

Η συμβολή της επικοινωνίας, στη μετεξέλιξη του παραδοσιακού σχολείου σε νοήμονα οργανισμό: Από τη γνώση στην επίγνωση και τη συναισθηματική νοημοσύνη.

Παναγιώτης Ι. ΣΤΑΜΑΤΗΣ
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστημίου Αιγαίου
stamatis@rhodes.aegean.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο, ως ζωντανός και νοήμων οργανισμός που διαρκώς αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αυτοδιαχειρίζεται τις αδυναμίες και τις λειτουργικές του υποχρεώσεις, εδράζει τις αυτοδιαμορφωτικές ικανότητές του στις διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες αναπτύσσονται πολυεπίπεδα, μεταξύ των μελών της κοινότητάς του. Η παρούσα εισήγηση, εστιάζει στις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στις παιδαγωγικές έννοιες του διδασκαλικού ενδιαφέροντος (teacher concern), της αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού (teacher credibility), της διδακτικής αμεσότητας (teacher immediacy) και της διδακτικής σαφήνειας (teacher clarity). Στόχο της εισήγησης αποτελεί η ανάδειξη της συμβολής της διδακτικής, λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνιακής δυναμικής του εκπαιδευτικού, στη δημιουργία, τροφοδότηση και βελτίωση των συνθηκών ανάπτυξης ενός ευνοϊκού πλαισίου για τη σταδιακή μετεξέλιξη της σύγχρονης σχολικής διαδικασίας, που εστιάζεται στη μετάδοση γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων, σε μια δυναμική δημιουργία ενός νοήμονα οργανισμού, ο οποίος εξελίσσεται αειφορικά, αξιοποιώντας και τη συναισθηματική του νοημοσύνη.

ABSTRACT

Each school, as alive and intelligent organism which constantly perceives, understands and self-regulates the flaws and operational obligations, predicated on self-reformed skills and in interpersonal relationships, which are multi-developed among members of its community. This paper focuses on the interpersonal relationships which take place in the classroom during the teaching process, between students and teachers, focusing on pedagogical concepts of teacher concern, teacher credibility, teacher immediacy and teacher clarity. The aim of this paper is to highlight the contribution of teaching under consideration of a systemic point of view, verbal and nonverbal communication dynamics of education, creation, provisioning and improve development of an enabling framework for the gradual evolution of modern educational process that focuses on transmission of knowledge and culture skills, in a dynamic creation of an intelligent organism which develops sustainably utilizing its emotional intelligence.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ, ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Σε ένα σύγχρονο σχολείο, το οποίο επιδιώκει την ανακαλυπτική και ομαδο-συνεργατική μάθηση, την ενσυναίσθηση, τα δημοκρατικά ιδεώδη, την ολόπλευρη ανάπτυξη προσωπικοτήτων, την καλλιέργεια συνειδήσεων που χαρακτηρίζουν υπεύθυνους και ενεργούς πολίτες και που αναφέρεται σε μια σειρά ακόμη από παιδαγωγικά εύηχους και βαρυσήμαντους όρους, με ουσιαδές περιεχόμενο πράγματι, ποια είναι η συμβολή της επικοινωνίας στη διδακτική διαδικασία και τη διαμόρφωση διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η οποία εξετάζεται υπό το πρίσμα ενός ευέλικτου συστήματος που αυτορυθμίζεται και αυτοοργανώνεται; Μπορούν να συμβάλουν οι σύγχρονες επικοινωνιακές προσεγγίσεις στη μετεξέλιξη του παραδοσιακού σχολείου σε ένα νοήμονα οργανισμό; Μπορεί το σύγχρονο σχολείο, οικειοποιούμενο παραδοσιακές έννοιες,

να μεταβαίνει από τη σφαίρα της παροχής, μετάδοσης ή μεταλαμπάδευσης γνώσεων, στη σφαίρα της ανακαλυπτικής μάθησης, της επίγνωσης και του ρόλου της συναισθηματικής νοημοσύνης, σε όλα τα επίπεδα σχέσεων, εντός και εκτός της σχολικής μονάδας και κυρίως, στο επίπεδο αποτελεσματικής άσκησης του διδακτικού έργου; Τα ερωτήματα αυτά προσδιορίζουν το πλαίσιο προβληματισμού της παρούσας εισήγησης, η οποία κινείται κατά κύριο λόγο σε θεωρητικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη σύγχρονα μοντέλα συστημικής θεώρησης της επικοινωνίας, όπως αυτά π.χ. των Jürgen Habermas και Niklas Luhmann. Η προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά, εκκινεί από την εννοιολογική αποσαφήνιση θεμελιωδών εννοιών, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της σύγχρονης διδακτικής πράξης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Simonds & Cooper, 2011. Marzano, 2007 κ.ά.), δίνοντας ιδιαίτερη αξία στην παρουσία των εκπαιδευτικών σε μια τάξη που τείνει να μετατραπεί αποκλειστικά σε εικονική. Παράλληλα, οι έννοιες αυτές σχετίζονται με τη δυναμική της τάξης ως κοινωνικό σύστημα και τη συμβολή της στην αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διεργασιών της σχολικής μονάδας, αναβαθμίζοντας έμμεσα και τη λειτουργία της, μετατρέποντάς το σχολείο από οργανισμό μετάδοσης και πρόσκτησης γνώσεων, σε νοήμονα οργανισμό, ο οποίος, όντας αυτοποιητικός, μπορεί και πρέπει να διαθέτει επίγνωση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του, αναφορικά με το σύνολο των στοχευσέων του. Πιο συγκεκριμένα, οι διαμορφωτικές αυτές έννοιες για τη διδακτική διαδικασία που θεωρείται ως συστημική πράξη, η οποία πραγματώνεται στη σύγχρονη σχολική τάξη, πρέπει να αποτελούν θεμελιώδη γνώση για κάθε εκπαιδευτικό που αξιώνει να είναι αποτελεσματικός. Οι έννοιες αυτές είναι:

