

Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα των Κοινωνικών Σπουδών της Ελλάδας και της Αγγλίας: Η περίπτωση των περιόδων 1982-2005 και 1990-2005 αντίστοιχα

Γ. Φλουρής* – Μ. Ιβριντέλη**

Περίληψη

Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) διατυπώθηκε το 1983 από τον Howard Gardner, ο οποίος υποστηρίζει τη θέση ότι η νοημοσύνη δεν είναι ενιαία, αλλά αποτελείται από οκτώ, τουλάχιστον, σχετικά διαφορετικούς τύπους. Για το λόγο αυτό κρίνεται εξαιρετικά σημαντικό οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο να καλλιεργούν όλους τους Τ.Ν., προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ανάγκες όλων των μαθητών, και όχι μόνο αυτών που έχουν το πλεονέκτημα να έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, οι οποίες φαίνεται να κυριαρχούν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Βασισμένοι στην προαναφερθείσα συλλογιστική προβήκαμε στην ανάλυση περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων των κοινωνικών σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Αγγλίας.

* Ο Γ. Φλουρής είναι Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

** Η Μ. Ιβριντέλη είναι Εντεταλμένη Επίκουρη στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

1. Επισκόπηση των οκτώ τύπων νοημοσύνης

Όπως έχει διατυπώσει επανειλημμένα σε πολλές εργασίες του ο Gardner (1983, 1993, 1997, 2006), το άτομο γεννιέται με τη δυνατότητα να αναπτύξει τουλάχιστον οκτώ τύπους νοημοσύνης. Η έννοια της νοημοσύνης ορίζεται από τον Gardner ως η «*βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης των γνωστικών και άλλων στοιχείων, τα οποία είναι δυνατόν να ενεργοποιηθούν σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία προϊόντων ή επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα*» (1999, σσ. 33-34).

Ο ορισμός αυτός καταδεικνύει ότι η βιοψυχολογική δυνατότητα με την οποία προικίζεται το άτομο όταν γεννιέται, θα αξιοποιηθεί μέσα στο πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο ζει. Αυτό υπονοεί ότι η νοήμονα συμπεριφορά του ατόμου επηρεάζεται από τον πολιτισμό, την παράδοση και τα σύμβολα τα οποία εσωτερικεύει και με τα οποία λειτουργεί στο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον. Στη συνέχεια συνοψίζουμε τους τύπους νοημοσύνης (TN), όπως περιγράφονται από τον Gardner (1999, σ.σ. 41-11 & 48-52) και τον Armstrong (2000, σ.σ. 2-3). Η *Γλωσσική νοημοσύνη* (ΓΛ) (linguistic intelligence) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να χειρίζεται τη γλώσσα με επάρκεια, δηλαδή να διαθέτει την ικανότητα της προφορικής και γραπτής έκφρασης, να κατέχει τη δομή, τα νοήματα και άλλες λειτουργίες της γλώσσας. Τα άτομα που έχουν αναπτυγμένο αυτόν τον TN, σκέφτονται με λέξεις και επιλύουν προβλήματα μέσω της γλώσσας.

Η *Λογικομαθηματική νοημοσύνη* (ΛΜ) (logical mathematical) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα ακολουθώντας λογικές διαδικασίες, να εκτελεί μαθηματικές λειτουργίες και να διερευνά προβλήματα/ζητήματα με επιστημονικές, κυρίως, μεθόδους.

Οι επόμενοι τρεις TN κατατάσσονται στις τέχνες. Η *Μουσική νοημοσύνη* (ΜΟΥ) (musical) αφορά στη δυνατότητα εκτέλεσης ενός μουσικού οργάνου, σύνθεσης μουσικών τραγουδιών και εκτίμηση της μουσικής. Αυτός ο TN περιλαμβάνει ευαισθησία στους ρυθμούς, στους τόνους, τις μελωδίες, κι άλλες ακόμη μουσικές εκφράσεις.

Η *Κινησθητική νοημοσύνη* (ΚΣ) (kinesthetic) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί το σώμα του ή μέλη του σώματός του για να εκφράσει συναισθήματα, διαθέσεις (όπως στην περίπτωση του ακροβάτη, χορευτή, κλπ.). Μια άλλη δυνατότητα αυτού του TN αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται επιδέξια διάφορα εργαλεία, αντικείμενα ή πράγματα (όπως, π.χ., ο μαραγκός, ο τεχνίτης, ο γλύπτης, κλπ.).

Η *νοημοσύνη Χώρου* (X) (visual spatial) αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να αντιληφθεί τον οπτικό κόσμο και τον περιβάλλοντα χώρο του με ακρίβεια, αλλά και να εκτελεί μετασχηματισμούς των αντιλήψεων αυτών (όπως, π.χ., στις περιπτώσεις των αρχιτεκτόνων, των καλλιτεχνών, κλπ.). Προϋποθέτει ευαισθησία στις μορφές, στα χρώματα, στα σχήματα, στο χώρο, στις σχέσεις ανάμεσά τους, αλλά και την αντίληψη των πραγμάτων ή του χώρου τρισδιάστατα (όπως, π.χ., τα αντιλαμβάνονται και τα ερμηνεύουν οι πιλότοι, οι πλοηγοί, κλπ.).

Οι επόμενοι δύο αναφέρονται στους τύπους «νοημοσύνης του προσώπου». Η *Διαπροσωπική νοημοσύνη* (ΔΠ) (interpersonal) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις προθέσεις, τις ανάγκες και τα κίνητρα των άλλων ανθρώπων και κατ' επέκταση να συνεργάζεται αρμονικά με αυτούς. Περιλαμβάνει την ευαισθησία αναγνώρισης των διαπροσωπικών μηνυμάτων που εκπέμπουν οι άλλοι (π.χ., εκφράσεις προσώπου, αντιδράσεις, χειρονομίες, κλπ.), καθώς και την ικανότητα να ανταποκρίνεται αποδοτικά στις επιθυμίες και διαθέσεις των άλλων.

Η *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη* (ΕΠ) (intrapersonal) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του (π.χ., τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ανασφάλειες, τους φόβους του, κλπ.) και να χρησιμοποιεί την αυτοκατανόησή του για να ρυθμίζει και να διαχειρίζεται τη ζωή του.

