

# Οι μεταφορές στην παιδαγωγική σκέψη: Μέσον ανάλυσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών

Ευστρατία Σοφού, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*

## Περίληψη

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων ετών η ανάλυση του μεταφορικού λόγου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν το ρόλο τους αποτελεί μια εναλλακτική ερευνητική προσέγγιση για τη διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεών τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, η παρούσα εργασία αναλύει τις μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν έλληνες και ισπανοί εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να περιγράψουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και στις δύο χώρες χρησιμοποίησε μεταφορικές εκφράσεις που αντανακλούν παραδοσιακές αντιλήψεις σχετικά με τον παιδαγωγικό τους ρόλο, σύμφωνα με τις οποίες ο δάσκαλος είναι ο πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μεταδότης ή ο μεταβιβαστής της γνώσης και ο μαθητής ένας παθητικός αποδέκτης.

## Μεταφορά, σκέψη και γλώσσα

Η μεταφορά είναι «ένα σχήμα λόγου κατά το οποίο ένα αντικείμενο ή μια αφηρημένη έννοια δεν εκφράζονται με το αντίστοιχο κυριολεκτικό τυπικό στοιχείο της γλώσσας, αλλά υποδηλώνονται με άλλη λέξη ή φράση με την οποία έχουν ένα ή περισσότερα κοινά σημασιολογικά χαρακτηριστικά» (Μπαμπινιώτης, 1998). Σύμφωνα με τον Green (1971), η μεταφορά είναι μια έμμεση σύγκριση που προϋποθέ-

---

*Η κ. Ευστρατία Σοφού είναι εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Granada (Ισπανία).*

τει κοινές ιδιότητες ή ομοιότητες μεταξύ δύο εννοιών και η οποία μάς δίνει τη δυνατότητα να αναφερόμαστε σε μια έννοια σαν να ήταν μίαν άλλη (Tiberius, 1986).

Παραδοσιακά, η μεταφορά θεωρήθηκε στη γλωσσολογία και στη φιλοσοφία ως ένα «ζήτημα περιφερειακού ενδιαφέροντος» (Lakoff & Johnson, 1980), ως ένα «είδος παραστατικού λόγου» ή ως «μια ανωμαλία του λόγου» (Schön, 1986) η οποία απαιτεί μια πειστική ερμηνεία. Οι απόψεις αυτές συνδέονται με τη θετικιστική αντίληψη σύμφωνα με την οποία η αντικειμενική περιγραφή της πραγματικότητας απαιτεί τη χρήση κυριολεκτικού λόγου. Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, οι μεταφορές είναι συγκεχυμένες και ασαφείς εκφράσεις, εκφράσεις που χαρακτηρίζουν το ρητορικό και όχι τον επιστημονικό λόγο και ως εκ τούτου δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών (Ortony, 1986· Miller & Fredericks, 1988).

Αμφισβητώντας τις απόψεις αυτές, πρόσφατες μελέτες στο χώρο της γλωσσολογίας και της φιλοσοφίας καταδεικνύουν ότι η μεταφορά δεν είναι απλώς ένα σχήμα λόγου, αλλά αποτελεί ένα δυναμικό στοιχείο της γλώσσας που εισβάλλει στην καθημερινότητά μας και επηρεάζει όχι μόνο τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα που μας περιβάλλει, αλλά και τον τρόπο που σκεπτόμαστε και ενεργούμε (Lakoff & Johnson, 1980· Schön, 1986· Ortony, 1986· Dickmeyer, 1989· Calderhead & Robson, 1991). Πολλές φορές μάλιστα οι μεταφορές είναι τόσο συνήθεις στον καθημερινό μας λόγο, ώστε συχνά δεν τις αντιλαμβανόμαστε ως τέτοιες και κατά συνέπεια δεν μπορούμε εύκολα να αναγνωρίσουμε τη δύναμη των μηνυμάτων που μεταδίδουν. Παρ' όλα αυτά η επίδρασή τους είναι καταλυτική, γιατί όχι μόνο αντανακλούν τις στάσεις και τις αξίες μας, αλλά και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις και τις πράξεις μας.

### Η μεταφορά και η σκέψη των εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες στο χώρο της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση της σκέψης του εκπαιδευτικού (teacher thinking), του τρόπου δηλαδή με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση, το ρόλο τους και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις για τα θέματα αυτά (Ματσαγγούρας, 2001). Αν και με την ανασκόπηση των μελετών σχετικά με τη σκέψη των εκπαιδευτικών εντοπίζονται σημαντικές εννοιολογικές και μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις, φαίνεται πως κοινός τους τόπος είναι η διερεύνηση των στάσεων και πεποιθήσεων του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τις οποίες όχι μόνο διαμορφώνει τη διδακτική του πράξη, αλλά και ερμηνεύει την εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2001).