Το διδασκαλικό ενδιαφέρον (teacher concern)

Με τον όρο διδασκαλικό ενδιαφέρον σχετίζεται η αντίληψη του ρόλου και της ευθύνης του εκπαιδευτικού αναφορικά με την άσκηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σύνολό του (McCroskey & Young, 1981). Ουσιαστικά, σχετίζεται με το βαθμό υπευθυνότητας που εκδηλώνει κάθε εκπαιδευτικός σε σχέση με τους γνωστικούς, συναισθηματικούς ή άλλους στόχους της διδακτικής διαδικασίας, σε συνάρτηση με τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών, τα μέσα διδασκαλίας και τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζει, καθώς και κάθε άλλη παράμετρο για την αποτελεσματική άσκηση του έργου του.

Η αξιοπιστία του εκπαιδευτικού (teacher credibility)

Η αξιοπιστία αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εκπαιδευτικού κατά τη διδακτική διαδικασία και παραπέμπει στη δυνατότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται και να αποδέχεται το επιστημονικό κύρος του δασκάλου του (McCroskey et al., 2004). Υπό αυτή την έννοια, η αξιοπιστία εκδηλώνεται με την επάρκεια του εκπαιδευτικού, η οποία σχετίζεται με την εξειδίκευση του εκπαιδευτικού στο διδακτικό του αντικείμενο, το ήθος του (π.χ. φιλική διάθεση, εντιμότητα κ.ά.) και το ενδιαφέρον, το οποίο σχετίζεται με την προθυμία του εκπαιδευτικού να δείχνει κατανόηση και να νοιάζεται το μαθητή (McCroskey & Teven, 1999). Έρευνες επισημαίνουν ότι η αξιοπιστία του εκπαιδευτικού συναρτάται με εκατοντάδες παραμέτρους της επικοινωνιακής του συμπεριφοράς, όπως η αμεσότητα, οι απρεπείς εκφράσεις, η λεκτική επιθετικότητα, η αντιδραστικότητα, η επιβράβευση, η ενθάρρυνση των μαθητών κ.ά. (Schrodt et al., 2009. Edwards & Myers, 2007. Mottet et al., 2007. Schrodt, 2003. Myers, 2001). Επίσης, βρέθηκε ερευνητικά ότι η αξιοπιστία του εκπαιδευτικού επιδρά θετικά στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, στη θετική αξιολόγηση της διδασκαλίας, στην παρακίνηση των μαθητών και στη βελτίωση των μαθησιακών του επιδόσεων (Finn et al., 2009. Schrodt et al., 2009. Myers & Martin, 2006. Johnson & Miller, 2002).

Η διδασκαλική αμεσότητα (teacher immediacy)

Η διδασκαλική αμεσότητα αποτελεί την πιο δημοφιλή και περισσότερο ερευνημένη έννοια της διδακτικής επικοινωνίας, η οποία παραπέμπει στις μορφές επικοινωνιακών συμπεριφορών που σχετίζονται με τη σωματική εγγύτητα και τη ψυχοσυναισθηματική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μέσα στην τάξη (Mehrabian, 1969). Η διδασκαλική αμεσότητα σχετίζεται παραδοσιακά με λεκτικές και μη λεκτικές διαστάσεις της διδασκαλίας, μολονότι ορισμένοι ερευνητές υπογραμμίζουν πως σχετίζεται περισσότερο με

τις μη λεκτικές (Simonds, 1997. Christophel, 1990. Gorham, 1988.). Άλλοι ερευνητές (Zhang & Oetzel, 2006. Mottet & Richmond, 1998 κ.ά.) κάνουν λόγο για τρεις βασικές μορφές αμεσότητας, τη *διδασκική*, η οποία σχετίζεται με τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται κατά τη διδασκαλία και ενισχύουν τη διάθεση προσέγγισης εκπαιδευτικών και μαθητών, τη *σχεσιακή*, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών και την *προσωπική* αμεσότητα, η οποία αναφέρεται σε συμπεριφορές που αφορούν στα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως η ιδιοσυγκρασία, η προσωπικότητα, το ήθος, το μορφωτικό τους επίπεδο κ.ά. Επίσης, πολυάριθμες μελέτες επισημαίνουν ότι η λεκτική και η μη λεκτική αμεσότητα σχετίζονται θετικά με τη μαθησιακή και γνωστική ικανότητα των μαθητών σε όλο τον κόσμο, με μικρές εξαιρέσεις σε ορισμένες ασιατικές χώρες (Zhang et al., 2007. Roach & Byrne, 2001. Myers, Zhong, & Guan, 1998. Neuliep, 1997).

Η διδασκαλική σαφήνεια (teacher clarity)