Η *Οικολογική/φυσιολογική νοημοσύνη* (ΟΙΚ) (naturalist) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να ταξινομεί τα πολυάριθμα είδη της φύσης και ιδιαίτερα της πανίδας και χλωρίδας. Να επιδεικνύει, δηλαδή, ενδιαφέρον για το φυσικό κόσμο, το βίοκοσμο (τα έμβια όντα) και να είναι σε θέση να διακρίνει και να αναγνωρίζει τους ποικίλους οργανισμούς.

2. Γενικά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων της Ελλάδας (1982-2005) και της Αγγλίας (1990-2005)

Μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα στα τεκμήρια της περιόδου 1982-2005 της ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου στη χώρα μας, τα οποία περιλάμβαναν το ΑΠ, τους σκοπούς και τις δραστηριότητες των μαθημά-

των, τις μεθοδολογικές οδηγίες στα βιβλία του δασκάλου και άλλα συναφή, έδειξε ότι δεν υπάρχει «ισοβαρής κατανομή» των ΠΤΝ, όπως προέκυψε από την ανάλυση περιεχομένου των παραπάνω τεκμηρίων. Αντίθετα, η ίδια μελέτη αποκάλυψε ότι η λογικο-μαθηματική και η γλωσσική νοημοσύνη έρχονται πρώτες στην ανάλυση των τεκμηρίων και η εύνοιά τους πραγματοποιείται σε βάρος των υπόλοιπων ΤΝ, απομακρύνοντας τις «ίσες ευκαιρίες» από εκείνους τους μαθητές που διαθέτουν άλλους ΤΝ (Παпанελοπούλου 2002, σ. 416). Αν και όλοι οι ΤΝ ανιχνεύτηκαν στα τεκμήρια της ΣΤ΄ τάξης που αναλύθηκαν, η παρουσία τους, όμως, ήταν ισχνή. Από αυτές η νοημοσύνη χώρου ήλθε τρίτη, ενώ οι υπόλοιποι ΤΝ υποεκπροσωπήθηκαν. Ανάμεσα στους πιο «παραμελημένους» ΤΝ που εντοπίστηκαν, την «πρωτιά» κατέχει η διαπροσωπική νοημοσύνη, ενώ η μουσική νοημοσύνη εμφανίζεται ως η πιο ανίσχυρη όλων. Οι διαπιστώσεις αυτές καταδεικνύουν ότι προφανώς «δεν ευνοείται η πολλαπλότητα των ΤΝ ούτε ως επιδιωκόμενη δυνατότητα, αλλά ούτε ως τρόπος προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων» (Παпанελοπούλου 2002, σ.σ. 407-408).

Τα παραπάνω αποτελέσματα της μελέτης φαίνεται να στοιχειοθετούν τη θέση ότι στα εν λόγω τεκμήρια εμπεριέχεται κυρίως η «κωδικοποιημένη γνώση» με τη γνωστή δομή και διάρθρωση των σχολικών μαθημάτων, η οποία δεν προσφέρεται για τη δημιουργία «πολλαπλών αναπαραστάσεων» του γνωστικού αντικειμένου, κατάσταση που δε συμβάλλει στη δυναμική προώθηση της πολύπλευρης ανάπτυξης του μαθητή, όπως εξάλλου αναγράφεται στο Ν.1566/85.

Όπως είναι γνωστό, η χώρα μας την περίοδο 1982-2005 διέθετε ένα συμβατικό ΑΠ για τους μαθητές όλης της επικράτειας που διέπονταν από τη λογική των ξεχωριστών μαθημάτων, παρά τη θεσμοθετημένη τότε μορφή του διαθεματικού προγράμματος και των μαθημάτων της ευέλικτης ζώνης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Όπως είναι αναμενόμενο, η ξεχωριστή μορφή μαθημάτων αντλεί το περιεχόμενό της από τις αντίστοιχες επιστήμες ή κλάδους και τα συστήματα γνώσης (π.χ., τα μαθηματικά από το σύστημα γνώσης των μαθηματικών γνώσεων, η ιστορία από την ιστορική γνώση, ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια, κλπ.) και διοχετεύεται μέσω ενός και μοναδικού βιβλίου (βλ. ΟΕΔΒ). Η ξεχωριστή μορφή των μαθημάτων και το μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο οδηγούν τους μαθητές, κυρίως, σε μια συγκλίνουσα γνώση και δεν παρέχουν τη δυνατότητα για την πολυδιάστατη απεικόνιση του γνωστικού περιεχομένου.

Η κατάσταση αυτή επιδειωνόταν από το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των βιβλίων που συνόδευαν τα ΑΠ του τύπου αυτού είχαν αναχρονι-

στικό περιεχόμενο, ενώ η πλειονότητά τους στηριζόταν στην εγκυκλοπαιδική μορφή παρουσιάσής του. Οι λειτουργίες αυτές παραπέμπουν στην εκθετική διδασκαλία, στη δεκτική μάθηση και στην απομνημόνευση (Flouris & Pasiás 2003).

Η προσκόλληση στο ξεπερασμένο πλέον αυτό μοντέλο δόμησης και ιεράρχησης της γνώσης, στο πλαίσιο του ενιαίου και συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, η αναντιστοιχία των προγραμμάτων σπουδών με τα μαθήματα και τα μέσα διδασκαλίας (Φλουρής 1992, 1995), καθώς και πολλοί άλλοι παράγοντες δε στοιχειοθετούσαν τις καλύτερες προϋποθέσεις για την εφαρμογή των ΠΤΝ στη χώρα μας. Εξάλλου, οι προσπάθειες για την εφαρμογή των καινοτόμων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιήθηκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1990 μέχρι και το 2005 έδειξαν ότι «σκόνταψαν» στην «κουλτούρα της εκπαίδευσης» (Bruner 1997) που είχε διαμορφωθεί στη χώρα μας την περίοδο εκείνη (βλ. Pasiás & Flouris 2001, Flouris & Pasiás 2003).

