

## Αιχμάλωτοι του χρόνου: Η αναγκαιότητα της ευέλικτης χρήσης του χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση

Ευστρατία Σοφού, 14<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ζωγράφου

### Περίληψη

*Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια προσέγγισης της σύγχρονης προβληματικής σχετικά με το σχολικό χρόνο. Επισημαίνεται ότι το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του σχολικού χρόνου δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της μάθησης και της διδασκαλίας, δυσχεραίνει τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων και δεν εννοεί τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα της αναδιοργάνωσης της δομής του σχολικού χρόνου, ενώ παράλληλα αναδεικνύονται οι δυσκολίες εφαρμογής ενός τέτοιου εγχειρήματος.*

Η δημιουργία νέων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών στις σύγχρονες κοινωνίες οδηγεί στον υποχρεωτικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας της εκπαίδευσης αλλά και του έργου των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία γεννήθηκαν την εποχή της νεωτερικότητας και επί του παρόντος αποτελούν όχι μόνο τα σύμβολα εκείνης της εποχής, αλλά επιπλέον εμφανίζουν τα συμπτώματα της νοσηρότητάς της (Hargreaves, 1994). Το σημερινό σχολείο σε πολλούς τομείς εξακολουθεί να αντανάκλα την κουλτούρα της νεωτερικότητας, ενώ είναι υποχρεωμένο να υπηρετήσει τις διαφοροποιημένες ανάγκες μιας νέας εποχής, της ύστερης νεωτερικότητας.

Ένας απ' αυτούς τους τομείς αποτελεί το ζήτημα της οργάνωσης του χρόνου στην εκπαίδευση. Παρά τις ραγδαίες αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη ση-

---

*Η κ. Ευστρατία Σοφού είναι Διδακτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Granada (Ισπανία).*

μερινή εποχή και που επηρεάζουν αναμφισβήτητα τον εκπαιδευτικό χώρο, ο σχολικός χρόνος παραμένει αγκυλωμένος σε ένα παρωχημένο μοντέλο οργάνωσης, επιβάλλοντας ομοιόμορφα και άκαμπτα ωράρια και δυσχεραίνοντας τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων.

Η σύγχρονη προβληματική σχετικά με το σχολικό χρόνο σηματοδοτεί αφενός την απομάκρυνση από την άκαμπτη και ομοιόμορφη χρήση του χρόνου που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του χρόνου και αφετέρου τη στροφή προς την ποιοτική διάσταση του χρόνου (Antúnez & Gairín, 1996. Κορωναίου, 1998). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού χρόνου και ο χαρακτηρισμός του ως νευραλγικού σημείου της δυναμικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνοδεύονται από την αναζήτηση ενός μοντέλου οργάνωσης που θα επέτρεπε την εφαρμογή χρονικών παραμέτρων πιο συμβατών με τις σύγχρονες απαιτήσεις του σχολείου και της κοινωνίας (Caride, 1994).

Στο πλαίσιο της παραπάνω προβληματικής αναλύεται η θεώρηση του χρόνου στη σύγχρονη κοινωνία και στη συνέχεια καταγράφονται οι κυρίαρχες αντιλήψεις σχετικά με το χρόνο στην εκπαίδευση και τα συμπεράσματα πρόσφατων ερευνών σχετικά με την αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του παραδοσιακού μοντέλου οργάνωσης του σχολικού χρόνου και της υιοθέτησης εναλλακτικών δομών, αλλά και τις δυσκολίες εφαρμογής ενός τέτοιου εγχειρήματος. Τέλος, επιχειρείται μια προσέγγιση της σχέσης του χρόνου και της εργασίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

### Σχετικά με το χρόνο

Η θεώρηση του χρόνου προσδιορίζεται από τις πολιτικές, οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες μιας δεδομένης ιστορικής εποχής (Husti, 1992). Σε κάθε κοινωνία οι αντιλήψεις σχετικά με το χρόνο είναι στενά συνδεδεμένες με τον τρόπο που τα μέλη της οργανώνουν την καθημερινή τους ζωή, αλλά και με το σύστημα αξιών τους. Επομένως, ο τρόπος αντίληψης, θεώρησης και χρήσης του χρόνου αποτελεί θεμελιώδη δείκτη των χαρακτηριστικών και της λειτουργίας μιας κοινωνίας (Pérez Alonso-Geta, 1993).

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο χρόνος θεωρείται ως μια *ποσότητα*, ως ένα μέσο περιορισμένο που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, να καταναλώσουμε, να επενδύσουμε, να υπολογίσουμε ή να ελέγξουμε. Σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί, ο χρόνος ρέει ευθύγραμμα, προς μια και μόνο κατεύθυνση, είναι μετρήσιμος και οριοθετημένος από τους δείκτες των ρολογιών. Η λαϊκή φράση «ο χρόνος τρέχει» μετατρέπεται σε μια μεταφορά της σύγχρονης ζωής, όπου το τικ-τάκ του ρολογιού κυριαρχεί στη συνείδηση και ελέγχει

την ανθρώπινη εμπειρία (Slattery, 1995). Εάν παρατηρήσουμε τα ωράρια της καθημερινής μας ζωής, θα διαπιστώσουμε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια αυστηρή χρονική διάταξη που εξυπηρετεί απόλυτα τη λειτουργία μιας ορθολογικά και γραφειοκρατικά δομημένης και ανταγωνιστικής κοινωνίας.