Η έννοια της διδασκαλικής σαφήνειας παραπέμπει σε συμπεριφορές εκπαιδευτικών που συμβάλλουν στην πιστότητα των διδακτικών μηνυμάτων και σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική αποτελεσματικότητα (Chesebro & Wanzer, 2006). Ο «σαφής» εκπαιδευτικός, συνήθως δεν μιλάει στους μαθητές του με ασάφειες, αοριστίες, παραπλανητικές ή συγκεχυμένες έννοιες, με ακατάλληλα παραδείγματα, δυσνόητες εκφράσεις ή αδόκιμους όρους που τους μπερδεύουν. Αντίθετα, έχει τη δυνατότητα να διεγείρει τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών χρησιμοποιώντας κατάλληλα δομημένα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα (Chesebro & McCroskey, 2001). Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η σαφήνεια του εκπαιδευτικού παρουσιάζει συνάφεια με τη διδακτική αποτελεσματικότητα, καθώς συμβάλλει στην καλλιέργεια της γνωστικής και συναισθηματικής μάθησης, στην αύξηση των κινήτρων μάθησης και στη μείωση του ακαδημαϊκού άγχους (Zhang & Zhang, 2005. Chesebro, 2003. Powell & Harville, 1990). Οι Kennedy, Cruickshank, Bush και Myers (1978), ορίζουν τη διδακτική σαφήνεια λαμβάνοντας υπόψη τους κριτήρια, όπως η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων, η παροχή ευκαιριών μάθησης, η χρήση παραδειγμάτων και ανακεφαλαιώσεων κατά τη διδασκαλία κ.ά. Ομοίως, οι McCaleb & White (1980) θέτουν ως κριτήρια ορισμού της διδακτικής σαφήνειας τη συνέχεια στη διδασκία ύλη, την επεξηγηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού, το επίπεδο κατανόησης, τη δομή του μαθήματος και τον τρόπο παρουσίασής του στους μαθητές. Από τους ορισμούς αυτούς, καθίσταται σαφές ότι πρόκειται για μια ευρεία έννοια με ποικίλα χαρακτηριστικά, που περιστρέφονται γύρω από την κατανόηση του μαθήματος.

2. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΝΟΗΜΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ

Η γνώση και κυρίως η αξιοποίηση των παραπάνω εννοιών, συμβάλλει στη σταδιακή μετεξέλιξη μιας κλασικής σχολικής μονάδας σε νοήμονα οργανισμό. Νοήμων θεωρείται ο οργανισμός που διαθέτει τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται και να προσλαμβάνει τα ποικίλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα, αφού τα υποβάλλει σε γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές διεργασίες, προβαίνοντας σε διακρίσεις, συγκρίσεις, ταξινομήσεις, αναπλαισιώσεις και ποικίλες άλλες συμπεριφορικές διαδικασίες, προκειμένου να επιλέξει ή να απορρίψει, να προβλέψει, να προγραμματίσει ή να σχεδιάσει, να αποδεχτεί ή να αρνηθεί, ώσπου να επιτύχει τελικά την αυτοτέλεια, την αυτοσυντήρηση και την αυτοδιάθεσή του, καταλήγοντας στην ορθότερη απόφαση, κατά την κρίση του, την οποία εκδηλώνει με συγκεκριμένες πράξεις ή συμπεριφορές που παραπέμπουν σε δυνατότητα αυτοποίησης, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Luhmann (2002). Υπό την έννοια αυτή, το σχολείο, ως νοήμων οργανισμός, οφείλει να παρακολουθεί, να παρατηρεί, να προσεγγίζει με έντονο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον, να λειτουργεί συνδιαμορφωτικά σε συνεργασία με την πολιτεία, την τοπική κοινωνία και τους πολίτες-μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, γονείς, φίλους και κάθε ενεργό πολίτη που επιθυμεί να συνεισφέρει, σε εθελοντική βάση, στα εκπαιδευτικά δρώμενα, διδακτικά, πολυπολιτισμικά και κοινωνικά, σε ολόκληρο σχεδόν το φάσμα εντοπισμού της συναισθηματικής νοημοσύνης κοντολογίς.

Σύμφωνα με την παραπάνω εννοιολογική τοποθέτηση, ο συνδυασμός των προαναφερόμενων όρων συμβάλλει, μεταξύ πολλών άλλων, στη διαμόρφωση και οικοδόμηση ενός ισχυρού επικοινωνιακού πλαισίου διδασκαλίας, το οποίο αποτελεί θεμέλιο λίθο ανάπτυξης ισχυρών δεσμών και διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτερα, ενισχύοντας το κλίμα της τάξης και δημιουργώντας ισχυρή διδακτική δυναμική που αποδόθηκε στον αγγλοσαξωνικό χώρο με τη φράση “power in the classroom” (Richmond & McCroskey, 1992). Η δυναμική αυτή μετατοπίζει το κέντρο βάρους της διδασκαλίας που πραγματοποιούνταν στο παραδοσιακό σχολείο, από το μοντέλο της μετάδοσης ή μεταλαμπάδευσης της γνώσης από το δάσκαλο προς το μαθητή, σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης, όπου ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει τη γνώση με τις δικές του δυνάμεις, μαθαίνοντας διευρευνητικά και έχοντας επίγνωση των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ ερωτημάτων και απαντήσεων. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, τα γνωσιακά θέσφατα αμφισβητούνται και επανεξετάζονται, ο επιστημονικός δογματισμός σχετικοποιείται και η αυθεντικότητα της αλήθειας εσωτερικοποιείται αφού, προηγουμένως, καταστεί υποκειμενική, έχοντας ήδη υποστεί τη βάσανο της ερευνητικής διαδικασίας με ποικίλες μεθόδους και τελικά, την κριτική της επιστημονικής κοινότητας.

