

Η ανάγνωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών από τον εκπαιδευτικό: ευελιξία ή περιορισμός;

Βασίλης Τσάφος

1. Εισαγωγή

Η τελευταία αλλαγή-αναμόρφωση¹ των Αναλυτικών Προγραμμάτων² από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επανέφερε, όπως είναι φυσικό, το επιστημονικό ενδιαφέρον στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), τη θεωρία και τα είδη τους, την εκπαιδευτική φιλοσοφία μέσα στην οποία αυτά κινούνται, τη συσχέτισή τους με τις ευρύτερες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της χώρας μας, το πλαίσιο ανάπτυξης και αξιολόγησής τους. Το συγκεκριμένο άρθρο επιδιώκει να συμβάλει στο σχετικό διάλογο μέσω κριτικής ανάγνωσης του ισχύοντος ΑΠ εστιάζοντας στον εκπαιδευτικό, που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τον τρόπο με τον οποίο οι κατευθύνσεις του ΑΠ θα μεταφραστούν σε εκπαιδευτική πράξη. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τη θέση που του αναγνωρίζεται στο σχεδιασμό του ΑΠ και τις δυνατότητες που το ίδιο το ΑΠ του δίνει για αυτόνομη δράση κατά τη διαδικασία ανάπτυξης, αξιολόγησης και αναμόρφωσής του.

2. Θεωρητικό πλαίσιο: Ανοικτά και Κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα

Με κριτήριο τη θέση του εκπαιδευτικού όχι τόσο στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση του ΑΠ όσο στην ανάπτυξη και την αναμόρφωσή του, τα ΑΠ κατηγοριοποιούνται σε κλειστά και σε ανοικτά (βλ. ενδεικτικά Χατζηγεωργίου 1998: 106, Χρυσαφίδης 2004: 77-90).

Τα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα προτείνουν μια διαδικασία που έχει σχεδιαστεί κεντρικά μακριά από τη σχολική τάξη. Μια ομάδα δηλαδή ειδικών σχεδιάζει το ΑΠ σε κάποιο κέντρο εξουσίας και στη συνέχεια το διοχετεύει στα σχολεία ως προϊόν προς κατανάλωση. Ο εκπαιδευτικός καλείται λοιπόν να ακολουθήσει μια προδιαγεγραμμένη πορεία διδασκαλίας, με προκαθορισμένο ακόμη και το αποτέλεσμα της. Έτσι οι συντάκτες του ΑΠ ελέγχουν πλήρως τη διαδικασία, καθώς ο σαφής ορισμός των βημάτων και

του αποτελέσματος «υποχρεώνει» εκπαιδευτικούς και μαθητές να κατευθύνουν τις προσπάθειές τους στην επίτευξη των προδιαγεγραμμένων στόχων. Αυτής της μορφής ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των ΑΠ ταιριάζουν απόλυτα στις γραφειοκρατικές και εξουσιαστικές δομές, με βάση τις οποίες οργανώνονται τα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τόσο την εκπαιδευτική πράξη όσο και τους συντελεστές της, εκπαιδευτικό και μαθητή. Ακολουθώντας μια αποκεντρωτική λογική ορίζουν απλώς το πλαίσιο δράσης και επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να κινηθεί με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε τάξης και την ίδια την πράξη της επικοινωνίας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για Προγράμματα ανοιχτά σε αλλαγές, αναμορφώσεις και προσαρμογές στο συγκεκριμένο περιβάλλον εφαρμογής τους. Δεν λειτουργούν δηλαδή ως ένα κλειστό σύστημα βημάτων προς εκτέλεση αλλά ως μια ανοικτή πρόταση, που δεν προκαθορίζει αλλά αναζητά μέσα και τελικό αποτέλεσμα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη 1997: 11). Καθώς μάλιστα δεν δίνουν προτεραιότητα στο προϊόν αλλά στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας, αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό να εστιάσει και στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα των ίδιων των μαθητών.

