

ΓΙΑΝΝΗΣ ΒΡΕΤΤΟΣ

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ι. Εισαγωγή στην προβληματική

α. Η διπλή λειτουργία του ΑΠ

Δεν θα πρέπει να θεωρηθεί πρωτότυπη η άποψη ότι το σχολείο ως θεσμός της κοινωνίας εκπληρώνει κοινωνικές λειτουργίες, και δεν απαιτείται καλή διάθεση, για να ομολογήσει κανείς ότι η πολιτεία «συγκατευθύνει» ως ένα βαθμό τη λειτουργία του θεσμού αυτού. Βέβαια υποτίθεται ότι η πολιτεία είναι εκφραστής της κοινωνίας, εφόσον πρόκειται για δημοκρατική πολιτεία¹ και στην περίπτωση όμως αυτή δεν σημαίνει οπωσδήποτε ότι οι αποφάσεις της πολιτείας πάνω στα ζητήματα τα σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου συναντούν πάντοτε τη γενική αποδοχή. Η λειτουργία του σχολείου εξαρτάται από —στηρίζεται σε— αποφάσεις που αποτυπώνονται στο ΑΠ, και σύμφωνα με τη θεωρία του ΑΠ νέου τύπου (Curriculum), σε αποφάσεις που κατά καιρούς ελέγχονται, ώστε να επιτευχθεί η εναρμόνισή τους με τις συνθήκες της εποχής¹. Όσο επιτυχέστερα θεμελιώνονται οι αποφάσεις, τόσο και κατά τεκμήριο μεγαλύτερη και γενικότερη υποστήριξη βρίσκουν. Στο σημείο αυτό τίθεται το επίμαχο πρόβλημα της εγκυρότητας των αποφάσεων, που ουσιαστικά σημαίνει το πρόβλημα της επιλογής των κατάλληλων σκοπών και περιεχομένων του C. και μάλιστα τη διαδικασία, θεμελίωση κι αιτιολόγηση της κάθε φορά επιλογής. Πίσω από κάθε απόφαση επιλογής κρύβονται διαφορετικές κοσμοθεωρήσεις —απόψεις -

1. Βλ. Westphalen, Kl., Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, Θεσσαλονίκη 1982, (μετάφρ. Ι. Πυργιωτάκη), σ. 19-20· βλ. και Καψάλη, Αχιλ., Απόψεις για την αναμόρφωση των ΑΠ του Δημοτικού Σχολείου, στην «Επιτηρίδα της Φίλοσ. Σχολής του Α.Π.Θ.», Θεσσαλονίκη 1984 (τόμ. ΚΒ'), σ. 193-209. Σχετικά με το πρόβλημα της αναμόρφωσης των ΑΠ κατατοπιστική είναι η συνέντευξη του S. Robinsohn, που περιέχεται στο: Huber, L. et al., *Schulreform durch Curriculumrevison*, Stuttgart 1972, σ. 159-169. Για τη διάκριση μεταξύ του παραδοσιακού ΑΠ και του Προγράμματος νέου τύπου (Curriculum) βλ. Ξωχέλλη, Π., Το πρόβλημα του εκσυγχρονισμού του Αναλυτικού Προγράμματος, στο: «Φιλόλογος», 23 (1981), σ. 266.

σκοπιές ή προοπτικές— που είναι ανταγωνιστικές μεταξύ τους· τότε προκύπτει το πρόβλημα ποιοι από τους σκοπούς και τα περιεχόμενα θα πρέπει να προβληθούν και να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη διατύπωση των κατευθυντήριων γραμμών του C². Από το ένα μέρος το σχολείο θέλει να αποφύγει τους τυχαίους πειραματισμούς γι' αυτά που μεταδίδει στους μαθητές του και να εκπληρώσει την παιδαγωγική διαδικασία κατά τρόπο επιστημονικά έγκυρο· από το άλλο η πολιτεία δεν είναι ο ουδέτερος μεσολαβητής ανάμεσα στις διαφορετικές απόψεις των κοινωνικών ομάδων που έχουν έντονο ανταγωνιστικό χαρακτήρα, πράγμα που σημαίνει ότι το Πρόγραμμα έχει μια σαφή πολιτική διάσταση². Σε αυτήν τη διπλή φύση του Προγράμματος, και ως έκφρασης και προσδιορισμού της παιδαγωγικής διαδικασίας και ως δυνατότητας των πολιτικών δυνάμεων να παρεμβαίνουν και να προσπαθούν να ρυθμίσουν θέματα σχετικά με το σχολείο, διαγράφεται καθαρά το πρόβλημα της εγκυρότητας.

β. Διάκριση εγκυρότητας - νομιμότητας

Για τη διαφοροποίηση των δύο όρων πρέπει να σημειωθεί ότι η εγκυρότητα αφορά τη γενική αποδοχή των αποφάσεων, την κατά το δυνατό υποστήριξή τους από όλες τις κοινωνικές ομάδες· η νομιμότητα αφορά την τήρηση ορισμένων κανόνων κατά τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, στην οποία καθοριστικό ρόλο παίζει ο πολιτικός παράγοντας³. Αναντίρρητα η νομιμότητα μπορεί να είναι απαραίτητη συνθήκη για την εγκυρότητα του C., αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι και επαρκής⁴. Η νομιμότητα της διαδικασίας κατά τη λήψη των αποφάσεων είναι ελλιπής, γιατί έχει την ανάγκη μιας αξιολογικής θεμελίωσης προκειμένου να αποδείξει την εγκυρότητά της, τη γενική της αναγνώριση. Η κριτική αυτή τοποθέτηση δεν σημαίνει ότι η πολιτεία είναι δυνατό ή εύκολο να αποκλειστεί από τη λήψη των αποφάσεων, γιατί σε μια τέτοια περίπτωση θα οδηγούμαστε σε μια

2. Βλ. Lüble, H., Zur Theorie der Entscheidung, Freiburg 1971, σ. 9 κ.ε.

3. Βλ. Νούτσου, Χ., Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), σ. 300 κ.ε· βλ. επίσης Τσουκαλά, Κ., Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Αθήνα 1977, σ. 563 κ.ε. και Μαρμαρινού, Ι., Το σχολικό Πρόγραμμα: Κοινωνιολογική θεώρηση, Αθήνα 1977, σ. 17.

4. Ο M. Weber (Wirtschaft und Gesellschaft, Köln/Berlin 1964, τόμ. I, σ. 159) κάνουντας λόγο για την «ορθολογική εξουσία» υπογραμμίζει τη νομιμότητα των αποφάσεων και την ακρίβεια κατά τη διαδικασία λήψης τους. Ο J. Habermas (Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankf. a. M. 1973, σ. 101) υποστηρίζει ότι η ακριβής τήρηση της διαδικασίας για τη λήψη αποφάσεων δεν σημαίνει και εγκυρότητά τους.

5. Βλ. Rülcker, T., Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft, Heidelberg 1976, σ. 26.

απόλυτη παιδαγωγική αυτονομία με όλες τις απρόβλεπτες συνέπειες που θα μπορούσαν να δημιουργηθούν⁶. Βέβαια η ανάληψη της ευθύνης για τη σύνταξη του C. αποκλειστικά από την πολιτεία δημιουργεί το πρόβλημα της εγκυρότητας του.

Το πρόβλημα της εγκυρότητας είναι δυνατό να λυθεί, αν καθοριστούν οι αρχές που η τήρησή τους θα εγγυηθεί την εγκυρότητα του C. και ταυτόχρονα αν εναρμονιστούν οι αρχές αυτές με τις κατευθυντήριες γραμμές της πολιτείας⁷. Το πρόβλημα λοιπόν έγκειται στην εναρμόνιση της εγκυρότητας με τη νομιμότητα κατά τη σύνταξη του C.

II. Η εγκυρότητα των αποφάσεων κατά τη σύνταξη του ΑΠ στη χώρα μας

Πρέπει τουλάχιστον να ομολογήσει κανείς ότι στη χώρα μας αναμφίβολα υπάρχει ένα μεγάλο βιβλιογραφικό κενό όσον αφορά τη θεωρία και έρευνα του ΑΠ νέου τύπου, αν δεν είναι πρόθυμος να παραδεχθεί ότι ο όρος Curriculum δεν είναι καν ευρύτερα γνωστός.