Πρόσφατες έρευνες στο πλαίσιο της διερεύνησης της διδακτικής σκέψης, μεταφέροντας στο χώρο της εκπαίδευσης τα συμπεράσματα των μελετών σχετικά με τη σημασία της μεταφοράς στην κατανόηση και στην ερμηνεία της πραγματικότητας, καταδεικνύουν ότι η ανάλυση του μεταφορικού λόγου που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν το ρόλο τους αποτελεί μια αξιόλογη εναλλακτική προσέγγιση για τη διερεύνηση της προσωπικής πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών (personal practical knowledge) (Munby, 1986 και 1990). Η άποψη που υιοθετείται στις έρευνες αυτές είναι ότι οι μεταφορές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν το διδακτικό τους ρόλο αναπαριστούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο ρόλο και επομένως αποτελούν «παράθυρα» για τη διερεύνηση της διδακτικής σκέψης τους (Earle, 1995).

Όπως υποστηρίζει ο Carter (1990), τόσο η ιδιότητα της μεταφοράς να συνοψίζει και να εκφράζει αφηρημένα και δυσνόητα νοήματα, όσο και η φύση της πρακτικής γνώσης του εκπαιδευτικού η οποία δομείται από τις προσωπικές εμπειρίες του μέσα στη σχολική αίθουσα και στο σύνολό της είναι λανθάνουσα (άρα είναι δύσκολο να διατυπωθεί με τη χρήση κυριολεκτικού λόγου), συνηγορούν υπέρ της χρήσης του μεταφορικού λόγου ως αξιόπιστου εργαλείου της διερεύνησης της σκέψης του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τον Bullough (1991), οι μεταφορές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στη διδασκαλία, απεικονίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και αντανακλούν τον τρόπο με τον οποίο δομούν την επαγγελματική τους πραγματικότητα (Munby, 1990). Εφόσον, όπως υποστηρίζουν οι Lakoff και Johnson (1980), ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας είναι συχνά ενσωματωμένος στο μεταφορικό λόγο που χρησιμοποιούμε, η ανάλυση του μεταφορικού λόγου των εκπαιδευτικών μπορεί να αποκωδικοποιήσει τις αξίες και τις στάσεις τους σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (McAllister & McLaughlin, 1996) ή να απεικονίσει την ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική αίθουσα (Martinez, Saulea & Huber, 2001). Επομένως, οι μεταφορές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποτελέσουν αξιόλογο ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση του τρόπου διεξαγωγής της διδασκαλίας, των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού (Earle, 1994) και των προβληματικών καταστάσεων που αντιμετωπίζει όπως και του τρόπου με τον οποίο τις βιώνει (Munby, 1986· Provenzo et al., 1989).

Η μεταφορά ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης

Δεδομένης της αναμφισβήτητης σημασίας της αυτοδιερεύνησης και της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, έχει ιδιαίτερη σημασία η εξεύρεση των τρόπων που θα μπορούσαν να στηρίξουν αυτές τις διαδικασίες. Η χρήση και η ανάλυση μεταφορών θα μπορούσε να απο-

τελέσει ένα ευέλικτο πλαίσιο αυτοδιερεύνησης και αναγνώρισης της παιδαγωγικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η διατύπωση μιας μεταφοράς προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει έρθει αντιμέτωπος με τις αντιλήψεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες άλλωστε κατευθύνουν και τη διδακτική του πράξη (Weistein et al., 1994). Επομένως ο μεταφορικός λόγος θα μπορούσε να αποδειχθεί πρόσφορη ερευνητική μέθοδος, ικανή να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν κριτικά στις διδακτικές τους πρακτικές, να επαναπροσδιορίσουν προβληματικές καταστάσεις και να βελτιώσουν τη διδακτική τους πρακτική. Σύμφωνα με τους Martinez, Sauleda και Huber (2001), η αποκωδικοποίηση του μεταφορικού λόγου των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση μπορεί να τους βοηθήσει να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ της λανθάνουσας και συνειδητής πρακτικής προσωπικής γνώσης τους. Η πρόκληση συνίσταται, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζουν οι Munby και Russell (1990), στο να γίνουν οι εκπαιδευτικοί «μαθητές» των μεταφορών τους, να συνειδητοποιήσουν τις λανθάνουσες πεποιθήσεις που στηρίζουν τις διδακτικές τους πρακτικές (Marshall 1990), να τις αξιολογήσουν και να τις καταστήσουν επιδεκτικές αλλαγής, ώστε να μπορέσουν να υιοθετήσουν εναλλακτικές θεωρήσεις και πρακτικές που θα βελτιώσουν τη διδακτική τους πράξη. Η αλλαγή στην εκπαιδευτική τους πρακτική προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό του ρόλου τους, αλλά και των πεποιθήσεων που τον συνοδεύουν (Tobin, 1990). Η συνειδητοποίηση, επομένως, των μεταφορών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να περιγράψει το διδακτικό ρόλο του είναι το πρώτο βήμα για να μπορέσει να υιοθετήσει μια εναλλακτική θεώρηση του ρόλου του και της πρακτικής του.

