

Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μετανεοτερική εποχή

Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη

1. Το αναλυτικό πρόγραμμα ως παιδαγωγικό, ιδεολογικό-πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο

Μιλώντας για τα αναλυτικά προγράμματα σήμερα είναι απαραίτητο να κάνουμε πρώτα κάποιες οριοθετήσεις της σημασίας και του ρόλου τους.

Είναι ήδη κοινός τόπος ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι βιβλίο αναφοράς στόχων, οδηγιών και περιεχομένων (Ξωχέλλης, 1989): είναι κατ' εξοχήν και πρωτίστως κείμενο παιδαγωγικό με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση. Αυτή είναι η σύγχρονη έννοια του Α.Π., του *curriculum* σε αντιδιαστολή με το πρόγραμμα - βιβλίο αναφοράς (Βρεττός και Καψάλης, 1994). Μ' αυτήν την έννοια τα μαθήματα που διδάσκονται, το περιεχόμενό τους, η μείωση ή αύξηση των ωρών διδασκαλίας τους, η μεθοδολογία και ο τρόπος αξιολόγησης, δείχνουν παιδαγωγικές, ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές. Η παιδαγωγική, η πολιτική και κοινωνιολογική σημασία του προγράμματος είναι αλληλένδετες και αβεχώριστες: αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία διδάσκοντας πραγματώνουν όχι μόνο παιδαγωγικές αλλά και πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές, όπως έχει δείξει η εκτεταμένη έρευνα και βιβλιογραφία πάνω στο θέμα (π.χ. Lawton, 1980, Μυλωνάς, 1982, Goodson, 1987, Μαρμαρινός, 1992, Koutsclini, 1997a).

Μιλώντας για το αλληλένδετο της παιδαγωγικής, πολιτικής και κοινωνιολογικής λειτουργίας των Α.Π., στο επίπεδο της τάξης και της ε-

φαρμογής του προγράμματος, εννοούμε ότι την ώρα της αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικού βιώνονται η Ισότητα ή η Ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που είναι θέμα πολιτικό και κοινωνιολογικό, η αναγνώριση του δικαιώματος της διαφορετικότητας του κάθε προσώπου, που βρίσκεται στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών μας αναζητήσεων, οι δημοκρατικές ή όχι διαδικασίες. Απ' αυτή την άποψη, στα πιο πολλά σήμερα εκπαιδευτικά συστήματα παραμένουν ανεκπλήρωτοι οι στόχοι «της ικανοποίησης ατομικών αναγκών», «της ισότητας ευκαιριών» και της «δημοκρατικής παιδείας» με την έννοια ότι ελάχιστα γίνονται για διδασκαλία-μάθηση σε τάξεις μεικτής ικανότητας.

Όλα αυτά, λοιπόν, δείχνουν όχι μόνο την άμεση σχέση του αναλυτικού προγράμματος με τις ανάγκες της συγκεκριμένης κοινωνίας σε δεδομένη εποχή, αλλά και τη σημαντικότητα του Α.Π. ως του κατ' εξοχήν εγγράφου εκπαιδευτικής, πολιτικής και παιδαγωγικής πρακτικής. Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια, για να κατανοήσουμε το Α.Π. που διδάσκουμε και τη λειτουργία του, χρειάζεται πρώτα να συνειδητοποιήσουμε μέσα σε ποιο ιδεολογικό υπόβαθρο, τοπικό και ευρύτερο, χρειάζεται να λειτουργήσει. Είναι παράδοξο να λειτουργούμε ως εκπαιδευτικοί στην τάξη έχοντας υπόψη μας κατά κύριο λόγο ή και μόνο τα βιβλία μας, χωρίς δηλαδή πρώτα να έχουμε προχωρήσει σε κριτική ανάγνωση του Α.Π. - αν βέβαια υπάρχει.

2. Η μετανεωτερικότητα και η αξιολογή γνώση: επαναπροσδιορισμός σκοπών και στόχων

Οι όροι που καθορίζουν την εποχή μας σήμερα, άρα και το ιδεολογικό υπόβαθρο των Α.Π. είναι οι αναζητήσεις της μετανεωτερικότητας, η παγκοσμιοποίηση των πολιτικών αποφάσεων, το κοινοτικό κεκτημένο και τα ιδιαίτερα τοπικά προβλήματα.

Ως τρόπος ζωής και αντίληψης η νεοτερικότητα - τις παρενέργειες της οποίας με τη μετανεωτερικότητα θέλουμε να υπερβούμε - εμφανίστηκε με το Διαφωτισμό και επικράτησε ως το ιδεολογικό υπόβαθρο όλων των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι εκσυγχρονιστικό, εκκοσμηκευμένο κίνημα που επιδίωξε την απο-ιεροποίηση της γνώσης, στήριξε την επιστημονική σκέψη και οργάνωσε το κράτος και το σχολείο ορθολογικά (Καζαμίας, 1995). Η εμπειρογνομοσύνη, η μέτρηση, ο πειραματισμός, τα τυποποιημένα μοντέλα ανάπτυξης προγραμμάτων στήριξαν

τη θέληση για αλήθεια και έθεσαν στον κόσμο του μυστηρίου και του αναπάντεχου δομές κατανοητές, παρατηρήσιμες και κυρίως προβλεπτές (Black, 1966, Harvey, 1990, Giddens, 1990). Ο τομέας της Ανάπτυξης Προγραμμάτων έγινε ο τομέας των ειδικών στην τεχνική της Ανάπτυξης, στις διαδικασίες και τα μοντέλα τα τεχνοκρατικά σύμφωνα με τα οποία η αποτελεσματικότητα του συστήματος έγκειται στην επίτευξη προδιαγεγραμμένων στόχων και διαδικασιών μέσω της παράδοσης, της επανάληψης και της ανατροφοδότησης.