Κάθε είδος Αναλυτικού Προγράμματος απηχεί και διαφορετική θεώρηση της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη. Στα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα η θεωρία, που στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος παρουσιάζεται με τη μορφή γενικών νόμων και αιτιακών ερμηνειών, έχει μια ντετερμινιστική σχέση με την πράξη. Η εκπαιδευτική δηλαδή θεωρία καθοδηγεί την πρακτική, καθώς στην προοπτική της πρόβλεψης θέτει τα θεμέλια χειρισμού των εκπαιδευτικών περιστάσεων με τρόπο που θα οδηγήσει στην επίτευξη των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων (Carr & Kemmis 1997: 97). Η γνώση έτσι που η θεωρία παρέχει στους εκπαιδευτικούς είναι αδιαμφισβήτητη και έχει κυρίως εργαλειακή αξία. Η πράξη αποτελεί απλώς εφαρμογή της θεωρίας.

Αντίθετα, τα ανοιχτά Αναλυτικά Προγράμματα προκρίνουν την αμφιβολία, το στοχασμό και τον κριτικό έλεγχο απέναντι στον αδιαπραγμάτευστο κόσμο των θετικιστικών βεβαιοτήτων. Η μετάβαση δεν γίνεται από τη θεωρία στην πράξη, υποστηρίζουν οι Carr & Kemmis, αλλά «από το παράλογο στο λογικό, από την άγνοια στη συνήθεια, στη γνώση και τη σκέψη» (1997: 157). Σε ένα πλαίσιο δηλαδή ανοικτό σε επιλογές, όπου ουσιαστικά σχεδιασμός

και ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελούν μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, η θεωρία ούτε εφαρμόζεται στην πράξη, ούτε προέρχεται από αυτή. Αντίθετα, η θεωρία εμπλουτίζει και αναμορφώνει τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται και κατανοείται η πράξη, για να εμπλουτισθεί και η ίδια από αυτή την αναμόρφωση. Απορρίπτεται έτσι η εικόνα του εκπαιδευτικού ως καταναλωτή επιστημονικών θεωριών και ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαγγελματίας, που με την κρίση του μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή θεωρίας.

Το είδος του ΑΠ που επιλέγεται, ορίζει έτσι κι ένα πλαίσιο δράσης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σε μια τεχνοκρατικού τύπου στοχοθετική οργάνωση του ΑΠ ο εκπαιδευτικός αισθάνεται υποχρεωμένος να είναι παραγωγικός με τον τρόπο που οραματίστηκαν οι σχεδιαστές του, θεωρητικοί και ερευνητές της εκπαίδευσης, καθώς πρακτικά τού αφαιρείται το δικαίωμα να διαμορφώνει με τις δικές του ιδέες τη διδακτική του παρέμβαση (Χρυσυφίδης 2004: 79, Μανσαγγούρας 2002α: 124-125). Οι δεξιότητες που πρέπει να έχει είναι αυτές του ικανού διαχειριστή της τάξης, του διεκπεραιωτή μιας αυστηρά προδιαγεγραμμένης πορείας και του ειδικού τεχνοκράτη, ο οποίος έχει την ικανότητα αφενός να μεταδώσει ένα πακέτο γνώσεων και αφετέρου να μετρήσει την επίδοση του μαθητή. Η επιλογή αυτή αποκαλύπτει τη λανθάνουσα αντίληψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πρακτικός, ενώ οι θεωρητικές πλευρές του ΑΠ αφήνονται στα χέρια των ειδημόνων, θεωρητικών ακαδημαϊκών (Keiny 1993: 66). Με αυτό τον τρόπο η αυθεντία και η υποτιθέμενη αυτάρκεια του ΑΠ που σχεδιάζεται από ειδικούς περιορίζει σημαντικά την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, περιστέλλοντας έτσι και την επαγγελματική του κρίση (Rudduck 1984: 231).

Σε μια, αντίθετα, πιο ανοιχτή οργάνωση του ΑΠ, καθώς ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα, πρέπει να έχει τη δυνατότητα να στοχάζεται και να αναστοχάζεται, να συνεργάζεται, να είναι ευέλικτος, να αξιοποιεί δεδομένα στην προοπτική της αναμόρφωσης του ΑΠ και της βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Τα ανοικτά δηλαδή ΑΠ προϋποθέτουν κι έναν εκπαιδευτικό με διευρυμένες ικανότητες (Stenhouse 1975: 144), έναν στοχαστικό εκπαιδευτικό ανοικτό σε αλλαγές (Μαρμαρινός 1992: 181). Γιατί ο εκπαιδευτικός που δίνει βάρος στις τοπικές συνθήκες (μαθητικός πληθυσμός, κουλτούρα συγκεκριμένου σχολείου) εκλαμβάνει κάθε γενίκευση ως πρόταση και κάθε πόρισμα-συμπέρασμα ως υπόθεση εργασίας.