Από το 15<sup>ο</sup> αιώνα που τα μηχανικά ρολόγια κατακλύζουν την Ευρώπη, ο χρόνος μετατρέπεται σε μια αφηρημένη και αντικειμενική οντότητα, αριθμητικά διαιρετή. Η χρήση του μηχανικού χρόνου, οριοθετημένου και μετρημένου από τους δείκτες των ρολογιών, εξυπηρετεί καταρχήν τις ανάγκες της βιομηχανίας που απαιτούσε μια θεώρηση του χρόνου βασισμένου σε γραμμικές, αντικειμενικές και όμοιες μονάδες, ενός μηχανικού χρόνου που κινείται σε μια συνεχή ροή (Watkins, 1993). Το αποτέλεσμα της εκβιομηχάνισης ήταν να εξισωθεί ο χρόνος εργασίας με την ποσότητα της παραγωγής και με την αποδοτικότητα της παραγωγικής διαδικασίας, δηλαδή η αξία της εργασίας κατέληξε να υπολογίζεται σύμφωνα με το χρόνο που απαιτεί η παραγωγή ενός προϊόντος και να ποσοτικοποιείται σε χρονικές μονάδες. Εδώ βρίσκεται η βάση της μεταφοράς ο χρόνος «είναι χρήμα» που χαρακτηρίζει το βιομηχανικό καπιταλισμό και συνδέει άμεσα το χρόνο με την αύξηση της παραγωγής (Lakoff & Johnson, 1986). Από τη στιγμή που ο χρόνος θεωρήθηκε αγαθό μετατράπηκε σε μια πολύπλοκη πλευρά της κοινωνικής ζωής που με τη σειρά της επηρέασε τον έλεγχο του χρόνου (Adam, 1990).

Η έννοια του χρόνου ως μιας αφηρημένης και αντικειμενικής οντότητας προέρχεται από τη μηχανιστική φυσική του Newton, ο οποίος ατενίζει το σύμπαν ως ένα γιγαντιαίο μηχανισμό ωρολογιοποιίας, με το χρόνο να προχωρά προς τα εμπρός σε μια ανέκκλητη διαδρομή. Ο Newton ορίζει το χρόνο ως ένα αντικείμενο που είναι απόλυτο, αληθινό, μαθηματικό, παγκόσμιο και, λόγω της ίδιας του της φύσης, ρέει ομοιόμορφα χωρίς να επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες. Αυτή η έννοια του χρόνου αναπαριστά την τελειότητα του ρολογιού, μια έννοια η οποία εκφράζει το μηχανικό χρόνο, που μοιάζει να είναι ανεξάρτητος από το βιολογικό μας χρόνο. Κατά τις πρώτες οκτώ δεκαετίες του 19ου αιώνα, η φιλοσοφική προβληματική σχετικά με το χρόνο καθορίζεται από τη χρονική αρχιτεκτονική που εκφράζει ο Newton και αναπτύσσεται από το Locke (Pomian, 1990). Ο χρόνος, σύμφωνα με το Locke, είναι ανεξάρτητος από τον άνθρωπο και η ουσία του βρίσκεται στην έννοια της μετρημένης διάρκειας σε κανονικά και ίσα διαλείμματα, τέτοια όπως είναι τα λεπτά, οι ώρες, οι ημέρες και τα έτη, τα οποία καθιστούν δυνατή την έννοια του παρελθόντος και του μέλλοντος (Watkins, 1993).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, η υιοθέτηση της έννοιας της πολυπλοκότητας των χρονικών φαινομένων επέτρεψε να απομακρυνθούμε προοδευτικά από την έννοια του χρόνου που περιορίζεται στο χρονόμετρο και να αποδεχτούμε

τον εύστοχο ορισμό του Bergson σύμφωνα με τον οποίο «διάρκεια σημαίνει εφεύρεση» (Husti, 1992). Στη συνέχεια ο Einstein επιβεβαίωσε ότι ο χρόνος είναι μια «σχέση και όχι όπως πίστεψε ο Newton, μια αντικειμενική ροή, ένα τμήμα της Δημιουργίας, όπως είναι τα ποτάμια και τα βουνά» (Elias, 1984: 54). Η θεωρία της σχετικότητας του Einstein ενοποίησε και συμπλήρωσε τη δομή της κλασικής φυσικής και άλλαξε τις παραδοσιακές έννοιες σχετικά με το χρόνο και το χώρο. Κατώρθωσε να ανατρέψει την κοσμοθεωρία του Newton σχετικά με τον απόλυτο και παγκόσμιο χρόνο και να αποδείξει ότι ο χρόνος στην ουσία είναι σχετικός, δεν έχει αντικειμενική φυσική ύπαρξη και είναι απλώς και μόνο μια νοητική κατασκευή, μια ανθρώπινη εφεύρεση που συντονίζει τις ανθρώπινες δραστηριότητες.

Αν και η επιστήμη απομακρύνθηκε από τη μηχανιστική θεώρηση του χρόνου που ίσχυε το 19<sup>ο</sup> αιώνα, η χρονική λογική του κλειστού, ευθύγραμμου και τυποποιημένου χρόνου εξακολουθεί να κυριαρχεί στις οργανωτικές δομές των σύγχρονων κοινωνιών και να μην επιτρέπει την αξιοποίηση άλλων διαστάσεων του χρόνου. Η διαφορετική αντίληψη του χρόνου στις πρωτόγονες ή στις φεουδαρχικές κοινωνίες, όπου ο χρόνος δεν προσδιορίζεται ποσοτικά και δεν αποτελεί αφηρημένη οντότητα, αλλά καθορίζεται από το φυσικό ρυθμό των άστρων και των εποχών του έτους αποδεικνύει ότι η μηχανιστική θεώρηση του χρόνου είναι ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζει τις βιομηχανικές κοινωνίες της Δύσης. Η έννοια, επομένως, του χρόνου των ρολογιών και των ημερολογίων είναι μία από τις διαφορετικές διαστάσεις που συνθέτουν το χρόνο, διάσταση η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με ένα ορισμένο ιστορικό, κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο, ανύπαρκτη όμως σε άλλες κοινωνίες και εποχές (Adam, 1990).