Όμως, η κίνηση αυτή του εκσυγχρονισμού, όπως επισήμανε ο Foucault (1961, 1979, 1986, 1987, 1992), αποδείχτηκε κατά την ιστορική εξέλιξη των κοινωνιών ότι ήταν διπλή κίνηση, της απελευθέρωσης και της υποδούλωσης. Ενώ η προσπάθεια εξορθολογισμού της γνώσης και της κοινωνικής οργάνωσης αποσκοπούσε στην απελευθέρωση του ανθρώπου από το υπέρλογο και το φόβο δυνάμεων έξω από τον άνθρωπο, ο Λόγος ως κανονιστική αρχή έθεσε νέα δεσμά στην ανθρώπινη κοινωνία και δημιουργικότητα, γιατί ανήγαγε με την πάροδο του χρόνου τις δομές της γραφειοκρατίας, του απρόσωπου συστήματος και των μαζικών διαδικασιών δραστηριοποίησης πάνω από την αξία και τη μοναδικότητα του προσώπου.

Οι παθολογικές καταστάσεις της κοινωνίας διόγκωσαν τις πρακτικές ανάγκες του ανθρώπου και ώθησαν μέσω του οικονομικού συστήματος, που με το νεότερικό πνεύμα επικράτησε, στο κυνήγι του πρακτικά ωφέλιμου, στον εκχρηματισμό και στην υποταγή του προσώπου ως μοναδικότητας στους νόμους της αγοράς και της ζήτησης.

Από την άλλη η εγκυρότητα της επιστημονικής αυθεντίας αναφέρεται μόνο στην παραγωγή εργαλειωκής γνώσης, γνώσης προς χρήση, εφαρμογή και επαλήθευση. Σε μια τέτοια περίπτωση η φιλοσοφία του πραγματισμού θεμελίωσε τα εκπαιδευτικά συστήματα και τα Α.Π. που παράγουν ανθρώπους-αντικείμενα για τοποθέτηση σε προκαθορισμένους ρόλους του συστήματος της παραγωγής και κατανάλωσης. Ο μαθητής ως πρόσωπο με βούληση και επιλογές για αυτοπραγμάτωση θυσιάστηκε χάριν ενός ορθολογιστικού - τεχνοκρατούμενου συστήματος ανάπτυξης, που εξυπηρετεί κατά κανόνα τους νόμους της αγοράς και εργάζεται μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης για αποδοχή ή απόρριψη.

Η κατάσταση αυτή της έκπτωτης νεοτερικότητας βρίσκει εφαρμογή στα αδιαφοροποίητα Α.Π. που αντιμετωπίζουν το μαθητικό πληθυσμό ως ένα αντικειμενικοποιημένο σύνολο που συμμετέχει τυπικά και επιφα-

νειακά σε διαδικασίες - δραστηριότητες ρουτίνας. Ο εκπαιδευτικός είναι απλώς ο εκτελεστής των προδιαγεγραμμένων διαδικασιών ρουτίνας, το ίδιο αποπροσωποποιημένος και αποξενωμένος από το έργο που εκτελεί, όπως και ο μαθητής.

Οι παρενέργειες αυτές του εκσυγχρονισμού των νεοτερικών κοινωνιών προκάλεσαν την αντίδραση της μετανεοτερικότητας, την αντίδραση δηλαδή ενάντια στην περιοριστική κανονικότητα του ορθολογισμού, στη γνώση των χωρής φιλοσοφικό πνεύμα εμπειρογνομόνων, στη θεώρηση του ανθρώπου ως παράγωγου και καταναλωτή, ενάντια τελικά στα τεχνοκρατικά-ινστρουμενταλιστικά Α.Π. Ο μετανεοτερικισμός εναντιώνεται στις κανονιστικές δεσμεύσεις του γραφειοκρατισμού σε όλα τα επίπεδα και αναζητά την ανάδειξη της διαφορετικότητας, της ιδιοπροσωπίας, της «χαράς» στην εμπειρία της μάθησης και της ζωής, την ολική ανάπτυξη προσώπων που επικοινωνούν δημιουργικά. Οι αντιλήψεις αυτές θέτουν τα ιδεολογικά θεμέλια της μετανεοτερικής κοινωνίας, που ζητά ακριβώς να εκσυγχρονίσει τον μονομερή, οικονομικίστικο και τεχνοκρατικό προσανατολισμένο εκσυγχρονισμό.

Είμαστε, επίσης, σήμερα μάρτυρες ενός εκπαιδευτικού γίγνεσθαι μέσα σε νέα θεσμικά πλαίσια στα οποία καλούνται να λειτουργήσουν και να συνεργαστούν κοινωνίες - όχι απλώς πολλών ταχυτήτων οικονομικής ανάπτυξης - αλλά διαφορετικών προτεραιοτήτων και τρόπων αντίληψης. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό των νέων θεσμικών πλαισίων της εποχής μας είναι η υπέρβαση της έννοιας του έθνους κράτους, όπως σηματοδοτήθηκε μετά το Διαφωτισμό στην Ευρώπη. Η έννοια, για παράδειγμα, της εθνικής ταυτότητας μέσα από το κοινοτικό και παγκόσμιο σήμερα κεκτημένο καλείται να απολέσει την αποκλειστική σημασία της και να συμβάλει στην επικοδόμηση ενός υπερεθνικού - κοινού γίγνεσθαι. Επιδιώκεται στον 21^ο αιώνα η διαμόρφωση μιας συμμετοχικής - επικοδομητικής εθνικής ταυτότητας που δε θα αρνείται, αντίθετα θα αναγνωρίζει και θα σέβεται την ιδιοπροσωπία των λαών, χωρίς παράλληλα να υποβαθμίζει τα στοιχεία της ιδιοπροσωπίας του τόπου μας, γλώσσα, θρησκεία και πολιτισμό. Η αναθεώρηση και διεύρυνση του όρου εθνική ταυτότητα δε σημαίνει βέβαια σε καμιά περίπτωση άρνηση της ταυτότητας.