Τις αδυναμίες αυτές του ΑΠ και της διασύνδεσής του με το εκπαιδευτικό σύστημα τονίζει και ο Κασσωτάκης (2004), ο οποίος επισημαίνει ότι: ... «Το ΑΠ χαρακτηρίζεται από έντονο ακαδημαϊσμό της προσφερόμενης γνώσης, από την έμφαση στην παροχή πληροφορίας...από την κυριαρχία της απαρχαιωμένης αντίληψης ότι το ΑΠ είναι ο καθορισμός της διδακτέας ύλης... ο κατακερματισμός της γνώσης σε χωριστά μαθήματα και η απουσία διεπιστημονικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων... επικαλύψεις και ασυνέχειες μεταξύ των προγραμμάτων, αλλά και μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων... ενώ η σύνταξη των διδακτικών βιβλίων προηγείτο, μερικές φορές της εκπόνησης του αντίστοιχου ΑΠ.» (σ. 26-27). Ανάλογες απόψεις διατυπώσαμε και σε πρόσφατες εργασίες μας, οι οποίες αφορούν την αναντιστοιχία, την ασυνέχεια, την ασυμβατότητα και την ασυμμετρία των ΑΠ και είχαν ως αποτέλεσμα τη συντήρηση της δομής τους αντί της ριζικής ανανέωσής τους (Φλουρής και Πασιάς, 2007, Φλουρής και Ιβρίντελη, 2007).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά και οι αδυναμίες του ΑΠ της περιόδου 1990-2005 στη χώρα μας δεν επέτρεπαν σοβαρές εκσυγχρονιστικές και μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, όπως είναι η εφαρμογή της θεωρίας των ΠΤΝ. Συνεπώς, οι διακηρύξεις της ελληνικής πολιτείας για την «ολόπλευρη» και «πολύπλευρη» ανάπτυξη των μαθητών, όπως αναγράφεται στο Ν. 1566/85, οι οποίες στόχευαν στην ανάπτυξη της πολλαπλότητας των ικανοτήτων, των ταλέντων και ΤΝ των μαθητών παρέμεναν μετέωρες, αφού η δυσκαμψία του ΑΠ και οι ιδιαιτερότητές του δε δημιουργούσαν τις προϋποθέσεις υλοποίησης των συγκεκριμένων διακηρύξεων.

Από την άλλη, η εξελικτική πορεία του αγγλικού ΑΠ της ίδιας περιόδου παρουσιάζει μια αρκετά περίπλοκη δομή, καθώς έχει σαφώς επηρεαστεί τόσο από εξωτερικές, κυρίως αμερικάνικες, επιδράσεις όσο και από την ίδια την ιδιαιτερότητα της οργάνωσης του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και από τις οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αντιλήψεις της αγγλικής κοινωνίας.

Όπως είναι γνωστό, στην Αγγλία, υπήρχαν και σε μεγάλο βαθμό διατηρούνται συνεργασίες για τη σύνταξη και διάρθρωση των ΑΠ της Αγγλίας από διάφορους φορείς (π.χ., εκπαιδευτικές οργανώσεις, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, την τοπική αυτοδιοίκηση της εκπαίδευσης, κ.ά.). Παρά τους ελέγχους και τις κεντρικές εξετάσεις, οι οποίες ασκούνται από τη βρετανική κυβέρνηση, οι συνεργασίες αυτές πραγματοποιούνται για τη σύνταξη ΑΠ μαθημάτων γενικότερου ενδιαφέροντος, ενώ ο πυρήνας των μαθημάτων συντάσσεται, κυρίως, από κυβερνητικούς παράγοντες (Φλουρής 1996). Παρόλα αυτά στην Αγγλία μέχρι το 1989, υπήρχε η δυνατότητα εξατομίκευσης του ΑΠ από τους εκπαιδευτικούς, περισσότερο από ότι σήμερα, αφού οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια να εφαρμόσουν διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις κατά την υλοποίηση του ΑΠ. Το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας επέτρεπε, σε μεγαλύτερο βαθμό, την επιλογή διδακτικών εγχειριδίων και την προσαρμογή του ΑΠ στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι παραπάνω προϋποθέσεις έδιναν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προβούν σε μια «προσωποποιημένη» εκδοχή του προγράμματος, το οποίο, ως ευέλικτο, έδινε τη σχετική ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να το υλοποιήσουν σύμφωνα με την κρίση τους.

Μετά την εφαρμογή της Πράξης του 1988 για πρώτη φορά στην ιστορία του αγγλικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργείται ένα κοινό εθνικό ΑΠ (national curriculum) για όλους τους μαθητές της χώρας που έχουν ηλικία από 5 έως 16 ετών. Βασικοί άξονες του κοινού αυτού εθνικού ΑΠ (national curriculum) της περιόδου 1990-2005 καθορίστηκαν: α) η προαγωγή της πνευματικής, ηθικής, πολιτισμικής, διανοητικής και σωματικής ανάπτυξης των μαθητών και β) η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για την επιτυχή από μέρους τους αντιμετώπιση των ρόλων, τους οποίους θα κληθούν να αναλάβουν ως ενήλικες. Η αντίδραση όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην εισαγωγή του εθνικού αυτού ΑΠ προγράμματος υπήρξε αρκετά σθεναρή, όμως, η δημιουργία και η εισαγωγή στην εκπαίδευση ενός εθνικού ΑΠ αποτελεί από τότε τη νέα πραγματικότητα (Bell, 1991; Taylor, 1999).

Παρά την εφαρμογή του εθνικού ΑΠ, η σχετική αυτονομία των εκπαι-

δευτικών, η δυνατότητά τους να επιλέγουν τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και το αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας δημιουργούν ευνοϊκές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των ΠΤΝ, περισσότερο από τις συνθήκες που επικρατούν στη χώρα μας, αφού ο ασφυκτικός κλοιός του ενιαίου συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, η χρήση ενός βιβλίου και άλλοι παράγοντες περιορίζουν τις επιλογές και την αυτονομία των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

3. Σκοπός και μεθοδολογία της μελέτης

Αντίθετα από την ενιαία θεώρηση και τη μονιστική σύλληψη της νοημοσύνης, η οποία επικράτησε πάνω από ένα αιώνα, ο Gardner (1983) προώθησε τη νοημοσύνη ως ένα πολυδιάστατο συνεχές νοητικών και άλλων ικανοτήτων (modularity view), άποψη που συμμερίζονται και άλλοι ειδικοί στις μέρες μας. Αν και στο παρελθόν υπήρξαν ορισμένες απόπειρες προώθησης ενός πλουραλισμού νοητικών ικανοτήτων (Guilford, 1967; Thurstone, 1924; Spearman, 1927; Vernon, 1971 κ.ά.), στον πλουραλισμό των τύπων νοημοσύνης συνέβαλαν, κυρίως, η τριαρχική προσέγγιση της θεωρίας του Sternberg (1985), η βιο-οικολογική προσέγγιση του Ceci (1990), η γνωστική θεωρία της νοημοσύνης του M. Anderson (1992) και πάνω από όλες, η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (Π.Τ.Ν.) του Gardner (1983, 1993, 1999).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναλύσει το ΑΠ των κοινωνικών σπουδών που εφαρμόζονταν κατά την περίοδο 1982-2005 στην Ελλάδα και 1990-2005 στην Αγγλία, προκειμένου να διερευνηθεί ποιο από τα ΑΠ των δύο χωρών παρείχαν τη δυνατότητα ανάπτυξης των ΠΤΝ στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη συγκεκριμένη αυτή χρονική περίοδο. Πιο συγκεκριμένα, δεδομένης της βασικής επιδίωξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και την Αγγλία για ολόπλευρη και πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό υπήρχαν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη αυτή, μέσα από την ύπαρξη ή όχι των ΠΤΝ στο επιδιωκόμενο ΑΠ (intended curriculum) των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου των δύο αυτών χωρών.