### Ο σχολικός χρόνος

Το σχολείο έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο στην αλλαγή της αντίληψης του χρόνου, που συνόδευσε την εκβιομηχάνιση της κοινωνίας (Watkins, 1993). Η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως ένα από τα πιο αποτελεσματικά μέσα για να ενσταλάξει στους μελλοντικούς πολίτες την πειθαρχία του χρόνου που απαιτούσε η ανάπτυξη της βιομηχανίας. Η επιβολή ενός ομοιόμορφου, ακριβούς, αμετάβλητου και παραγωγικού χρόνου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα μπορούσε να εγγυηθεί την εκμάθηση της οργάνωσης του χρόνου που απαιτούσαν οι νέες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες (Pereyra, 1992). Κατ' αυτόν τον τρόπο καθιερώθηκε και εδραιώθηκε στα σχολεία ο αυστηρός προγραμματισμός του χρόνου, ενός χρόνου κλειστού, ευθύγραμμου και τυποποιημένου, καταταμημένου σε ώρες μαθημάτων που διαδέχονται η μία την άλλη, αποκλείοντας συχνά

την αξιοποίηση άλλων διαστάσεων που αφορούν την ποιοτική χρήση του. Υποστηρίζεται ότι η αυστηρή κατανομή του σχολικού χρόνου και η χρονική οριοθέτηση της προσφοράς της γνώσης συνδέονται άμεσα με τη μηχανιστική διευθέτηση του χρόνου που χαρακτηρίζει τη μοναστική ζωή (Escolano, 1992). Πιθανότατα ο κατακερματισμός του χρόνου σε μικρές ενότητες και η χρήση της καμπάνας για τον καθορισμό της αλληλουχίας, της έναρξης και της διάρκειας των δραστηριοτήτων μεταφέρθηκαν από τα μοναστήρια στο σχολείο. Λέγεται μάλιστα ότι ο ήχος της καμπάνας χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 16<sup>ο</sup> αιώνα από το τάγμα των βενεδικτίνων μοναχών, όπως ακριβώς χρησιμοποιήθηκε αργότερα το κουδούνι στο σχολείο για τη ρύθμιση των καθημερινών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Adam, 1990). Γεγονός είναι πάντως ότι η οργάνωση του σχολικού χρόνου με τη μορφή που τη γνωρίζουμε σήμερα καθιερώνεται στα περισσότερα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα στις αρχές του 20ού αιώνα (Κορωνάιου, 1998) και έκτοτε εξακολουθεί να αναπαράγεται χωρίς σημαντικές διαφοροποιήσεις, παρά τις ραγδαίες αλλαγές που σημειώνονται σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης.

Όπως έχει χαρακτηριστικά υποστηριχθεί, η οργάνωση του χρόνου σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί δείκτη έκφρασης των κοινωνικοπαιδαγωγικών αντιλήψεων και αξιών που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Escolano, 1992). Η χρήση και η κατανομή του σχολικού χρόνου δεν είναι απόρροια μιας τυχαίας επιλογής που αποσκοπεί απλώς στο να διευκολύνει τη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά αποτελεί έκφραση και μέσον επιβολής της επίσημης θεωρίας της διδασκαλίας που εκφράζει το αναλυτικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2001). Μ' αυτή την έννοια, η δομή του σχολικού χρόνου και χώρου επιτρέπει την εμβάθυνση στην ανάλυση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μετατρέπεται δηλαδή σε μια δίοδο διαμέσου της οποίας μπορούμε να κατανοήσουμε τη σχολική πραγματικότητα (Caride, 1994). Ίσως γι' αυτό να διαπιστώνεται τελευταία ένα αυξανόμενο, συστηματικό ενδιαφέρον για το χρόνο ως αντικείμενο κοινωνικής έρευνας, αντικείμενο για το οποίο δεν είχε δοθεί στο παρελθόν η ιδιαίτερη σημασία (Von Koop, 1992). Κάθε φορά εκφράζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη να δοθεί σε αυτήν τη μεταβλητή μεγαλύτερο βάρος, εφόσον αναγνωρίζονται οι τεράστιες επιπτώσεις της στη σχολική ζωή, στην κοινωνικοποίηση, στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και γενικότερα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Pérez Gómez (1992), η οργάνωση του σχολικού χρόνου δεν μπορεί να θεωρηθεί με κανένα τρόπο άμεσα υπεύθυνη για την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ωστόσο, από τη στιγμή που ορίζεται το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκπαιδευτική πράξη διευκολύνοντας ή εμποδίζοντας την πα-

ρέμβαση πιο σημαντικών παραμέτρων, όπως για παράδειγμα των παιδαγωγικών μεθόδων και σχέσεων, μπορεί να θεωρηθεί ως παρεμβατική μεταβλητή η οποία επηρεάζει έμμεσα την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα του σχολικού χρόνου στη μάθηση και διαπιστώνοντας παράλληλα ότι το εν λόγω ζήτημα αγνοήθηκε ή δεν έτυχε της σημασίας που θα έπρεπε στην εκπαιδευτική έρευνα, η *National Education Commission on Time and Learning* δημοσίευσε το 1994 στις Ηνωμένες Πολιτείες μία έκθεση με τον τίτλο *Prisoners of Time*, αποτέλεσμα μιας έρευνας σχετικά με τη σχέση του χρόνου και της μάθησης στα αμερικανικά σχολεία. Οι συγγραφείς της έκθεσης χαρακτηρίζουν τη μάθηση *αιχμάλωτο του χρόνου*, τα δε σχολεία και τους πρωταγωνιστές τους *αιχμάλωτους του ρολογιού και των ημερολογίων* και επισημαίνουν ότι η ανελαστική χρήση του χρόνου που υιοθετεί το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσής του δεν επιτρέπει τη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Ο κλειστός και αυστηρά προγραμματισμένος χρόνος, υπογραμμίζεται στην έκθεση, οδήγησε στην υιοθέτηση μιας σχολικής γνώσης, οριοθετημένης και κατακερματισμένης από τα ρολόγια και τα ημερολόγια.