Παράλληλα, το κοινοτικό πνεύμα και οι επιδιώξεις της κοινότητας και των κρατών-μελών επηρεάζονται από την οικουμενικοποίηση των όρων της ζωής μας στο παγκόσμιο χωρίο. Ύπ' αυτή την έννοια η πολιτική σ'

όλους τους τομείς και ιδιαίτερα η εκπαιδευτική πολιτική έχει αποκτήσει ευρεία έννοια και δεν περιορίζεται σε διαδικασίες λήψης απόφασης μόνο μέσα στα στενά πλαίσια του οποιουδήποτε κράτους, σε απομόνωση από τα ευρύτερα συμφέροντα, επιδιώξεις και αξίες (Featherstone, 1990). Κάτω από τέτοιες συνθήκες ένας νέος σημαντικός σκοπός των αναλυτικών προγραμμάτων διαγράφεται ο σκοπός της ουσιαστικής συμμετοχής και επικοινωνιακής δράσης μέσα από την παραγωγή- κι όχι μόνο την κατανάλωση - κριτικού λόγου.

Μέσα σ' αυτά τα νέα πλαίσια και όρους της ζωής μας το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη των μαθητών σε πρόσωπα που δέχονται τη διαφορετικότητα και την απόκλιση, που είναι σε θέση να συνεργάζονται και να επικοινωνούν και που μπορεί να σκέφτονται παραγωγικά κάτω από μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Με βάση λοιπόν όλα τα νέα δεδομένα καλούμαστε σήμερα να αναβαθμίσουμε και να αναθεωρήσουμε τα Α.Π. για ν' ανταποκριθούμε τόσο στην τοπική όσο και στην κοινοτική και παγκόσμια νέα τάξη πραγμάτων. Είναι κοινός τόπος σε μια τέτοια διαδικασία να χρειάζεται πρώτα απ' όλα να απαντηθεί το θεμελιακό ερώτημα "Ποιες αξίες, στάσεις, δεξιότητες, στρατηγικές και γνώσεις χρειάζεται ν' αποκτήσουν οι μαθητές μας για να μπορούν να ζήσουν δημιουργικά στον κόσμο του αύριο;".

Μέσα στο κλίμα που προδιαγράψαμε και με δεδομένη την αποτυχία των νεοτερικών συστημάτων εκπαίδευσης, ως συναινετική απάντηση στο ερώτημα αυτό, σχετικά με την αξιολογία γνώση, μπορεί να προταθεί η πιο κάτω:

(α) *Καλλιέργεια αξιών και στάσεων που υπερβαίνουν* - χωρίς να μηδενίζουν - τις εθνικές τοπικές αξίες, όπως είναι η ανεκτικότητα και η επικοινωνιακή εθνική ταυτότητα, το ενδιαφέρον για τα τοπικά προβλήματα και η διασύνδεσή τους με τα κοινοτικά και παγκόσμια, η θεμελίωση μιας θετικής εικόνας για τη θέση της πατρίδας στο παγκόσμιο χώρο και η ανάπτυξη οράματος για τη βελτίωση της θέσης αυτής.

(β) *Ανάπτυξη κριτικού πνεύματος*, της ικανότητας δηλαδή να σκεφτόμαστε εποικοδομητικά κάτω από πιέσεις και περιορισμούς και να παράγουμε Λόγο, επιστημονικό, πολιτικό, επικοινωνιακό.

(γ) *Απόκτηση ενός πυρήνα βασικών γνώσεων* με εγγενή ικανότητα να παράγουν νέες γνώσεις και η άσκηση σε στρατηγικές αυτοδιορθώσης και εποικοδόμησης της νέας γνώσης.

(δ) *Απόκτηση βασικών δεξιοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης και συμ-*

μετοχής στο σύγχρονο γίνεσθαι, όπως είναι ο αλφαριθμητισμός, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός και οι ξένες γλώσσες.

(ε) Ανάπτυξη διά των επιστημών, της γλώσσας και των πολιτιστικών αξιών, της ικανότητας για δημιουργική επικοινωνία και ισότιμη δράση σε τοπικό, κοινοτικό και παγκόσμιο επίπεδο.

(στ) Ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης προσώπου και κόσμου, δηλαδή η *συναίσθηση της προσωπικής ύπαρξης* όχι πια απλώς και μόνο ως ατόμου, ούτε απλής εμπειρίας αλλά ως *στάσης* του μετέχοντα στην εμπειρία.