Καίρια ερωτήματα σύμφωνα με τα όσα προηγήθηκαν είναι τα παρακάτω:

Σε ποιο βαθμό το ενιαίο και συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, το οποίο διέθετε ένα συμβατικό εθνικό ΑΠ, παρείχε την απαιτούμενη ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να εναρμονίζουν τις δεξιότητες που απορρέουν από το περιεχόμενο των κοινωνικών σπουδών έτσι ώστε να συμβάλουν στην πολλαπλότητα των ΤΝ των μαθητών;

Σε ποιο βαθμό το μη συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, το οποίο διέθετε ένα εθνικό, αλλά σχετικά ευέλικτο ΑΠ, παρείχε την ανάλογη ευελιξία μέσα από τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, να προωθείται η πολλαπλότητα των ΤΝ στους μαθητές;

Σε ποιο βαθμό το επίσημο ΑΠ και των δύο χωρών κατά τη χρονική περίοδο που εξετάζουμε έδινε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να το προσαρμόσουν στις πολλαπλές ατομικές ικανότητες των μαθητών διευκολύνοντας έτσι την υλοποίηση των νομικών εξαγγελιών για ολόπλευρη και πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών;

Αν δεχτούμε ότι το όλο φάσμα των οκτώ ΤΝ που επινόησε ο Gardner (1983, 1993, 1999) ισοδυναμεί με την πολύπλευρη-ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών ή συνάδει προς την κατεύθυνση αυτή, σε ποιο βαθμό το επίσημο ΑΠ και των δύο χωρών, ως μέρος του επιδιωκόμενου προγράμματος και των θεσμοθετημένων προθέσεων της πολιτείας αντανακλούσε το φάσμα των ΠΤΝ μέσα από τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών, παρέχοντας ταυτόχρονα στους εκπαιδευτικούς τα εχέγγυα που χρειαζόταν για την υλοποίησή του;

Δεδομένου ότι τα σχολεία της Δύσης –όπως έχει τεκμηριώσει ο Gardner– προωθούν, κυρίως, τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, σε ποιο βαθμό ίσχυε αυτό στο ΑΠ των κοινωνικών σπουδών της χώρας μας και πώς διαφοροποιείται από εκείνο της Αγγλίας τη χρονική περίοδο που εξετάζουμε;

Δεδομένου ότι στο δημοτικό σχολείο κυρίαρχος ΤΝ, σύμφωνα με την Teele (1997), είναι η νοημοσύνη χώρου, ακολουθούμενος από τον τύπο της κιναισθητικής νοημοσύνης, σε ποιο βαθμό τόσο το ελληνικό όσο και το αγγλικό δημοτικό σχολείο καλλιεργούσαν αυτούς τους δύο τύπους νοημοσύνης στην αυγή του 21ου αιώνα (έως το 2005), συμβάλλοντας έτσι στη φυσική τους εκδίπλωση;

Ποια από τις δύο χώρες έδινε ευκαιρία να δημιουργήσουν περισσότερες ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν όλο το φάσμα των ΠΤΝ μέσω της στοχοθεσίας των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών;

Σε ποιους ΤΝ έδινε έμφαση η κάθε χώρα και σε ποιους υπήρχε έλλειμμα;

Στο ΑΠ των κοινωνικών σπουδών της χώρας μας σε ποιο βαθμό ίσχυε το ίδιο πρότυπο (pattern), ως προς τους κυρίαρχους ΤΝ με εκείνο που διαπιστώθηκε για την ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, το οποίο περιλάμβανε και άλλα μαθήματα (βλ. έρευνα Παπανελοπούλου 2002);

Ποιο από τα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών ανά χώρα συγκεντρώνει τους περισσότερους ΤΝ, με ποια σειρά προτεραιότητας και ποιο από αυτά εμπεριέχει τους λιγότερους ΤΝ;

Σε ποιο βαθμό υπήρχε μια ισοβαρής κατανομή των ΤΝ στο ΑΠ του κάθε μαθήματος των κοινωνικών σπουδών ανά χώρα;

Σε ποιο βαθμό οι ΤΝ νοημοσύνης που απαντώνται στο ΑΠ του κάθε μαθήματος των κοινωνικών σπουδών ανά χώρα, σχετίζονται άμεσα με τη φύση του κάθε μαθήματος και σε ποιο αντανακλούν την πολυδρομικότητα/πολλαπλότητα των ΤΝ;

Για τη συστηματική και αντικειμενική ταξινόμηση και ποσοτικοποίηση των σχετικών γραπτών μηνυμάτων αναφορικά με την ύπαρξη ή μη των ΠΤΝ στο ΑΠ των κοινωνικών σπουδών του δημοτικού σχολείου της Ελλάδας (1982-2005) και της Αγγλίας (1990-2005), χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (H. Rust., 1981, J. W. Best & J. V. Kahn, 1998), και ως μονάδα μέτρησης η παράγραφος. Οι κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι οκτώ ΤΝ, όπως ορίζονται από τον ίδιο τον Gardner¹.

Ως προς τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων ακολουθήθηκε η εξής πορεία:

Κάθε στόχος του ΑΠ θεωρήθηκε ως μία αυτοτελής παράγραφος.

Το σύνολο των παραγράφων που εξετάστηκαν είναι 987.