Παράλληλα, σε μία από τις πιο σημαντικές έρευνες των τελευταίων ετών σχετικά με την οργάνωση του σχολικού χρόνου, η οποία φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα σφοδρό «κατηγορώ» εναντίον του βαθιά ριζωμένου ορθολογισμού που χαρακτηρίζει το παραδοσιακό μοντέλο χρήσης του χρόνου, η Aniko Husi επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός «βρίσκεται σε πλήρη αυτοαντίφαση, επιβάλλοντας από τη μια το μοντέλο της αιώνιας, στατικής και ομοιόμορφης οργάνωσης του χρόνου, ενώ παράλληλα επιδιώκει βαθιές αλλαγές στη σχολική πράξη και μια σειρά στόχων -όπως για παράδειγμα, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, τη χρήση της μοντέρνας τεχνολογίας, τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των πηγών γνώσης γενικότερα και την προώθηση της ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή στην παραγωγή γνώσης ειδικότερα-, στόχων που απαιτούν την υιοθέτηση ενός μεταβλητού και ευέλικτου χρόνου» (1992: 273).

Εάν υπάρχει, υπογραμμίζει η Husi, «μια παράμετρος στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου οι αρχές που διέπουν μια συγκεκριμένη πρακτική είναι μεν αποδεκτές, χωρίς όμως να είναι επιστημονικά θεμελιωμένες ή δεν αμφισβητήθηκαν ποτέ θεωρούμενες ως αυτονόητες, αυτή αναμφισβήτητα είναι η οργάνωση του χρόνου» (1992: 278). Το μοντέλο του παραδοσιακού προγραμματισμού του σχολικού χρόνου αναπαράγεται εδώ και έναν αιώνα διαμέσου μιας «τυφλής» πρακτικής, χωρίς ποτέ να έχει αντιπαρατεθεί με τις νέες παιδαγωγικές, βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η προβληματική σχετικά με το σχολικό χρόνο

σταμάτησε μπροστά στο «τετραγωνισμένο πατρών» που ονομάζουμε ωρολόγιο πρόγραμμα, μετατρέποντας την ωριαία διδασκαλία σε κυρίαρχο στερεότυπο της σχολικής εργασίας.

Ανάλογη υπήρξε η προσέγγιση του σχολικού χρόνου στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, όπου δόθηκε υπερβολική έμφαση στην έρευνα της διαχείρισης του χρόνου, με σκοπό τη μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας και την εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μαυρογιώργος, 1992. Slattery, 1995). Εξετάζοντας το χρόνο και τη μάθηση ανεξάρτητα από άλλα στοιχεία που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και εμμένοντας στην αντίληψη που θεωρεί το χρόνο ως ένα μετρήσιμο ποσοτικό μέγεθος και τη χρονικότητα ως μια γραμμική σειρά γεγονότων που μπορούν να αποσυντεθούν, να απομονωθούν, να καταταμηθούν και στη συνέχεια να αξιολογηθούν, η εκπαιδευτική έρευνα περιορίστηκε στην ανάδειξη διαφόρων μορφών διαχείρισης του σχολικού χρόνου και της αποτελεσματικότητάς της με σκοπό την επίτευξη προεπιλεγμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Η παραδοσιακή δομή του σχολικού χρόνου βασίζεται στην πεποίθηση ότι οποιαδήποτε μη στατική δομή προξενεί υποχρεωτικά δυσλειτουργία στην οργάνωση ενός συστήματος (Gairin, 1993). Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης είναι η υιοθέτηση μιας στατικής οργανωτικής δομής με αυστηρή χρονική κατανομή και αυστηρό προγραμματισμό. Κι εδώ ακριβώς έγκειται το παράδοξο, γιατί τα άκαμπτα ωράρια όχι μόνο δε λύνουν το πρόβλημα της έλλειψης του χρόνου, αλλά απεναντίας το αναπαράγουν (Θεοδωρόπουλος, 1992. Κάππας, 1993). Στην πραγματικότητα, ο αυστηρά χρονικός προγραμματισμός μοιάζει να καταρρέει μπροστά στον απρόβλεπτο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συχνά το προβλεπόμενο σχολικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ολοκληρωθεί, οι μαθητές δε διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για να εμβαθύνουν στην πρόσκτηση των καινούριων γνώσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο για να επιλύσουν το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Αντίθετα, μια ευέλικτη δομή επιτρέπει όχι μόνο τη διεύρυνση των ορίων της συνήθους λειτουργίας και τυποποίησης της διδασκαλίας αλλά και την υιοθέτηση ευέλικτων παιδαγωγικών πρακτικών (Husti, 1992). Αν και φαίνεται παράδοξο, η αβεβαιότητα και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική πράξη μπορούν να οδηγήσουν στη λειτουργία ενός ανοιχτού συστήματος και να ευνοήσουν την κριτική σκέψη και τον αναστοχασμό. Η Aniko Husti (1992) μας προσκαλεί να στοιχηματίσουμε για μια δυναμική οργάνωση με μια ελαστική και μεταβλητή κατανομή του χρόνου, προσαρμοσμένη τόσο στις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης και της παιδαγωγικής πρακτικής, όσο και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, η οποία θα επέτρεπε τον απεγκλωβισμό από την ανελαστική και άκαμπτη οργάνωση του χρόνου, την εξάρθρω-

ση της απολιθωμένης γραφειοκρατικής διάταξης και την αναδιοργάνωση του ομοιόμορφου και επαναλαμβανόμενου «πατρών» του σχολικού ωραρίου που έχει εδραιωθεί τόσο στις πρακτικές μας επιλογές όσο και στις θεωρητικές αντιλήψεις μας.

