηκών, στάσεων και συμπεριφορών της σκέψης, ώστε να διαμορφωθούν οι κατάλληλες παραστάσεις για τα πράγματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη. Οι δυο μεγάλες κατηγορίες πραγμάτων για τις οποίες η γνώση είναι απαραίτητη είναι από τη μια πλευρά ο νους, η συνείδηση δηλαδή των ανθρώπων και ο τρόπος εκδήλωσής τους, και από την άλλη ο φυσικός κόσμος. Η διαίρεση των κλάδων της γνώσης σε εκείνους που είναι σχετικοί με τον άνθρωπο και σε εκείνους που αναφέρονται στα πράγματα υπάρχει μόνο στις ιδέες μας και όχι στην πραγματικότητα. Οι δύο κλάδοι δεν είναι ξένοι μεταξύ τους αλλά συνεργάζονται με κοινό στόχο την ανάπτυξη της λογικής και της ηθικής.

Όσον αφορά τον άνθρωπο, η Κοινωνιολογία προοριζόταν να γίνει ο γνωστικός κλάδος που θα στόχευε στην καλλιέργεια μιας πιο ολοκληρωμένης αντίληψης από αυτήν που της κληροδότησε η ουμανιστική φιλοσοφία. Μια αντίληψη που δε θα

ανταναικλούσε απλώς τις ηθικές αξίες προηγούμενων πολιτισμών, αλλά μία νέα, εμπλουτισμένη με την ιστορική γνώση της ποικιλομορφίας των τρόπων σκέψης, δράσης και αίσθησης, με λίγα λόγια τις διάφορες παραλλαγές της ανθρώπινης φύσης. Μια προσέγγιση με την οποία θα παρουσιάζονταν στον μαθητή οι διάφοροι τρόποι σκέψης όχι ως παραδοξότητες αλλά ως αντανάκλαση μιας ορισμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό που μας μαθαίνει η ιστορία, τονίζει ο Ντυρκέμ, είναι ότι:

*“. . ο άνθρωπος δεν αλλάζει αυθαίρετα, δε μεταμορφώνεται κατά βούληση[...]. Αν επιζητά κανείς μια αλλαγή, δεν αρκεί να τη βλέπει σαν επιθυμητή, θα πρέπει να υπάρχουν, μέσα στις διάφορες συνθήκες από τις οποίες εξαρτάται η ανθρωπότητα μετασχηματισμοί που την επιβάλλουν.”* (Ντυρκέμ, 2014: 460)

Για την καλλιέργεια αυτής της αντίληψης είναι χρήσιμη η διδασκαλία της ιστορίας και των γραμματειών άλλων λαών σε σύγκριση με την εθνική Ιστορία και τη σύγχρονη Λογοτεχνία. Η σύγκριση όμως προϋποθέτει τη λογική διαπαιδαγώγηση. Ως προς αυτήν, χρήσιμη είναι η μελέτη των θετικών επιστημών, καθώς ο μαθητής εκτίθεται στη συλλογιστική και τη μεθοδολογία τους. Αυτές όμως εξυπηρετούν όχι μόνο τη μελέτη των φυσικών πραγμάτων αλλά και του ανθρώπου, αφού υπόκειται στους ίδιους βασικούς νόμους με τους υπόλοιπους τομείς του φυσικού κόσμου. Με τη σειρά τους, οι θετικές επιστήμες προϋποθέτουν την διαύγηση των συγκεχυμένων ιδεών και εικόνων που μένουν ως ανάμνηση από την επαφή μας με τα αντικείμενα και αυτό επιτυγχάνεται μέσω της γλώσσας. Οι λέξεις είναι εκείνες που εισάγουν τη διάκριση στις αναπαραστάσεις. Τα τεχνάσματα της γλώσσας αποδίδουν τις διαφορετικές αποχρώσεις των φαινομένων, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η σαφήνεια που χαρακτηρίζει τις επιστημονικές έννοιες, η ανάλυση και η σύνθεσή τους είναι ανέφικτες χωρίς τη γνώση των κανόνων της γλώσσας. Η μελέτη της γραμματικής και του λόγου αποτελεί, επομένως, τη βάση κάθε εκπαίδευσης (2014: 448-484).

Η ανάπτυξη της κοινωνιολογικής σκέψης δεν μπορεί να κατανοηθεί σαν να αφορούσε μια διακριτή διαδικασία ανάπτυξης κάποιας αφηρημένης κοινωνικο-επιστημονικής ικανότητας. Πρόκειται για το προϊόν μια ολόπλευρης διαδικασίας λογικής και ηθικής ανάπτυξης κατά την οποία αποκτώνται οι βασικές ικανότητες της σκέψης, οι οποίες οξύνονται με τη σειρά τους κατά την επεξεργασία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και στην πορεία αλληλοτροφοδοτούνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Επομένως, αυτό που προκύπτει ως ικανότητα, αποτέλεσμα της καλλιέργειας της κοινωνιολογικής σκέψης, είναι μια σύνθεση διαφορετικών ικανοτήτων. Στην Ιστορία και τη Λογοτεχνία οι μαθητές συναντούν και επεξεργάζονται διαφορετικές εκφάνσεις των δικών τους ηθικών αξιών. Οι θετικές επιστήμες ‘απομαγεύουν’ τον φυσικό και ανθρώπινο κόσμο, παρέχουν την αίσθηση του μέτρου και της αναλογίας στην παρατήρηση των φαινομένων, φυσικών και κοινωνικών. Τα παραπάνω



προϋποθέτουν και προωθούν τη σωστή και δημιουργική χρήση της γλώσσας, μέσω της οποίας οι μαθητές θα κατανοήσουν τις σύνθετες κοινωνιολογικές έννοιες και θα τις χρησιμοποιήσουν για να διατυπώσουν τις ιδέες τους.