Και είναι σημαντικό ότι σε ένα τέτοιο πλαίσιο προωθείται η αναζήτηση της γνώσης και η πολυπρισματική προσέγγισή της (Φλουρής & Πασιάς 2004: 126).

Η πιο προωθημένη εκδοχή του ανοικτού Αναλυτικού Προγράμματος, που σχετίζεται άμεσα και με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, είναι η ανάπτυξη Αναλυτικού Προγράμματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας (School Based Curriculum Development) (Keiny 1993). Τέτοιες προτάσεις όχι μόνο αναγνωρίζουν ένα πιο διευρυμένο πλαίσιο δράσης των εκπαιδευτικών, αλλά θέλουν και το σχολείο ένα ερευνητικό κέντρο, όπου, ανάμεσα στα άλλα, παράγεται και θεωρία σχετικά με τα ΑΠ (McKernan 1996: 41).

3. Η ελληνική πραγματικότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό, λειτούργησε, από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, στη βάση ενός αυστηρά προκαθορισμένου και ιεραρχικά οργανωμένου πλαισίου (Γκότοβος κ.ά. 1992: 95, Καζαμιάς & Κασσωτάκης 1995: 127-128). Η συγκεντρωτική του αυτή υπόσταση οδήγησε σε έναν άκρατο υπερπροστατευτισμό, που εκφράστηκε με ποικίλους κατά καιρούς τρόπους: θεσμός επιθεωρητών, αυστηρός προκαθορισμός διδακτικών ενοτήτων, εξετασιοκεντρικό διδακτικό πλαίσιο κ.ά.

Οι όποιες προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οργανώνονταν από την κορυφή της ιεραρχίας υπό την επίβλεψη μιας ομάδας «ειδημόνων», δεν μπόρεσαν να περιορίσουν τον συγκεντρωτικό αυτό χαρακτήρα. Μεταφέρονταν απλώς στην Ελλάδα και επιβάλλονταν επιλογές εκπαιδευτικών συστημάτων που θεωρούνταν προηγμένα, παρότι πολλές από αυτές είχαν ξεπεραστεί εκπαιδευτικά ή επιστημονικά στις χώρες εφαρμογής τους. Χαρακτηριστική είναι η επιλογή των ταξινομών και του στοχοθετικού μοντέλου, που στη χώρα μας άρχισαν να εφαρμόζονται στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν πια στη Δύση είχαν ήδη αρχίσει να διατυπώνονται επιφυλάξεις για τη μορφωτική τους αξία (Stenhouse 1975: 70-97, Grundy 2003: 35-53).

Σε ένα τέτοιο λοιπόν πλαίσιο είναι φυσικό, όταν πια αναγνωρίστηκε η ανάγκη σύνταξης Αναλυτικών Προγραμμάτων, να επιλεγεί το είδος των ΑΠ που θα επέτρεπε τον άμεσο έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συντάχθηκαν έτσι κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία μάλιστα υποστηρίχθηκαν α) από προκαθορισμένο ωρολόγιο πρόγραμμα χωρίς δυνατότητες επιλογής ούτε από τη μεριά του διδάσκοντος ούτε από τη μεριά του μαθητή, β) από συ-

γκεκριμένες Οδηγίες διδασκαλίας και γ) από ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Την προσκόλλησή μας αυτή σε συγκεντρωτικού και ακαδημαϊκού τύπου κλειστά ΑΠ, εκτός από την επιστημονική κοινότητα (Φλουρής & Πασιάς 2004: 131), επισημαίνει και η έκθεση του ΟΟΣΑ του 1996, όπου αναφέρεται ότι:

«Η πολιτική για το αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα καθορίζεται κυρίως από την προσκόλληση στα σχολικά εγχειρίδια και από το γεγονός ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια εκπονούνται και εκδίδονται κεντρικά. Σε ένα τέτοιο σύστημα δεν έχουν καμιά θέση η ανάπτυξη ενός προγράμματος μαθημάτων στο επίπεδο του σχολείου, η προσαρμογή του προγράμματος στις τοπικές ανάγκες ή στις ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων πελατών και η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Αυτή η κατάσταση λειτουργεί ως μεγάλο αντικίνητρο για καινοτομίες» (ΟΑΣΑ 1996: 40).