Στα μαθήματα των κοινωνικών σπουδών συμπεριλάβαμε την Ιστορία, τη Γεωγραφία και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

4. Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

4. 1. Το ΑΠ των κοινωνικών σπουδών της Ελλάδας της περιόδου 1982-2005

Η ανάλυση περιεχομένου του ελληνικού ΑΠ των κοινωνικών σπουδών έδειξε ότι ως προς το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλους τους ΤΝ, οι περισσότερες από αυτές αφορούν στη λογικομαθηματική νοημοσύνη με ποσοστό 48,3%. Ακολουθεί η διαπροσωπική με 15,2%. Στην επόμενη θέ-

ση βρίσκεται η νοημοσύνη χώρου με 8,1%, ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η μουσική και η κιναισθητική νοημοσύνη με 0,6% και 0,1% αντίστοιχα, (βλ. πίνακα 1).

Το μάθημα που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 56,3%, σε σχέση με το σύνολο των παραγράφων του περιεχομένου του ΑΠ, είναι η Ιστορία. Οι περισσότερες αναφορές που εντοπίστηκαν στα πλαίσια του εν λόγω μαθήματος αφορούν στη λογικομαθηματική νοημοσύνη 40,3%. Ακολουθεί η διαπροσωπική με 7,2%, ενώ καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε ως προς την κιναισθητική και την οικολογική νοημοσύνη (βλ. πίνακα 2).

Ακολουθεί το μάθημα της Γεωγραφίας με 16,9%. Οι περισσότερες αναφορές κατατάχθηκαν στη διαπροσωπική νοημοσύνη 5,2%, ακολουθούμενη από τη λογικομαθηματική με 5,1%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στη μουσική νοημοσύνη (βλ. πίνακα 2).

Στην τελευταία θέση βρίσκεται το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής με ποσοστό 6,9%. Η λογικομαθηματική νοημοσύνη συγκέντρωσε και εδώ το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 2,9%, ακολουθούμενη και πάλι από τη διαπροσωπική με 2,8%. Αξιοσημείωτο είναι ότι στο εν λόγω μάθημα δεν εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές στη γλωσσική, την κιναισθητική, τη μουσική, την οικολογική, καθώς και τη νοημοσύνη χώρου (βλ. πίνακα 2).

4.2. Το ΑΠ των κοινωνικών σπουδών της Αγγλίας της περιόδου 1990-2005

Η ανάλυση περιεχομένου του αγγλικού ΑΠ των κοινωνικών σπουδών έδειξε ότι ως προς το συνολικό αριθμό αναφορών σε όλους τους ΤΝ, οι περισσότερες από αυτές αφορούν τη λογικομαθηματική νοημοσύνη με ποσοστό 34,1%. Ακολουθεί, όπως και στην περίπτωση της Ελλάδας, η διαπροσωπική με 30%. Στην επόμενη θέση βρίσκεται και πάλι η νοημοσύνη χώρου με 23,8%, ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η κιναισθητική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη με 12,2% και 7,3% αντίστοιχα. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε για τη μουσική νοημοσύνη (βλ. πίνακα 1).

Το μάθημα που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 57,4%, σε σχέση με το σύνολο των παραγράφων του περιεχομένου του ΑΠ, είναι η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. Οι περισσότερες αναφορές που εντοπίστηκαν στο πλαίσιο του εν λόγω μαθήματος αφορούν στη λογικομαθηματική νοημοσύνη 15,2%. Ακολουθεί η διαπροσωπική με 13,5%,

ενώ καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε ως προς τη μουσική και την οικολογική νοημοσύνη (βλ. πίνακα 3).

Ακολουθεί το μάθημα της Γεωγραφίας με 42,6%, του οποίου το περιεχόμενο κατατάχθηκε στη νοημοσύνη χώρου 14,6%, ακολουθούμενο από τη λογικομαθηματική με 9,1%. Καμία αναφορά δεν εντοπίστηκε στη μουσική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (βλ. πίνακα 3).

Στην τελευταία θέση βρίσκεται το μάθημα της Ιστορίας με ποσοστό 23,9%. Η λογικομαθηματική και η διαπροσωπική νοημοσύνη συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ποσοστό αναφορών 9,8%, ακολουθούμενες από τη γλωσσική με 2,4%. Στο εν λόγω μάθημα δεν εντοπίστηκαν σχετικές αναφορές στην κιναισθητική, τη μουσική, την οικολογική, καθώς και την ενδοπροσωπική (βλ. πίνακα 3).

5. Συζήτηση

Η συστηματική ανάλυση των σχετικών τεκμηρίων κατέδειξε την έλλειψη ισοβαρούς κατανομής των ΤΝ στο ΑΠ των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών τόσο της Ελλάδας όσο και της Αγγλίας κατά την περίοδο που εξετάσαμε. Τα επίσημα ΑΠ των κοινωνικών σπουδών και των δύο χωρών, όπως εκπονήθηκαν από τις αντίστοιχες χώρες δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως «πολυδρομικά», αφού δεν προσφέρουν τις ευνοϊκές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των πολλαπλών ικανοτήτων. Η διάρθρωση, δηλαδή του γνωστικού περιεχομένου δε διευκόλυνε την πραγμάτωση της ολόπλευρης και πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών και των δύο χωρών.

Βέβαια η στοχοθεσία του ΑΠ των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών και των δύο χωρών είχε διαμορφωθεί, όπως εξάλλου αναμένεται, σύμφωνα με την ιεράρχηση και οργάνωση του περιεχομένου του επιστημονικού κλάδου από τον οποίο αντλείται η γνώση που έχει επιλεγεί στο πλαίσιο κάθε γνωστικού αντικειμένου. Ωστόσο, το γεγονός ότι σε όλα σχεδόν τα μαθήματα του ΑΠ των κοινωνικών σπουδών και των δύο χωρών εντοπίστηκαν και ορισμένοι ΤΝ, θεωρούμε ότι αποτελεί ένα θετικό βήμα προς την κατεύθυνση του ανοίγματος της μονοσήμαντης προσέγγισης του περιεχομένου τους.

Από τους δύο κλασσικούς ΤΝ (γλωσσική και λογικομαθηματική) που συνήθως προωθούνται στα σχολεία, το ΑΠ των κοινωνικών σπουδών και των δύο χωρών φαίνεται ότι έδινε έμφαση κυρίως στη λογικομαθηματι-

κή, παραμελώντας σε πολύ σημαντικό βαθμό όλους τους υπόλοιπους, ιδιαίτερα τη μουσική, την ενδοπροσωπική, τη γλωσσική, την κιναισθητική και λιγότερο τη νοημοσύνη χώρου και τη διαπροσωπική.