Προφανώς καμία από τις προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες δεν οδηγεί αυτόματα στην πρόσκτηση κοινωνιολογικών γνώσεων και την υιοθέτηση της κοινωνιολογικής οπτικής. Οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι όχι απλώς με ένα νέο αντικείμενο γνώσης αλλά με έναν νέο, διακριτό και μοναδικό τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας. Εξάλλου, ακόμα και αν δεχτούμε την αναλογία επιστημολογίας-διδασκτικής η γένεση της Κοινωνιολογίας δεν ήταν το προϊόν μιας ρήξης με τις προηγούμενες μορφές γνώσης αλλά συνέχεια των αναζητήσεων της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας (Γεωργούλας 2014: 441). Η εκμάθηση των εργαλείων κατανόησης αυτής της πραγματικότητας δεν είναι το αποτέλεσμα μιας ρήξης με τους προηγούμενους τρόπους σκέψης αλλά συνέχεια της νοητικής, λογικής και ηθικής ανάπτυξης του ατόμου.

Το 'σημείο μηδέν' της μύησης στην κοινωνιολογική οπτική είναι η στιγμή κατά την οποία ο μαθητής αντιλαμβάνεται πως υπάρχει ενός τρόπος με τον οποίο ορισμένοι κρίνουν, συγκρίνουν και αξιολογούν τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις των ανθρώπων και ότι αυτός ο τρόπος θεωρείται επιστημονικός. Από εκεί κι έπειτα η ανάπτυξη της επιθυμίας και της ικανότητας του μαθητή να τον χρησιμοποιήσει για να βάλει σε τάξη τις παραστάσεις του για τον κοινωνικό κόσμο- από την επιστήμη, την πολιτική, την τέχνη, τη θρησκεία, τις παραδόσεις, τα ΜΜΕ, μέχρι και την καθημερινή ζωή- εξαρτάται αφενός από τη θέση του στον κοινωνικό κόσμο και από τα κίνητρα που του παρέχονται για κάτι τέτοιο, αφετέρου από την Παιδαγωγική. Επομένως, η διδασκτική της Κοινωνιολογίας αφορά στη μεταβίβαση γνωστικών και ηθικών αξιών. Στοχεύει σε μια διαπαιδαγώγηση της νόησης κατά την οποία η λογική και η ηθική αλληλοτροφοδοτούνται. Απομένει να αναζητηθεί η μεθοδολογία, οι τεχνικές και τα μέσα που μπορούν να υποστηρίξουν μια τέτοια προσπάθεια, τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι πάντα άμεσα ορατά. Πολλές φορές το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο και οι κοινωνικές εμπειρίες μέσα από τις οποίες αποκτούν συγκεκριμένο περιεχόμενο οι αφηρημένες κοινωνιολογικές έννοιες χτίζονται σε χρόνο μεταγενέστερο από εκείνον της αρχικής διδασκαλίας.

## ***2.2. Από τη συμβατική στην επιστημονική γνώση***

Η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας εμφανίζει την εξής ιδιαιτερότητα: η επιτυχία της εξαρτάται από την ικανότητα του διδάσκοντα να συσχετίζει το αντικείμενό της με τις εμπειρίες της ζωής. Όπως παρατηρεί ο C. R. Mills (1985), παρόλο που η Κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από τη διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική ύπαρξη, όπως βιώνεται από το άτομο, και τη δομική ή θεσμική ύπαρξη, όπως αποκαλύπτεται από την ακαδημαϊκή έρευνα, χρειάζεται να γεφυρωθεί το χάσμα, να δοθεί έμφαση στο βιογραφικό στοιχείο και στον αναστοχασμό πάνω σε αυτό. Ωστόσο, η ανασύνθεση

της βιωματικής ή συμβατικής γνώσης, όπως θα δούμε παρακάτω, απαιτεί μια ιδιαίτερη συναισθηματική διαχείριση.

Τι είναι όμως η συμβατική γνώση; Σύμφωνα με τον Mathisen (1989), η συμβατική γνώση ή ο «κοινός νους» είναι ένα μείγμα που προέρχεται από προσωπικές εμπειρίες και έμμεσες μαρτυρίες, από κοινές γνώμες και στερεότυπα, από λογική και διαίσθηση. Η κατανόηση της πραγματικότητας με τον κοινό νου είναι το φυσιολογικό αποτέλεσμα της προσπάθειας του ανθρώπου να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις του και την αντίληψή του (βιωματικός κόσμος). Αυτό που διακρίνει τον κοινό νου είναι η απλή αποδοχή των πραγμάτων όπως εμφανίζονται σε εμάς και μια πραγματιστική διάθεση να τα αλλάξουμε με τρόπο που να εξυπηρετούν τους σκοπούς μας. Αντίθετα, η επιστημονική γνώση βασίζεται στην αμφισβήτηση και τον συστηματικό αναστοχασμό πάνω στην πραγματικότητα. Η επιστημονική προσέγγιση βασίζει τις γενικεύσεις, τις προβλέψεις και τις εξηγήσεις της στη συστηματική επεξεργασία επιβεβαιώσιμων δεδομένων. Οδηγεί σε μια πιο αξιόπιστη εξήγηση της πραγματικότητας από τον κοινό νου, γιατί σε αντίθεση με αυτόν τα συμπεράσματά της μπορούν να ελεγχθούν.