Τα αναλυτικά προγράμματα σήμερα θεμελιώνονται στις σύγχρονες φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές-γνωστικές θεωρίες οι οποίες συγκλίνουν στη θέση ότι η ανάπτυξη του μαθητή πρέπει να είναι ολική και πολύπλευρη, ούτως ώστε ν' αναδειχτεί το πρόσωπο που μπορεί να μαθαίνει, να συναισθάνεται και να συμμετέχει δημιουργικά στο στενό και ευρύτερο περιβάλλον του. Οι προτάσεις αυτές και ιδιαίτερα τα έξι πιο πάνω σημεία μπορούν να θέσουν τα θεμέλια της αναπροσαρμογής και αναβάθμισης των στόχων των αναλυτικών μας προγραμμάτων.

3. Προβλήματα στο εφαρμοζόμενο αναλυτικό πρόγραμμα - Διαπιστώσεις και προτάσεις

Το επόμενο θεμελιακό ερώτημα που πρέπει ν' απαντηθεί σε μια διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων είναι "πώς επιτυγχάνονται οι στόχοι αυτοί". Πρόσφατα η έκθεση των εμπειρογνομόνων για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου (Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ 1997) αναφέρει ότι «Οι σκοποί μας είναι εξαιρετικοί», αλλά δεν μπαίνουν σε πρακτική εφαρμογή, δεν επιτυγχάνονται. Οι λόγοι της αποτυχίας, κατά τη δική μας θεώρηση εφαρμογής του Α.Π. βρίσκονται τόσο στο περιεχόμενο και στη δομή του ίδιου του Α.Π. - και με το Α.Π. εννοούμε και τα επιμέρους Α.Π. των μαθημάτων - όσο και στη διαδικασία εφαρμογής του Α.Π. και της αξιολόγησης (βλ. και Φλουρή, 1992, 1995, 1996).

3.1. Συνέπεια και συνοχή μεταξύ γνωστικών αντικειμένων και στόχων του Α.Π.

Είναι αυτονόητο ότι ισότητα ευκαιριών δε σημαίνει ο μαθητής να έχει την ευκαιρία να παρευρίσκεται σε σχολική τάξη, αλλά να εκπαιδεύεται ανάλογα με τις ανάγκες του, με τον ίδιο τρόπο που ιατρική περίθαλψη δε

σημαίνει να μπορεί να μπαίνει κάποιος στο νοσοκομείο, αλλά να δέχεται την ιδιαίτερη θεραπεία που χρειάζεται.

Το ερώτημα λοιπόν είναι πώς η φιλοσοφία μετατρέπεται σε σκοπούς και στόχους των Α.Π. πρώτα και της διδακτικής πράξης στη συνέχεια (Κασσωτάκης και Φλουρής 1983, Φλουρής 1995). Πρώτα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι ο δρόμος είναι μακρύς και σ' αυτόν εμπλέκονται τόσο οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και ο κάθε εκπαιδευτικός. Από τη στιγμή όμως που το συνειδητοποιούμε κάνουμε το πρώτο βήμα προς τη συνέπεια, τη συνέχεια και τη λογικότητα του προγράμματος και της διδασκαλίας μας. Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα μας σήμερα είναι το γεγονός ότι η κάθε ειδικότητα διδάσκει το δικό της μάθημα, ερήμην πολλές φορές της προσπάθειας των άλλων. Δεν έχει συνειδητοποιηθεί ότι π.χ. δε διδάσκουμε Φυσική για χάριν της Φυσικής Επιστήμης. Αυτό είναι δουλειά των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων να το κάνουν. Το κάθε μάθημα που έχει επιλεγεί για να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα σημαίνει ότι εκπορεύεται από τη φιλοσοφία του προγράμματος και συμβάλλει στους σκοπούς και στόχους του. Πώς συμβάλλει; Με ποιες έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες, στάσεις; Αυτά είναι τα επόμενα ερωτήματα που όχι μόνο χρειάζεται ν' απαντηθούν, αλλά και να συνειδητοποιηθούν από τον κάθε εκπαιδευτικό. Ακόμα πώς ιεραρχούνται, ποια η ακολουθία και η μεταξύ τους δομή, οριζόντια και κάθετη, δηλαδή μέσα στην ίδια τάξη και μεταξύ των τάξεων και μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων.

Πριν, λοιπόν, καθορίσουμε ύλη και πολύ πριν συγγράψουμε σχολικά εγχειρίδια έχουμε ήδη καθορίσει στόχους μέσα στα γνωστικά αντικείμενα με δύο κριτήρια: α) τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών και β) τη συμβολή τους για την επίτευξη του γενικού σκοπού. Στη συνέχεια χρειάζεται οι στόχοι αυτοί ν' αναλυθούν σε ιεραρχίες πυρηνικών γνώσεων, ύλης - εννοιών και πληροφοριών, δεξιοτήτων - στρατηγικών και στάσεων με τρόπο που ν' αποτελούν "δείκτη" διδασκαλίας και αξιολόγησης. Δεν χρειάζεται και δεν εξυπηρετεί παρά έναν ξεπερασμένο φυσικό γνωσιοκεντρισμό η παραφόρτωση του Α.Π. με ύλη, άσχετα και ασύνδετα μεταξύ τους θέματα, αφηρημένες έννοιες που δεν οικοδομούνται ούτε ανταποκρίνονται στα γνωστικά σχήματα και την ετοιμότητα κάθε φορά του μαθητή. Αντίθετα, χρειάζονται πυρηνικές γνώσεις, θεμελιακές έννοιες που μπορούν να μετασχηματιστούν σε νέες έννοιες και μόνιμες γνώσεις.