Σε μια περίοδο, όμως, όπου κυριαρχούν τόσο στην επιστήμη όσο και στην κοινωνία έννοιες όπως η αβεβαιότητα και η διακινδύνευση, που οφείλονται «στην αμφισβήτηση και στην αποσταθεροποίηση των βεβαιοτήτων του νεωτερικού παραδείγματος εξαιτίας των ριζικών αλλαγών που συντελούνται στο επίπεδο της γνώσης» (Φλουρής & Πασιάς 2006: 204), δεν είναι πλέον δυνατό να συνεχίσουμε να επιβάλουμε προδιαγεγραμμένες διδακτικές διαδικασίες ερήμην της ίδιας της επικοινωνιακής διάδρασης κατά τη διδασκαλία (Τσάφος 2004: 172). Σε ένα συνεχώς αναμορφούμενο περιβάλλον, όπου η συμμετοχικότητα, η διαδραστικότητα και η κριτική αποτίμηση αποτελούν ζητούμενα, πρέπει να αφήσουμε πίσω μας την αντίληψη που αντιμετωπίζει το ΑΠ ως προϊόν. Επιβάλλεται λοιπόν να δημιουργήσουμε και στη χώρα μας αποκεντρωτικές συνθήκες λειτουργίας, που θα επιτρέψουν τη δραστηριοποίηση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη διαμόρφωση της μορφωτικής διαδικασίας (Χρυσάφιδης 2004: 87).

Σε ποιο βαθμό όμως η τελευταία αναμόρφωση του ΑΠ υπηρετεί μια τέτοια προοπτική; Ποια περιθώρια δράσης αφήνει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα αναμορφωμένα ΑΠΣ; Στα δύο αυτά ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στη συνέχεια.

4. Ο εκπαιδευτικός και το «νέο» διαθεματικό πλαίσιο

4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τόσο το ΔΕΠΠΣ όσο και τα ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων σχεδιάστηκαν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ακολουθήθηκε δηλαδή η πρακτική που συνηθίζεται σε χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρωτικού χαρακτήρα. Τα νέα επίσης ΑΠΣ σχεδιάστηκαν για να αντικαταστήσουν τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία είχαν εκπονηθεί την περίοδο 1997-1999, στη βάση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.). Στον επανασχεδιασμό ωστόσο αυτό, που επιχειρήθηκε χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε συστηματική αξιολόγηση των προηγούμενων ΑΠ, δεν ακολουθήθηκε η ίδια πρακτική σχεδιασμού. Δεν έγινε δηλαδή προσπάθεια να συμμετέχουν, όπως κατά το σχεδιασμό των προηγούμενων ΑΠ, όλοι όσοι θα μπορούσαν να συμβάλουν σε κάποιο βαθμό στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη (εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Πανεπιστημιακοί, Σχολικοί Σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί της πράξης), ώστε να εξασφαλισθούν κατά το σχεδιασμό τους η γνωστική υποδομή, η παιδαγωγική επάρκεια και οι ανάγκες της διδακτικής πράξης. Επανήλθαμε έτσι σε παλιότερες, περισσότερο συγκεντρωτικές πρακτικές σχεδιασμού. Εκτός λοιπόν από την εύλογη απορία που δημιουργεί ο εσπευσμένος αυτός επανασχεδιασμός³, η πρακτική που ακολουθήθηκε επιβεβαιώνει την άποψη ότι η πολιτεία στην επιχειρούμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια υποτιμά για μια ακόμη φορά την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού της πράξης, με τρόπο μάλιστα που ίσως να οξύνει ακόμη περισσότερο τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Η ρητορική ειδικότερα που συνόδευσε τον επανασχεδιασμό αυτό και κυρίως η ταύτιση της αλλαγής του ΑΠ με μια γνήσια απόπειρα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα διαφοροποιούσε την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως υποστηρίχθηκε (Αλαχιώτης 2002), δείχνει πως για μια ακόμη φορά υιοθετήθηκε η *τεχνική λογική του επαγγελματισμού* (Schön 1983). Το μεταρρυθμιστικό δηλαδή εγχείρημα βασίστηκε στο τρίπτυχο «Ερευνα-Ανάπτυξη-Διάχυση» (Altrichter 2001: 290), σύμφωνα με το οποίο κάποιοι ειδικοί παράγουν το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής καινοτομίας με βάση το οποίο διαμορφώνουν την καινοτομική πρακτική που εισηγούνται ως τελικό προϊόν. Οι εκπαιδευτικοί, στη συνέχεια, είναι υποχρεωμένοι να συμμεριστούν τη νέα φιλοσοφία και να μεταφράσουν σε διδακτική πράξη τις προτάσεις των ειδημόνων.