Ο Κουζέλης, όπως είδαμε προηγουμένως, μεταφέρει την επιστημολογική αντίθεση μεταξύ συμβατικής και κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης στο επίπεδο της ατομικής πρόσληψης της πραγματικότητας: ο βιωματικός κόσμος είναι ο κόσμος της δράσης, δεν μπορεί να αρθεί ο τρόπος σκέψης αφήνοντας μετέωρη τη δράση, η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας δεν μπορεί να στοχεύει στην αντικατάσταση, παρά μόνο στη συμπλήρωση της συμβατικής γνώσης με την επιστημονική, ο μαθητής να μάθει έναν ακόμα τρόπο σκέψης, ακόμα κι αν στην καθημερινή του ζωή συμπεριφέρεται όπως πριν.

Ωστόσο, τι θα συνιστούσε άραγε αλλαγή της συμπεριφοράς, ώστε να θεωρηθεί ότι έρχεται σε συμφωνία με την επιστημονική γνώση; Για παράδειγμα, ποιά ακριβώς επίδραση αναμένουμε στον προνομιούχο μαθητή στον οποίο παρουσιάζονται τα πορίσματα της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για την ιδεολογική λειτουργία συγκάλυψης της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων που συντελείται στο σχολείο; Αν κατανοήσει αυτήν τη λειτουργία του σχολείου, τίθεται υπό αμφισβήτηση ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του και τους άλλους, άρα και ο τρόπος που εκφράζεται ή που αντιμετωπίζει τους συμμαθητές του. Σε αυτήν την περίπτωση η διδασκαλία θα έχει πετύχει τον στόχο της. Ενδέχεται επίσης να απορρίψει την επιχειρηματολογία του διδάσκοντα, επεξεργαζόμενος αντεπιχειρήματα που ενισχύουν τον αρχικό του τρόπο σκέψης. Αν αργότερα επανεξετάσει τη στάση του σε ένα νέο πλαίσιο εμπειριών, η διδασκαλία επίσης θα έχει πετύχει τον στόχο της, γιατί αυτό θα σήμαινε ότι η ρωγμή στην αρχική του βεβαιότητα είχε ήδη συντελεστεί. Σε κάθε περίπτωση, τόσο η συμβατική όσο και η επιστημονική γνώση στο επίπεδο του ατόμου και ιδιαίτερα ενός εφήβου δεν αποτελούν συμπαγείς, διακριτές σφαίρες της σκέψης που είτε συνυπάρχουν είτε εκτοπίζει η μια την άλλη. Η σκέψη δεν αποκρυσταλλώνεται, παρά

μόνο όταν μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο το άτομο καλείται να επιλέξει τον έναν ή τον άλλο τρόπο δράσης.

### **2.3. Αντιδράσεις στη διδασκαλία των ανισοτήτων**

Η διδασκαλία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης φέρνει στην επιφάνεια έννοιες συναισθηματικά φορτισμένες, όπως κυριαρχία και υποτέλεια, προνόμια και μειονεκτικότητας, κερδισμένοι και χαμένοι, κ.λπ. Οι ταυτότητες τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών χτίζονται πάνω στην κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα, τη φυλή (ή την αναγνώριση ή την παραγνώρισή τους). Οι έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις που συχνά προκαλούν οι ταυτίσεις με αυτές τις συλλογικές οντότητες μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

#### **α. Αντίσταση**

Στην περίπτωση αυτή οι μαθητές αρνούνται την ύπαρξη ή τη σημασία των ανισοτήτων και ισχυρίζονται ότι η κατάσταση στην κοινωνία βελτιώνεται όλο και περισσότερο για όλους. Βλέπουν ατομικές ανεπάρκειες ή προσωπικές προτιμήσεις στους μη ευνοημένους. Σύμφωνα με την ατομικιστική ιδεολογία η ανισότητα αποτελεί ταξινομητική αρχή που ξεχωρίζει τους ικανούς και σκληρά εργαζόμενους από τους τεμπέληδες και ανίκανους. Το μήνυμα της Κοινωνιολογίας, ότι οι κοινωνικές ανισότητες είναι δομικές και συχνά σχετίζονται με πολιτικές των κυβερνήσεων και τη λειτουργία των θεσμών, έρχεται σε αντίθεση με τις πεποιθήσεις που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν οι μαθητές.

Πώς αντιμετωπίζονται οι αντιστάσεις; Μπορούν να χρησιμοποιηθούν αναλογίες μεταξύ της ανισότητας της δομής του σχολείου- όπου όλοι οι μαθητές είναι υποτέλειες στην κυριαρχία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τα προσωπικά χαρακτηριστικά- και της ευρύτερης κοινωνικής δομής. Προτείνονται επίσης δραστηριότητες προσομοίωσης, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να διαχειριστούν έναν μνηαίο προϋπολογισμό. Ως έναν βαθμό η αντίσταση μπορεί να είναι ένδειξη επεξεργασίας μιας άλλης οπτικής. Συχνά οι μαθητές που ζουν σε ένα ομοιογενές περιβάλλον δεν έχουν έρθει σε επαφή με άλλους κοινωνικούς κόσμους. Η υπερβολική χρήση κανονιστικών προτάσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού εκλαμβάνεται ως δογματισμός και πολιτική ορθότητα, πράγμα που επιδεινώνει την κατάσταση.