### Περιγραφή της έρευνας και μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα δεδομένα μιας συγκριτικής εμπειρικής έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις συνθήκες εργασίας τους στην Ελλάδα και στην Ισπανία. Βασικό εργαλείο της έρευνας αυτής ήταν ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις στο οποίο απάντησαν 732 έλληνες δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Αττικής και 730 ισπανοί δάσκαλοι οι οποίοι εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Ανδαλουσίας. Στο τέλος του ερωτηματολογίου υπήρχε μια ανοικτή ερώτηση η οποία καλούσε τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν δύο μεταφορές σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται α) το ρόλο τους και β) τη διδασκαλία. Η επιλογή της ερώτησης αυτής στηρίχθηκε στην άποψη ορισμένων ερευνητών οι οποίοι επισημαίνουν ότι οι μεταφορές αποτελούν πλούσια πηγή ποιοτικών στοιχείων, όταν χρησιμοποιούνται στη διατύπωση ανοικτών ερωτήσεων, και ότι η ανάλυσή τους μπορεί να αποβεί χρήσιμη στη δια-

σταύρωση και επαλήθευση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Miller & Fredericks, 1988). Η ανάλυση των μεταφορών στη συγκεκριμένη ερώτηση είχε σκοπό αφενός να διερευνήσει τις αντιλήψεις τους σχετικά με το διδακτικό τους ρόλο, συσχετίζοντας τις απαντήσεις τους με τις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, και αφετέρου να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ ελλήνων και ισπανών εκπαιδευτικών όσον αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο και το έργο τους. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πρώτο σκέλος της ερώτησης, στις αντιλήψεις τους δηλαδή σχετικά με το ρόλο τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο δεύτερο σκέλος, καθώς και τα αποτελέσματα της έρευνας στις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου θα αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικής εργασίας.

Ο πλούτος του υλικού που συγκεντρώθηκε απαιτούσε τη χρήση ανάλυσης περιεχομένου η οποία επέτρεψε την κατηγοριοποίηση των μεταφορικών εικόνων. Η ανάλυση επικεντρώθηκε αρχικά στη συγκέντρωση όμοιων λέξεων ή φράσεων ή εκφράσεων που ήταν συνώνυμες ή σημασιολογικά συγγενείς. Στη συνέχεια οι μεταφορικές εκφράσεις ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες με κριτήριο την ύπαρξη ενός κοινού βασικού σημασιολογικού στοιχείου που δικαιολογούσε την ταξινόμησή τους στην ίδια κατηγορία. Για παράδειγμα, οι μεταφορικές εικόνες που περιγράφουν τον εκπαιδευτικό σαν «διευθυντή ορχήστρας», «βοσκό» ή «οδηγό για ορειβάσι» συμπεριλήφθηκαν στη θεματική κατηγορία «αρχηγός μιας ομάδας». Η διαδικασία της κατηγοριοποίησης ολοκληρώθηκε, όταν σταμάτησαν να καταγράφονται απαντήσεις που έκαναν υποχρεωτική τη χρήση νέων κατηγοριών. Στη συνέχεια αναγράφηκαν ενδεικτικοί τίτλοι για κάθε κατηγορία, οι οποίοι αναζητήθηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Οι πολυάριθμες μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ανέδειξαν τη σύνθετη φύση του διδασκαλικού επαγγέλματος και πρόβαλαν σημαντικές πλευρές του, οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών εργασιών. Για παράδειγμα, αρκετές μεταφορικές εκφράσεις αναφέρονται στην κοινωνική αποστολή ή στο κοινωνικό status του διδασκαλικού επαγγέλματος, ενώ άλλες περιγράφουν παραστατικά τον συναισθηματικό κόσμο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος των μεταφορών που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες αναφέρονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο και στις σχέσεις τους με τους μαθητές. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο στην παρούσα εργασία αντικείμενο ανάλυσης αποτελούν οι μεταφορικές εκφράσεις που κάνουν αναφορά στον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, εκφράσεις οι οποίες αποτελούν το 55% εκείνων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί (σε απόλυτους αριθμούς 260 μεταφορές) και το 61% εκείνων που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί (σε απόλυτους αριθμούς 261 μεταφορές).

Πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή των αποτελεσμάτων είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η διερεύνηση της επιρροής ανεξάρτητων μεταβλητών (π.χ. φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, σπουδές) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές υποδηλώνονται στις μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν, δεν εμφάνισε σημαντικές διαφοροποιήσεις σε αμφότερα τα δείγματα. Επίσης θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η σημαντικότερη δυσκολία που προέκυψε κατά τη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων ήταν η ερμηνεία των μεταφορικών εικόνων που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί. Όπως άλλωστε επισημαίνει και ο Ricoeur οι μεταφορές ενώ ικανοποιούν την αρχή της «οικονομίας», παράλληλα εγκαταλείπουν το λόγο στο δύσκολο έργο της ερμηνείας και επομένως στον κίνδυνο της μη κατανόησης, του λάθους και του διαφορούμενου νοήματος. Από τις εναλλακτικές ερμηνείες της μεταφοράς ο μελετητής καλείται να επιλέξει και να αξιοποιήσει εκείνη που κρίνει περισσότερο ικανοποιητική ως προς την κατανόηση και την ερμηνεία του φαινομένου που εξετάζει. Οι κατηγοριοποιήσεις των μεταφορών και οι ερμηνείες τους επηρεάζονται από τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες του ερευνητή και γι' αυτό τα συμπεράσματα της έρευνας είναι εξ αντικειμένου υποθετικά.