4. Ο εκπαιδευτικός και το «νέο» διαθεματικό πλαίσιο

4.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχεδιασμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων

Τόσο το ΔΕΠΠΣ όσο και τα ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων σχεδιάστηκαν από στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ακολουθήθηκε δηλαδή η πρακτική που συνηθίζεται σε χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα συγκεντρωτικού χαρακτήρα. Τα νέα επίσης ΑΠΣ σχεδιάστηκαν για να αντικαταστήσουν τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία είχαν εκπονηθεί την περίοδο 1997-1999, στη βάση του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.). Στον επανασχεδιασμό ωστόσο αυτό, που επιχειρήθηκε χωρίς να προηγηθεί οποιαδήποτε συστηματική αξιολόγηση των προηγούμενων ΑΠ, δεν ακολουθήθηκε η ίδια πρακτική σχεδιασμού. Δεν έγινε δηλαδή προσπάθεια να συμμετέχουν, όπως κατά το σχεδιασμό των προηγούμενων ΑΠ, όλοι όσοι θα μπορούσαν να συμβάλουν σε κάποιο βαθμό στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη (εκπρόσωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Πανεπιστημιακοί, Σχολικοί Σύμβουλοι και εκπαιδευτικοί της πράξης), ώστε να εξασφαλισθούν κατά το σχεδιασμό τους η γνωστική υποδομή, η παιδαγωγική επάρκεια και οι ανάγκες της διδακτικής πράξης. Επανήλθαμε έτσι σε παλιότερες, περισσότερο συγκεντρωτικές πρακτικές σχεδιασμού. Εκτός λοιπόν από την εύλογη απορία που δημιουργεί ο εσπευσμένος αυτός επανασχεδιασμός³, η πρακτική που ακολουθήθηκε επιβεβαιώνει την άποψη ότι η πολιτεία στην επιχειρούμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια υποτιμά για μια ακόμη φορά την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού της πράξης, με τρόπο μάλιστα που ίσως να οξύνει ακόμη περισσότερο τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη.

Η ρητορική ειδικότερα που συνόδευσε τον επανασχεδιασμό αυτό και κυρίως η ταύτιση της αλλαγής του ΑΠ με μια γνήσια απόπειρα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που θα διαφοροποιούσε την εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως υποστηρίχθηκε (Αλαχιώτης 2002), δείχνει πως για μια ακόμη φορά υιοθετήθηκε η *τεχνική λογική του επαγγελματισμού* (Schön 1983). Το μεταρρυθμιστικό δηλαδή εγχείρημα βασίστηκε στο τρίπτυχο «Ερευνα-Ανάπτυξη-Διάχυση» (Altrichter 2001: 290), σύμφωνα με το οποίο κάποιοι ειδικοί παράγουν το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής καινοτομίας με βάση το οποίο διαμορφώνουν την καινοτομική πρακτική που εισηγούνται ως τελικό προϊόν. Οι εκπαιδευτικοί, στη συνέχεια, είναι υποχρεωμένοι να συμμεριστούν τη νέα φιλοσοφία και να μεταφράσουν σε διδακτική πράξη τις προτάσεις των ειδημόνων.