#### **β. Παράλυση**

Η συζήτηση για την άνιση κατανομή δύναμης, πλούτου και προνομίων του κοινωνικού συστήματος συχνά προκαλεί δυσθυμία, φатаλισμό, αίσθηση αδυναμίας. Ο μαθητής υποστασιοποιεί την κοινωνική διαστρωμάτωση και το κοινωνικό σύστημα και τα θεωρεί εξωτερική, παγιωμένη πραγματικότητα, στην οποία δεν έχει καμία επίδραση ο άνθρωπος. Μπορεί, επίσης, να οδηγήσουν στον κυνισμό των ατομικών στρατηγικών κοινωνικής ανόδου (π.χ. πελατειακά δίκτυα), ειδικά σε περιόδους που

δεν αναπτύσσονται κοινωνικά κινήματα). Σε αυτήν την περίπτωση είναι σημαντικό να τονιστούν οι κατακτήσεις των δικαιωμάτων (τα οποία θεωρούνται δεδομένα) από τη συλλογική δράση κινημάτων και πολιτικών φορέων.

### γ. Οργή

Σε κάποιες περιπτώσεις μαθητών που ανήκουν στις ομάδες των μη ευνοημένων της διαστρωμάτωσης εκφράζεται θυμός, ο οποίος συχνά στρέφεται στους κοντινότερους εκπροσώπους των κυρίαρχων ομάδων, τις οποίες βλέπουν στο πρόσωπο συμμαθητών τους. Συχνά οδηγούνται σε αναγωγισμούς (για ό,τι πάει στραβά στον κόσμο ευθύνεται ο καπιταλισμός ή ο ρατσισμός ή η πατριαρχία). Σε ένα τέτοιο κλίμα (οργισμένων μαθητών ή και εκπαιδευτικών) αποθαρρύνεται η έκφραση διαφορετικών απόψεων. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μια «γραμμή» πολιτικής ορθότητας και είτε την ακολουθούν είτε αποσύρονται στη σιωπή. Ο θυμός, ως έναν βαθμό, είναι το πρώτο βήμα για την πολιτικοποίηση, πρέπει όμως να οδηγηθεί σε παραγωγικούς συλλογισμούς. Ένας τρόπος για να εκφραστεί μέσα σε ελεγχόμενες συνθήκες είναι μέσω ανώνυμων εκθέσεων ή ερωτηματολογίων. Κινηματογραφικές ταινίες επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ερεθίσματα για σκέψη πάνω σε παραγωγικές κατευθύνσεις του συναισθήματος της αδικίας (Davis 1992:232-238).

### 2.4. Διδάσκοντας αφηρημένες έννοιες

Η δυσκολία αλλά και η πρόκληση της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας δεν έγκειται μόνο στην αντιπαράθεση της επιστημονικής γνώσης με τη συμβατική ή/και την ιδεολογική. Η κατανόηση των αφηρημένων εννοιών προϋποθέτει ένα επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης το οποίο δεν είναι δεδομένο ότι έχει κατακτηθεί από τους μαθητές, πράγμα που, από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού, συνεπάγεται αφενός ότι χρειάζεται να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ικανότητες των μαθητών, αφετέρου ότι έχει την υποχρέωση να συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων.

Κατά τους Piaget και Inhelder (1969), αυτή η ικανότητα επεξεργασίας αφηρημένων εννοιών προϋποθέτει το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης που ονομάζουν στάδιο της τυπικής σκέψης. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών διέρχεται από τέσσερα στάδια, το αισθητηριοκινητικό, το στάδιο της προ-ενεργητικής νόησης, το στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών ή της ενεργητικής νόησης και τέλος το στάδιο της τυπικής νόησης.

Στην συγκεκριμένη σκέψη, οι πληροφορίες οργανώνονται με βάση αυτό που γίνεται άμεσα αντιληπτό και όχι με ό,τι είναι υποθετικά εφικτό. Οι μαθητές με συγκεκριμένη σκέψη δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις διαφορές μεταβλητές των φαινομένων. Βγάζουν συμπεράσματα από τα πρώτα δεδομένα που τους παρουσιάζονται, χωρίς να σκεφτούν ότι χρειάζονται και άλλα. Δεν αναστοχάζονται αυθόρμητα πάνω στους δικούς τους συλλογισμούς και δεν ελέγχουν τους ισχυρισμούς τους με βάση τα δεδομένα ή τις ακραίες περιπτώσεις.

Τα χαρακτηριστικά τυπικής σκέψης είναι: η αφηρημένη σκέψη, ο σχηματισμός υποθέσεων/θεωριών, η σύλληψη της πολλαπλότητας δυνατοτήτων/λύσεων, η κατανόηση λεπτών αποχρώσεων/διακρίσεων νοήματος, συμβολισμών, οι νοητικές διεργασίες χειραγώγησης αντικειμένων χωρίς την παρουσία τους. Οι μαθητές που έχουν αναπτυγμένη τυπική σκέψη μπορούν να επεκτείνουν τους συλλογισμούς τους πέρα από τα δεδομένα, να κατανοούν αφηρημένες έννοιες και να διατυπώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να αναπτύσσουν θεωρίες και να ελέγχουν τις λογικές τους προϋποθέσεις. Σύμφωνα με τον Piaget σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης εισέρχονται τα άτομα στην ηλικία των 12-15 ετών.