Σε ένα τέτοιο διδακτικό περιβάλλον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφήνοντας πίσω του τις πρακτικές του συγκαλυμμένου «μαθητοκεντρικού δασκαλοκεντρισμού», οφείλει να πορεύεται προς σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες εμφορούνται από τις αρχές που επισημαίνουν οι έννοιες του διδασκαλικού ενδιαφέροντος, της αξιοπιστίας, της αμεσότητας και της σαφήνειας του εκπαιδευτικού, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω, ξεπερνώντας κατά πολύ τα όρια της πάλαι ποτέ προσφιούς έννοιας της «μεταδοτικότητας». Το πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας, η οποία θέτει ως πρώτιστο μέλημά της την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων στο σύνολό τους, σε άριστο και εποικοδομητικό, σχολικό κλίμα, με υγιείς και ευχάριστες, διαπροσωπικές σχέσεις, είναι πλαίσιο παιδαγωγικής υπευθυνότητας και ελεύθερης έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. Αυτό είναι το θεμελιώδες πλαίσιο αναφοράς που προτείνεται από τον κλάδο της Διδακτικής Επικοινωνίας (Instructional Communication), αποσκοπώντας στην ανάπτυξη ενδοταξικής και ενδοσχολικής «συναισθηματικής νοημοσύνης» η οποία, με τη σειρά της, θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας μετεξέλιξης του παραδοσιακού σχολείου σε νοήμονα οργανισμό (Myers & Anderson, 2008. Mottet, Richmond & McCroskey, 2005).

Είναι προφανές ότι η έννοια της σχολικής, συναισθηματικής νοημοσύνης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί μεταφορικά, επισημαίνοντας την αναγκαιότητα και ταυτόχρονα τη δυνατότητα ανάπτυξης, από το σχολικό οργανισμό, διεργασιών αυτοαντίληψης, αυτορρύθμισης και αυτοδιάθεσης, σαν αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, με απώτερο στόχο τη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας του και κατά συνέπεια, τη βελτίωση του ενδοσχολικού κλίματος και την πρόοδο των μελών της σχολικής κοινότητας, με την ευρεία της έννοια. Η σχολική μονάδα, επιτυγχάνοντας να λειτουργεί με συναισθηματική νοημοσύνη, δημιουργεί προϋποθέσεις για τη βελτίωση όλων των ποιοτικών δεικτών, σε όλα της τα επίπεδα, από τη διδακτική αποτελεσματικότητα σε κάθε τμήμα έως το πολυσυζητούμενο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, σε μόνιμη και όχι μόνο περιστασιακή βάση (MacGilchrist, Reed & Myers, 2004. Cohen, 2001. Cotton & Laura, 1998). Με αυτή τη δυναμική, διερύνεται το δίκτυο διαπροσωπικών σχέσεων και επιτυγχάνονται ποικίλες και πολυδιάστατες αλληλεπιδράσεις που αποτιμώνται στα δίπολα «δάσκαλος-μαθητής» και «σχολείο-κοινωνία». Κάθε ενδοταξικός χώρος παύει να αποτελεί κλειστό περιβάλλον μάθησης αλλά διερύνεται και μετατρέπεται σε ένα ανοικτό και ευέλικτο σύστημα, κοινοτικοποιείται και τείνει προς την κατεύθυνση της αιφόρου διεύρυνσης, πέραν των παραδοσιακών ορίων της ελληνικής, εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τείνει προς την ανακάλυψη νέας γνώσης, την υλοποίηση καινοτόμων ιδεών, τη δημιουργία έξυπνων και πρωτοπόρων εφαρμογών, τις σύγχρονες αρχές της παγκόσμιας κοινότητας, όντας εξωστρεφές, δημιουργικό και καινοτόμο. Τείνει να γίνει ένα σχολείο που σέβεται το παιδί, ένα σχολείο που λειτουργεί πραγματικά στο πλαίσιο που θέτουν οι Επιστήμες της Αγωγής.

3. ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΓΝΩΣΗΣ

Μετατοπίζοντας τον προβληματισμό από το θεμελιώδες ερώτημα του παρόντος συνεδρίου που θέτει αξιωματικά την άποψη ότι η γνώση έχει αξία, καθώς προσπαθεί να διακριβώσει, παράλληλα, «ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία», επιχειρείται να δοθεί μια διαφοροποιημένη διάσταση, επαναδιατυπώνοντας ρητορικά το ερώτημα «η γνώση έχει μεγαλύτερη αξία ή η επίγνωση;», δηλαδή η γνώση αυτή καθαυτή ή η συνειδητοποίηση της γνώσης και η δυνατότητα να γνωρίζει κανείς, να παράγει και να ανακαλύπτει νέα γνώση; Παραφράζοντας το Σωκράτη, το ερώτημα θα μπορούσε να ήταν, τι έχει μεγαλύτερη αξία το «εν οίδα», το οποίο παραπέμπει σε γνώση ή το «ουδέν οίδα», που δηλώνει την άγνοιά του, παραπέμποντας στην επίγνωση της γνωσιακής του κατάστασης; Κάθε γνώση είναι μοναδική και γι' αυτό, λόγω μοναδικότητας, έχει τη δική της αξία, την αυταξία της. Συνεπώς, θεωρώ ότι το ερώτημα «ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία» δεν είναι τόσο δόκιμο, επειδή επιχειρείται μέσω αυτού να συγκριθούν ανόμοια «μεγέθη», δηλαδή γνώσεις με ανόμοιο περιεχόμενο, με ανόμοιες διαστάσεις, σημασίες και συμβολισμούς. Το ερώτημα θα ήταν πιο δόκιμο εάν εντασσόταν σε ένα συγκριτικό πλαίσιο συγκεκριμένων ερωτημάτων, όπως π.χ. «ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία, σε σχέση με την προσωπικότητα του παιδιού ως μελλοντικού πολίτη ή σε σχέση με την πρόοδο της επιστήμης κ.λπ.». Εξάλλου, η γνώση, πέρα από την αντικειμενικότητα που περιλαμβάνει, διαθέτει και μια εντελώς υποκειμενική διάσταση, καθώς σχετίζεται συχνά με ένα συμβολικό περιεχόμενο και μια ερμηνευτική διάσταση, η οποία της αποδίδεται από τον «κάτοχό» της, ενδεχομένως διαφοροποιημένο από αυτό που εννοούσε ο «παραγωγός» της!