Η διαπίστωση ότι μόλις τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται στη χώρα μας προσπάθειες και γίνονται έντονες συζητήσεις για την αναμόρφωση των ΑΠ και για τη σύνταξη Curricula δεν πρέπει να σημαίνει ότι δεν υφίστατο πρόβλημα εγκυρότητας· καλυπτόταν όμως κάτω από το κύριο μειονέκτημα των ΑΠ παλαιού τύπου, δηλ. κάτω από τους γενικούς κι αφηρημένους σκοπούς τους. Οι υπερχρονικές νόρμες και αρχές δεν δημιουργούσαν προβλήματα εγκυρότητας, εφόσον δεν μετατρέπονταν σε πιο συγκεκριμένους στόχους⁸. Πρέπει να προστεθεί ότι είναι δυνατό και οι πολύ ειδικοί και συγκεκριμένοι στόχοι που αναφέρονται στην απόκτηση γνωστικών ικανοτήτων —και τους οποίους προσπαθεί να πετύχει ο δάσκαλος με τους μαθητές του με βάση το περιεχόμενο— να υποκρύπτουν-έχουν ταξική απόχρωση, δηλ. να μην είναι κοινωνικά απροκατάληπτοι, χωρίς όμως να θίγονται άμεσα από το πρόβλημα της εγκυρότητας⁹· η παρατήρηση αυτή αφορά κυρίως τους ενδιάμεσους στόχους που κινούνται μεταξύ των γενικών και των ειδικών και

6. Για τα προβλήματα που προκύπτουν από την πλήρη απαλλοτρίωση των δικαιωμάτων του κράτους βλ. Manz, W., Schule und Legitimation. Zur curricularen Entscheidungsproblematik, Hamburg 1975, σ. 14· βλ. και Schiess, G., Die Diskussion über die Autonomie der Pädagogik, Weinheim 1973, σ. 4.

7. Βλ. Hennecke, F., Staat und Unterricht, Berlin 1972, σ. 10 κ.ε.· βλ. και Schulte, H., Curriculumreform zwischen «Diskurs» und «System», Stuttgart 1977, σ. 45 κ.εε.

8. Βλ. τις σελ. 120-121 που ακολουθούν.

9. Βλ. Νούτσου, Μ., Διδακτικοί στόχοι και ΑΠ, Αθήνα 1983, σ. 16· βλ. και Μαυρογιώργου, Γ., Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας, Ιωάννινα 1981, (διδ. διατρ.), σ. 216 κ.εε.

που οδηγούν από τη μια ακραία κατηγορία στην άλλη.

Βέβαια στη χώρα μας δεν συντάχτηκαν -τουλάχιστον επίσημα- και δεν εφαρμόστηκαν Curricula. Πριν από μερικά χρόνια το ΚΕΜΕ¹⁰ ανέλαβε τη σύνταξη ΑΠ και πρόσφερε στους εκπαιδευτικούς Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο¹¹. Ίσως βέβαια το χρονικό διάστημα να ήταν σύντομο, ώστε να μπορέσει να συντάξει ένα αξιόλογο ΑΠ, αφού το ίδιο ομολογεί ότι πρόθεσή του είναι να βοηθήσει προκαταβολικά τους εκπαιδευτικούς καλύπτοντας το κενό που υπάρχει στο χώρο των ΑΠ. Πρέπει όμως να υπογραμμιστεί ότι η προσπάθεια ως σήμερα περιορίστηκε σε αφηρημένους και επομένως ευρύτερα παραδεκτούς σκοπούς που δεν δημιουργούν προβλήματα εγκυρότητας. Αλλά θα δημιουργούνταν τέτοια προβλήματα, αν η ομάδα σύνταξης των Οδηγιών αυτών προέβαινε σε συγκεκριμενοποίησή τους. Στο μεταξύ το ΚΕΜΕ προχώρησε στη σύνταξη ΑΠ για τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου¹², αλλά κι εδώ δεν υπάρχει άμεση σύνδεση των γενικών σκοπών με τους ειδικούς στόχους, δηλ. απουσιάζουν εκείνοι ακριβώς οι επιμέρους στόχοι που θα δημιουργούσαν καθαρά πρόβλημα εγκυρότητας. Η μόνη λύση που φαίνεται εύλογη είναι να διευρυνθεί η ομάδα που θα αναλάβει τη σύνταξη Προγραμμάτων, πράγμα που νομίζουμε ότι πρέπει να πάρει σοβαρά υπόψη του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την επανίδρυση του οποίου προβλέπει το νέο σχέδιο νόμου που κατατέθηκε στη Βουλή¹³. Το Π.Ι. θα μπορούσε να λειτουργήσει όχι μόνο ως κέντρο σύνταξης αλλά και ως κέντρο αναμόρφωσης του C. και υποστήριξης της εγκυρότητάς του. Η εγκυρότητα των αποφάσεων θα εξαρτηθεί από τον τρόπο που θα γίνεται η συλλογή και επεξεργασία των στοιχείων για τη σύνταξη και αναμόρφωση του C.¹⁴.

10. Ιδρύθηκε με το ν. 186/1975 (ΦΕΚ 214).

11. ΚΕΜΕ, Οδηγίες για τη διδασκτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, Αθήνα 1980.

12. ΚΕΜΕ, Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

13. Βλ. το νόμο-πλαίσιο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρ. 23: επανίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Κατάργηση του ΚΕΜΕ.

14. Ό.π., παράγρ. γ, δ, ε του άρθρ. 24: βλ. κι αυτά που προτείνονται στο τελευταίο κεφάλαιο αυτής της εργασίας. Πάντως πρέπει να αναφέρουμε ότι —σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του νόμου-πλαισίου— «... το ΚΕΜΕ... παρά τις φιλότιμες προσπάθειες που κατέβαλαν τα μέλη του, δεν μπόρεσε και δεν αφέθηκε σε κάποιο στάδιο να ανταποκριθεί στον προορισμό του».

III. Η εγκυρότητα των αποφάσεων κατά τη σύνταξη των Curricula στις άλλες χώρες

Σύμφωνα με την αμερικανική κλασική θεώρηση του C. ο μαθητής αποκτά τις επιθυμητές γνώσεις και ικανότητες καθώς και τη στάση απέναντι σε αξίες μέσα στην ίδια τη διαδικασία μάθησης¹⁵· απώτερος σκοπός της διδασκαλίας είναι η εκμάθηση επιστημονικών γνώσεων και το κύριο χαρακτηριστικό της η προσήλωση σε γνωστικούς στόχους¹⁶. Τα πολυάριθμα «local school boards», των οποίων οι δραστηριότητες ελέγχονται σε περιορισμένο βαθμό από τις αντίστοιχες πολιτείες, παίρνουν αποφάσεις σχετικά με το C. Οι αποφάσεις όμως αυτές δεν στηρίζονται σε μια έγκυρη θεωρία του C., αν και πρέπει να πούμε ότι βασίζονται ουσιαστικά στις επιμέρους επιστήμες. Ιδιαίτερα μετά το 1960 συντάχτηκαν αρκετές χιλιάδες C. με αποτέλεσμα να μη μπορούμε να μιλάμε για αμερικανικό σχολικό C. Αξιοπαρατήρητο είναι ότι η κριτική κατά της κατάστασης αυτής χρησιμοποιεί τον όρο «supermarket της αγωγής».

Περί τα μέσα της δεκαετίας του '60 δίνεται σημαντική ώθηση στην έρευνα του C. στον ευρωπαϊκό χώρο. Αναγνωρίζεται η επιτακτική ανάγκη αναμόρφωσης των ΑΠ. Το 1964 ιδρύονται στην Αγγλία τα Schools Council που αναλαμβάνουν έρευνες για την αναμόρφωση του C., πετυχαίνοντας την απαγκίστρωσή του από την αμερικανική γραμμή¹⁷. Στην Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας δημοσιεύεται το 1967 το σύγγραμμα του S. Robinsohn, που αποδεικνύεται καθοριστικό για το C. δίνοντας ώθηση στη συζήτηση για την αναμόρφωση των ΑΠ¹⁸. Ενώ αρχικά ακολουθείται το αμερικανικό πρότυπο, τονίζεται όλο και περισσότερο τόσο η ανάγκη διατύπωσης στόχων που να καλύπτουν το κενό μεταξύ γενικών σκοπών και ειδικών στόχων, όσο και η συμμετοχή —ιδιαίτερα μετά το 1970— των άμεσα ενδιαφερομένων στη σύνταξη του C.

Στη δεκαετία του '60 γίνονται έντονες συζητήσεις για το πρόβλημα της

15. Βλ. König, E., *Theorien der Curriculumlegitimation*, σ. 587-596, στο: Hameyer, U. et al., *Handbuch der Curriculumforschung*, Weinheim u. Basel 1983.