Γνωρίζουμε από τις μελέτες του Bernstein (1985: 393-433) πάνω στη σχέση της γλώσσας με την κοινωνικοποίηση ότι οι μαθητές που προέρχονται από την εργατική τάξη μαθαίνουν να χρησιμοποιούν μόνο την κοινή γλώσσα, η οποία μεταφέρει πληροφορίες άμεσα συνδεδεμένες με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας. Αντίθετα, οι μαθητές της μεσαίας τάξης, μαθαίνουν και την επίσημη γλώσσα, τη γλώσσα με την οποία μεταφέρονται σε διαφορετικά πλαίσια αφηρημένα νοήματα και γενικεύσεις. Στην εκπαίδευση η διαφορά αυτή μεγεθύνεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί χαμηλώνουν τις προσδοκίες τους και απλώς διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους, ώστε να ανταποκρίνεται στον κώδικα επικοινωνίας των μαθητών της εργατικής τάξης. Φτάνοντας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου ο χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας βασίζεται όλο και περισσότερο στις τυπικές νοητικές ενέργειες, οι μαθητές αυτοί περιορίζονται στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών ενεργειών.

Ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται πως η πλειονότητα των φοιτητών στα κολλέγια των ΗΠΑ δεν κατακτά την ικανότητα της τυπικής σκέψης (Thornton & Fuller 1981: 335-340). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι το 50% των αμερικάνων ενηλίκων δεν έχουν φτάσει σε αυτό το στάδιο, ποσοστό που είναι ακόμα μεγαλύτερο σε όσους δεν είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Kohlberg & Gilligan 1971: 1051-1086, Wilcox 1979). Επομένως, η ανάπτυξη της ικανότητας για τυπική σκέψη δεν έρχεται ως αποτέλεσμα κάποιας 'φυσιολογικής' σειράς των πραγμάτων αλλά είναι αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης και της εκπαίδευσης. Το παιδί της εργατικής τάξης, υπογραμμίζει ο Bernstein, παρά τις δυσκολίες, *"πρέπει να εκτεθεί στην τυπική σχέση και πρέπει να την μετατρέψει μόνο του σε λόγο."* (Bernstein, 1985: 419).

Ο Kohlberg (1968) ενδιαφέρθηκε για την κοινωνική/ηθική διάσταση της σκέψης, ιδιαίτερα για την ικανότητα κατανόησης της οπτικής των άλλων (role taking). Σύμφωνα με τον Kohlberg, η ικανότητα κατανόησης του πολιτισμικού σχετικισμού αποκτάται μόνο κατά τη μετάβαση από το προτελευταίο στο τελευταίο στάδιο. Μέχρι τότε η ικανότητα να μπαίνεις στη θέση του άλλου περιορίζεται στο εσωτερικό της κοινωνικής ομάδας του ατόμου. Ο Perry (1970), μελέτησε την ποιότητα κατανόησης των συμβολισμών, της εξουσίας και των ορίων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Η ικανότητα σύλληψης της κοινωνικής πραγματικότητας είναι μια πλευρά της τυπικής

σκέψης (η οποία μπορεί να συνυπάρχει ή όχι με την αντίστοιχη ικανότητα αναφορικά με τον φυσικό κόσμο).

Ως προς την εκπαίδευση στην Κοινωνιολογία, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τυπολογία του Perry για τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης (συμβατικής) σκέψης αναφορικά με την κοινωνική πραγματικότητα των φοιτητών του κολλεγίου. Ανακάλυψε ότι ένας μεγάλος αριθμός νεοεισερχόμενων φοιτητών ερμηνεύουν τον κοινωνικό κόσμο με τη βασική δυαδικότητα ('Εμείς-σωστό-καλό' vs 'Αυτοί-λάθος-κακό'), η οποία εμφανίζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά: Αρχικά, θεωρούν ότι υπάρχουν απόλυτα σωστές απαντήσεις για τα πάντα, γνωστές στην αρμόδια αρχή, της οποίας η δουλειά είναι να τις διδάξει. Αντιλαμβάνονται τη γνώση ως ιδιοκτησία που κατέχεται από την εξουσία. Η διαφορετικότητα των απόψεων ή η αβεβαιότητα αντιμετωπίζονται ως συνέπειες μιας ανεπαρκούς εξουσίας ή ως άσκηση που αναθέτει η εξουσία, που αποσκοπεί στην εξεύρεση της σωστής απάντησης από τον μαθητή. Αδυνατούν να αποστασιοποιηθούν και να αντικειμενοποιήσουν την κοινωνία. Δυσκολεύονται να συλλάβουν την πολλαπλή και πιθανολογική αιτιότητα. Έχουν ανάγκη για απαντήσεις που μπορούν να απομνημονευτούν και για εξαντλητικά προκαθορισμένη δομή στις ανατιθέμενες εργασίες. Συγχέουν τα σύμβολα με την πραγματικότητα που εκπροσωπούν (π.χ. σημαία-χώρα). Οι τακτικές που προτείνονται για παρότρυνση προς υπέρβαση της δυαδικότητας περιλαμβάνουν την πρόκληση γνωστικής ασυμφωνίας-σύγκρουσης μεταξύ των κοσμοεικόνων όχι του εκπαιδευτικού και του μαθητή αλλά εντός της σκέψης του μαθητή και την ενθάρρυνση ανάληψης διαφορετικών ρόλων, τουλάχιστον των συγκεκριμένων άλλων (Roberts, 2002, σσ. 1-25).