Όμως, η δυνατότητα να γνωρίζουμε βρίσκεται πάνω από την ίδια τη γνώση, η αξία της οποίας, βέβαια, δεν πρέπει να αμφισβητείται, εάν πρόκειται για «προϊόν» επιστημονικά τεκμηριωμένης διαδικασίας ή για αποτέλεσμα-συμπέρασμα αξιόπιστης έρευνας. Το σχολείο, ως νοήμων οργανισμός, με όχημα τη συναισθηματική νοημοσύνη, στις διαστάσεις που αναφέρθηκε παραπάνω, οφείλει να προσκτά νέα γνώση, βασιζόμενο στα βιώματα και τις εμπειρίες του, εμπλουτίζοντας διαρκώς και ανανεώνοντας την προγενέστερη γνώση που διαθέτει προς όφελος των μελών και της εύρυθμης λειτουργίας του. Το σχολείο, ως νοήμων οργανισμός, έχοντας επίγνωση της κατάστασης στην οποία βρίσκεται, της δυναμικής και των στόχων του, οφείλει να συνεργάζεται με πρόσωπα και φορείς, εντός και εκτός εκπαιδευτικής κοινότητας, εάν κρίνεται σκόπιμο σε εξαιρετικές περιπτώσεις, προκειμένου να αξιοποιηθεί το σύνολο των δυνατοτήτων του για παραγωγή νέας γνώσης καινοτομώντας και πολύ περισσότερο, για εφαρμογή νέας γνώσης πρωτοτυπώντας. Θα ήταν χρήσιμο να γνωρίζει τα διαθέσιμα και διατιθέμενα διδακτικά και υλικοτεχνικά μέσα, τις δυνατότητες όλου του προσωπικού, τα ενδιαφέροντα και τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, τα επαγγέλματα και τις ασχολίες των γονέων, τη δυναμική της τοπικής κοινωνίας, τον παραγωγικό και επιχειρηματικό της ιστό και το σύνολο των υφιστάμενων υπηρεσιών.

Κάτι τέτοιο δεν συνιστά απλώς μια ευρεία γνώση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού γίνεσθαι αλλά, πολύ περισσότερο, επίγνωση της θέσης και του ρόλου του σχολικού οργανισμού σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον και τη δυναμική που αυτό διαθέτει, επιδιώκοντας να μετάσχει ενεργά στην αξιοποίηση αυτής της δυναμικής, προς «ίδιον όφελος». Το όφελος αυτό βέβαια, μιλώντας για σχολικό οργανισμό, είναι αυτονόητο ότι δεν μπορεί παρά να είναι κοινό. Συναισθηματική νοημοσύνη για έναν σχολικό οργανισμό, θα μπορούσε να σημαίνει αντίληψη της πολυδιάστατης εικόνας του μέσα σε ένα μεταγνωστικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο αυτό, η ρεαλιστική διάγνωση δημιουργεί την αντικειμενική γνώση και η επίγνωσή της συμβάλλει στην πολυεπίπεδη αποτελεσματικότητα, «αναγκάζοντας» τη μεταδοτικότητα του δασκάλου να παραχωρήσει τη θέση της στη συνεργατική, ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, καθιστώντας σταδιακά τα παιδιά μαθησιακά αυτοδύναμα. Ωστόσο, αυτό μπορεί να συμβεί υπό την προϋπόθεση ότι το διδασκαλικό ενδιαφέρον, η αμεσότητα, η σαφήνεια και η αξιοπιστία του εκπαιδευτικού, όπως ορίστηκαν παραπάνω, θα αποτελέσουν τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας σε κάθε σχολική τάξη, διαμορφώνοντας ένα ισχυρό,

διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον, απαραίτητο για κάθε σχολικό, νοήμονα οργανισμό, με επίγνωση βασισμένη στη συναισθηματική του νοημοσύνη. Η προοπτική αυτή, θα μπορούσε να αποτελέσει μια ρεαλιστική, διδακτική πρόταση για το σχολείο του μέλλοντος, ένα σχολείο δημιουργικό, ανοιχτό και ανθρώπινο, ένα σχολείο ζωντανό, νοήμον, κοινωνικά ευέλικτο και καινοτόμο. Η συνειδητοποίηση και αξιοποίηση αυτής της γνώσης θα μπορούσε να έχει την πιο μεγάλη αξία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Chesebro, J. L. (2003). Effects of teacher clarity and nonverbal immediacy on student learning, receiver apprehension, and affect. *Communication Education*, 52, 135-147.
- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (2001). The relationship between teacher clarity and immediacy and student affect and cognitive learning. *Communication Education*, 50, 59-68.
- Chesebro, J. L., & Wanzer, M. B. (2006). Instructional message variables. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 89-116). Boston: Allyn & Bacon.
- Christophel, D. M. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39, 323-340.
- Cohen, J. (2001). *Caring classrooms/Intelligent schools: The social-emotional education of young children*. USA: Teachers College Press.
- Cotton, M. C., & Laura, R. S. (1998). *Empathetic education: An ecological perspective on educational knowledge*. USA: Routledge.
- Edwards, C., & Myers, S. A. (2007). Perceived instructor credibility as a function of instructor aggressive communication. *Communication Research Reports*, 24, 47-53.
- Finn, A. N., Schrodtt, P., Witt, P. L., Elledge, N., Jernberg, K. A., & Larson, L. M. (2009). A meta-analytical review of teacher credibility and its associations with teacher behaviors and student outcomes. *Communication Education*, 58, 516-537.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Johnson, S. C., & Miller, A. N. (2002). A cross-cultural study of immediacy, credibility, and learning in the U. S. and Kenya. *Communication Education*, 51, 280-292.
- Kennedy, J., Cruickshank, D., Bush, A., & Myers, B. (1978). Additional investigations into the nature of teacher clarity. *Review of Educational Research*, 72, 3-10.
- Luhmann, N. (2002). *Theories of distinction: Redescribing the descriptions of modernity*. 1st ed. USA: Stanford University Press.
- MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. 2nd ed., USA: SAGE Publications Ltd.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. 1st ed. USA: Heinle ELT.
- McCaleb, J., & White, J. (1980). Critical dimensions in evaluating teacher clarity. *Journal of Classroom interaction*, 15, 27-30.
- McCroskey, J. C., & Teven, J. J. (1999). Goodwill: A reexamination of the construct and its measurement. *Communication Monographs*, 66, 90-103.
- McCroskey, J. C., & Young, T. J. (1981). Ethos and credibility: The construct and its measurement after three decades. *Central States Speech Journal*, 32, 24-34.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication Quarterly*, 52, 197-210.
- Mehrabian, A. (1969). Attitudes inferred from non-immediacy of verbal communications. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 6, 294-295.
- Mottet, T. P., Parker-Raley, J., Beebe, S. A., & Cunningham, C. (2007). Instructors who resist "college lite": The neutralizing effect of instructor immediacy on students' course-