4.2. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αξίζει ωστόσο να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό τα συγκεκριμένα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, που σχεδιάστηκαν κεντρικά, αφήνουν, όπως υποστηρίζεται,⁴ έστω και στη διαδικασία ανάπτυξης και αξιολόγησής τους, περιθώρια παρέμβασης στον εκπαιδευτικό.

Στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ οι συντάκτες φαίνεται να εστιάζουν σε διαδικαστικές αρχές και όχι στο προϊόν, δεδομένο που θα μπορούσε να επιτρέψει να αναπτυχθούν πολλές και ποικίλες εκπαιδευτικές πρακτικές. Πράγματι, τόσο οι γενικές αρχές της εκπαίδευσης, που οι συντάκτες επικαλούνται, όσο και οι γενικές αρχές του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ, που ριζώνονται ως «οι κατευθυντήριοι άξονες για τον προσδιορισμό του περιεχομένου σπουδών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (σ. 3736⁵), θα μπορούσαν να διαμορφώσουν ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Γιατί αρχές όπως «η καλλιέργεια δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του» (σ. 3735) ή «η φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη» (σ. 3736) προσδίδουν έναν μη ακαδημαϊκό προσανατολισμό στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και αφήνουν περιθώρια επιλογής στο διδάσκοντα για τις πρακτικές με τις οποίες θα προσπαθήσει να υπηρετήσει αυτές τις αρχές. Διαβάζοντας μάλιστα κάποιος το Γενικό Μέρος έχει την εντύπωση ότι στο διαμορφούμενο πλαίσιο, χάρη κυρίως στη διαθεματική προοπτική του, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν διερευνητικές μεθόδους, που θα οδηγήσουν τους μαθητές τους όχι μόνο στην κατάκτηση της γνώσης αλλά και στην ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό. Οι συντάκτες του Προγράμματος δίνουν αρχικά έναν τέτοιο προσανατολισμό, όταν επισημαίνουν:

«η Διαθεματική Προσέγγιση [...] δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων [...] να διαμορφώσει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής [...] υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης» (σ. 3737).

Η ολιστική επίσης θεώρηση της πραγματικότητας, που μπορεί να δώσει νόημα στις επιμέρους γνωστικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας 2002β: 31), και η δυνατότητα να αναζητήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές θέματα για τις διαθεματικές δραστηριότητες θα μπορούσαν να επιτρέψουν στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ευέλικτα, με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και την κουλτούρα του σχολείου ή κάποιες τοπικές ιδιαιτερότητες (Ματσαγ-

γούρας 2002^α: 97). Ενδεικτικά αυτής της διαφορετικής φιλοσοφίας είναι τα προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας στο ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (σσ. 3771-3772). Τόσο η *Εφημερίδα* όσο και ο *Τουριστικός Οδηγός* ή οι *Λέξεις και Φράσεις από διαφορετικές γλώσσες* μας κατευθύνουν προς μία διδακτική πρακτική όπου η μάθηση αποκτά νόημα, καθώς γίνεται βίωμα μέσα από την εμπλοκή, πραγματική ή φανταστική, σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας. Οι περιστάσεις μάλιστα αυτές συνδιαμορφώνονται από εκπαιδευτικούς και μαθητές στο δικό τους περιβάλλον, έτσι όπως το αναγνωρίζουν και μαζί ίσως και να παρεμβαίνουν για να το αναμορφώσουν. Καθώς λοιπόν η βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία φέρνει στο επίκεντρο το μαθητή και συνδέει τη σχολική ζωή με την καθημερινότητα, προϋποθέτει ανοικτές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (Χρυσαφίδης 2003: 50).