16. Βλ. Bruner, J.S., *Toward a theory of instruction*, New York 1968. Για τα μειονεκτήματα της θεωρίας αυτής βλ. Siegel, H., *Kuhn's Philosophie of Science and Science Education*, Harvard 1977 (Diss.), σ. 17 κ.εε.· βλ. επίσης Zimmermann, W./Flensburg, K., *Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung*, Paderborn 1977, σ. 67 κ.εε. και König, E., *Theorien der Curriculumlegitimation*, στο: Hameyer, U. et al. (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung*, Weinheim u. Basel 1983, IPN, σ. 589.

17. Βλ. Stedman, S.D. et al., *Impact and Take-Up Project: 1st and 2nd Report*, London 1978 και 1980 (Schools Council)· βλ. και Taylor, P.H. (ed.), *Aims, Influence and Change in the Primary School Curriculum*, Windsor 1975, σ. 11.

18. Robinsohn, S., *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1967.

εγκυρότητας καθώς και προσπάθειες για επίλυσή του. Μια πρώτη λύση που προτάθηκε και που γνωρίζουμε ήδη ότι δεν γίνεται αποδεκτή είναι η διατύπωση υπερκείμενων σταθερών που εγγυώνται εγκυρότητα, εφόσον πρόκειται για υπερχρονικές αξίες απόλυτης ισχύος. Έτσι το πρόβλημα της εγκυρότητας φαίνεται να βρίσκει εύκολη λύση, αλλά προκύπτουν προβλήματα από τη στιγμή που θα μεταφραστούν σε περισσότερα συγκεκριμένες αυτές οι αξίες που γίνονται αποδεκτές μόνο λόγω του υπερχρονικού χαρακτήρα τους. Αν παραμείνουν αφηρημένοι οι σκοποί του C., δεν θα προσφέρουν καμιά ουσιαστική ωφέλεια· θα αναφέρονται μόνον και θα θυμίζουν τους γενικούς σκοπούς των παλαιών ΑΠ που έχαναν με τη γενική τους διατύπωση τη σχολική πραγματικότητα¹⁹. Το πρόβλημα της απαγωγής, δηλ. της εκπήγασης ειδικών στόχων από γενικούς σκοπούς, παραμένει ουσιαστικά άλυτο²⁰. Αν οι ειδικότεροι στόχοι δεν ενταχθούν στις γενικές αξίες, τότε δημιουργούνται προβλήματα εγκυρότητας. Είναι βέβαια δυνατό οι ειδικοί στόχοι να διατυπώνονται με βάση μια νόμιμη διαδικασία, αυτό όμως δε σημαίνει ότι είναι και έγκυροι. Από τη στιγμή της μετατροπής των γενικών σκοπών σε στόχους, δηλ. από τη στιγμή της συγκεκριμενοποίησής τους, αναφαίνονται οι δυσκολίες που υπάρχουν ώστε να γίνουν αποδεκτοί από όλες τις ενδιαφερόμενες ομάδες. Πώς όμως κατοχυρώνεται η εγκυρότητα του C.; Από τα μέλη της κοινωνίας μιας συγκεκριμένης εποχής δημιουργείται ένα πλέγμα αξιών που διοχετεύεται στο C.· φορέας αυτών των αξιών, αυτού του πνευματικού κλίματος, και συγχρόνως πομπός τους είναι ο εκπαιδευτικός. Για να διατυπωθεί απλά, το C. είναι η εικόνα της πνευματικής κατάστασης μιας ορισμένης χρονικής περιόδου, που απεικονίζει τις πεποιθήσεις -απόψεις εκείνων που ζουν σ' αυτή.

Σύμφωνα με μιαν άλλη άποψη η νομιμότητα, δηλ. η τυπική διαδικασία που ακολουθείται για τη λήψη αποφάσεων σε γενικό επίπεδο, παράγει και έγκυρα αποτελέσματα, που σημαίνει στην προκειμένη περίπτωση ότι η διαδικασία από μόνη της προσδίδει εγκυρότητα στις αποφάσεις. Επειδή είναι αδύνατο στις πολύπλοκες μοντέρνες κοινωνίες να υποστηρίζονται όλες οι επιμέρους αποφάσεις από ένα έγκυρο —γενικά αποδεκτό— υπόβαθρο και να ανάγονται σ' αυτό, ενδιαφέρει κυρίως πώς θα γίνει δυνατό τα μέλη μιας κοινωνίας να αναγνωρίσουν αυτές τις αποφάσεις· εδώ πρόκειται όχι για τη συζήτηση πάνω στις τελικές αποφάσεις αλλά στη διαδικασία λήψης τους²¹. Αυτό το μοντέλο εγκυρότητας ανοίγει το δρόμο για την ικανοποίηση

19. Βλ. Tyler, R., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago 1949, σ. 14 κ.εε.

20. Βλ. Meyer, H.L., *Einführung in die Curriculum-Methodologie*, München 1972, σ. 138 κ.ε· βλ. και Blankertz, H., *Theorien und Modelle der Didaktik*, München 1969, σ. 18 κ.ε.

21. Βλ. Luhmann, N., *Legitimation durch Verfahren*, Neuwied 1969· βλ. επίσης Ziechmann,

μιας ουσιαστικής απαίτησης της έρευνας του C., δηλ. της συμμετοχής των άμεσα ενδιαφερομένων. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η λήψη των αποφάσεων συμβαίνει μέσα σε προκαθορισμένα πλαίσια, τα οποία προσδιορίζουν οι κανόνες της διαδικασίας. Ταυτόχρονα ελλοχεύει ο κίνδυνος να πέσουν θύματα εκμετάλλευσης οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, δηλ. είναι δυνατό να θεμελιωθεί η εγκυρότητα ενός C. με το επιχείρημα της συμμετοχής «κάποιων» εκπαιδευτικών ή μαθητών στη σύνταξή του, πράγμα που μπορεί να μας προκαταλάβει και να μας πείσει για την εγκυρότητά του.

Τέλος ένα ακόμα μοντέλο εγκυρότητας υποστηρίζει ότι οι αποφάσεις αποκτούν εγκυρότητα, εφόσον εκτεθούν οι ίδιες σε διαλογικό έλεγχο. Η εγκυρότητα οπωσδήποτε προϋποθέτει τη συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων. Μέσω του διαλόγου ασκείται κριτική στις αποφάσεις και αποδεικνύεται αν ευσταθούν λογικά. Στο διάλογο προβάλλονται οι απόψεις-προοπτικές με την ανάλογη θεμελίωση²². Η διαμορφωμένη μέσω του διαλόγου βούληση εγγυάται την εγκυρότητα των αποφάσεων. Η λύση αυτή μπορεί να είναι αληθοφανής, αλλά δεν δίνονται τα κριτήρια, με βάση τα οποία θα θεωρηθούν οι αποφάσεις ως λογικές. Υπάρχει ο κίνδυνος αυτά τα κριτήρια να είναι αποκρυσταλλωμένα μέσα μας και να θεωρούνται ως υφιστάμενα και ισχύοντα χωρίς παραπέρα έλεγχο.

Οι μέχρι τώρα συλλογισμοί αφήνουν ανοικτό το ερώτημα το σχετικό με το ρόλο της πολιτείας στη διαδικασία σύνταξης του C. Στις αρχές της δεκαετίας του '50 εκθέτονται και σχολιάζονται ενδιαφέρουσες απόψεις σχετικά με το ρόλο της πολιτείας στη σύνταξη του ΑΠ²³: η ουσσιωδέστερη πτυχή του Προγράμματος είναι ο καθορισμός των μορφωτικών σκοπών και η επιλογή των περιεχομένων. Επειδή δεν ισχύει ένα αναμφισβήτητο σύστημα αξιών για όλες τις εποχές, το Πρόγραμμα πρέπει να έχει ως αφετηρία του την παιδαγωγική πραγματικότητα και το συγκεκριμένο έργο του σχολείου της κάθε εποχής. Με άλλα λόγια, ένα συγκεκριμένο Πρόγραμμα είναι το Πρόγραμμα μιας συγκεκριμένης εποχής. Αυτό το Πρόγραμμα είναι το αποτέλεσμα του αγώνα των ομάδων-δυνάμεων πίεσης για επικράτηση, του ανταγωνισμού μεταξύ εκκλησίας, πολιτικών κομμάτων, επιστημονικών οργανώσεων κλπ. Η προσπάθεια των ομάδων-δυνάμεων αυτών αποσκοπεί

J., Curriculum-Diskussion und Unterrichtspraxis, Stuttgart 1979, σ. 50-51 (με παραδείγματα) και Londoner, C.A., The Systems Approach as an Administrative and Program Planning Tool for Continuing Education, στο: «Educational Technology», 1972 (12), σ. 24-31 και Meyer, H.L., ό.π., σ. 139.