#### Περιγραφή των αποτελεσμάτων

Οι μεταφορικές εκφράσεις που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιήθηκαν σε 9 θεματικές κατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται μαζί με την ποσοστιαία κατανομή τους στον Πίνακα 1.

##### «...ένας καλλιεργητής»

Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, η πλειονότητα των ελλήνων εκπαιδευτικών (το 38%) χρησιμοποίησε μεταφορικές εκφράσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός προσομοιάζεται με έναν «καλλιεργητή», ποσοστό που μειώνεται στο 23% στην περίπτωση των ισπανών εκπαιδευτικών. Μεταφορές, όπως ένας «κηπουρός», ένας «καλλιεργητής λουλουδιών», ένας «καλλιεργητής», «ένας εργάτης της γης» συγκρίνουν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού με την καλλιέργεια της γης, τη μάθηση με την ανάπτυξη ενός φυτού και το μαθητή με ένα φυτό που δέχεται τις φροντίδες του καλλιεργητή. Αν και στις μεταφορικές αυτές εκφράσεις υποδηλώνεται το έμφυτο δυναμικό του μαθητή, αναμφίβολα η έμφαση δίνεται στον ενεργητικό ρόλο του δασκάλου σε αντίθεση με τον παθητικό του μαθητή.

Πίνακας 1. Κατανομή των μεταφορικών εικόνων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες και οι ισπανοί εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο

Θεματικές κατηγορίες Ο δάσκαλος είναι...	Έλληνες		Ισπανοί	
	N	%	N	%
ένας καλλιεργητής	99	38	60	23
ένας αγγειοπλάστης	38	15	22	8
ένας ηθοποιός	19	7	6	2
ο αρχηγός μιας ομάδας	29	11	25	10
ένας πομπός	7	3	13	5
ένας φύλακας	10	4	42	16
ένας έμπειρος συνοδοιπόρος	30	11	52	20
ένας μαθητής	7	3	8	3
ένας μπαλαντέρ	21	8	33	13
Σύνολο	260	100	261	100

«...ένας αγγειοπλάστης»

Τη δεύτερη θεματική κατηγορία συνθέτουν οι μεταφορικές εκφράσεις που συγκρίνουν τον εκπαιδευτικό με έναν «αγγειοπλάστη», θεματική κατηγορία η οποία περιλαμβάνει το 15% των συνολικών μεταφορών που χρησιμοποίησαν οι έλληνες και το 8% αυτών που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί. Οι μεταφορικές εικόνες του «πηλοπλάστη», του «καλλιτέχνη που πλάθει ένα εύπλαστο υλικό», του «γλύπτη», του «δημιουργού ενός γλυπτού», του «γλύπτη της ψυχοπνευματικής ομορφιάς» ή του «Πυγμαλίωνα» της ελληνικής μυθολογίας προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με έναν καλλιτέχνη που έχει την ικανότητα να διαμορφώσει ένα άψυχο υλικό (το μαθητή) και να το μετατρέψει σε έργο τέχνης. Άλλες μεταφορικές εκφράσεις της κατηγορίας αυτής, όπως «αρτοποιός», «σιδηρουργός που σφυρηλατεί» συμπληρώνουν την εικόνα της απόλυτης εξουσίας του εκπαιδευτικού στον οποίο αναγνωρίζεται το δικαίωμα να επεξεργαστεί την άμορφη φύση του μαθητή.

«...ένας ηθοποιός»

Ένα 7% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα το 2% εκείνων που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί προσομοιάζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού με αυτόν του «ηθοποιού». Ο δάσκαλος είναι «ένας ηθοποιός», «ένας καλλιτέχνης παλιάτσος», «ένας κωμικός ηθοποιός», «ο εμπνευστής ενός θεατρικού παιχνιδιού», «ο παρουσιαστής ενός σώου», ο πρωταγωνιστής, επομένως, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος με τεχνι-

κές κινητοποίησης του ενδιαφέροντος των μαθητών προσπαθεί να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως υποστηρίζει ο Pineau (1994), η σύγκριση της διδασκαλίας με τη θεατρική τέχνη, που συχνά εμφανίζεται στην παιδαγωγική βιβλιογραφία όχι μόνο απλοποιεί την πολυπλοκότητά τους, αλλά εντοπίζεται κυρίως στο πρόσωπο του δασκάλου-ηθοποιού. Η αντίληψη που θεωρεί ότι μια αποτελεσματική διδασκαλία συνδυάζει στοιχεία θεατρικής τέχνης προκειμένου να προσελκύσει την προσοχή των μαθητών υποτιμά τη διανοητική φύση της διδασκαλίας, επιβάλλει το μοντέλο του μονολόγου αντί του διαλόγου και υποδηλώνει ότι οι μαθητές είναι ένα ακροατήριο παθητικό που παρακολουθεί την παράσταση του δασκάλου-ηθοποιού.