Από την άλλη πλευρά, η κατάκτηση της τυπικής σκέψης αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη των σημαντικών ικανοτήτων για την κατανόηση, επεξεργασία και εφαρμογή των κοινωνιολογικών εννοιών, στις οποίες αναφέρεται ο όρος 'κριτική σκέψη'. Τέτοιες ικανότητες επιτρέπουν: την αναγνώριση της αμφισημίας και του ρόλου της στη συλλογιστική, την ανακάλυψη εικασιών και σύγκρουσης αξιών, την εξέταση μεταφορικών αναφορών, την αναγνώριση σημαντικών πληροφοριών που απουσιάζουν από ένα κείμενο ή πηγή και την παραγωγή εναλλακτικών συμπερασμάτων.

### **3. Το παράδειγμα της διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας**

Η περίπτωση της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας (Chatel 2009:57-65) προσφέρεται για συμπεράσματα σε σχέση με τη διδακτική, αφού από την άποψη της οργάνωσης, το θεσμικό της πλαίσιο είναι συγκρίσιμο με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας. Προφανώς, η μακρόχρονη παράδοση θεσμικής παγίωσης της Κοινωνιολογίας στη Γαλλία, δε συγκρίνεται με την,

σχετικά πρόσφατη και αναιμική, ανάπτυξή της στη χώρα μας. Εκεί λοιπόν, η διδασκαλία της κοινωνιολογίας έχει μια σταθερή θέση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τη δεκαετία του 1960, χωρίς να αντιστοιχεί αυστηρά στο αντίστοιχο ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο αλλά ως τμήμα ενός μαθήματος Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, στο οποίο εξετάζονται κοινωνικά προβλήματα με έννοιες και μεθόδους έρευνας που αντλούνται από την Κοινωνιολογία και την Οικονομική Επιστήμη (π.χ. η οικογένεια ως θεσμός και το νοικοκυριό ως μονάδα μέτρησης στους εθνικούς λογαριασμούς). Διδάσκεται σε κατευθύνσεις γενικής παιδείας όπου φοιτούν λίγο παραπάνω από τους μισούς μαθητές της δευτεροβάθμιας, ενώ οι υπόλοιποι φοιτούν σε κατευθύνσεις επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης, οι οποίες συχνά συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο. Αποτελεί επιλεγόμενο μάθημα στην πρώτη τάξη (το 2007 επιλέχθηκε από το 42,8% των μαθητών) και υποχρεωτικό στη δεύτερη και την τελευταία τάξη, στην κατεύθυνση Οικονομικών και Κοινωνικών Σπουδών, όπου φοιτά περίπου το 20% των μαθητών του Γενικού Λυκείου, ενώ οι υπόλοιπες κατευθύνσεις είναι της Επιστήμης, της Φιλολογίας, των Υπηρεσιών και των Βιομηχανικών Ειδικοτήτων. Με την ολοκλήρωση της τελευταίας τάξη όλοι οι μαθητές δίνουν εξετάσεις (baccalaureate) σε ένα σύστημα εθνικής πιστοποίησης προσόντων, με το οποίο κατανέμονται οι ροές στην τριτοβάθμια, την επαγγελματική εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

Αν και οι διδάσκοντες προέρχονται από διάφορες ειδικότητες, ιστορικοί, γεωγράφοι, οικονομολόγοι, κοινωνιολόγοι, κ.ά., (εισέρχονται με εξετάσεις και αναλαμβάνουν καθήκοντα μετά από μονοετή εκπαίδευση), το μάθημα έχει αποκτήσει περισσότερο κοινωνιολογικό περιεχόμενο. Οι άνωθεν προσπάθειες να αφαιρεθεί αυτό το περιεχόμενο προς όφελος μιας τεχνοκρατικής, οικονομίστικης παιδείας αποκρούστηκαν από την ίδια την κοινότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνέκλιναν ως προς τις πολιτικές, επαγγελματικές και παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις, αν και στο δείγμα της έρευνας που θα παραθέσουμε παρακάτω μόνο το 8% κατείχε πτυχίο κοινωνιολογίας, ενώ το 70% κατείχε πτυχία οικονομικών επιστημών. Το αναλυτικό πρόγραμμα περιγράφει τους στόχους της διδασκαλίας, οι οποίοι αναγράφονται ως λέξεις κλειδιά-ιδέες. Με αυτούς τους στόχους είναι υποχρεωμένοι να συμμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί αλλά χωρίς να υπάρχει ένα και μοναδικό εγχειρίδιο. Αντίθετα, ο κάθε εκπαιδευτικός επιλέγει το υλικό και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσει. Τα θέματα τροποποιούνταν, ανάλογα και με την επικαιρότητα της εποχής (π.χ. παγκοσμιοποίηση, μετανάστευση).

Τα πορίσματα για τις δυσκολίες και τις επιτυχίες της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας προέρχονται από τις εξής πηγές: μια έρευνα με τίτλο 'μαθαίνοντας Κοινωνιολογία στο λύκειο' του 1998, με δείγμα 700 μαθητών της δεύτερης τάξης, από 27 λύκεια, διάσπαρτα σε όλη την επικράτεια, από σχετικές δημοσιεύσεις εκπαιδευτικών σε περιοδικά της επαγγελματικής τους οργάνωσης και από παρατηρήσεις κοινωνι-

ολόγων για τα προγράμματα σπουδών και τις εξετάσεις. Το αντικείμενο της εμπειρικής έρευνας ήταν οι διαφορές μεταξύ πεπειραμένων και άπειρων εκπαιδευτικών ως προς τα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Το μισό από το δείγμα των εκπαιδευτικών είχε λιγότερο από πέντε χρόνια εμπειρίας. Αναλύθηκαν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας στους μαθητές μετά από μαθήματα διάρκειας δυο εβδομάδων με θέμα την κοινωνικοποίηση.