22. Βλ. Habermas, J. / Luhmann, N., Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie? Frankf. a. M. 1971, σ. 264.

23. Βλ. Weniger, E., Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim 1952, σ. 7.

στην κατάλληλη αντιπροσώπευσή τους στο Πρόγραμμα. Είναι ευνόητο ότι πίσω απ' αυτή την προσπάθεια κρύβονται διάφορα συμφέροντα (οικονομικά, επαγγελματική προετοιμασία των νέων για το χώρο της οικονομίας, επιστήμης κ.λ.π.)· αλλά ακόμα κρύβεται και η απαίτηση αυτών των ομάδων να «βαρύνουν» οι κοινωνικοπολιτικές, πολιτιστικές και θρησκευτικές τους απόψεις στο Πρόγραμμα. Το ερώτημα είναι ποιο ρόλο διαδραματίζει η πολιτεία σ' αυτή την πάλη των ομάδων-δυνάμεων πίεσης. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία της θεωρίας που εκθέτουμε η πολιτεία καθορίζει το βαθμό επίδρασης αυτών των ομάδων πίεσης πάνω στο Πρόγραμμα²⁴. Σ' αυτήν όμως την περίπτωση η εγκυρότητα των αποφάσεων είναι πολύ αμφίβολη. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι αναγνωρίζεται αυτή η προσδιοριστική λειτουργία της πολιτείας, γιατί προϋποτίθεται μια συγκεκριμένη μορφή της, δηλ. μια δημοκρατική πολιτεία που αφήνει ελεύθερο χώρο στις κοινωνικές ομάδες να εκφράσουν τα συμφέροντα και τις απόψεις τους και που εξασφαλίζει μάλιστα την υποστήριξή τους. Βέβαια ομολογείται ότι η μοντέρνα πολιτεία δεν είναι δυνατό να παίξει το ρόλο του διαιτητή που βρίσκεται πάνω από τις διάφορες ομάδες²⁵. Έτσι προκύπτει το πρόβλημα αν και κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί πλέον η πολιτεία να τηρήσει την προσδιοριστική λειτουργία της. Ακόμα αναφέρθηκε ότι πίσω από τις δυνάμεις πίεσης κρύβονται κοινωνικά-οικονομικά συμφέροντα, αλλά οι δυνατότητες των διαφόρων ομάδων να ασκήσουν επίδραση στο Πρόγραμμα δεν είναι ίδιες. Τέλος υπογραμμίζεται ότι πρέπει να υπάρξει κατά το δυνατό σύμπνοια των ομάδων σχετικά με τους σκοπούς του Προγράμματος. Μόνον κάτω απ' αυτή την προϋπόθεση δεν θα θεωρηθεί η τελική απόφαση από μέρους της πολιτείας ως αυθαίρετη. Η απόφαση της πολιτείας θα έδινε με αυτό τον τρόπο βάρος σε μια από πολλές συγγενείς αλλά όχι και άκρως αντίθετες απόψεις. Δεν αναφέρεται όμως με ποιο τρόπο θα μπορέσουν οι αποφάσεις της πολιτείας να τεθούν κάτω από ανοικτό έλεγχο. Επίσης δεν αντιμετωπίζεται κριτικά η λειτουργία της πολιτείας ως στοιχείου που μετέχει και ρυθμίζει το εκπαιδευτικό σύστημα.

Σήμερα βέβαια έπαυσε να υπαγορεύεται ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος αποκλειστικά και μόνον από τα συμφέροντα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων²⁶. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν υφίστανται διαφορές μεταξύ των κοινωνικών ομάδων. Αν θέλει το C. να είναι

24. Βλ. Weniger, E., ό.π., σ. 62 κ.ε.

25. O W. Klafki (et al., Erziehungswissenschaft, Funk Kolleg, Frankf. a. M. 1975, Τόμ. 2, σ. 79 κ.ε.) εκθέτει συνοπτικά τις απόψεις του E. Weniger και τους ασκεί διεξοδική κριτική.

26. Βλ. Middleton, N. / Weitzman, S., A place for Everyone. A History of State Education from the End of the 18th Century to the 1970s, London 1976· βλ. και Palmade, G., Das bürgerliche Zeitalter, Frankfurt 1974.

έγκυρο, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις αξίες και τα συμφέροντα που ανταγωνίζονται μεταξύ τους. Στην εποχή μας στην οποία κυριαρχούν πλουραλιστικές αξίες κι είναι έντονο το κενό στις βασικές κοσμοθεωρήσεις είναι αναμφισβήτητα καταδικασμένη σε αποτυχία η προσπάθεια άντλησης στόχων από γενικά ισχύοντες κανόνες και παραδόσεις²⁷. Αυτό σημαίνει ότι η εγκυρότητα των στόχων δεν βασίζεται πλέον σε παραδοσιακά περιεχόμενα και αξίες, αλλά στα συμφέροντα αυτών στους οποίους αναφέρεται άμεσα το C. και ακόμα στα συμφέροντα της δεδομένης κοινωνίας. Εδώ ανακύπτει το πρόβλημα εναρμόνισης των συμφερόντων των άμεσα ενδιαφερομένων με τις κατευθύνσεις-απόψεις αυτής της κοινωνίας. Αν λάβουμε υπόψη μας την ταχεία και συνεχή μεταβολή της κοινωνίας, τότε πρέπει να σημειώσουμε και την ανάγκη συνεχούς ανανέωσης του C. και αντιμετώπισης του προβλήματος της εγκυρότητας.

Η έρευνα του C., διαβλέποντας ότι δεν είναι δυνατό να ξεκινήσει η σύσταση του C. από μια α priori έγκυρη κοινωνική βάση, θεώρησε ως κύριο μέλημά της τη συγκρότηση αυτής της βάσης, δηλ. τον καθορισμό και την αιτιολόγηση σκοπών και περιεχομένων. Κατέβαλε προσπάθειες να απαντήσει στην ερώτηση: ποιος θα προσδώσει εγκυρότητα στις αποφάσεις τις σχετικές με το C.; Επειδή λοιπόν δεν υπάρχει καμιά εκ των προτέρων έγκυρη κοινωνική βάση, πρέπει να αναζητηθεί μια αξιόπιστη πηγή που να εγγυάται την εγκυρότητα αυτών των αποφάσεων.

Για τη λύση αυτού του δύσκολου προβλήματος προτάθηκαν κατά καιρούς διάφορες λύσεις που εντάσσονται σε δύο κύριες φάσεις της συζήτησης του C. Η πρώτη καλύπτει το χρονικό διάστημα από τα μέσα της δεκαετίας του '60 μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '70, οπότε κι αρχίζει η δεύτερη φάση. Στην πρώτη φάση θεωρήθηκε ότι μόνον τα λογικά επιχειρήματα υπέρ των αποφάσεων θα μπορούσαν να προσφέρουν μια παραδεκτή λύση στο πρόβλημα²⁸. Αυτό σημαίνει ότι το λογικό υπόβαθρο λήψης των αποφάσεων θα μπορούσε να τις καταστήσει έγκυρες²⁹. Η αρχή αυτή της υποστήριξης της εγκυρότητας με λογικά επιχειρήματα βασίζεται στην κριτική αντιμετώπιση της σύνταξης Προγραμμάτων προβλήθηκε λοιπόν η απαίτηση να γίνει η αρχή αυτή το θεμέλιο για την ανάπτυξη του C. Αλλά πάλι αναφαίνεται το ερώτημα με ποιο τρόπο θα προκύψουν τα λογικά

27. Βλ. Frey, K. (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, München 1975, Τόμ. I, σ. 66· βλ. και Hilpinen, R. (Ed.), Deontic Logic: Introductory and Systematic Readings, Dordrecht 1971.

28. Βλ. Rülcker, T., ό.π., σ. 37 κ.ε., βλ. και Flehsig, K.H / Halter, H.-D., Entscheidungsprozesse der Curriculumentwicklung. Deutscher Bildungsrat. Gutachten u. Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1973, τόμ. 24, σ. 34.

29. Βλ. Roth, H., Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?, στο: Achtenhagen, F. / Meyer H. L. (Hrsg.), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, Stuttgart 1971, σ. 47-56.