*«...ο αρχηγός μιας ομάδας»*

Το 11% των μεταφορών που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα το 10% εκείνων που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν το δάσκαλο ως «αρχηγό μιας ομάδας». Μεταφορικές εικόνες όπως «ξεναγός», «καπετάνιος», «οδηγός για ορειβάσια», «αρχηγός μιας εξερευνητικής αποστολής» εκφράζουν την πεποίθηση ότι η διδασκαλία μοιάζει με ένα ταξίδι, μια εξερεύνηση, μια αποστολή στην οποία και πάλι ο πρωταγωνιστής είναι ο δάσκαλος που οδηγεί και κατευθύνει τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης ενώ οι μαθητές τον ακολουθούν. Σε άλλες μεταφορικές εικόνες, ο δάσκαλος έχει το ρόλο του «συντονιστή» μιας ομάδας, όπως στα παραδείγματα: «υπουργός συντονισμού», «διευθυντής ορχήστρας», «σκηνοθέτης». Τέλος, οι μεταφορές που συγκρίνουν τον εκπαιδευτικό με ένα «βοσκό» ή «κάποιον που κινεί τα νήματα μιας μαριονέτας» υποδηλώνουν ότι ο μαθητής είναι ένα παθητικό και αδύναμο ον, το οποίο αναμένεται να «κινείται» σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου.

*«...ένας πομπός»*

Ένα 3% των ελλήνων εκπαιδευτικών και αντίστοιχα ένα 5% των ισπανών εκπαιδευτικών προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με έναν «πομπό». Στις μεταφορικές εκφράσεις της θεματικής κατηγορίας υποδηλώνεται ότι η διδασκαλία και αντίστοιχα η μάθηση είναι κυρίως η μετάδοση πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή. Μεταφορές, όπως «εκφωνητής», «μεγάφωνο», «χωνί», «ιεροκήρυκας» είναι ορισμένες από τις μεταφορικές εκφράσεις που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, οι έλληνες εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν μεταφορές που προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με τη «λαμπάδα», το «κερί», τη «δάδα», μεταφορές στις οποίες υπολανθάνει η αντίληψη ότι η γνώση (το φως) μεταδίδεται από μια ενεργό (δάσκαλο) σε μια ανενεργό πηγή (μαθητή) (Γκότοβος, 2002).



*«...ένας φύλακας»*

Αξιοσημειώτες είναι οι διαφορές μεταξύ ελλήνων και ισπανών εκπαιδευτικών όσον αφορά την ποσοστιαία κατανομή της θεματικής αυτής κατηγορίας. Το 16% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός μοιάζει με ένα «φύλακα», εντεταλμένο για τη φύλαξη, την επιτήρηση και τη φρούρηση των μαθητών και τη διασφάλιση και τήρηση της τάξης, ποσοστό που μειώνεται στο 4% στην περίπτωση των ελλήνων εκπαιδευτικών. Μεταφορικές εικόνες, όπως για παράδειγμα «φύλακας ενός πάρκινγκ», «μπέιμπι σίτερ», «νταντά» εκφράζουν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την υποτίμηση του παιδαγωγικού τους ρόλου και τη μετατροπή τους σε απλούς «φύλακες», οι οποίοι απλώς επιτηρούν τους μαθητές, όταν οι γονείς τους λείπουν από το σπίτι. Σε άλλες μεταφορικές εικόνες της κατηγορίας αυτής η επιτήρηση των μαθητών έχει σχέση με τη διασφάλιση και τήρηση της τάξης, όπως για παράδειγμα σε αυτές που συγκρίνουν τον εκπαιδευτικό με ένα «θηριοδαμαστή», «έναν αστυνομικό», «ένα σωματοφύλακα» ή «έναν παιδονόμο».

*«...ένας έμπειρος συνοδοιπόρος»*

Ένα 11% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα ένα 20% εκείνων που διατύπωσαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί υποδηλώνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στην υποβοήθηση της αυτοπραγμάτωσης του μαθητή. Οι μεταφορικές εικόνες του «πατέρα», της «μητέρας», του «συμβούλου», του «βοηθού», του «εμπυχωτή», του «έμπειρου συνοδοιπόρου», του «προμηθευτή», του «φίλου» που περιλαμβάνονται σε αυτήν την κατηγορία υπονοούν ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας μεταδότης της γνώσης, αλλά ένας διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας που βοηθά, στηρίζει, προστατεύει, συμβουλεύει το μαθητή ή του εξασφαλίζει ένα κατάλληλα διαμορφωμένο μαθησιακό περιβάλλον που θα του επιτρέψει να αναπτύξει το έμφυτο δυναμικό του.