- workload violations and perceptions of instructor credibility and affective learning. *Communication Education*, 56, 145-167
- Mottet, T., & Richmond, V. (1998). An inductive analysis of verbal immediacy: Alternative conceptualization of relational verbal approach/ avoidance strategies. *Communication Quarterly*, 46, 25-40.
- Mottet, T.P., Richmond, V.P. & McCroskey, J.C. (2005). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. USA: Pearson.
- Myers, S. A. & Anderson, C. M. (2008). *The fundamentals of small group communication*. USA: Sage Publications, Inc.
- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18, 354-364.
- Myers, S. A., & Martin, M. M. (2006). Understanding the source: Teacher credibility and aggressive communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives* (pp. 67-88). Boston: Allyn & Bacon.
- Myers, S. A., Zhong, M., & Guan, S. (1998). Instructor immediacy in the Chinese college classroom. *Communication Studies*, 49, 240-254.
- Neuliep, J. W. (1997). A cross-cultural comparison of teacher immediacy in American and Japanese college classrooms. *Communication Research*, 24, 431-451.
- Powell, R. G., & Harville, B. (1990). The effects of teacher immediacy and clarity on instructional outcomes: An intercultural assessment. *Communication Education*, 39, 369-379.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1992). *Power in the classroom. Communication, control and concern*. USA: Routledge.
- Roach, K. D., & Byrne, P. R. (2001). A cross-cultural comparison of instructor communication in American and German classrooms. *Communication Education*, 50, 1-14.
- Schrodt, P. (2003). Students' appraisals of instructors as a function of students' perceptions of instructors' aggressive communication. *Communication Education*, 52, 106-121.
- Schrodt, P., Witt, P. L., Turman, P. D., Myers, S. A., Barton, M. H., & Jernberg, K. A. (2009). Instructor credibility as a mediator of instructors' prosocial communication behaviors and students' learning outcomes. *Communication Education*, 58, 350-371.
- Simonds, C. J. (1997). Classroom understanding: An expanded notion of teacher clarity. *Communication Research Reports*, 14, 279-290.
- Simonds, C. J., & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the classroom teacher*. 9th ed. USA: Pearson Allyn & Bacon.
- Σταμάτης, Π.Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Zhang, Q., & Oetzel, J. G. (2006). Constructing and validating a teacher immediacy scale: A Chinese perspective. *Communication Education*, 55, 218-241.
- Zhang, Q., & Zhang, J. (2005). Teacher clarity: Effects on classroom communication apprehension, student motivation, and learning in Chinese college classrooms. *Journal of Intercultural Communication Research*, 34, 255-266.
- Zhang, Q., Oetzel, J. G., Gao, X., Wilcox, R. G., & Takai, J. (2007). A further test of immediacy-learning models: A cross-cultural investigation. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36, 1-13.

ΣΥΜΠΟΣΙΟ

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΣΤΗΝ ΑΤΟΜΙΚΗ, ΟΜΑΔΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Συντονισμός: **ΚΑΘ. ΑΝ. ΚΟΝΤΑΚΟΣ**

Συνομιλητές: **ΚΑΘ. ΑΝ. ΚΟΝΤΑΚΟΣ**, **ΕΠΙΚ. ΚΑΘ. Γ. ΦΕΣΑΚΗΣ**, **ΕΚΛ. ΕΠΙΚ. ΚΑΘ. Π. ΣΤΑΜΑΤΗΣ**, **ΚΑΘ. ΦΡ. ΚΑΛΑΒΑΣΗΣ**, **ΚΑΘ. Ι. ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ** (ΤΕΠΑΕΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ)

Εισαγωγή

Στο συμπόσιο τίθενται από την οπτική της συστημικής θεωρίας προβληματισμοί σχετικά με τη γνώση, την ανάπτυξη και τη λειτουργία της ως αναδυτική δομή των κοινωνικών συστημάτων εντός του σχολείου δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία και το ρόλο των ΤΠΕ.

Θα προσεγγιστεί η σχολική γνώση μέσα από συστημική προσέγγιση, κατά την οποία ο άνθρωπος και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί προσδιορίζονται ως νοήμονα συστήματα σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους. Η γνώση αποτελεί θεμελιώδες συστατικό και λειτουργικό στοιχείο αυτών των συστημάτων και συνιστά μέρος της ταυτότητάς τους.

Θα προσπαθήσουμε να δούμε τη σχολική γνώση μέσα από δυο τουλάχιστον διαδρομές. *Αναδυόμενη* μέσα από τις αλληλεπιδράσεις και τις εσωτερικές διεργασίες των συστημάτων, αλλά και *μετασχηματίζουσα* τα ίδια τα συστήματα και τα σύνορά τους.