επιχειρήματα. Ως κριτήρια-φορείς λογικών επιχειρημάτων θεωρήθηκαν από το ένα μέρος η επιστήμη κι από το άλλο η συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων. Αλλά αυτή η διμερής-διμέτωπη προσπάθεια να υποστηριχθούν λογικά οι αποσάσεις φθίνει στη συζήτηση του C. και ουσιαστικά υπογραμμίζεται, αν όχι μόνον τουλάχιστον εντονότερα, η επιστήμη³⁰. Τώρα λοιπόν ο ρόλος της έρευνας του C. έγκειται στην ανάπτυξη μιας επιστημονικής βάσης στην οποία θα στηρίζονται και σύμφωνα με την οποία θα αναπτύσσονται τα C. Αυτή η προσπάθεια υπογράμμισης της επιστήμης ως κριτηρίου και φορέα εγκυρότητας, στρέφεται προς δύο κατευθύνσεις: προς την επιστημονικότητα των σκοπών και των περιεχομένων και προς την επιστημονικότητα των διαδικασιών ανάπτυξης του C. Σχετικά με την πρώτη οι σκοποί και τα περιεχόμενα πρέπει να προέλθουν από τους επιστημονικούς κλάδους τους αντίστοιχους με τα σχολικά μαθήματα, και σχετικά με τη δεύτερη να αναπτυχθούν συστηματικές επιστημονικές μέθοδοι. Η θεώρηση του επιστημονικά ορθού ως έγκυρου δεν αναφέρεται μόνο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και στο πολιτικό στοιχείο: το επιστημονικά ορθό πρέπει να γίνεται κι από αυτό το τελευταίο αποδεκτό. Αλλά η συμβολή της επιστήμης στην εγκυρότητα του C. δεν είναι και τόσο σαφής. Τα επιχειρήματα κατά της επιστήμης ως κριτηρίου και γνώμονα για τη λήψη αποφάσεων είναι ότι όχι μόνο δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό που της ζητείται, αλλά επιπρόσθετα παραμελούνται οι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Έκδηλος είναι ο φόβος μήπως στη θέση της πολιτικής επιρροής περάσει η επιστήμη με τις αντικειμενικές-τεχνοκρατικές της διαδικασίες και καταστεί με αυτό τον τρόπο ένα πάγιο κατεστημένο που θα δίνει κατευθύνσεις «από πάνω». Ας σημειωθεί ότι σήμερα ελέγχεται από πολλούς η μητχεβιοριστική θεώρηση των στόχων του σχολείου, γιατί έτσι υποστηρίζονται στόχοι που φαινομενικά μόνον —όπως αναφέραμε— είναι κοινωνικά απροκατάληπτοι.

Ενώ μέχρι περίπου τις αρχές της δεκαετίας του '70, δηλ. στην πρώτη φάση της συζήτησης του C., η έρευνα στηρίζεται στην εμπειρική-αναλυτική επιστήμη που οδηγεί σε αντικειμενικά αποτελέσματα, μετά το 1970, δηλ. στη δεύτερη φάση της συζήτησης του C., εμφανίζεται έντονα ως υπόβαθρο της εγκυρότητας η συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων³¹. Πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι προσπάθειες της πρώτης φάσης δεν έφεραν καμιά βελτίωση στην κατάσταση. Αποτελέσματά τους ήταν μια πληθώρα θεωριών και όρων που

30. Βλ. Ford, G. / Pugno, L., *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago 1965· βλ. και Meyer, H.L., ό.π., σ. 232 και 234· βλ. και Robinssohn, S., ό.π., σ. 31.

31. Βλ. Owen, J. G., *The Management of Curriculum Development*, Cambridge 1973, σ. 20 κ.ε.· βλ. και Merritt, J., *What shall we teach?* London 1974, σ. 14 κ.ε.· βλ. και Meerten, E., *Der situationsorientierte Curriculumansatz. Entwicklung, Perspektiven und Legitimation*, Königstein 1980.

δεν ωφέλησαν ουσιαστικά τη σχολική πράξη. Σε αυτή την πρώτη φάση οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς —δεν παίρνουν ενεργό ρόλο στη σύνταξη του C.³² στην καλύτερη περίπτωση εμφανίζονται στο στάδιο της αξιολόγησης. Επιστήμονες ειδικοί αναλαμβάνουν τη σύνταξη και ανάπτυξη των C. χωρίς να παίρνουν υπόψη τη σχολική πράξη. Είναι αναμφισβήτητο ότι ο προσανατολισμός στην επιστήμη διευκολύνει τη σύνταξη μοντέλων. Η εγκυρότητά τους όμως καθορίζεται από την επιστήμη, χωρίς να αναλαμβάνονται έρευνες προκειμένου να διαπιστωθούν οι πραγματικές ανάγκες του ανθρώπου. Οι επιστήμες «φαίνεται» να μη δημιουργούν προβλήματα, αφού θεωρούνται ως συστήματα χωρίς καμιά εξάρτηση από κοινωνικές προϋποθέσεις. Μέσω της ανάλυσης της επιστήμης καθορίζονται οι γενικοί σκοποί και σε ένα δεύτερο στάδιο οι ειδικοί στόχοι. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι το μακρόπνοο σχέδιο που προέβλεπε αρχικά την ανάλυση της κοινωνίας κι ήταν προσανατολισμένο σε μια ριζική αναθεώρηση του C. δεν πραγματοποιήθηκε³³· η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσω της αναθεώρησης του C. δεν έγινε. Δύο είναι οι βασικές αιτίες που οδήγησαν τη συζήτηση σε αδιέξοδο. Η πρώτη είναι ότι δεν υπάρχει καμιά γενικά παραδεκτή επιστημονική βάση που να δικαιολογήσει την έγκριση ορισμένων περιεχομένων και την απόρριψη άλλων³⁴· αν θα πρέπει να διδαχθεί η Φιλοσοφία ή η Ψυχολογία, αν θα πρέπει να επιλεγούν για διδασκαλία η «Στωική Φιλοσοφία» ή οι «Παραστάσεις», αυτά είναι ερωτήματα-προβλήματα τα οποία δεν μπορούν να λύσουν οι αντίστοιχες επιστήμες. Η δεύτερη αιτία είναι η παραίτηση από τους άμεσα ενδιαφερομένους στην πορεία της συζήτησης του C. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έγιναν παραλήπτες ξένων προς αυτούς C. Τέτοια C. είναι τα «teacher proof» που προκαθορίζουν με κάθε λεπτομέρεια τι θα διδάξει ο εκπαιδευτικός, χωρίς να παίρνουν υπόψη τον ίδιο και τους μαθητές του. Αλλά έτσι τα περιεχόμενα του σχολείου κατανοούν να είναι άσχετα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η απάθεια από την πλευρά των μαθητών και των εκπαιδευτικών³⁵.

32. Βλ. Rölcker, T., ό.π., σ. 46 κε· βλ. και Hirst, P., *Knowledge and the Curriculum*, London 1974, σ. 16-29. Για τη συμμετοχή των δασκάλων βλ. Χριστιά, I., Οι διδακτικοί στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τη διδασκαλία, στο: «Σύγχρονη Εκπαίδευση», 7 (1982), σ. 79.

33. Βλ. Robinsohn, S. (1967), ό.π., σ. 17 κ.εε.

34. Εξάλλου κοινωνικές προϋποθέσεις-συνθήκες διευκολύνουν ή και επιβάλλουν την είσοδο ορισμένων περιεχομένων στο Πρόγραμμα· βλ. Klafki, W. u.a. (Hrsg.), *Probleme der Curriculum-Entwicklung, Entwürfe und Reflexionen*, Frankf. a. M. 1972, σ. 17-18.

35. Βλ. Boyd, W. L. / Crowson, R.L., *The changing Conception and Practice of Public School Administration*, στο: «Review of Research in Education», 9(1981), σ. 311-373· βλ. και Schüller, A. (Hrsg.), *Lehrerrolle im Wandel*, Weinheim 1971, σ. 167-169.