*«...ένας μαθητής»*

Στη θεματική αυτή κατηγορία συμπεριλήφθηκαν οι μεταφορές που προσομοιάζουν τον εκπαιδευτικό με ένα «μαθητή», «ένα μέλος μιας ομάδας», «έναν προπονητή-παίκτη», «έναν πομπό-δέκτη» και οι οποίες υποδηλώνουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επιτελείται μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών στη βάση μιας διαλεκτικής και αμοιβαίας σχέσης. Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, το ποσοστό των μεταφορών που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία αποτελεί μόλις το 3% των συνολικών μεταφορών που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί σε αμφότερα τα δείγματα.

«...ένας μπαλαντέρ»

Τέλος, ένα 8% των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες εκπαιδευτικοί και ένα 13% εκείνων που χρησιμοποίησαν οι ισπανοί εκπαιδευτικοί εκφράζουν την πεποίθηση ότι η διδασκαλία έχει σύνθετη φύση και απαιτεί την ανάληψη διαφορετικών ρόλων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, συχνά μάλιστα αντιφατικών μεταξύ τους. Η θεματική λοιπόν αυτή κατηγορία συγκεντρώνει αφενός εκείνες τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις οποίες καταγράφονται περισσότερες από μία μεταφορικές εικόνες, όπως για παράδειγμα «1/4 δάσκαλος, 1/4 αστυνομικός, 1/4 πατέρας και 1/4 φύλακας», «άλλες φορές ένας γλύπτης και άλλες ένας απλός φύλακας» και αφετέρου εκείνες που εκφράζουν το στοιχείο του συγχρονισμού που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία και απαιτεί την ικανότητα και δεξιότητα του εκπαιδευτικού να ασχολείται με πολλά πράγματα ταυτόχρονα, όπως στα παραδείγματα: «ταχυδακτυλουργός», «πρωταθλητής στο σκάκι», «ένα χταπόδι» ή άλλες που αναφέρονται στην εναλλαγή των ρόλων που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός και την ευελιξία του να προσαρμόζει το ρόλο του ανάλογα με την περίπτωση, όπως για παράδειγμα «ένας μπαλαντέρ», «ο άνθρωπος για όλες τις δουλειές», «ένα 4X4», συχνά μάλιστα ρόλων αντιφατικών μεταξύ τους που καθιστούν το έργο του απροσδιόριστο ή όπως γράφει ένας εκπαιδευτικός «ένα ερωτηματικό». Από μια άλλη σκοπιά, η περίπτωση των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν περισσότερες από μία μεταφορές φαίνεται να επαληθεύει την άποψη όσων ερευνητών (Inbar, 1996) επισημαίνουν ότι μία μεταφορά δεν μπορεί να περιγράψει την πολυπλοκότητα του ρόλου του δασκάλου και προτείνουν τη χρήση πολλών και διαφορετικών μεταφορών, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της μονομέρειας που συνεπάγεται η χρήση της μίας και μοναδικής μεταφοράς.

Ανάλυση των «μεταφορικών πορτραίτων» των εκπαιδευτικών

Η ύπαρξη κοινών κατηγοριών για την ταξινόμηση των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποίησαν οι έλληνες και οι ισπανοί εκπαιδευτικοί υποδηλώνει ότι υπάρχουν κοινά στοιχεία στις αντιλήψεις τους σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Από αυτή την σκοπιά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την άποψη του Lortie (1977) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν ένα κοινωνικό σύνολο το οποίο χαρακτηρίζεται από μια κοινή σχολική κουλτούρα η οποία είναι ανεξάρτητη από την επιρροή ενός συγκεκριμένου πλαισίου, είτε αυτό αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα είτε το σχολείο στο οποίο εργάζεται ο εκπαιδευτικός, και η οποία οδηγεί στον εντοπισμό κοινών τρόπων και αντιστοιχιών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που προέρχονται από δύο διαφορετικές χώρες όσον αφορά το διδακτικό τους ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες αυτοχαρακτηρίζονται ως «καλλιεργη-

τές», ως «αγγειοπλάστες», ως «φύλακες», ως «αρχηγοί μιας ομάδας», ως «ηθοποιοί», ως «πομποί», ως «έμπειροι συνοδοιπόροι», ως «μαθητές», αλλά και ως «μπαλαντέρ».