Μέσα από αυτό το πολύπλοκο πλαίσιο θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τη σημασία της οργάνωσης και της διαχείρισης της γνώσης στο σχολικό περιβάλλον για την ανάπτυξη ατομικής και συλλογικής νοημοσύνης.

Προσωπική vs. Σχολική γνώση: Η ανάπτυξη της γνώσης ως αυτοαναφορική και αυτοποιητική λειτουργία των ψυχικών και κοινωνικών συστημάτων

Καθ. Αναστάσιος Κοντάκος

Η συστημική θεωρία ως θεωρία των κοινωνικών συστημάτων του Λούμαν έχει διαμορφώσει ένα νέο δυναμικό και ανατρεπτικό πλαίσιο παιδαγωγικού προβληματισμού, σχεδιασμού και στοχασμού, το οποίο όμως δεν έχει διεισδύσει ακόμα ως αναλυτικό και ερμηνευτικό εργαλείο της εκπαίδευσης σε ικανοποιητικό βαθμό εντός των επιστημονικών ορίων του επίσημου παιδαγωγικού ντισκούρς. Στην παρούσα θεωρητική εισήγηση επιχειρείται μια συστημική προσέγγιση του φαινομένου της γνώσης σε διάφορα δομικά συζευγμένα συστήματα αναφοράς. Συγκεκριμένα η γνώση προσεγγίζεται ως διαδικασία σε επίπεδο ψυχικών, δηλαδή

συνειδησιακών συστημάτων και σε επίπεδο οργανώσεων (υποσυστημάτων) και συστημάτων, δηλαδή συμβολικών ή νοηματικών συστημάτων. Όλα τα στοιχεία σχετικά με τη γνώση υπογραμμίζουν ότι πρόκειται για μια αυτοαναφορική και αυτοποιητική, ανοικτή μεν αλλά τελεστικά κλειστή διαδικασία. Η ανάπτυξη της γνώσης ως ατομική, συλλογική και κοινωνική διαδικασία αποτελεί και την κεντρική λειτουργία του σχολείου, τη δια της διδασκαλίας μάθηση. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια χαρτογράφηση των διασυνδέσεων των δομών γνώσης και στα τρία αυτά επίπεδα.

Η συστημική προσέγγιση και η Πληροφορική στην εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις της Πληροφορικής και των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, παρανοήσεις και ιστορική εξέλιξη.

Γεώργιος Φεσάκης, Επικ. Καθ.

"Computer science is no more about computers than astronomy is about telescopes."

Edsger Dijkstra

Η Πληροφορική, ως επιστημονικός κλάδος που η γέννηση του συνδέεται άμεσα ιστορικά με την εμφάνιση της συστημικής σκέψης, είναι φυσικό να αναμένεται να γίνει γέφυρα για την πρόσβαση των παιδιών στην συστημική προσέγγιση. Αντίθετα στην πράξη εμφανίζεται μια μάλλον μωπική και συντηρητική προσέγγιση στην ενσωμάτωση της στα εκπαιδευτικά συστήματα που δεν έχει αποδώσει ακόμα όσα θα ήταν δυνατό. Στο συμπόσιο θα εισαχθεί σύντομα η εξέλιξη των προσεγγίσεων της εισαγωγής και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ και της Πληροφορικής στα εκπαιδευτικά συστήματα. Στην πορεία της προσπάθειας αυτής έχουν εμφανισθεί διάφορες προσεγγίσεις καθώς και εννοιολογικές παρανοήσεις, όπως είναι φυσικό άλλωστε σε μια διαδικασία προσαρμογής και μάθησης. Ειδικότερα διακρίνουμε τα διάφορα μοντέλα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ (κάθετο, οριζόντιο, πραγματολογικό, 1-1, BYOD, MOOC, flipped classroom κ.α.) που υπαγορεύονται από τεχνολογικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες, κυρίως όμως εστιάζουμε στην εννοιολογική προσέγγιση των ΤΠΕ και της Πληροφορικής εξετάζοντας σημαντικής επίδρασης προσεγγίσεις: εποπτικό μέσο, νοητικό εργαλείο, μαθησιακό περιβάλλον, πληροφοριακός εγγραμματοτισμός, ψηφιακός εγγραμματοτισμός, και ιδιαίτερα την σύγχρονη προσέγγιση της υπολογιστικής σκέψης. Η υπολογιστική σκέψη είναι μια οπτική για την εισαγωγή και την αξιοποίηση της Πληροφορικής στην εκπαίδευση βασισμένη στη συστημική προσέγγιση η οποία άλλωστε αποτελεί θεμέλιο και της ίδιας της Πληροφορικής. Με δύο λόγια η υπολογιστική σκέψη πρεσβεύει την ανάγκη να εφοδιαστούν οι μαθητές της γενικής εκπαίδευσης με έννοιες και μεθοδολογίες από την Πληροφορική που θα τους επιτρέψουν να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης πολύπλοκων προβλημάτων αξιοποιώντας τους υπολογιστικούς πόρους.