Ο ευέλικτος χρόνος αναφέρεται σε μια παιδαγωγική προσέγγιση που υιοθετεί τη συνεχή επεξεργασία του, βασίζεται στην έννοια της ετερογένειας και της πολλαπλότητας του χρόνου και του ρυθμού και αναθέτει διαφορετικούς ρόλους στους πρωταγωνιστές της διδακτικής πράξης (Gairín, 1993). Ο σχολικός χρόνος που υιοθετεί ένα ελαστικό ωράριο θα μπορούσε κατ' αυτόν τον τρόπο να χρησιμοποιηθεί ως ένα βασικό παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο θα επέτρεπε τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών και την απομάκρυνση από το αυστηρό χρονικό πλαίσιο που ορίζει η ωριαία διδασκαλία. Η καθιέρωση του ευέλικτου χρόνου είναι δυνατή στο πλαίσιο μιας ευέλικτης οργάνωσης, η οποία προσφέρει κατά τον ίδιο τρόπο και ευέλικτους χώρους, αλλά κυρίως βασίζεται στην αρχή της αξιολόγησης, της αναθεώρησης και της καινοτομίας.

Η διαφοροποίηση των αρχών που διέπουν την οργάνωση του χρόνου θα έπρεπε επομένως να επιδιώκει αφενός την αντικατάσταση της μοναδικής και πανομοιότυπης χρονικής διάρκειας του μαθήματος -της ωριαίας διδασκαλίας- από διαφορετικές χρονικές διάρκειες, ανάλογα με τις ανάγκες που επιβάλλει η οργάνωση των διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων, και αφετέρου την αντικατάσταση του επαναλαμβανόμενου ρυθμού μάθησης κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς από διαφοροποιημένους ρυθμούς μάθησης με όσο δυνατόν λιγότερο κατακερματισμό της σχολικής γνώσης και του χρόνου (Husti, 1992). Τέλος, η αναδιοργάνωση του σχολικού χρόνου θα έπρεπε να έχει ως στόχο την αντικατάσταση της στατικής και ανελαστικής οργάνωσης του χρόνου, που επιβάλλεται από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, από μια ευέλικτη οργάνωση η οποία θα επέτρεπε τη δυνατότητα παρέμβασης των μαθητών και των εκπαιδευτικών στον καθορισμό των προδιαγραφών του χρόνου σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

Αναμφίβολα η αναδιάρθρωση του μοντέλου της οργάνωσης του σχολικού χρόνου είναι ένα από τα πιο πολύπλοκα εγχειρήματα οποιαδήποτε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Escolano, 1993). Καταρχήν, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οποιαδήποτε αλλαγή στην κατανομή του σχολικού χρόνου έχει άμεσες επιπτώσεις στην παιδαγωγική πρακτική, στην εργασία των εκπαιδευτικών, αλλά και στην οργάνωση της οικογενειακής ζωής (Pereyra, 1994). Η αλλαγή των χαρακτηριστικών του εδραιωμένου μοντέλου οργάνωσης του σχολικού χρόνου προϋποθέτει αλλαγές τόσο στα σχολικά προγράμματα και στις παιδαγωγικές μεθόδους, όσο και στο σύστημα των σχέσεων εξουσίας των με-



λών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Escolano, 1993). Για παράδειγμα, η αλλαγή και μόνο της χρονικής διάρκειας ενός μαθήματος ή η μεταφορά από τη συνήθη θέση του σε άλλο σημείο του χρονοσυστήματος μπορεί να προκαλέσει πραγματικό «κατακλυσμό» στην οργάνωση της καθημερινής σχολικής εργασίας (Doménech & Viñas, 1997).

Όπως γίνεται φανερό από όσα προαναφέρθηκαν, η προσέγγιση του ζητήματος του σχολικού χρόνου στη σύγχρονη εκπαίδευση προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της ανελαστικής χρήσης του χρόνου που υιοθετεί το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης, η οποία δυσχεραίνει τον εκσυγχρονισμό του σχολικού προγράμματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Hargreaves (1997), αποτελεί προϋπόθεση να αναγνωρίσουμε ότι το σύγχρονο σχολείο και οι πρωταγωνιστές του είναι *δέσμιοι του χρόνου* και επομένως είναι αναγκαία η αναδιάρθρωση της ισχύουσας δομής του, αμφισβητώντας εδραιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές. Μια αναδιάρθρωση της οργάνωσης του σχολικού χρόνου θα έπρεπε να απαντά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών, έτσι ώστε το σχολείο και οι πρωταγωνιστές του να γίνουν *ληστές του χρόνου* έτοιμοι να αιχμαλωτίσουν το χρόνο και να τον χρησιμοποιήσουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Hargreaves, 1997). Ωστόσο, το σημαντικότερο πρόβλημα της αναπροσαρμογής του σχολικού χρόνου είναι η αποτελεσματική εφαρμογή των εναλλακτικών δομών οργάνωσής του στην πράξη. Για παράδειγμα, μια αναδιάρθρωση του χρόνου επιβαλλόμενη από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης και θεωρούμενη ως αποτελεσματική λύση στα προβλήματα που δημιουργεί το ισχύον μοντέλο οργάνωσης του χρόνου μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά προβληματική για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οποιαδήποτε επομένως προσπάθεια αναπροσαρμογής του χρόνου θα πρέπει να συνοδεύεται από την αναγνώριση της υποκειμενικής διάστασης της χρονικής διάρκειας. Μόνο εάν οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας καταφέρουν να γίνουν *σύντροφοι στο χρόνο* (Hargreaves, 1997) είναι δυνατόν να διαμορφώσουν από κοινού τις αντιλήψεις τους σχετικά με την οργάνωση του σχολικού χρόνου, αλλά και να συμφωνήσουν για το πώς θα μπορούσαν να τον αναδιαρθρώσουν.

#### Ο χρόνος και οι εκπαιδευτικοί

Ο χρόνος αποτελεί σημαντική παράμετρο στην εργασία του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να πετύχουν τους διδακτικούς τους στόχους, όπως ακριβώς και οι μαθητές χρειάζονται χρόνο για να μάθουν. Με τον ίδιο τρόπο που οι μαθητές έχουν δυσκολίες στη μάθηση, αν τους δοθεί λιγότερος χρόνος από αυτόν που χρειάζονται, έτσι και οι εκπαιδευτικοί περιο-

ρίζονται στην ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών τους επιδιώξεων.