Το σημαντικότερο όμως στοιχείο που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι στην πλειονότητα των μεταφορικών εκφράσεων που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες υπολανθάνει η παραδοσιακή αντίληψη σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος είναι ο πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μαθητής στις περισσότερες από αυτές προβάλλεται ως παθητικός αποδέκτης: είναι ένα λουλούδι που δέχεται παθητικά τη φροντίδα του κηπουρού, το εύπλαστο υλικό στα χέρια του αγγειοπλάστη, ο θεατής που παρακολουθεί μια παράσταση στην οποία πρωταγωνιστεί ο δάσκαλος, ένα αυτοκίνητο σε γκαράζ που φρουρείται από ένα φύλακα, ένας ασθενής που δέχεται τις υπηρεσίες ενός γιατρού, ένας τουρίστας που ακολουθεί το ξεναγό του, ένα μέλος μιας αποστολής ή ενός πληρώματος που ακολουθεί τις οδηγίες του καπετάνιου, ένα θηρίο που εξημερώνεται από το θηριοδαμαστή του ή ένας κοινός εγκληματίας στη μεταφορά που προσομοιάζει το δάσκαλο με έναν αστυνομικό. Λίγες είναι οι μεταφορικές εικόνες και στα δύο δείγματα που αναγνωρίζουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο στο μαθητή (όπως για παράδειγμα οι μεταφορικές εκφράσεις της θεματικής κατηγορίας του «έμπειρου συνοδοιπόρου») ή τον απεικονίζουν ως συμπρωταγωνιστή της μαθησιακής διαδικασίας (όπως οι μεταφορικές εκφράσεις της κατηγορίας του «μαθητή», που αποτελούν το 3% των συνολικών μεταφορών και στα δύο δείγματα). Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και στις δύο χώρες αναφέρονται στην πολυπλοκότητα και την αντιφατικότητα που χαρακτηρίζει τον παιδαγωγικό τους ρόλο. Αυτό προκύπτει από το ποσοστό των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα αυτό των ισπανών, που χρησιμοποίησαν τις μεταφορικές εκφράσεις της κατηγορίας του «μπαλαντέρ». Τέλος, η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την υποτίμηση του παιδαγωγικού τους ρόλου διαφαίνεται στις μεταφορικές εκφράσεις που περιλαμβάνονται στη θεματική κατηγορία του «φύλακα». Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ποσοστιαία κατανομή της κατηγορίας αυτής είναι χαμηλή στο δείγμα των ελληνικών εκπαιδευτικών.

Η συστηματική ανάγνωση του μεταφορικού λόγου των εκπαιδευτικών αναδεικνύει, πάντως, σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις δύο χώρες, διαφορές οι οποίες θα πρέπει να ερμηνευτούν με γνώμονα το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Broadfoot & Osborn, 1987 και 1993) και τη διαφορετική τους κουλτούρα, εάν δεχθούμε την άποψη ότι οι μεταφορές αποτελούν προϊόντα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας την οποία βιώνουν τα μέλη μιας κοινότητας (Lakoff & Johnson, 1980). Οι διαφορές αυτές αναδεικνύονται τόσο από την

ποσοστιαία κατανομή των διαφόρων θεματικών κατηγοριών όσο και από τη χρήση και συχνότητα εμφάνισης ορισμένων μεταφορικών εικόνων που περιέχονται στις κατηγορίες αυτές. Όπως διαπιστώνεται από τα στοιχεία του Πίνακα 1, η αυτοεικόνα των ελλήνων εκπαιδευτικών ταυτίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτή των ισπανών εκπαιδευτικών με τις μεταφορικές εικόνες του «καλλιεργητή», του «αγγειοπλάστη», του «αρχηγού μιας ομάδας», του «ηθοποιού» και σε μικρότερο βαθμό με τις μεταφορικές εικόνες του «έμπειρου συνοδοιπόρου», του «φύλακα», του «πομπού», του «μπαλαντέρ». Με βάση λοιπόν την ποσοστιαία κατανομή των θεματικών κατηγοριών σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 1, διαπιστώνεται ότι το 75% των ελλήνων εκπαιδευτικών προσομοιάζουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο με αυτόν του «καλλιεργητή», του «αγγειοπλάστη», του «αρχηγού μιας ομάδας», του «ηθοποιού», του «φύλακα» και του «πομπού», ποσοστό που μειώνεται στο 64% στην περίπτωση των ισπανών εκπαιδευτικών. Θα μπορούσαμε επομένως να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί τείνουν να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στον πρωταγωνιστικό ρόλο του δασκάλου σε σχέση με τους ισπανούς συναδέλφους τους και να προβάλλουν σε μεγαλύτερο βαθμό την παραδοσιακή εικόνα του δασκάλου, σύμφωνα με την οποία ο δάσκαλος έχει τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί το «παράδειγμα» προς μίμηση και επιχειρεί να καθιερώσει μια ιεραρχική σχέση με τους μαθητές του.

Τέλος, το γεγονός ότι η διεξαγωγή της έρευνας στην Ισπανία συνέπεσε χρονικά με την εφαρμογή στην πράξη μιας πολύπλοκης και σύνθετης μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (LOGSE, 1990) που είχε σαν προϋπόθεση αλλαγές στη σχολική κουλτούρα και στο ρόλο του εκπαιδευτικού εξηγεί ίσως τον μεγαλύτερο αριθμό των ισπανών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους έλληνες συναδέλφους τους που χαρακτηρίζουν το ρόλο τους πολύπλοκο, αντιφατικό και συχνά απροσδιόριστο (όπως διαπιστώνεται από την ποσοστιαία κατανομή της κατηγορίας του «μπαλαντέρ»). Επιπροσθέτως, ο αυξημένος αριθμός των ισπανών εκπαιδευτικών που εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την υποτίμηση του παιδαγωγικού τους ρόλου και αυτοχαρακτηρίζονται «φύλακες» υποθέτουμε ότι οφείλεται στο γεγονός ότι την περίοδο που διενεργήθηκε η έρευνα στην Ανδαλουσία βρισκόταν υπό συζήτηση το ζήτημα της αναδιάρθρωσης του σχολικού ωραρίου, ζήτημα το οποίο είχε προκαλέσει την οξεία αντιπαράθεση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Σύμφωνα με τους τελευταίους, η αναδιάρθρωση του σχολικού ωραρίου και η κατάργηση της μεταμεσημβρινής ζώνης εργασίας που διεκδικούσαν οι εκπαιδευτικοί, θα δημιουργούσε κοινωνικό πρόβλημα, καθώς οι εργαζόμενοι γονείς θα είχαν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της επίβλεψης των παιδιών τους τις ώρες που έλειπαν από το σπίτι.