Διερωτάται εύλογα κανείς. Πώς είναι δυνατό να διδάξει κανείς σε

τάξεις μεικτής ικανότητας αφού δεν έχουν καθοριστεί τέτοιες πυρηνικές γνώσεις και ιεραρχίες που μπορούν να καθοδηγήσουν τον εκπαιδευτικό για τη λειτουργική ανάλυση των αναγκών των μαθητών του; Τι σημαίνει για παράδειγμα, μαθητής της Στ' Δημοτικού ή της Α' Λυκείου με χαμηλή επίδοση στην Ιστορία, στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά; Τι θα έπρεπε να γνωρίζει και δεν το γνωρίζει; Ασφαλώς όχι τα προηγούμενα βιβλία Ιστορίας, για παράδειγμα. Ποιες δεξιότητες γενικής κατανόησης και ειδικές σύμφωνα με το γνωστικό αντικείμενο χρειάζεται να κατέχει ο συγκεκριμένος μαθητής; Πώς μαθαίνει ν' αυτοκατευθύνει τη μάθησή του ούτως ώστε να μη στερείται τη «χαρά» της μάθησης; Ποιες είναι επομένως οι συγκεκριμένες για κάθε μάθημα και γενικότερα για τη μάθηση στρατηγικές αυτοκατευθύνησης της γνώσης; Περαιτέρω, είναι σημαντικό μέσα από τα αναλυτικά μας προγράμματα να δοθούν δείγματα επιτέδων μάθησης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα - περιοχές με τρόπο που να γίνεται φανερό ότι σε κάθε τάξη συνυπάρχουν, σύμφωνα με τις ατομικές διαφορές και τη διαφορά με βάση τις προηγούμενες έννοιες και γνώσεις, τέσσερα ως πέντε επίπεδα τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας - μάθησης. Άρα η δομή και η οργάνωση των προγραμμάτων σε επίπεδο τάξης δεν πρέπει να είναι κατακόρυφη αλλά σπειροειδής. Η ανάλυση των σκοπών και στόχων κάθε γνωστικού αντικειμένου με «λειτουργικούς» πλέον όρους και δείκτες αξιολόγησης επιτρέπει τη μεταιροπία του αναλυτικού προγράμματος - κατασκευής σε αναλυτικό πρόγραμμα - πράξη. Η διαφορά σε τελευταία ανάλυση μεταξύ του Α.Π. που ορίζεται από το υπουργείο Παιδείας ή οποιαδήποτε εκπαιδευτική Αρχή και του Α.Π. που αναμένεται να εφαρμοστεί ούτως ώστε να υποστηρίξει διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας είναι διαφορά μεταξύ τεχνικής και τέχνης ή ακόμα κατασκευής και πράξης (Grundy, 1987). Στην πρώτη χρησιμοποιούμε το έτοιμο προϊόν ως εργαλείο, ενώ στην πράξη παίρνουμε αποφάσεις για τη στρατηγική που θα εφαρμόσουμε.

Αυτά τα πυρηνικά θέματα - έννοιες, αναλυμένα σε δομημένες ιεραρχίες είναι το εργαλείο σε τελευταία ανάλυση που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επιδοθεί σε έρευνα δράσης (action research), για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του: ν' αναλύσει δηλαδή τις ανάγκες τους, να ενισχύσει τις δεξιότητές τους για ανεξάρτητη μάθηση και αυτοκατευθύνηση της γνώσης, να θέσει στόχους ικανοποίησης των αναγκών αυτών και να εφαρμόσει διαδικασίες και τεχνικές επίτευξής

τους (Ξωχέλλης 1983).

3.2. Διαφοροποίηση διδασκαλίας

Στην αίθουσα διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός καλείται ν' ανταποκριθεί στις ανάγκες μαθητών διαφορετικής ετοιμότητας και ικανότητας. Χρειάζεται επομένως να διαγνώσει - με βάση τους δείκτες που προαναφέραμε - τις ανάγκες των μαθητών. Το σημαντικότερο στη συνέχεια χρειάζεται ν' ανταποκριθεί σ' αυτές τις διαφορετικές ανάγκες. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση της διδασκαλίας του. Η διαφοροποίηση είναι τόσο οργανωτική στρατηγική, όσο και παιδαγωγική και επιτρέπει στην ίδια τάξη σε κάθε μαθητή να εργάζεται επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερές του ανάγκες. Η εκπαιδευτική έρευνα έχει δώσει ποικιλία μεθόδων και τεχνικές διαφοροποίησης (Stradling & Saunders, 1993) που μπορούν να ικανοποιήσουν ταυτόχρονα τις ανάγκες όχι μόνο των αδύνατων αλλά και των «εξαιρετικών - χαρισματικών παιδιών» που βρίσκουν, όπως και οι αδύνατοι μαθητές, ανιαρό το αδιαφοροποίητο πρόγραμμα (Κουτσελίνη, 1997):

Μπορούμε να διακρίνουμε τα εξής είδη διαφοροποίησης:

- Διαφοροποίηση ως προς το *στόχο-καθήκον* όπου οι μαθητές καλύπτουν το ίδιο περιεχόμενο σε διαφορετικά επίπεδα μέσα από *ιεραρχημένες* κατά το βαθμό δυσκολίας ασκήσεις.
- Διαφοροποίηση ως προς το *αποτέλεσμα*, όπου οι ίδιες γενικές εργασίες-καθήκοντα απαιτούνται απ' όλα τα παιδιά, όμως υπάρχει η ευελιξία ο κάθε μαθητής να δουλέψει στο επίπεδό του, να φτάσει δηλαδή ως ένα σημείο.
- Διαφοροποίηση ως προς τη *μαθησιακή δραστηριότητα*, όπου αναγνωρίζεται ότι διαφορετικοί μαθητές είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό στυλ μάθησης. Μπορούν να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο και με επιτυχία να εκτελέσουν την ίδια εργασία στο ίδιο επίπεδο, αλλά με διαφορετικούς τρόπους.
- Διαφοροποίηση ως προς το *ρυθμό* στην τάξη, όπου οι δάσκαλοι τακτικά συζητούν με συγκεκριμένους μαθητές την εργασία που κάνουν με σκοπό να ερμηνεύσουν την κατανόηση που έχουν και να διαγνώσουν και αναθεωρήσουν τις επείγουσες μαθησιακές ανάγκες (όχι απλώς δυσκολίες). Έτσι προσφέρεται επίσης διαφορετικό ποσόν και ποιον υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό προς

τους συγκεκριμένους μαθητές.

- Διαφοροποίηση ως προς την *ανατροφοδότηση* που είναι ανάλογη με τις προσωπικές ανάγκες και την προσωπική πρόοδο του μαθητή.
- Διαφοροποίηση ως προς το *βαθμό δυσκολίας των διδακτικών υλικών* πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές, για να επιτύχουν ίδιους στόχους, αποτελέσματα και περιεχόμενο.

Ασφαλώς χρειάζεται όχι μόνο τεχνική - η οποία μαθαίνεται - αλλά και τέχνη για να *ιεραρχήσεις* τις διαφορετικές δραστηριότητες και στόχους, για να αποτελέσουν *σκαλοπάτια* που θα οδηγήσουν τους μαθητές από τις ακατέργαστες έννοιες και γνώσεις στο επιστημονικό πρότυπο, τη γνώση.

Είναι φανερό ότι το ρεπερτόριο του εκπαιδευτικού σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης, εξατομίκευσης, συνεταιριστικής και συνεργατικής μάθησης, γνωστικής μαθητείας χρειάζεται συνεχώς να εμπλουτίζεται. Ακόμη οι διοικητικές διευθετήσεις για συνδιδασκαλίες, μικρότερες παράλληλες ομάδες και μετακινήσεις θα μπορούν μέσα από το ελαστικό και παιδαγωγικά - όχι μηχανιστικά - οργανωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα να πραγματωθούν.

Πριν επομένως αναλάβει ο εκπαιδευτικός την ευθύνη για το γεγονός πως οι μαθητές μας δε μαθαίνουν, χρειάζεται πολλή δουλειά και σε επίπεδο φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξυπακούεται ότι δε συζητούμε για προσθαφαιρέσεις ύλης, κειμένων, πληροφοριών, όταν μιλούμε για αναθεώρηση των αναλυτικών μας προγραμμάτων, αλλά για αναβάθμιση με βάση τα κριτήρια της συνοχής και της συνέπειας των προγραμμάτων, για προγράμματα οργανωμένα με ευελιξία γύρω από πυρηνικές γνώσεις, έννοιες και δεξιότητες και για ουσιαστική παιδαγωγική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να μετατρέπουν το ιδεατό Α.Π. σε αποτελεσματικά εφαρμόζόμενο.

4. Τα αναλυτικά προγράμματα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού: ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο

Είναι φανερό ότι σήμερα, περισσότερο παρά ποτέ, η αποτελεσματική εφαρμογή του Α.Π. εξαρτάται από την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού σε σχέση με τα αναλυτικά προγράμματα.

Το ζητούμενο παραμένει η μεγιστοποίηση της συμμετοχής του εκπαι-

δευτικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η επανεξέταση του ρόλου τους ως φορέα αναλυτικών προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία και στην τάξη απαιτείται σε πρώτο στάδιο να έχουν ουσιαστική αυτονομία ώστε να παίρνουν τις κατάλληλες διδακτικές αποφάσεις (Goodson, 1987, 1988α,β, Hargreaves, 1989,1994), για να διαφοροποιήσουν το δοσμένο αδιαφοροποίητο αναλυτικό πρόγραμμα και να διδάξουν αποτελεσματικά σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Η εφαρμογή ενός τυποποιημένου Α.Π. σε διαφορετικά σχολεία και σε τάξεις μεικτής ικανότητας είναι κοινός τόπος ότι περιορίζει την ευελιξία και τη δυνατότητα ανταπόκρισης σε διαφορετικές ανάγκες (Doll, 1990). Θα ήταν παράδοξο να μιλούμε για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών και δημοκρατική εκπαίδευση, όταν ο κάθε εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να αναπτύξει πρόγραμμα σε μικροεπίπεδο, στη συγκεκριμένη δηλαδή τάξη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ανάπτυξης προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο, στο επίπεδο δηλαδή του σχολείου και της τάξης τον συνδέει με τις παιδαγωγικές ρίζες του επαγγέλματός του και τον βοηθά να υπερβεί την αποπροσωποποίηση στην οποία τον εξώθει η σπουδή για κάλυψη της ύλης και η εν γένει εφαρμογή ενός δοσμένου αναλυτικού προγράμματος (Lawton, 1980). Η παιδαγωγική, όμως, αυτονομία πρέπει να περιβάλλεται από αξιώσεις εγκυρότητας, να οδηγεί δηλαδή σε επιλογές και αποφάσεις ευρύτερα αποδεκτές. Για να γίνει, όμως αυτό χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί το πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και στήριξης του εκπαιδευτικού καθώς και ο τρόπος αξιολόγησής του (Adams, 1976, Eggleston, 1980). Ένας καθηγητής ο οποίος σπουδάζει μόνο το περιεχόμενο της επιστήμης του δεν μπορεί παρά να «διδάξει» από καθέδρας μόνο ύλη. Δεν είναι δε τυχαίο το γεγονός ότι «καλός» καθηγητής θεωρείτο στο παρελθόν αυτός που δίδασκε σε πολύ ψηλό επίπεδο και μάλιστα - όπως ήταν φυσικό - ερήμην των μαθητών. Σε ορισμένα μαθήματα στο Λύκειο οι καθηγητές «διδάσκουν» ότι γνωρίζουν, ένδειξη ότι έχουμε χάσει το σκοπό της διδασκαλίας και ότι δεν έχουμε διακρίνει ακόμη στην ύλη που διδάσκουμε την αξιολογη γνώση που ως «ελάχιστο πρόγραμμα» όλοι οι μαθητές μας - εφόσον μπορούν να μάθουν - πρέπει να οικοδομήσουν.