Αν και συναντώνται όλοι οι ΤΝ στα εξεταζόμενα τεκμήρια (πλην της μουσικής νοημοσύνης στο ΑΠ της Αγγλίας), εντούτοις πέρα από τη λογικομαθηματική, τη διαπροσωπική και τη νοημοσύνη χώρου, αρκετά από τα τεκμήρια ανάλυσης δεν εμπεριέχουν ούτε τους μισούς ΤΝ, με αποτέλεσμα να μην ικανοποιείται σε μεγάλο βαθμό ο πλουραλισμός των πολλαπλών ικανοτήτων των μαθητών.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι περισσότεροι ΤΝ εμφανίζονταν στο μάθημα της Ιστορίας, ενώ οι λιγότεροι στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η αντίθετη ακριβώς κατάσταση εντοπίστηκε στο ΑΠ των κοινωνικών σπουδών της Αγγλίας. Μη αναμενόμενα σε σχέση με τα όσα έχουν καταδείξει προηγούμενες μελέτες (βλ. Παπανελοπούλου, 2002; Teele, 1997) ήταν τα πολύ μικρά ποσοστά που συγκέντρωσε η γλωσσική νοημοσύνη.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς το μάθημα της Γεωγραφίας φάνηκε από την παρούσα έρευνα ότι στην περίπτωση της Ελλάδας, η έμφαση δινόταν στη λογικομαθηματική και διαπροσωπική, ενώ στο ΑΠ της Αγγλίας στη λογικομαθηματική και τη νοημοσύνη χώρου αντίστοιχα. Η έντονη παρουσία της λογικομαθηματικής νοημοσύνης την περίοδο που εξετάζουμε στα ΑΠ και των δύο χωρών, ενδεχομένως, σχετίζεται με το γεγονός ότι, μέσω του συγκεκριμένου μαθήματος, αναμενόταν από το μαθητή να αναπτυχθεί η κριτική του σκέψη ενόψει της ιδιότητάς του, ως πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ευρωπαϊκού και παγκόσμιου γίγνεσθαι. Η κυριαρχία της λογικομαθηματικής νοημοσύνης παραπέμπει ακόμη και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη διερεύνηση των γεωφυσικών φαινομένων, καθώς και με την κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων, «νόμων» και αρχών που χαρακτηρίζουν τόσο το κοινωνικο-πολιτικό όσο και το φυσικό περιβάλλον. Κάτι αντίστοιχο φαίνεται να ίσχυε και για τη νοημοσύνη χώρου στην περίπτωση της Αγγλίας. Το υψηλό ποσοστό που συγκέντρωσε η διαπροσωπική νοημοσύνη στην περίπτωση της Ελλάδας σχετίζεται περισσότερο με την ανάπτυξη κοινωνικο-πολιτικών δεξιοτήτων, που αφορούσαν στην προσπάθεια συμμετοχής στα κοινά και τη συνεργασία επίλυσης περιβαλλοντικών και άλλων θεμάτων-προβλημάτων.

Ανάλογη είναι η εικόνα και για το μάθημα της Ιστορίας, όπου τα μεγαλύτερα ποσοστά στην περίπτωση της Ελλάδας συγκέντρωσε η λογικομαθηματική και η διαπροσωπική νοημοσύνη, ενώ στην περίπτωση της Αγγλίας κυριάρχησαν η νοημοσύνη χώρου και η λογικομαθηματική. Τα πο-

σοστά της λογικομαθηματικής νοημοσύνης και στις δύο χώρες συνδέονται, ενδεχομένως, με την ανάπτυξη της στοχαστικής σκέψης των μαθητών –μελλοντικών πολιτών– και τη διαμόρφωση δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανακάλυψη, αξιοποίηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, ως προβλημάτων και όχι ως απλών ιστορικών συμβάντων. Το ποσοστό της νοημοσύνης χώρου στην περίπτωση της Αγγλίας έγκειται στο γεγονός ότι ζητούνταν σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές να συμπληρώσουν διάφορους χάρτες και διαγράμματα. Ως προς το ποσοστό που συγκέντρωσε η διαπροσωπική νοημοσύνη στην περίπτωση της Ελλάδας στο μάθημα αυτό, οφείλεται στο ότι πολύ συχνά επιδιωκόταν η συζήτηση μεταξύ των μαθητών, παραπέμποντας στη δυνατότητα ανάπτυξης αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών.

Στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και οι δύο χώρες έδιναν έμφαση στη λογικομαθηματική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη. Τα υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσε η λογικομαθηματική νοημοσύνη καταδεικνύουν τη σαφή επιδίωξη τόσο της Ελλάδας όσο και της Αγγλίας, την εν λόγω περίοδο, να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσω του γνωστικού αντικειμένου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα, φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με μια σειρά σύγχρονων κοινωνικών-θεσμικών προβλημάτων που είναι σημαντικά τόσο για το άτομο όσο και για το κοινωνικό σύνολο. Ως προς τη θέση που κατέλαβε η διαπροσωπική νοημοσύνη σημειώνουμε ότι είναι άμεσα συνυφασμένη με τη φύση του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου, του οποίου βασική επιδίωξη ήταν η ανάπτυξη συμμετοχικών δεξιοτήτων, καθώς και ικανοτήτων που σχετίζονται με το δημοκρατικό τρόπο ζωής, το ενδιαφέρον για τα κοινά και το συνάνθρωπο.

Συνοψίζοντας τα όσα προαναφέρθηκαν, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνάς μας, που αφορούσαν στους στόχους των ΑΠ των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών, δύο, κυρίως, «δίοδοι» τύπων νοημοσύνης προσφέρονταν στους μαθητές του δημοτικού σχολείου της Ελλάδας και της Αγγλίας κατά την περίοδο που εξετάσαμε. Ο ένας αφορούσε στη λογικομαθηματική νοημοσύνη και ο άλλος στη διαπροσωπική. Ο ΤΝ που έπεται είναι η νοημοσύνη χώρου, η οποία, όμως, υπολείπεται κατά πολύ των δύο προηγούμενων.