Συλλέχθηκαν δεδομένα για την ηλικία, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, όπως επίσης για την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική προέλευση και τη σχολική βαθμολογία των μαθητών. Οι μαθητές απάντησαν σε ένα ερωτηματολόγιο για τη μελέτη της Κοινωνιολογίας και εξετάστηκαν οι γνώσεις τους για την κοινωνικοποίηση. Αρχικά, τους ζητήθηκε να γράψουν τι είναι η κοινωνικοποίηση, σε πενήντα γραμμές, εξηγώντας την έννοια σαν να απευθύνονταν σε ένα νεαρό άτομο που δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ μάθημα κοινωνιολογίας. Με άλλες ερωτήσεις αξιολογήθηκε το λεξιλόγιό τους και οι ικανότητες κατανόησης κειμένων, εικόνων και πινάκων στατιστικής, πράγμα που πραγματοποιείται και από τις καθιερωμένες ασκήσεις του μαθήματος. Τα κείμενα των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνταξη ενός κλειστού ερωτηματολογίου, οι απαντήσεις του οποίου αναλύθηκαν στατιστικά και τα δεδομένα που προέκυψαν συμπληρώθηκαν από ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ως προς την επιτυχία των μεθόδων διδασκαλίας, τον βαθμό δυσκολίας των περιεχομένων και το είδος των περιεχομένων που προκαλούν διαφωνίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα συμπεράσματα ήταν τα εξής: επιτυχής χαρακτηρίζεται η διδασκαλία ως προς την κινητοποίηση των μαθητών και ως προς μια πλευρά των στόχων του αναλυτικού προγράμματος. Η πλειονότητα των μαθητών, περισσότερο τα κορίτσια από ότι τα αγόρια, εκδήλωσε ενδιαφέρον για τα κοινωνιολογικά ερωτήματα. Τους άρεσαν τα μαθήματα, επειδή τους έκαναν να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη νέων φαινομένων στη ζωή τους. Τα αγαπημένα τους θέματα ήταν η οικογένεια, η διαφορετικότητα, η κοινωνική κινητικότητα. Δεν τους άρεσαν οι θεωρίες και τα αφηρημένα μαθήματα, τα οποία έβρισκαν πολύ δύσκολα.

Περίπου το 90% των μαθητών ήταν εξοικειωμένοι με τις ιδέες που περιγράφονταν στο αναλυτικό πρόγραμμα, (νόρμες, ρόλοι, αξίες, κοινωνικοποίηση, ανατροπή-φύση). Μπορούσαν να τις ορίσουν, να χρησιμοποιήσουν τους όρους σωστά και να κατανοήσουν το νόημα τους. Επίσης, μπορούσαν να κατανοήσουν τις πληροφορίες που περιέχονταν σε κείμενα και πίνακες στατιστικής. Στα γραπτά τους υιοθετούσαν μια ντετερμινιστική αντίληψη της κοινωνικοποίησης ως υποταγής σε κανόνες, υπερκαθορισμού του ατόμου από την κοινωνία. Οι περισσότεροι δεν μπορούσαν να διατυπώσουν ισορροπημένα διαλεκτικά επιχειρήματα. Το ένα τρίτο περίπου των μαθητών επιδεικνυαν μια αναστοχαστική στάση απέναντι στα φαινόμενα και το 9%, που ήταν και οι μαθητές με τους καλύτερους βαθμούς, μπορούσαν να αναπτύξουν



ένα κοινωνιολογικό επιχείρημα. Στον αντίποδα, το 8% των μαθητών δεν ολοκλήρωσε τις εργασίες ή παρερμήνευσε τα κείμενα, κ. λπ. Σε γενικές γραμμές, οι καλύτεροι μαθητές ικανοποιούσαν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ενώ η πλειονότητα απλώς κατείχε το λεξιλόγιο, χωρίς την ικανότητα της κριτικής στάσης απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα. Πολλοί από αυτούς ενδεχομένως βρίσκονταν στην πορεία για να την κατακτήσουν αλλά αυτό δεν ήταν δυνατό να διαπιστωθεί.

Στόχος της διδασκαλίας σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα ήταν να αποκτήσουν οι μαθητές μια αναστοχαστική στάση απέναντι στα κοινωνικά φαινόμενα. Η μέθοδος που επιλεγόταν για την επίτευξη αυτού του στόχου ήταν η παρατήρηση των φαινομένων με μια αποστασιοποιημένη ματιά, την οποία θα αποκτούσαν οι μαθητές με τη συγκριτική μελέτη άλλων κοινωνιών και ιστορικών περιόδων. Ωστόσο, το ζήτημα της εισαγωγής ενός θεωρητικού πλαισίου σε αυτή τη μελέτη ήταν αντικείμενο διαφωνιών. Ορισμένοι υποστήριζαν ότι οι μαθητές ήταν πολύ νέοι για να κατανοήσουν τη θεωρία και ότι αρκεί η συνειδητοποίηση της ποικιλομορφίας των κοινωνικών φαινομένων. Οι θεωρίες θα έπρεπε να αποφεύγονται, γιατί ελλοχεύει ο εγκλωβισμός στην ιδεολογικοποίηση και τον δογματισμό. Η αντίθετη άποψη ήταν υπέρ της εισαγωγής θεωριών και μεθοδολογιών έρευνας, καθώς τα αντικείμενα δεν είναι αυθύπαρκτα αλλά ορίζονται από τους επιστήμονες και η διδασκαλία πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ανασυγκρότηση της διαδικασίας κατασκευής του αντικείμενου. Οι περισσότεροι διδάσκοντες, οι οποίοι, όπως προαναφέραμε δεν είχαν κοινωνιολογική παιδεία, θεωρούσαν αδιάφορη τη συζήτηση αλλά εκδήλωναν την επιθυμία να επιμορφωθούν περισσότερο σε σχέση με την Κοινωνιολογία.