Η έννοια του ελάχιστου προγράμματος δεν έχει τη σημασία του υποβαθμισμένου προγράμματος, αλλά πυρήνα γνώσεων, βασικών, θεμελιωκών και με εγγενή τη δυνατότητα να παράγουν νέες γνώσεις, δομημένων

με τρόπο που να διευκολύνουν την επεξεργασία τους εκ μέρους των μαθητών. Παράλληλα, η διδασκαλία ως μεταφορά-μεταβίβαση γνώσης ή ως «παράδοση μαθήματος» πρέπει να υπερβαστεί οριστικά. Η οποιαδήποτε γνώση είναι δεδομένο ότι οικοδομείται σε προηγούμενη γνώση μέσα από αναπροσαρμογή, εμπλουτισμό και μετασχηματισμό δομών γνώσης και εννοιών. Επομένως η μάθηση είναι διαδικασία την οποία ο εκπαιδευτικός οφείλει να διευκολύνει. Για να γίνει, όμως, αυτό χρειάζεται να ενισχύεται συνεχώς η παιδαγωγική του κατάρτιση, η οποία βέβαια δεν πρέπει ν' απουσιάζει και από τη βασική του εκπαίδευση.

Σήμερα τα αναλυτικά μας προγράμματα παρά τις προοδευτικές επισημάνσεις και παραδοχές στα προλογικά και εισαγωγικά σημειώματά τους παγιεύουν τον εκπαιδευτικό σε φορμαλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς. Επικεντρώνουν την προσοχή του εκπαιδευτικού σ' ένα ιδεατό - άρα ανύπαρξτο- αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών που είναι εκ των προτέρων καθορισμένο ότι, εφόσον βρίσκονται στη συγκεκριμένη τάξη, θα έπρεπε να γνωρίζουν ό,τι ορίζει το αναλυτικό (Κουτσελίνη, 1992). Τι γίνεται, όμως, όταν δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν;

Μέσα στα καθορισμένα πλαίσια εννοιών, πληροφοριών, δεξιοτήτων και διαδικασιών (και όχι ύλης βιβλίου) και τους ιεραρχημένους στόχους - μαθησιακά αποτελέσματα, που δε θα τυποποιούνται σε τάξεις, ο εκπαιδευτικός θα έχει την ευχέρεια να «χρησιμοποιήσει» (όχι το βιβλίο) τα διδακτικά υλικά που με βάση έστω το βιβλίο ή την ύλη του Α.Π. παράγονται *ad hoc* με κριτήριο τις ανάγκες συγκεκριμένων μαθητών. Είναι λοιπόν φανερό ότι ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να παίρνει καιρίες παιδαγωγικές αποφάσεις και το κυριότερο να γίνει ικανός να παίρνει τις ορθές αποφάσεις (Taylor, 1970, Barnes, 1982, Kerry and Sands, 1982, Smylie and Conyers, 1991, Pahl and Monson, 1992, Monson and Monson, 1993).

Για το σκοπό αυτό η ανάπτυξη προγραμμάτων χρειάζεται από τη μια να θεμελιωθεί στην ευρεία φιλοσοφική, κοινωνιολογική και ψυχολογική θεώρηση και ερμηνεία του σύγχρονου κόσμου και του μαθητή και από την άλλη να στηρίζεται στη μελέτη και διάγνωση των αναγκών συγκεκριμένου πληθυσμού. Ταυτόχρονα οι ειδικές διδακτικές των επιμέρους γνωστικών περιοχών χρειάζεται να λειτουργήσουν διεπιστημονικά με σαφή σύγκλιση τη μετατροπή των γενικών σκοπών της σύγχρονης επικοινωνίας και διάδρασης σε σκοπούς και στόχους της διδακτικής πράξης και της καθημερινής επικοινωνίας με τους μαθητές.

Ακόμα και οι μέθοδοι εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτι-

κών χρειάζεται να προσαρμοστούν ανάλογα, ούτως ώστε ο κάθε εκπαιδευτικός να αναπτύξει τις κατάλληλες στάσεις για συνεργασία και δημιουργική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του με σκοπό την αναζήτηση και τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Η ατμόσφαιρα που επικρατεί μέσα στα σχολεία δεν είναι εκ των προτέρων ευνοϊκή για την άσκηση της παιδαγωγικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού σε κλίμα συνεργασίας (Lortie, 1975, Ball, 1987).