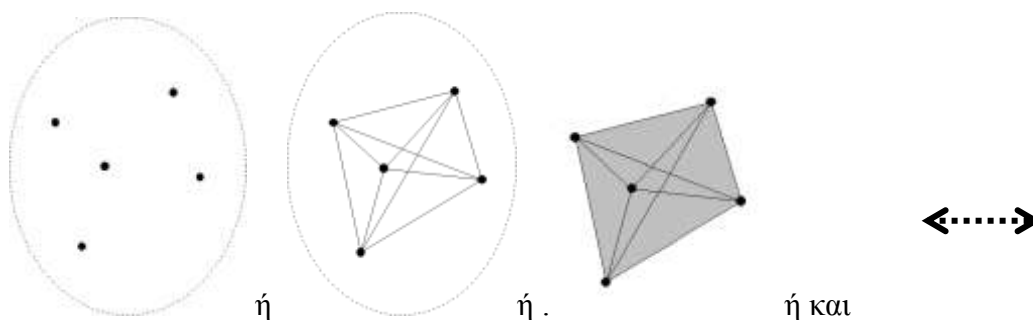
Στόχος της τοποθέτησης είναι να αναπτυχθεί ένα νήμα διαλόγου στο πλαίσιο του συμποσίου προς την κατεύθυνση του ρόλου της πληροφορικής για την ανάπτυξη της συστημικής σκέψης των παιδιών της γενικής εκπαίδευσης. Μετά την σύντομη παρουσίαση των εννοιών και των δεδομένων θα γίνει συζήτηση.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Denning, P. J. 2009. The profession of IT Beyond computational thinking. *Commun. ACM* 52, 6 (Jun. 2009), 28-30.
- Henderson, P. B., Cortina, T. J., and Wing, J. M. 2007. Computational thinking. In *Proceedings of the 38th SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education* (Covington, Kentucky, USA, March 07 - 11, 2007). SIGCSE '07. ACM, New York, NY, 195-196.
- Orr, G. 2009. Computational thinking through programming and algorithmic art. In *SIGGRAPH 2009: Talks* (New Orleans, Louisiana, August 03 - 07, 2009). SIGGRAPH '09. ACM, New York, NY, 1-1
- Papert S., 1996. An Exploration in the Space of Mathematics Educations, This article appeared in the *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, Vol. 1, No. 1, pp. 95-123.
- Wing, J. 2009. Computational thinking. *J. Comput. Small Coll.* 24, 6 (Jun. 2009), 6-7.
- Wing, J. M. 2006. Computational thinking. *Commun. ACM* 49, 3 (Mar. 2006), 33-35.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, COM(2009)640, 25/11/2009, Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει.

Από τα σημεία στο σύνολο και στο σύστημα

Καθ. Φραγκίσκος Καλαβάσης



Τα σημεία έχουν το καθένα τη θέση και τη σημασία του. Αν τα δούμε ως σύνολο, αν δηλαδή γνωρίζουμε ότι αυτά και μόνον αυτά ανήκουν σε μια ενότητα και μόνον σε αυτή, περιέχουν και περιέχονται στο νόημα του συνόλου των συγκεκριμένων σημείων. Από τα σημεία και την έννοια του *ανήκειν* αποκτά νόημα η ενότητα, όπως συμβαίνει σε ένα βιβλίο με τα κεφάλαιά του και με την αναγραφή τους στη σελίδα των περιεχομένων του.

Αντίστοιχα οι σχολικές γνώσεις της πρώτης ώρας, της δεύτερης, κλπ. έχουν μian απόλυτη αλλά και σχετική σημασία μέσα στη σημασία της σχολικής ημέρας και του ωρολογίου προγράμματος. Αντίστοιχα συμβαίνει με τις γνώσεις της κάθε τάξης και της κάθε βαθμίδας.

Διαφορετικό νόημα αποκτούν τα σημεία και το σύνολο εάν μπορούμε να δούμε και να πούμε τις συνδέσεις μεταξύ τους, ακόμη περισσότερο εάν οι συνδέσεις αυτές αντιστοιχούν και μοντελοποιούνται σε κάποια λογική δομή.

Συμπληρώνουμε στη συνέχεια την αντίληψή μας με τις ιδιότητες της συγκεκριμένης δομής, καθώς και με τις σχέσεις της δομής με το εκάστοτε περιβάλλον και με τις δυνατότητες μετασχηματισμών της δομής που οι σχέσεις και ιδιότητες συνεπάγονται.

Μέσα σε αυτό το πλέγμα μπορούμε να αντιληφθούμε πλέον την ανάδυση, την ιεράρχηση, τη λειτουργία, τις συνδέσεις και τους μετασχηματισμούς της γνώσης.

Θα παρουσιάσουμε συγκεκριμένα παραδείγματα, καθώς και το μοντέλο του πενταγώνου για τη αλληλεπίδραση του μαθητή με τη σχολική μονάδα στη μαθησιακή διεργασία. Σχετικές αναφορές υπάρχουν στους 6 τόμους της σειράς *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, επιμέλεια Α. Κοντάκος και Φ. Καλαβάσης, εκδόσεις Ατραπός και εκδόσεις Διάδραση.

**Η προσέγγιση της γνώσης από τη σκοπιά τριών επιστημολογικών θέσεων:
Συνέπειες για το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων.**

Καθηγητής, Ιωάννης Χατζηγεωργίου

Στο ερώτημα σχετικά με την ‘πιο αξιολόγηση γνώση’ μπορεί να δοθεί έμμεσα μια απάντηση από τη σκοπιά τριών διαφορετικών θέσεων ως προς το τι θεωρείται γνώση. Αυτές οι θέσεις αποτέλεσαν τις βάσεις της παραδοσιακής/ακαδημαϊκής, της προοδευτικής και της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης. Παρόλο που ιδέες και από τα τρία εκπαιδευτικά ρεύματα ή σχολές φαίνεται να υιοθετούνται, ή τουλάχιστον να θεωρούνται σημαντικές, από τους εκπαιδευτικούς, η διαφορετική άποψη όσον αφορά το ‘τι θεωρείται γνώση’ θέτει ένα μεγάλο πρόβλημα σχετικά όχι μόνο με την επιστημολογική βάση του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και με το πώς τα ίδια τα παιδιά στα σχολεία μπορούν να προσεγγίσουν το θέμα της ‘πιο αξιόλογης γνώσης’.