## Επίλογος

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας ήταν η συγκριτική διερεύνηση των αντιλήψεων των ελλήνων και ισπανών δασκάλων σχετικά με το διδακτικό τους ρόλο διαμέσου της ανάλυσης του μεταφορικού τους λόγου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η μεταφορά είναι ένα χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και διεκπεραιώνουν το ρόλο τους, τη μαθησιακή διαδικασία, τις σχέσεις τους με τους μαθητές ή τις προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν στο εργασιακό τους περιβάλλον. Η ανάλυση του μεταφορικού λόγου οδήγησε στον εντοπισμό κοινών τόπων και αντιστοιχιών στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις δύο χώρες, αλλά ταυτόχρονα ανέδειξε σημαντικές αποκλίσεις, η ερμηνεία των οποίων χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Το ερώτημα που ανακύπτει από την παρούσα μελέτη είναι κατά πόσο οι μεταφορικές εικόνες που χρησιμοποιήσαν οι εκπαιδευτικοί αντανακλούν την πρακτική τους στη σχολική αίθουσα ή κατά πόσο οι μεταφορικές αυτές εικόνες διαφοροποιούνται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής καριέρας του εκπαιδευτικού, ερωτήματα που απαιτούν τη διεξαγωγή περαιτέρω εμπειρικής διερεύνησής τους και υιοθέτησης και άλλων ερευνητικών μεθόδων.

## Βιβλιογραφία

- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*, Madrid: Akal, S.A.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1987). Teachers Conceptions of their Professional Responsibility: Some international comparisons. *Comparative Education*, 23 (3), 287-301.
- Broadfoot, P., & Osborn, M. (1993). Becoming and being a teacher: The influence of the national context. *European Journal of Education*, 28 (1), 105-117.
- Bullough, R. V. (1991). Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 43-51.
- Bullough, R. V., & Stokes, D.V. (1994). Analysing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31 (1), 197-224.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. *Theory into Practice*, 29 (2), 109-115.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

- Dickmeyer, N. (1989). Metaphor, model and theory in education research. *Teachers College Record*, 91 (2), 151-160.
- Earle, R. S. (1994). Talk about teaching. *Educational Technology*, 34 (6), 35-37.
- Earle, R. S. (1995). Teacher imagery and metaphors: Windows to teaching and learning. *Educational Technology*, 35 (4), 52-59.
- Fenwick, T. (2000). Adventure Guides, Outfitters, Firestarters and Caregivers: Continuing Educators Images of Identity. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 26 (1), 53-77.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1), Spring, 77-92.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lortie, D.C. (1977). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Marshall, H. H. (1990). Beyond the workplace metaphor: The classroom as a learning setting. *Theory into Practice*, 29 (2), 94-101.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, B. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- Mcallister, M., & Mclaughlin, D.A. (1996). Metaphor in the thinking of teachers. *Education and Society*, 14 (1), 75-87.
- Miller, S. I., & Fredericks, M. (1988). Uses of metaphor: a qualitative study. *Qualitative Studies in Education*, 1 (3), 263-272.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, 18 (2), 197-209.
- Munby, H. (1990). Metaphorical expressions of teachers practical curriculum knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6 (1), 18-30.
- Munby, H., & Russell, T. (1990). Metaphor in the study of teachers professional knowledge. *Theory and Practice*, 29 (2), 116- 121.
- Ortony, A. (1986). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: Reconceptualizing a problematic metaphor? *American Educational Research Journal*, 31 (1), 3-25.
- Provenzo, F., McCloskey, E., Kottkamp, R.B., & Cohn, M. (1989). Metaphor and meaning in the language of teachers. *Teachers College Record*, 90 (4), 551-573.
- Schön, D. (1986). Generative Metaphor: A perspective on problem-setting in

- social policy. In A. Ortony (Ed), *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Tiberius, R. G. (1986). Metaphors underlying the improvement of teaching and learning. *British Journal Of Educational Technology*, 17 (2), 145- 156.
- Tobin, K. (1990). Changing metaphors and Beliefs: A master switch for Teaching? *Theory and Practice*, 29 (2), 122-127.
- Weistein, C.S. et al. (1994). Protector or prison guard? Using metaphors and media to explore student teachers' thinking about classroom management. *Action in Teacher Education*, 16 (1), 41-54.