Οι εκπαιδευτικοί ποτέ δεν έχουν αρκετό χρόνο, γιατί η διδασκαλία είναι «σαν το παραμύθι που ποτέ δεν τελειώνει» (Neufeld, 1992). Δεν είναι λοιπόν λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν το χρόνο ως ένα ανυπέρβλητο εμπόδιο που τους εμποδίζει να φέρουν εις πέρας αποτελεσματικά το έργο τους, αλλά και να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες του κοινωνικού περιγύρου σε σχέση με το έργο τους στο σχολείο. Συχνά διαπιστώνουν ότι δεν έχουν χρόνο για να ολοκληρώσουν τη διδακτέα ύλη, ότι οι μαθητές χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να την εμπεδώσουν και ότι οι προκαθορισμένοι στόχοι διδασκαλίας δεν εκπληρώνονται. Ενώ οι ευθύνες τους είναι κάθε φορά περισσότερες, ο ρόλος τους πιο πολύπλοκος, οι προσδοκίες για το έργο τους μεγαλύτερες, παραμένουν εγκλωβισμένοι σε δομές οργάνωσης που εδραιώθηκαν σε άλλες εποχές και εξυπηρετούσαν άλλους σκοπούς.

Ο εκπαιδευτικός υποφέρει αναμφίβολα από την ακαμψία του σχολικού χρόνου, ταυτόχρονα όμως συμβάλλει στην ανελαστική χρήση του (Pereyra, 1994). Η αυστηρά και κεντρικά επιβαλλόμενη οργάνωση του χρόνου δεν αφήνει στον εκπαιδευτικό κανένα περιθώριο παρέμβασης, με αποτέλεσμα να αποδέχεται παθητικά τις ισχύουσες χρονικές δομές και έτσι να ακυρώνεται οποιαδήποτε προσπάθεια αμφισβήτησής τους. Η πίεση αφενός που υφίσταται ο εκπαιδευτικός από την ανεπάρκεια του χρόνου, η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά του για την αναδιάρθρωση της οργάνωσης του χρόνου εξαιτίας της γραφειοκρατικής λειτουργίας της και η προσπάθειά του να διατηρήσει τυχόν προνόμια που του παρέχει το ισχύον μοντέλο οργάνωσης του χρόνου είναι οι κύριες συνιστώσες της σημαντικής αυτής παραμέτρου οι οποίες καθιστούν τη σχέση του εκπαιδευτικού με το χρόνο έναν από τους ζοφερούς τομείς της εργασίας του (Husti, 1992).

Μολονότι είναι φανερό ότι η αναδιάρθρωση του χρόνου των εκπαιδευτικών θα ήταν αναγκαία για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους στο σχολείο, η εφαρμογή της στην πράξη είναι εξαιρετικά δύσκολη. Ο χρόνος των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα πολύπλοκο και ταυτόχρονα πολύπλευρο και η προσέγγισή του απαιτεί την εξέταση διαφορετικών, αλλά συγχρόνως αλληλένδετων διαστάσεων (Cambone, 1995). Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο παρουσιάζει ενδιαφέρον το πλαίσιο ανάλυσης που επιχειρεί ο Hargreaves (1994) προσεγγίζοντας την έννοια του χρόνου των εκπαιδευτικών, όχι μόνο γιατί εξετάζει τις διαφορετικές πλευρές του, αλλά γιατί παράλληλα υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του ζητήματος και τις περιοριστικές προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί μέχρι τώρα για την αναδιάρθρωσή του.

Ο Hargreaves (1994) αναλύει τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις του χρόνου των εκπαιδευτικών:

την *τεχνικο-ορθολογική*,  
τη *μικροπολιτική*,  
τη *φαινομενολογική* και τέλος  
την *κοινωνικοπολιτική* διάσταση.

Σύμφωνα με την *τεχνικο-ορθολογική* του διάσταση, ο χρόνος είναι ένα διαθέσιμο μέσο που μπορούμε να αυξήσουμε, να μειώσουμε, να διαχειριστούμε και να χειριστούμε με σκοπό να επιδιώξουμε την επίτευξη καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Αυτή η διάσταση του χρόνου κυριαρχεί στις πρακτικές και στις ιδεολογικές επιλογές της εκπαιδευτικής διοίκησης, οι οποίες υλοποιούνται σύμφωνα με τις νεωτερικές αρχές του τεχνικού ορθολογισμού. Ο τεχνικο-ορθολογικός τρόπος σκέψης και πράξης προϋποθέτει ένα σαφή διαχωρισμό μέσων και σκοπών. Υιοθετείται δηλαδή η άποψη ότι από τη στιγμή που επιλέγονται οι στόχοι, μπορούν να προσδιοριστούν εργαλειακά και επιστημονικά τα μέσα για την επίτευξή τους. Ο χρόνος θεωρείται ως μια αντικειμενική μεταβλητή, ένα εξωτερικό προσδιοριστικό στοιχείο της διδασκαλίας που προκαθορίζεται από την εκπαιδευτική διοίκηση, προκειμένου να επιτευχθούν προεπιλεγμένοι στόχοι. Αναπαριστά μονάδες αντικειμενικής, ακριβούς και σταθερής διάρκειας, μετρημένες με το ρολόι, το ημερολόγιο και το σχολικό ωράριο, βάσει των οποίων διευθετείται και οργανώνεται η καθημερινή σχολική εργασία (Werner, 1988). Η θεώρηση όμως του χρόνου ως ενός τεχνικού μέσου το οποίο χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί τους στόχοι είναι χρήσιμη μόνον όσον αφορά την τεχνοκρατική πλευρά του ζητήματος του χρόνου των εκπαιδευτικών, εφόσον το περιορίζει σε θέματα κατανομής, οργάνωσης και προγραμματισμού της εργασίας τους, αγνοώντας την ύπαρξη και άλλων χρονικών διαστάσεων στην οργάνωση αλλά και στην αναδιάρθρωση της εργασίας τους.