Βέβαια η συμμετοχή των ειδικών φαίνεται να λύνει αρκετά προβλήματα, αλλά παραμένουν άλυτα τα ακόλουθα: Δεν είναι σαφές το κριτήριο με βάση το οποίο γίνεται η επιλογή των ειδικών. Υπάρχει ο κίνδυνος να περιοριστούν οι ειδικοί σε αντικειμενικά-ουδέτερα στοιχεία κι έτσι να αποφύγουν φαινομενικά το σκόπελο να θίξουν στοιχεία υποκειμενικών απόψεων-κοσμοθεωρήσεων. Αλλά και οι ίδιοι δεν μπορούν να διατυπώσουν γενικά παραδεκτές απόψεις-προοπτικές, οπότε το μόνο που είναι σε θέση να κάνουν είναι να εγγυηθούν για την επιστημονική ακρίβεια των αποφάσεών τους. Πρέπει να ομολογήσει κανείς ότι με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό η λογική υποστήριξη των αποφάσεων, αλλά η εγκυρότητα που στηρίζεται στην αρμοδιότητα των ειδικών για τη λήψη αποφάσεων θεωρείται αμφίβολη. Από άποψη θεωρητικής σύλληψης των πυρήνων εργασίας αποτελούν ουσιαστικά οι επιστήμονες. Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς δεν παίρνουν ενεργό μέρος στη σύνταξη του C. Παρόλο που γίνεται λόγος για τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη σύνταξη του C., αυτός παραμένει μόνον ένας ειδικός στην ομάδα επιστημόνων, που πρέπει να εκτελέσει ορισμένες προκαθορισμένες λειτουργίες³⁶. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν περνούν στο περιθώριο, ενώ το κύριο βάρος δίνεται στην επιστήμη. Και ο ρόλος όμως της πολιτείας είναι προβληματικός. Η πολιτεία εμφανίζεται στο τελευταίο στάδιο υποστήριξης ή απόρριψης των αποφάσεων που έχουν ήδη ληφθεί. Ενώ υποστηρίζεται ότι οι αποφάσεις σχετικά με το C. πρέπει να ανεξαρτητοποιηθούν από τον καθοριστικό έλεγχο της πολιτείας, δεν αναφέρεται όμως πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό ούτε αναφέρονται και οι συνέπειες που θα προκύψουν, αν αυτή δεν συμμετάσχει στη διαδικασία σύνταξης του C.³⁷

Οι προσπάθειες της πρώτης φάσης της συζήτησης του C. προσανατολίζονταν στην επιστήμη που τη θεωρούσαν κριτήριο-φορέα εγκυρότητας³⁸. Βέβαια γίνεται λόγος για τη συμμετοχή ορισμένων εκπαιδευτικών ως ειδικών στη σύνταξη του C., αλλά ο μεγαλύτερος αριθμός των εκπαιδευτικών παραμένει ξένος προς τις αποφάσεις των ειδικών. Στη δεύτερη φάση καταβάλλεται προσπάθεια συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων³⁹. Μάλιστα τα Ενιαία Σχολεία, βλέποντας ότι δεν μπορούσαν να

36. Bl. Robinsohn, S., Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung, στο: Achtenhagen, F. / Meyer, H.L., ό.π., σ. 37 κ.ε.

37. Bl. Robinsohn, S., (1967), σ. 31.

38. H Doris Knab (Curriculumforschung und Lehrplanreform, στο: «Neue Sammlung», 2 (1969), σ. 169-185) δίνει επίσης βάρος στην επιστημονική αντικειμενικότητα των αποφάσεων. Κι εδώ η σύνταξη του C στηρίζεται ουσιαστικά στους επιστήμονες. Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν μέρος ως ειδικοί, αλλά στην ουσία τους «παρουσιάζεται» το C.

39. Bl. Holt, M. Regenerating the Curriculum, London 1979, σ. 95 κ.εε· βλ. και Blankertz,

εφαρμόσουν τα υφιστάμενα κρατικά Προγράμματα και μη έχοντας στη διάθεσή τους νέα που να μπορούσαν να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες που δημιουργούνταν, προχώρησαν στη σύνταξη δικών τους Προγραμμάτων· τη σύνταξη ανέλαβαν ομάδες εκπαιδευτικών του ίδιου κλάδου. Αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν μια πληθώρα Προγραμμάτων που καθόριζαν τη διδασκαλία στα σχολεία αυτά⁴⁰. Το αξιοσημείωτο είναι ότι αυτά τα *Curricula* δεν επηρέασαν τη θεωρητική συζήτηση σχετικά με το C., μένοντας έτσι ξένα προς την επιστημονική συζήτηση· δεν είναι προσιτά, γιατί μόνο λίγες δημοσιεύσεις υπάρχουν, κι ακόμη είναι άγνωστος ο τρόπος διαδικασίας του σχεδιασμού τους. Η εγκυρότητα αυτών των Προγραμμάτων είναι πολύ αμφίβολη, γιατί δεν παίρνουν μέρος επιστήμονες του κλάδου και κοινωνιολόγοι και δεν στηρίζεται παρά μόνο στην παιδαγωγική ικανότητα της ομάδας των εκπαιδευτικών και στην αρμοδιότητά τους ως αντιπροσώπων του κλάδου⁴¹. Πρέπει να σημειωθεί ότι και στην περίπτωση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγηθούν σε ένα *teacher-proof Curriculum*. Ακόμα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί φορείς της μεταρρύθμισης και για να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, θα πρέπει να έχουν τύχει της κατάλληλης επιμόρφωσης⁴²· μόνον έτσι θα μπόρεσει να καταπολεμηθεί η έλλειψη επιστημονικότητας.

Η υποστήριξη της εγκυρότητας με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μεγάλα προβλήματα⁴³· ως αναφερθεί ότι δεν έχουν αναληφθεί

H., (Hrsg.), *Curriculumforschung. Strategien-Strukturierung-Konstruktion*, Essen 1971· βλ. επίσης Heipcke, K. / Messner, R., *Curriculumentwicklung unter den Anspruch praktischer Theorie*, στο: «Zeitschr. f. Päd.», 3 (1973), σ. 351-374.

40. Βλ. v. Hentig, H., *Die Bielefelder Laborschule*, Stuttgart 1971· βλ. και *Das Bielefelder Oberstufenkolleg*, Stuttgart 1971.

41. Βλ. Hameyer, U., *Professionalisierung und Curriculuminnovation*, στο: Arreger, K. (Hrsg.), *Lehrerfortbildung*, Weinheim u. Basel 1976, σ. 201-239. Αντιπροσωπευτικό της προσπάθειας αυτής για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη σύνταξη του C. είναι το μοντέλο της S. Gebaulet (et al., *Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren - Eine Denkschrift*, Stuttgart 1972, σ. 15 και 37), που θέλει τους εκπαιδευτικούς ως τους κύριους φορείς της μεταρρύθμισης. Το μοντέλο στηρίζεται στην πεποίθηση ότι μόνον αν οι εκπαιδευτικοί συμμετάσχουν στην προσπάθεια για μεταρρύθμιση και ως ειδικοί και ως άμεσα ενδιαφερόμενοι, θα μπόρεσει αυτή να περάσει στην καθημερινή πράξη του σχολείου. Έτσι θα αποφευχθεί και η αδυναμία των προηγούμενων προσπαθειών, να αρχίζει η οργάνωση της μεταρρύθμισης «από πάνω προς τα κάτω».

42. Βλ. Τερζή, Ν., Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, στο: «Φιλολόγος», 23 (1981), σ. 272-281 (όπου υπογραμμίζεται η ανάγκη μετεκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών)· βλ. και Owen, J.G., ό.π., σ. 108 κ.εε.

43. Βλ. Taylor, Ph., *How teachers plan their courses*, New York 1970, σ. 9-31· βλ. και Neumann, D. / Oelkers, J., «Verwissenschaftlichung» als Mythos? Legitimationsprobleme der

οι αναγκαίες έρευνες. Είναι αναμφίβολο ότι το πρόβλημα της συμμετοχής των άμεσα ενδιαφερομένων ταυτίζεται με το πρόβλημα της δημοκρατικότητας του C.⁴⁴ Δημοκρατικότητα δεν υπόσχεται όμως η συμμετοχή μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων. Όλοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να προβάλλουν τις απόψεις - προοπτικές - κοσμοθεωρήσεις τους κατά τη σύνταξη του C. Βέβαια το πρόβλημα δεν λύνεται αν κατά τη σύνταξη των μοντέλων, και μάλιστα σε ορισμένες φάσεις τους, κληθούν «ορισμένοι» ως συνεργάτες. Είναι ευνόητο ότι τα μοντέλα με την περιορισμένη συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων χαρακτηρίζονται κι από περιορισμένη εγκυρότητα.

IV. Προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος της εγκυρότητας

Είναι αναμφισβήτητο ότι οι αποφάσεις σχετικά με το C. επηρεάζονται σε διεθνή κλίμακα καθοριστικά από το πολιτικό στοιχείο⁴⁵. Μια πάλι απαγκίστρωσή τους από αυτό θα προξενούσε ρωγμές στη νομιμότητα και θα δημιουργούσε —όπως αναφέρθηκε— προβλήματα με απρόβλεπτες συνέπειες. Η διατύπωση λοιπόν των σκοπών, που είναι καθοριστική για όλο το φάσμα του C., δεν θα πρέπει να αναληφθεί μόνον «από πάνω» (από τον πολιτικό παράγοντα) ούτε μόνον «από κάτω» (από τους άμεσα ενδιαφερομένους).