Τα γενικά συμπεράσματα από τη μελέτη της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας στη γαλλική δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνοψίζονται ως εξής: η επιτυχία της στηρίζεται στην ευνοϊκή πρόσληψη της Κοινωνιολογίας από τους μαθητές. Σε έρευνα του γαλλικού υπουργείου παιδείας του 1998 η Κοινωνιολογία κατατάχθηκε στα πιο αγαπημένα τους αντικείμενα διδασκαλίας. Όπως έδειξε η παραπάνω έρευνα, η προτίμησή τους στο μάθημα των Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών οφείλεται στο γεγονός ότι καθιστά τον κόσμο περισσότερο κατανοητό και τους παρέχει ιδέες για το πώς μπορεί να γίνει πιο δίκαιος και βιώσιμος. Ωστόσο, το μάθημα δεν είναι μόνο περιγραφικό αλλά εμπλουτίζει τις διανοητικές ικανότητες. Μαθαίνουν να διαβάζουν κείμενα και πίνακες στατιστικής, μαθαίνουν το λεξιλόγιο των Κοινωνικών Επιστημών, αναλύουν κοινωνικά προβλήματα. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνονται ότι συμβάλλουν περισσότερο στην αγωγή του πολίτη παρά στην προετοιμασία των μαθητών για ακαδημαϊκές σπουδές, ωστόσο, το μάθημα μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα. Σε κάθε περίπτωση το ένα δεν αποκλείει το άλλο.

#### 4. Επίλογος-Συμπεράσματα

Ως σχολικό μάθημα, η Κοινωνιολογία αποτελεί πρωτίστως ένα μέσο διαπαιδαγώγησης της νόησης, μεταβίβασης αξιών που συμβάλλουν στην λογική και ηθική ανάπτυξη, στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή. Αναλογίες μεταξύ του μαθητή και του επιστήμονα στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τον κοινωνικό κόσμο μπορούν να εντοπιστούν σε ένα αφηρημένο, γνωσιολογικό επίπεδο, αλλά χάνουν την ερμηνευτική και πρακτική τους αξία στο επίπεδο της κοινωνιολογικο-ψυχολογικής πραγματικότητας του σχολικού θεσμού. Τα ιδιαίτερα κίνητρα, η δυναμική της αλληλεπίδρασης και η ισχύς των θεσπισμένων πρακτικών αποτελούν τις σημαντικότερες παραμέτρους για τον σχεδιασμό μιας διδακτικής μεθοδολογίας.

#### Βιβλιογραφία

- Γεωργούλας, Α. (2017) *Μετασχηματισμοί της Εκπαίδευσης, Σύγχρονη Ιδεολογία και Διαδικασίες Συμβολικής Κυριαρχίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Γεωργούλας, Α. (2014) *Η γένεση της κοινωνιολογίας και η σύγχρονη ανθρωπολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Chatel, E. (2009) Sociology in French High Schools: The Challenge of Teaching Social Issues, *Journal of Social Science Education*, 8 (4), pp. 57-65.
- Davis, N. (1992) Teaching about Inequality: Student Resistance, Paralysis, and Rage. *Teaching Sociology*, 20 (3), pp. 232-238.
- Durkheim, E. (μετ. Η. Αθανασιάδης) (2014) *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Durkheim, E. 2000 (1894) Οι Κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου. (Μεταφρ. Λ. Μουσσούρου) στο Κουζέλης, Γ., Ψυχοπαίδης, Κ., (Επιμ.) *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελίας, Ν. (μετ. Ρ. Πεσσάχ) (2010) *Η θεωρία του συμβόλου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Festinger, L. (1962) *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, Calif. : Stanford University Press.
- Kohlberg, L., Gilligan, C. (1971) The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in an Post-Conventional World. *Daedalus*, 100, pp. 1051-1086.
- Kohlberg, L. (1968) The Child as a Moral Philosopher, *Psychology Today*, 2, pp. 24-30.
- Κουζέλης, Γ. (2005) *Ενάντια στα φαινόμενα*. Αθήνα: Νήσος.
- Mathisen, J. (1989) A Further Look at "Common Sense" in Introductory Sociology. *Teaching Sociology*, 17 (3), pp. 307-315.

- Mills, C. R. (μετ. Ν. Μακρυνικόλα, Σ. Τσακνιάς) (1985) *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Perry, W. (1970) *Forms of Intellectual and Ethical Development In the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J., Inhelder, B. (μετ. Κ. Κίτσου) (1969) *Η Ψυχολογία του Παιδιού*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Roberts, K. (2002) Ironies of Effective Teaching: Deep Structure Learning and Constructions of the Classroom, *Teaching Sociology*, 30 (1), pp. 1-25.
- Thornton, M., Fuller, G. (1981) How do college students solve proportion problems?. *Journal of Research in Scientific Teaching*, 18 (4), pp. 335-340.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Wilcox, M. (1979) *Developmental Journey: A Guide to the Development of Logical and Moral Reasoning and Social Perspective*. Nashville: Abingdon.

### ***Ιστοσελίδες:***

- Θεριανός, Κ. (2019) <https://criticeduc.blogspot.com/2019/03/h.html>. [24/7/2020]