Τα παραπάνω ευρήματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των επιμέρους στόχων των κοινωνικών σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και της Αγγλίας δε συνάδουν με το πνεύμα της γενικότερης σκοποθεσίας τους, την εν λόγω περίοδο, στην οποία αναγραφόταν η καλλιέργεια της «πολύπλευρης» και «ολόπλευρης» ανάπτυξης των μαθη-

τών. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι δεν ευνοούνταν η πολλαπλότητα των ΤΝ, ως επιδιωκόμενη δυνατότητα των μαθητών στις κοινωνικές σπουδές και των δύο χωρών, αφού δε στοιχειοθετείται μια ισοβαρής κατανομή των ΠΤΝ στα μαθήματα αυτά. Η υποεκπροσώπηση των υπόλοιπων ΤΝ –εκτός της ΛΜ, της ΔΠ και του χώρου– υπέβαλλαν την ανάπτυξη της πολύπλευρης ανάπτυξης των μαθητών, οι οποίοι με τον τρόπο αυτό οδηγούνταν στην απόκτηση ελλειμματικών ικανοτήτων και στη συρρίκνωση του νοητικού τους δυναμικού. Αν όντως η κατάσταση αυτή ίσχυε και στα υπόλοιπα μαθήματα, οι μαθητές γίνονταν «όμηροι» ορισμένων ΤΝ, που παραδοσιακά θεωρούνται ότι έχουν τη μοναδική αξία για τη νοήμονα συμπεριφορά. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, οδηγούσε τους μαθητές, οι οποίοι δε διέθεταν τους «πολιτικά ορθούς» ΤΝ, να υποστούν σοβαρές επιπτώσεις, ως προς τις προσωπικές τους ικανότητες και την ενδεχόμενη ανεπάρκειά τους. Η στέρηση των ευκαιριών των μαθητών να αναπτύξουν όλο το φάσμα των ΤΝ, τους οποίους θα χρειαστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, θα τους δημιουργούσε, ενδεχομένως, αρνητικά συναισθήματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόρριψη, έλλειψη κινήτρων, σύγχυση, και άλλα συναφή (Φλουρής 1989).

Δεδομένων των διαφορών προκλήσεων του νέου αιώνα, θα πρέπει να υπάρξει, κατά την άποψή μας, μια ευελιξία των προγραμμάτων σπουδών στις χώρες της Ε.Ε. και μια διεπιστημονική αλληλοενίσχυση και διαθεματική προσέγγιση, η οποία να μειώσει τη «στεγανότητα» των γνωστικών αντικειμένων. Τα γνωστικά αντικείμενα δεν πρέπει να παραμείνουν εγκλωβισμένα στη λογική μόνο του περιεχομένου τους, οδηγώντας τους μαθητές στους αντίστοιχους μ' αυτό ΤΝ απαξιώνοντας όλους τους υπόλοιπους. Η στεγανότητα των γνωστικών αντικειμένων, η οποία στηρίζεται στη διάθρωση των ξεχωριστών μαθημάτων, μοιραία έχει οδηγήσει τόσο στην αποσπασματικότητα του περιεχομένου όσο και στην επιφανειακή κάλυψή του από τους μαθητές, οι οποίοι οδηγούνται στην απομνημόνευσή του. Η μονομέρεια, επίσης, των γνωστικών αντικειμένων και η αποκλειστικότητα ενός ΤΝ, που ευνοείται από αυτά, υπονομεύει την αλληλομάθηση, τη συνεργατική γνώση και τη συλλογική «συγκομιδή» γνωστικών και άλλων στοιχείων σε ορισμένους μαθητές, οι οποίοι αδυνατούν να βρουν πρόσβαση σ' αυτά και καταφεύγουν στους ΤΝ που τους έχουν καλλιεργηθεί από την οικογένειά τους. Ο λόγος, όμως, που οι μαθητές φοιτούν στο σχολείο είναι να πάρουν πολλαπλά εφόδια –όχι μόνο της οικογένειάς τους– για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής και να ανακαλύψουν όλο τους το δυναμικό. Εξάλλου, την καλλιέργεια της πολύπλευρης ανάπτυξης χρειάζονται περισσότερο οι μαθητές από χαμηλά

κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οι οποίοι αν αρκαστούν στις περιορισμένες ικανότητες που τους προσφέρει η οικογένειά τους, ενδεχομένως θα συναντήσουν δυσκολίες στην ολοκλήρωσή τους ως άτομα.

Η επιδίωξη της πολυνοητικής ανάπτυξης των μαθητών μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 2003; Tomlinson & Allan, 2004) είναι ιδιαίτερα επίκαιρη στις μέρες μας, αφού οι μαθητές συνιστούν τους μελλοντικούς πολίτες μιας συνεχώς διευρυμένης Ευρώπης και οι προκλήσεις θα είναι πολλές, απαιτητικές και ποικίλες.

Για το λόγο αυτό είναι ευκαταίω, περισσότερο από ποτέ, να εκπονηθούν προγράμματα σπουδών και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία οφείλουν να υπερβούν τον «αυτισμό» και το μονισμό της γνωστικής περιοχής που εκπροσωπούν και να προωθήσουν την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και τους ΠΤΝ τους. Η ελληνική πολιτεία οφείλει, τουλάχιστον στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να εγκαταλείψει πλήρως τη μονομέρεια των ΤΝ και την ξεχωριστή μορφή μαθημάτων και να σχεδιάσει την πολυδρομικότητα και πολυμέρεια των πολλαπλών ικανοτήτων για όλους τους μαθητές. Το σχολείο πρέπει, επίσης, να εγκαταλείψει την προκρούστια τακτική του, σύμφωνα με την οποία προσάρμοζε όλους τους μαθητές σε ένα συμβατικό και μονομερές πρόγραμμα σπουδών, προωθώντας μονοσήμαντα στεγανοποιημένες γνώσεις και ικανότητες που δε βοηθούσαν το μαθητή στη ζωή, ενώ ταυτόχρονα του στερούσαν ευκαιρίες για μάθηση (Μασσιάλας, 1986, 2005). Αναμένουμε ότι το νέο «διαθεματικό» ΑΠ και τα εγχειρίδια που το συνοδεύουν κινούνται προς την κατεύθυνση αυτή και ότι δεν αναπαράγουν την κατάσταση του παρελθόντος.

Αυτό που θεωρούμε, όμως, βέβαιο είναι ότι η δημιουργία ποικίλων ευκαιριών μάθησης προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τις δυνάμεις και τις ελλείψεις τους και να αναβαθμίσουν το συνολικό τους δυναμικό. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, να υλοποιήσουν τις επιλογές τους κοινωνικά και επαγγελματικά και να αποκτήσουν πληρότητα, ευμάρεια και ευτυχία στην προσωπική τους ζωή.