Αν ως κριτήριο λήψης των αποφάσεων θεωρηθεί η βελτίωση της κατάστασης και της αντιμετώπισης του μαθητή στο παρόν και στο μέλλον, τότε μια πολιτεία δεν θα πρέπει να έχει αντίρρηση στην έκθεση των αποφάσεών της σε διαλογικό έλεγχο μετά την υποβολή της σε αυτήν τη δοκιμασία θα είχε εξασφαλίσει —τουλάχιστον όσον αφορά την εκπαιδευτική της πολιτική— τη διατήρησή της. Δεν θα πρέπει όμως να εξετάσει κανείς

Lehrerbildung in historischer Sicht, στο: «Zeitschr. f. Päd.», 2 (1984) σ. 229-252· βλ. επίσης Gukenbiehl H., Tendenzen zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung. Ein Erklärungsversuch, Weinheim/Basel 1975.

44. Βλ. Venhart, V. (Hrsg.), *Demokratisierung der Schule*, Frankfurt 1972, σ. 103-121. Βλ. και Φλουρή, Γ., *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα 1983, σ. 51 κ.ε.

45. Ας σημειωθεί ότι η νεώτερη ιστορία του ΑΠ αρχίζει με την ανάληψη από την πολιτεία της υπευθυνότητας για τα σχολικά πράγματα, που ολοκληρώνεται το 18ο και 19ο αι. κι από τότε παίζει καθοριστικό ρόλο στη σύνταξη των Προγραμμάτων. Οι παράγοντες της πολιτείας αναλάμβαναν τη σύνταξη του C., βάζοντας τη σφραγίδα της «αιτιολόγησης-υποστήριξης από παιδαγωγική σκοπιά» αυτών που διδάσκονταν. Βλ. Zais, R., *Curriculum. Principles and Foundations*, New York 1976, σ. 42-73· ενδιαφέρον για τη σπουδή της εξέλιξης του ΑΠ είναι το σύγγραμμα του J. Dolch «*Lehrplan des Abendlandes*» (Ratingen 1965), όπου εκτίθεται η μέσα στο χρόνο εξέλιξη-μεταβολή των περιεχομένων του ΑΠ. Βλ. επίσης Hartmann, K. et al. (Hrsg.), *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert*, Frankfurt 1974.

την πολιτεία και τους άμεσα ενδιαφερομένους, τους «λίγους-πολλούς», από κοινωνική-πολιτική σκοπιά αλλά από σωκρατική· με μια όμως διαφορά. Είναι βέβαιο ότι η πολιτεία παίρνει τις αποφάσεις της με βάση της *έγκυρες απόψεις* των «επαϊόντων»; Είναι πάλι σίγουρο ότι οι ευρύτερες κοινωνικές ομάδες θα μπορούσαν να πάρουν τις ενδεδειγμένες αποφάσεις; Αυτά τα προβλήματα μόνο σε ένα δρόμο οδηγούν, στο διάλογο. Εδώ προκύπτει το ερώτημα αν ο διάλογος θα στηριχτεί σε ήδη διατυπωμένες αποφάσεις ή αν αυτές θα προκύψουν μέσα από τη διαλογική διαδικασία. Στην πρώτη περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος οι ήδη διατυπωμένες αποφάσεις να προκαταλάβουν το άλλο διαλεγόμενο μέρος —τους άμεσα ενδιαφερομένους— υποδεικνύοντάς του μάλιστα τις διαστάσεις του προβλήματος⁴⁶. Στη δεύτερη περίπτωση η διαλογική διαδικασία θα εκπλήρωνε το σκοπό της, αν οι «πολλοί» θα μπορούσαν να αναλάβουν το ρόλο των «λίγων». Έτσι το πρόβλημα μετατίθεται και ταυτίζεται ουσιαστικά με το πρόβλημα ενημέρωσης των άμεσα ενδιαφερομένων και ιδιαίτερα με το πρόβλημα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών⁴⁷.

Η λύση λοιπόν του προβλήματος της εγκυρότητας θα πρέπει να εντοπιστεί σε μια διαλεκτική προσπάθεια υπερπήδησης των αντιγνωμιών και σύγκλισης κατά το δυνατό σε γενικά παραδεκτές αποφάσεις. Μια τέτοια προσπάθεια είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί σε κάθε μεμονωμένο σχολείο. Συμμετοχή όσο το δυνατό περισσότερων εκπαιδευτικών σημαίνει αποκέντρωση της ανάπτυξης του C. Ενδείκνυται η λειτουργία ενός κέντρου σύνταξης και ανάπτυξης C., όπου θα συνεργάζονται έμπειροι εκπαιδευτικοί, ειδικοί επιστήμονες των διαφόρων κλάδων, Παιδαγωγοί, Κοινωνιολόγοι, Ψυχολόγοι και πολιτικοί φορείς. Παράλληλα με το κέντρο σύνταξης κι ανάπτυξης C., θα πρέπει να λειτουργήσουν κι επιμέρους παραρτήματα του κέντρου, τα οποία θα καλύπτουν ευρύτερους γεωγραφικούς χώρους. Τα παραρτήματα θα ελέγχουν τους χώρους αυτούς με τη λειτουργία επιμέρους τομέων πληροφόρησης, οι οποίοι θα εφοδιάζουν το παράρτημα με τα στοιχεία που θα προέρχονται από τις ανάγκες και τις ιδιάζουσες συνθήκες τους. Ουσιαστικά τα παραρτήματα θα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύνταξη του C. για τους χώρους που αντιπροσωπεύουν. Οι τομείς του κάθε παραρτήματος θα παίζουν επικουρικό ρόλο στη συλλογή στοιχείων που η επεξεργασία τους θα γίνεται στο παράρτημα.

Βέβαια έτσι φαίνεται να λύνεται το πρόβλημα ενός αποκρυσταλλωμένου C. που θα ευνοούσε μόνον έναν περιορισμένο αριθμό μαθητών. Πρέπει όμως

46. Για το πρόβλημα αυτό βλ. Zimmer, J., Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, στο: Achtenhagen, F. / Meyer, H.L. (Hrsg.), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, σ. 178 κ.εε.

47. Βλ. Τερζή, Ν., ό.π., σ. 277.

να σημειωθεί ότι υπάρχει ο κίνδυνος να υποβιβαστεί το επίπεδο ποιότητας των σκοπών. Μακροπρόθεσμα τα επιμέρους παραρτήματα και οι τομείς θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα αυτό με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οποσδήποτε δεν θα πρέπει να αποξενωθούν τα C. των παραρτημάτων αυτών μεταξύ τους. Εκπρόσωποι των επιμέρους παραρτημάτων θα πρέπει να συνέρχονται και να συνεργάζονται στο κέντρο. Το πρόβλημα της εγκυρότητας μπορεί να βρει μια ικανοποιητική λύση με το διάλογο μεταξύ κέντρου και παραρτημάτων. Στα επιμέρους παραρτήματα θα μπορεί να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, πράγμα που δεν είναι δυνατό να γίνει στο κέντρο. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η δημοκρατικότητα του C. Η συμβολή των εκπαιδευτικών θα είναι ουσιαστική με την προϋπόθεση ότι θα έχουν τύχει —να το αναφέρουμε πάλι— της ανάλογης επιμόρφωσης. Έτσι και παράλληλα με τη συμμετοχή των ειδικών επιστημόνων των διαφόρων κλάδων εξασφαλίζεται η επιστημονική υποστήριξη του C. Με το διάλογο μεταξύ κέντρου και επιμέρους παραρτημάτων και με την επιμόρφωση και συνεργασία των εκπαιδευτικών αποφεύγεται μια ουσιαστικά μη ικανοποιητική λύση, δηλ. τα *teacher-proof Curricula* στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι για τον άπειρο και μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό θα είναι ακόμα κι ένα *teacher-proof Curriculum* ένα ουσιαστικό βοηθητικό μέσο στη διδασκαλία του, πράγμα το οποίο δεν ισχύει για τον έμπειρο κι επιμορφωμένο εκπαιδευτικό.

Σχετικά με τους μαθητές πιστεύουμε ότι «οι πιο ώριμοι» θα μπορούσαν να πάρουν μέρος στη σύνταξη του C. και να συνεπιδράσουν στη διαμόρφωση των αποφάσεων· η συμβολή τους μάλιστα θα ήταν αποφασιστικότερη, αν οι μαθητές ανώτερων τάξεων ή της αμέσως ανώτερης τάξης θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη σύνταξη επιμέρους *Curricula* των κατώτερων. Αν υπολογίσει κανείς ότι οι γνώσεις γρήγορα παλιώνουν και ότι υπάρχει ο κίνδυνος να μην ανταποκρίνονται πλέον τα αποτελέσματα μιας ευρείας έρευνας στην πραγματικότητα που διαρκώς μεταβάλλεται, κι ακόμα αν λάβει υπόψη του τις υφιστάμενες σχέσεις μεταξύ δασκάλου-μαθητή, τότε πρέπει να θεωρήσει ως απαραίτητη τη συμμετοχή των μαθητών στη σύνταξη του C.