Αναλύοντας τη *μικροπολιτική* διάσταση του χρόνου των εκπαιδευτικών ο Hargreaves (1994) υποστηρίζει ότι οι οριοθετήσεις του σχολικού χρόνου δεν αποτελούν απλώς και μόνο πηγές πληροφοριών σχετικά με την έναρξη, τη διάρκεια και το τέλος των μαθημάτων ή το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών, αλλά αντανακλούν παράλληλα διακρίσεις και ιεραρχήσεις είτε στην κατανομή της γνώσης είτε ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Η κατανομή του χρόνου αντανακλά το κυρίαρχο σύστημα εξουσίας τόσο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στη σχολική μονάδα, έχει δηλαδή *μικροπολι-*

τική σημασία. Για παράδειγμα, στο σχολικό πρόγραμμα, τα «προτεύοντα» μαθήματα ευνοούνται περισσότερο όσον αφορά την κατανομή του χρόνου σε σχέση με τα «δευτερεύοντα». Από την άλλη πλευρά και όσον αφορά το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών διαπιστώνονται διακρίσεις και ιεραρχήσεις ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας είτε λόγω της θέσης που κατέχουν στην εκπαιδευτική ιεραρχία είτε λόγω αρχαιότητας. Για παράδειγμα, ενώ οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το συνολικό χρόνο εργασίας τους στη διδασκαλία, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές ή οι εκπαιδευτικοί που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας μπορούν να παραμένουν περισσότερο χρόνο μακριά από την αίθουσα διδασκαλίας. Όσο δηλαδή ανεβαίνουμε την κλίμακα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, τόσο απομακρυνόμαστε από την αίθουσα διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τη *φαινομενολογική διάσταση*, ο χρόνος είναι υποκειμενικός, η διάρκειά του ποικίλλει από άνθρωπο σε άνθρωπο και επομένως είναι πιθανό να μη συμπίπτει με τον αντικειμενικό χρόνο των ρολογιών. Όπως σημειώνουν οι Campbell και Neill (1994), οποιαδήποτε μελέτη που αφορά το χρόνο των εκπαιδευτικών απαιτεί να λάβουμε υπόψη μας τόσο το *θεσμοθετημένο* χρόνο του εκπαιδευτικού που είναι αντικειμενικά προσδιορισμένος όσο και τον *υποκειμενικό* χρόνο, δηλαδή το χρόνο ως προσωπική εμπειρία του κάθε ατόμου. Αν και ο χρόνος των σχολικών ωραρίων μοιάζει να αποτελεί ένα εξωτερικό προσδιοριστικό στοιχείο, να είναι αυθύπαρκτος, εντούτοις έχει μια σημαντική υποκειμενική διάσταση. Το σχολικό ωράριο που μπορεί να μας φαίνεται περιοριστικό και αναντικατάστατο είναι στην πραγματικότητα προϊόν μιας υποκειμενικής απόφασης, το οποίο μας επιτρέπει να αμφισβητήσουμε τη φαινομενική του «φυσικότητα» και μοναδικότητα.

Στην υποκειμενική φύση του χρόνου πρέπει να αναζητήσουμε τις δυσκολίες που παρουσιάζει η τεχνοκρατική κατανομή του χρόνου στην εκπαίδευση (Cambone, 1995). Η υποκειμενική αίσθηση του χρόνου έχει άμεση σχέση με τα ενδιαφέροντα του κάθε ατόμου, τις δραστηριότητες, την εργασία ή τους ρόλους που του έχουν ανατεθεί. Είναι λογικό, επομένως, να υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στον υποκειμενικό χρόνο των διοικούντων στην εκπαίδευση και αυτόν των εκπαιδευτικών, αν ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές ανάγκες, συνθήκες εργασίας και επιθυμίες των πρώτων και των δεύτερων. Η εκπαιδευτική διοίκηση, επομένως, θα έπρεπε να είναι περισσότερο ευαίσθητοποιημένη απέναντι στις διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που αυτοί βιώνουν το χρόνο, όταν, για παράδειγμα, επιχειρείται οποιαδήποτε αναδιάρθρωση του χρόνου στο σχολείο (Werner, 1988).

Τέλος, η *κοινωνικοπολιτική διάσταση* του χρόνου αποτελεί, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), κεντρικό σημείο του διοικητικού ελέγχου της εργασίας του εκπαιδευτικού και της διαδικασίας εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Το κεφαλαιώδες ζήτημα που εξετάζει η κοινωνικοπολιτική διάσταση του χρόνου δεν είναι απλώς οι διαφορετικές θεωρήσεις του χρόνου των διοικούντων στην εκπαίδευση και των εκπαιδευτικών, αλλά το ποιος τελικά αποφασίζει για τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος και το ποια είναι η θέση των εκπαιδευτικών σ' αυτή τη διαδικασία. Η *κοινωνικοπολιτική διάσταση* του χρόνου των εκπαιδευτικών δεν είναι άσχετη επομένως με γενικότερα ερωτήματα: Κατά πόσο ο διαχωρισμός της διαμόρφωσης και του προγραμματισμού της διδακτικής πράξης και της εκτέλεσης ή της διεκπεραίωσής της ευνοεί την εκπαιδευτική διαδικασία; Κατά πόσο ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της καθημερινής σχολικής εργασίας το να ανατίθεται στους εκπαιδευτικούς ο ρόλος του εκτελεστή και εφαρμοστή αυτών που έχουν προγραμματιστεί από άλλους; Κατά πόσο ο αυστηρά και κεντρικά επιβαλλόμενος σχολικός χρόνος εξυπηρετεί τις ανάγκες της διδακτικής πράξης; Εάν, για παράδειγμα, προσφερθεί στους εκπαιδευτικούς ένας ρόλος πιο σημαντικός στη σύνταξη του σχολικού προγράμματος και της οργάνωσης του χρόνου σε σχολικό επίπεδο, θα έδινε αυτό θέση σε μια οργάνωση του χρόνου πιο ρεαλιστική και ευαίσθητη στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης;