Σημειώσεις

1. Οι ίδιες κατηγορίες για τους επτά πρώτους ΤΝ χρησιμοποιήθηκαν και στη σχετική έρευνα της Παπανελοπούλου (βλ. Παπανελοπούλου 2002).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Κασσωτάκης, Μ. (2004). Η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα, στο Παπακωσταντίνου Θ. & Λαμπράκη-Παναγού Α. (επιμ.), *Πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό έργο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, σ.σ. 21-62.
- Μασσιάλας, Β. (1986). *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μασσιάλας, Β. (2005). Το σχολείο του μέλλοντος, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 7-18.
- Παпанελοπούλου, Ε. (2002). *Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: Θεωρία – εφαρμογή και προοπτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος.
- Tomlinson C.A. & Demirsky Allan (2004). *Ηγεσία για διαφοροποίηση της εργασίας σε σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας*, Λευκωσία.
- Tomlinson, C.A. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, Λευκωσία.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. (1996). Προς ένα κοινό αναλυτικό πρόγραμμα στην Ενωμένη Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές, στο Καλογιαννάκη Π. & Μακράκη Β. (επιμ.), *Ευρώπη και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης, 185-250.
- Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας, στο χώρο της εργασίας, στα Πρακτικά του Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π., με τίτλο: *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21ου Αιώνα*, Αθήνα, Ε.Κ.Ε.Π., 292-304.
- Φλουρής, Γ. (2005α). Από το παραδοσιακό σχολείο στο σχολείο των Πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, στο Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*. Τιμητικός τόμος για το Β. Μασσιάλα, Αθήνα: Ατραπός, 487-516.
- Φλουρής, Γ. (2005β). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση, *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-32.

- Φλουρής, Γ. (2005 γ). Η θεωρία των Πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και η διδακτική της αξιοποίησης, *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 7-30.
- Φλουρής, Γ. (2007). Αναζητώντας την οικολογία των σχολείων που εφαρμόζουν τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, στο Κασσωτάκης Μ. & Βερτσέτης Α. (επιμ.), *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Θέματα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ., Ιβρίντελη, Μ. (2007). Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, στα Πρακτικά του Συνεδρίου, «*Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*», Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Ιωάννινα.
- Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005): μια κριτική προσέγγιση, στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση & Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν- παρόν- μέλλον*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 203-246.

Ξενόγλωσση

- Anderson, M. (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory*, Oxford: Blackwell.
- Bell, G. (1991). *Developing a European dimension in primary schools*, London: David Fulton.
- Best, J.W. & Kahn, J.V. (1998). *Research in Education*, Boston: Allyn and Bacon.
- Bruner, J. (1997). *The culture of education*, Cambridge: Harvard University Press.
- Ceci, S.J. (1990). *On intelligence, more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*, Englewood Cliffs: NJ., Prentice Hall.
- Flouris, G. & Pasiás G. (2003). A critical appraisal of the curriculum reform in Greece (1980-2002): Trends, challenges and perspectives, in Mattheou D. (ed), *The quest for reform in Greek education: An historical - comparative survey, European education*, 1-22.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. Educational implications of the theory of multiple intelligences, *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*, New York: Basic Books.

- Gardner, H. (1992). *A new edition of frames of mind. Developing human intelligence, new horizons for learning*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences in the 21st century*, New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston: Harvard business school press.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw HillText.
- Rust, H. (1981). *Methoden und Probleme der Inhaltsana luse. Eine Einfuhrung, Tubingen*, Gunter Narr Verlag Tubingen.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*, New York: Macmillan.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York: Cambridge University Press.
- Taylor, T. (1999). Movers and shakers: high politics and the origins of the English National Curriculum, in Moon B. & Murphy P. (eds.), *Curriculum in context*, London: The Open University Press, 26-43.
- Teele, S. (1997). *The multiple intelligence school. A place for all students to succeed*, Teele's and Associates: Redlands, Ca.
- Thurstone, L. (1924). *The nature of intelligence*, New York: Harcourt Brace.
- Vernon, P.E. (1971). *The structure of human abilities*, London: Methuen

Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
Κατανομή συχνοτήτων κατά τεκμήριο των ΤΝ.

ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	Α.Π.ΕΛΛΑΔΑΣ (1982-2005) ΣΥΝΟΛΟ ΣΤΟΧΩΝ: 823		Α.Π. ΑΓΓΛΙΑΣ (1990-2005) ΣΥΝΟΛΟ ΣΤΟΧΩΝ: 164	
	N	%	N	%
ΓΛΩΣΣΙΚΗ	17	2.1	24	14.6
ΛΟΓΙΚΟΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ	398	48.3	56	34.1
ΧΩΡΟΥ	67	8.1	39	23.8
ΚΙΝΑΙΣΘΗΤΙΚΗ	1	0.1	20	12.2
ΜΟΥΣΙΚΗ	5	0.6	-	-
ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	125	15.2	49	30
ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΗ	39	4.7	12	7.3
ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ	8	1	3	1.9

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
Κατανομή συχνοτήτων των ΤΝ κατά μέγεθος ΔΠ
κοινωνικών σπουδών Ελλάδας (1982-2005).

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ															
	ΓΛ		ΑΜ		ΝΧ		ΚΣ		ΜΟΥ		ΔΠ		ΕΠ		ΟΙΚ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ΙΣΤΟΡΙΑ	9	1.1	332	40.3	39	4.7	-	-	5	0.6	59	7.2	20	2.4	-	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	8	1	42	5.1	28	3.4	1	0.1	-	-	43	5.2	9	1.1	8	1
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΔΙΔΑΧΤΗ	-	-	4	2.9	-	-	-	-	-	-	3	2.8	10	1.2	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	17	2.1	398	48.3	67	8.1	1	0.1	5	0.6	125	15.2	39	4.7	8	1

Οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών

ΠΙΝΑΚΑΣ 3
Κατανομή συχνοτήτων των ΤΝ κατά μάθημα ΑΠ
κοινωνικών σπουδών Αγγλίας (1990-2005).

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ															
	ΓΛ		ΑΜ		ΝΧ		ΚΣ		ΜΟΥ		ΔΠ		ΕΠ		ΟΙΚ	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
ΙΣΤΟΡΙΑ	4	2.4	16	9.8	3	1.9	-	-	-	-	16	9.8	-	-	-	-
ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	4	2.4	15	9.1	24	14.6	13	7.9	-	-	11	6.7	-	-	3	1.9
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	16	9.8	25	15.2	12	7.3	7	4.3	-	-	22	13.5	12	7.3	-	-
ΣΥΝΟΛΟ	24	14.6	56	34.1	39	23.8	20	12.2	-	-	49	30	12	7.3	3	1.9