Επειδή είναι από τα πράγματα —όπως ήδη αναφέρθηκε— δύσκολος ο διάλογος μεταξύ σχολείου, επιστήμης και πολιτείας σε κάθε μεμονωμένο σχολείο για τη λήψη τελικών αποφάσεων, το κέντρο ενδείκνυται για αυτόν το διάλογο. Παράλληλα θα πρέπει να ασκεί έλεγχο στα περιεχόμενα του C., ώστε αυτά να τυχάνουν της ανάλογης αναμόρφωσης. Ας σημειωθεί ακόμα ότι η ευρεία συμμετοχή των άμεσα ενδιαφερομένων είναι στοιχείο που διαφοροποιεί το κέντρο από τα κέντρα σύνταξης μοντέλων C., των οποίων η εγκυρότητα περιορίζεται οποσδήποτε στα στενά όρια του μοντέλου.

Σχετικά με την ελληνική πραγματικότητα η εφαρμογή του μοντέλου που περιγράψαμε δεν απαιτεί ουσιαστικές θεσμικές μεταβολές. Το ρόλο του κέντρου θα μπορούσε να αναλάβει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο —με την προϋπόθεση ότι θα διευρυνθεί η ομάδα εργασίας του, όπως αναφέρθηκε, μέσω της συνεργασίας κι επικοινωνίας της με τα «όργανα λαϊκής συμμετοχής»⁴⁸. Απαιτείται να επεκταθούν οι δραστηριότητές του κι έξω από τα στενά όρια του Ινστιτούτου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας από τους κύριους λόγους δυσλειτουργίας του ΚΕΜΕ είναι «η κοινωνική απομόνωσή του... και η έλλειψη σύνδεσης και αλληλεπίδρασής του με την κοινωνική πραγματικότητα»⁴⁹. Θα πρέπει να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία του ΠΙ με το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας —πράγμα που εξάλλου προβλέπει το νέο σχέδιο νόμου⁵⁰— καθώς και με τα διάφορα Συμβούλια⁵¹ («εθνικό επίπεδο») και λοιπά όργανα λαϊκής συμμετοχής («επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης - νομαρχιακό και επαρχιακό επίπεδο»). Τα τελευταία θα μπορούσαν να αναλάβουν αντίστοιχα το ρόλο των τομέων και των παραρτημάτων του μοντέλου.

Το ΠΙ θα πρέπει να εκπονήσει ένα έργο που να περιέχει συγκεκριμένες κι εκτενείς οδηγίες για κάθε επιμέρους τομέα του C. για όλα τα μαθήματα. Οποσδήποτε η σύνταξη «υποδείξεων» για τη διδακτική πράξη από το ΚΕΜΕ κρίνεται μόνον ως ένα βαθμό ικανοποιητική. Το ΠΙ θα πρέπει να αναλάβει τη σύνταξη ενός ΑΠ με μορφή Curriculum⁵² να προχωρήσει στην περιγραφή επιμέρους στόχων και να μην περιοριστεί στους αφηρημένους που —όπως αναφέρθηκε— δεν θίγονται από το πρόβλημα της εγκυρότητας. Θα πρέπει ακόμα να υπάρχει αντιστοιχία στόχου - περιεχομένου - μεθόδου - αξιολόγησης. Αλλά για να πραγματοποιηθεί αυτό, θα πρέπει η συγγραφή των διδακτικών εγχειριδίων να μη γίνεται ανεξάρτητα από το ΠΙ κι από την επιτροπή σύνταξης C. Επίσης θα ήταν χρήσιμο για τη διδακτική πράξη να συνταχθεί ένα επιμέρους Curriculum για μια διδακτική ενότητα όλων των μαθημάτων⁵³. Έτσι ο εκπαιδευτικός δεν θα περιορίζεται ασφυκτικά κατά τη

48. Βλ. Εισηγητική έκθεση του σχεδίου-νόμου «Δομή και λειτουργία...», ό.π., γενικό μέρος, κεφ. Ε, 7.

49. Βλ. Εισηγητική έκθεση του σχεδίου-νόμου «Δομή και λειτουργία...», ό.π., γενικό μέρος Κεφ. Ε, 5α.

50. Βλ. σχέδιο-νόμου «Δομή και λειτουργία...», ό.π., άρθρ. 24, παράγρ. 3.

51. Βλ. το διάγραμμα των οργάνων και των διαδικασιών του δημοκρατικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση-παιδεία (Εισηγητική έκθεση του σχεδίου νόμου, σ. 11).

52. Ενδιάμεσος τύπος μεταξύ του παλιού γενικού ΑΠ και του εξειδικευμένου C. βλ. Westphalen, ΚΙ., ό.π., σ. 84.

53. Συνήθως για τη σύνταξη επιμέρους C. επιλέγονται διδακτικές ενότητες που προσφέρονται για διδασκαλία. Το ΠΙ θα πρέπει να επιλέξει από τα διάφορα μαθήματα ενότητες

διδασκαλία του που θα στηρίζεται στο ΑΠ με μορφή C., κι ακόμα θα μπορεί να σημειώσει θετικά αποτελέσματα κατά τη διδασκαλία άλλων ενοτήτων μέσω της επεξεργασίας του Curriculum - προτύπου μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο τα ΑΠ με μορφή C. όσο και τα επιμέρους C. θα πρέπει να εφαρμόζονται στα Πειραματικά Σχολεία των ΑΕΙ με σκοπό τη βελτίωση κι ευρύτερη εφαρμογή τους⁵⁴.

που εξαιτίας της μονοτονίας του περιεχομένου τους δεν προσφέρουν στοιχεία που θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρο μάθησης για το μαθητή. Βέβαια ο δάσκαλος θα πρέπει να εκμεταλλευθεί όλες τις δυνατότητες που του προσφέρει το ΑΠ με μορφή C. και να προσπαθήσει στην πράξη να πετύχει περισσότερα από αυτά που θα απαιτεί το επιμέρους C. μιας συγκεκριμένης ενότητας· δεν θα πρέπει δηλ. απλώς να περιοριστεί πιστά στο Curriculum-πρότυπο μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας κατά τη διδασκαλία άλλων διδ. ενοτήτων.

54. Το Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος συζήτησε το σχέδιο νόμου (βλ. «Ο αντί... 309», στο: «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 1984 (1), σ. 188 κ.εε.) και πρότεινε να εξελιχθούν σε κέντρα ανάπτυξης C. τα ήδη υπάρχοντα πειραματικά σχολεία. Στο σχέδιο νόμου (άρθρ. 81) αναφέρεται «Σκοπός των πειραματικών σχολείων είναι... η πειραματική εφαρμογή προγραμμάτων...» με την προϋπόθεση βέβαια ότι τα πειραματικά σχολεία θα μεταβάλουν ψυσιγνώμια και λειτουργία.

Zusammenfassung

Das Ziel der Studie ist, den Unterschied zwischen Legitimation und Legalität der Entscheidungen bei der Curriculumentwicklung auszulegen; ein weiteres Ziel ist, ein Modell zu entwickeln, das die Legitimation der Entscheidungen begründen könnte, und die Funktion dieses Modells in bezug auf die griechischen Schulverhältnisse zu erläutern und zu entfalten. Die Legitimation bezieht sich auf die Anerkennung der Curriculumentscheidungen –falls möglich– von allen Gesellschaftsgruppen. Die Legalität beruht auf der Einbehaltung bestimmter Regeln während des Entscheidungsprozesses, die der Staat vorlegt und unterstützt. Für die Überwindung des Legitimationsproblems wird die Gründung eines Curriculumzentrums vorgeschlagen, wo erfahrene Lehrer, Pädagogen, Psychologen und politische Träger arbeiten werden. Neben diesem Zentrum müssen gesonderte Abteilungen funktionieren, die grosse geographische Gebiete untersuchen und das Zentrum benachrichtigen werden. Dies werden sie durch die Gründung kleinerer Abteilungen erreicht. Durch den Dialog zwischen Zentrum und Abteilungen kann die Legitimation der Entscheidungen und die Demokratisierung des Curriculums begründet werden.