### Επίλογος

Βασικές δομές της σύγχρονης εκπαίδευσης έχουν θεμελιωθεί πάνω σε αρχές που χρονολογούνται από το 19ο αιώνα. Σε πολλούς τομείς το σύγχρονο σχολείο, παρά τις ραγδαίες εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τη σημερινή εποχή και που επιβάλλουν την αναδιάρθρωση των δομών του, παραμένει αγκυλωμένο σε παρωχημένα μοντέλα οργάνωσης. Ένας από αυτούς τους τομείς αφορά την οργάνωση του σχολικού χρόνου. Αναγνωρίζοντας τη σημασία του σχολικού χρόνου στην εκπαίδευση, πρόσφατες μελέτες επισημαίνουν ότι το παραδοσιακό μοντέλο οργάνωσης του χρόνου, σύμφωνα με τα πρότυπα της βιομηχανικής κουλτούρας που ευνόησε την επιβολή ενός ομοιόμορφου, ακριβούς και αμετάβλητου χρόνου στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, αντιστοιχεί σε μια ανελαστική χρήση του χρόνου που δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις της μάθησης και της διδασκαλίας, δεν επιτρέπει τον εκσυγχρονισμό των σχολικών προγραμμάτων και γενικότερα τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη του χρόνου συνοδεύεται από την αναζήτηση μιας ποιοτικής χρήσης του χρόνου και της εφαρμογής χρονικών παραμέτρων συμβατών με τις απαιτήσεις του σχολείου και της κοι-

νωνίας. Υποστηρίζεται ότι η αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και η υιοθέτηση ενός ευέλικτου ωραρίου ενσωματωμένου σε μια ευέλικτη δομή οργάνωσης θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως ένα βασικό παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο θα επέτρεπε τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών και θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες που επιβάλλει η καθημερινή εργασία στο σχολείο. Μολονότι η αναδιοργάνωση της ισχύουσας χρονικής δομής θεωρείται αναγκαία για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, εξακολουθεί να αποτελεί ένα πολύπλοκο εγχείρημα όχι μόνο λόγω των εδραιωμένων αντιλήψεων που συχνά δεν επιτρέπουν τον οραματισμό μιας διαφορετικής οργάνωσης πέραν της παραδοσιακής, αλλά και των ενδεχόμενων επιπτώσεών της στην παιδαγωγική πρακτική, στην εργασία των εκπαιδευτικών και στην οργάνωση της οικογενειακής ζωής.

#### Βιβλιογραφία

- Adam, B. (1990). *Time and social theory*. Philadelphia, P.A.: Temple University Press.
- Antúnez, S., & Gairín, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Grao.
- Cambone, J. (1995). Time for teachers in school restructuring. *Teachers College Record*, 3, 513-543.
- Cambell, R. J., & Neill, S. R. S. J. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Caride Gómez, J. A. (1994). Los tiempos de la escuela: del discurso al cambio, *Innovación Educativa*, 4, 11-20.
- Doménech, J., & Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graò.
- Elias, N. (1984). *Sobre el tiempo*. Madrid: FCE, 1989.
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 298, 55-79.
- Escolano, A. (1993). Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educacion*, 301, 127-163.
- Gairín Sallán, J. (1993). Aspectos didactico-organizativos de la temporalización. En P. Feroso et al., *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar* (pp.219-266). Barcelona: PPU.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, Changing Times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Casell.
- Hargreaves, A. et al. (1997). *Racing with the clock*. New York: Teacher College Press.

- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, 298, 271-305.
- Huyvaert, S. H. (1998). *Time is of the essence*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Θεοδωρόπουλος, Ι. Ε. (1992). Χρόνος και μάθημα. Μια ανθρωπολογική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία*, 63, 43-56.
- Κάππας, Ε. (1993). Σχολικός χρόνος. *Νέα Παιδεία*, 66, 44-50.
- Κορωναίου, Α. (1998). Η αναγκαιότητα της αναδιάρθρωσης του σχολικού χρόνου στη σημερινή εποχή. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 1(2), Αύγουστος 1998.  
<http://www.auth.gr/virtualschool/1.2/TheoryResearch/CongressKoronaίου.html>.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1986). *Metaforas de la vida cotidiana*. Madrid: Catedra.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία. Για μια αντί (-παλη) πρόταση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Neufeld, J. P. (1992). La reforma curricular y el tiempo de cuidado. *Revista de Educación*, 298, 307-325.
- Pereyra, M. A. (1992). Imaginar otro tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, 7-28.
- Pereyra, M. A. (1994). Jornada unica o jornada continuada? No es esa la cuestión! *Trabajadores de la enseñanza*, 153, 35-50.
- Perez Alonso - Geta, P. M. (1993). El tiempo antropológico. En P. Feroso et al., *El tiempo educativo y escolar. Estudio interdisciplinar* (33-73). Barcelona: PPU.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). Una escuela para recrear la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 207, 48-55.
- Pomian, K. (1990). *El orden del tiempo*. Madrid: Júcar.
- Slattery, P. (1995). A postmodern vision of time and learning: A response to the National Education Commission Report Prisoners of Time. *Harvard Educational Review*, 65, 4, 612-633.
- Viñas Cicera, J. (1996). El tiempo como recurso organizativo en los centros educativos. *Aula* 50, 39-44.
- Von Koop, B. (1992). El tiempo escolar en Japón. *Revista de Educación*, 298, 235-269.
- Watkins, P. (1993). Finding time: considerations in the operation of school committees. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 2, 131-146.

Werner, W. (1988). Program implementation and experienced time. *The Alberta Journal of Educational Research*, XXXIV, 2, 90-108.