Επιλογικά

Καταληκτικά επισημαίνουμε ότι η αυξανόμενη πίεση για λογοδότηση και αποτελεσματικότητα μέσω γραφειοκρατικών και εξουσιαστικών δομών και διαδικασιών εφαρμογής των Α.Π. περιορίζει και αυτή τη βούληση του εκπαιδευτικού για αυτόνομη λειτουργία (Hargreaves, 1994). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός οφείλει να γίνει μοχλός πίεσης για αλλαγές στα προγράμματα, τη λειτουργία των σχολείων και τις εξουσιαστικές δομές του αδιαφοροποίητου Α.Π. σε θέματα που θίγουν την παιδαγωγική του αυτονομία. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν είναι σίγουρα αυτός που γνωρίζει πολλά και τα «παραδίδει» με ευχέρεια, αλλά αυτός που παιδαγωγεί, χωρίς δηλαδή να στερεί από τους μαθητές του τη χαρά της μάθησης, τους βοηθά να αρθούν μέχρι το επιστημονικό πρότυπο και την αυτοπραγμάτωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, E. (Ed.) (1976). *In-service Education and Teachers' Centres*. Oxford: Pergamon Press.
- Ball, S. (1987). *The Micropolitics of the school*. London: Methuen.
- Barnes, D. (1982). *Practical Curriculum Study*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Black, C.E. (1966). *The Dynamics of Modernization*. New York: Harper & Row.
- Βρετιός, Γ. και Καψάλης, Α. (1994). *Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Doll, W. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eggleston, J. (1980). *School-based Curriculum Development in Britain*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Featherstone, M. (Ed.) (1990). *Global Culture: nationalism, globalization and modernity*. London: Sage.
- Φλουρή, Γ. (1992). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης.

Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φλουρή, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές απόψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Α. Καζαμιά και Μ. Κασσωτάκη *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασυνγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 328-367.

Φλουρή, Γ. (1996). Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Foucault, M. (1961). *Ιστορία της τρέλλας*. Αθήνα: Ήριδανός.

Foucault, M. (1979). *Discipline and Punish*. London: Allen Lane.

Foucault, M. (1986). *Οι λέξεις και τα πράγματα*. (Μετάφραση Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση.

Foucault, M. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Αθήνα: Ύψιλον.

Foucault, M. (1992). What is Enlightenment? In P. Waugh (ed.). *Postmodernism. A reader*. G.B.: Edward Arnold, p. 96-107.

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.

Goodson, I.F. (1987). *School Subjects and Curriculum Change*. New York and London: Falmer.

Goodson, I.F. (1988a). *International Perspectives in Curriculum History*. New York and London: Routledge.

Goodson, I.F. (1988b). *The Making of Curriculum; Collected Essays*. London: Falmer.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* The Falmer Press.

Hargreaves, A. (1989). *Curriculum and Assessment Reform*. U.S.A.: Open University Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Post-Modern Age*. New York: Teachers College Press.

Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.

Καζαμιάς, Α. (1995). Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φρανταστική Ευρώπη». Στο Α. Καζαμιά και Μ. Κασσωτάκη *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές Ανασυνγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Σείριος, 550-586.

Κασσωτάκη, Μ. και Φλουρή, Γ. (1983). *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα.

Kerry, T. and Sands, M. (1982). *Mixed ability education*. London: Macmillan Education.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (1992). *Ενεργητική Μάθηση και Θεραπευτική Εργασία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτσελίνη, Μ. (1997). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως προϊόν και ως πράξη. Λευκωσία.

Koutselini, M. (1997a). Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935-1990). *History of Education*, Vol. 26, No. 4, 395-407.

Koutselini, M. (1997b). Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, Vol. 5, No. 1, 87-

101.

Lawton, D. (1980). *The politics of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. London: University of Chicago Press.

Μαρμαρινός, Ι. (1992). *Το Σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.

Monson, P.M. & Monson, J.P. (1992). In Search of Whole Language: Transforming Curriculum and Instruction. *Journal of Reading*, 35, 7, 518-524.

Monson, P.M. & Monson, J.P. (1993). Who Creates Curriculum? New Roles for Teachers. *Educational Leadership*, 19-21.

Μυλωνάς, Θ.Ν. (1982). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξωχέλλης, Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum, Μια κριτική προσέγγιση *Παιδαγωγική Επιθεώρηση II*, 161-171.

ΟΥΝΕΣΚΟ Έκθεση (1997). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου. Λευκωσία.

Smylie, M.A. and Conyers, G.J. (1991). Changing Conceptions of Teaching Influence the Future of Staff Development. *Journal of Staff Development*, 12, 1, 12-16.

Stradling, B. & Saunders, L. (1993). Differentiation in Practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, Vol. 35. No. 2, 127-136.

Taylor, P. (1970). *How Teachers Plan their Courses*. NFER. Berkshire: Windsor.

Abstract

This article examines curriculum as pedagogical, ideological - political and sociological text and supports the view that the new ideological and institutional frameworks of our era prefigure a meta-modern paradigm for curriculum based on the modernisation of modernity. Meta-modernity is defined as the reaction against the limiting rule of rationalism; the expert opinion which lacks a philosophical spirit, the technocratic -instrumental curricula and depersonalisation of contemporary public education. Problems of the applied curriculum are discussed and the enlargement of the participation of the teacher in the decision making procedure is supported.

Μαίρη Ξωαννίδου-Κουτσελίνη
Πανεπιστήμιο Κύπρου
Τμήμα Επιστημών της Αγωγής
Τ.Κ. 537, 1678 Λευκωσία