Η πρόταση τέλος για την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, που καλλιεργούν κυρίως μεταγνωστικές και διερευνητικές στρατηγικές, θα μπορούσε να επιβεβαιώσει τις προθέσεις αναμόρφωσης της διδακτικής πράξης στην προοπτική μιας πιο αυτόνομης πορείας προς τη μάθηση. Στις παραδοχές της διδακτικής μεθοδολογίας στο Γενικό Μέρος του ΔΕΠΠΣ παρατίθενται αρχές που μας παραπέμπουν σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, που προκρίνουν την προσωπική παρέμβαση στην οικοδόμηση της γνώσης. Όροι όπως *αφομοίωση και συμμόρφωση, μάθηση σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο με μια διαδικασίας διαρκούς αλληλεπίδρασης, ανατροπή της γνωστικής ισορροπίας, μάθηση μέσω της ανακάλυψης, πλαίσιο αποδοχής, ενθάρρυνσης, πειραματισμού και συμφιλίωσης με το ενδεχόμενο του λάθους* (σ. 3742), μας παραπέμπουν στις απόψεις των γνωστικών ψυχολόγων και των εκπροσώπων της ουμανιστικής ψυχολογίας για τη μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρής 1981). Έτσι διαμορφώνεται ένα διαφορετικό πλαίσιο, που δεν εστιάζει στο «τι» αλλά στο «πώς» της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι συντάκτες λοιπόν του Προγράμματος φαίνεται να αξιοποιούν σύγχρονα επιστημονικά πορίσματα για τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης στο επίπεδο της μεθοδολογίας και να προτείνουν ανοικτές διαδικασίες που θα επιτρέψουν σε κάποιο βαθμό την αυτόνομη λειτουργία εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η οργάνωση ωστόσο στη συνέχεια τόσο του ΔΕΠΠΣ όσο και των ΑΠΣ δημιουργεί σοβαρά προσκόμματα σε αυτή την προοπτική. Η εξειδίκευση σε

συγκεκριμένους στόχους («Οι στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια» [σ. 3740]) και μάλιστα η αναφορά στην ταξινομία του Bloom («Οι στόχοι αυτοί [...] επιμερίζονται σε τρεις ομάδες [...] σε i) γνωστικούς, ii) συναισθηματικούς και iii) ψυχοκινητικούς» [σ. 3740]) μας επαναφέρουν σε παλαιού τύπου ιεραρχήσεις και κατηγοριοποιήσεις, όπου η επεξεργασία και η αυστηρή περιγραφή των στόχων οδηγούσαν όχι μόνο στον αυστηρό καθορισμό της διαδικασίας, αλλά και στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων μέσω μιας τελικής αξιολόγησης (McCormick & James 1990: 107).

Η όλη επίσης διάρθρωση των ΑΠΣ μπορεί να ακυρώσει τις επιδιώξεις για ανοικτές διαδικασίες, καθώς με τις παρακαείμενες στήλες προκαθορίζονται αυστηρά τόσο το πλαίσιο όσο και το περιεχόμενο και οι διαδικασίες. Συγκεκριμένα, όταν από το Γενικό Πλαίσιο επιχειρείται εξειδίκευση στα ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, διαπιστώνουμε ότι αυτά θεμελιώνονται σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, που αντιστοιχούν σε μεταβολές υποδιαιρέσεων της συμπεριφοράς του μαθητή, στοιχείο που μας επαναφέρει στη λογική του αυστηρά κλειστού στοχοθετικού μοντέλου. Διότι με τον τρόπο αυτό μειώνεται αισθητά –αν δεν εκμηδενίζεται– ο βαθμός στον οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές μπορούν να ελέγχουν «την επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein 1991: 68).

Επιπλέον, με μια τέτοια αυστηρή υποκατηγοριοποίηση των στόχων κατά επιστημονικό κλάδο αναιρείται στην πράξη ακόμη και η εκδοχή της διαθεματικότητας που προτείνει το νέο ΔΕΠΠΣ⁶. Γιατί σε ένα τόσο αυστηρά προσδιορισμένο διδακτικό πλαίσιο, με προκαθορισμένη τη διδακτέα ύλη, είναι πολύ δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να επιτευχθεί τόσο το πρώτο βήμα, η αλληλοσυμπλήρωση και η αλληλοσυσχέτιση των διακριτών μαθημάτων, όσο και το δεύτερο, το καθοριστικό σε ένα διεπιστημονικό-διαθεματικό προσανατολισμό, αυτό της κατάργησης των διακριτών πλαισίων οργάνωσης της σχολικής γνώσης μέσα από «θέματα, ζητήματα και προβλήματα, τα οποία εμπλέκουν με συστηματικό και αιτιατό τρόπο γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα οποία έχουν άμεση συνάφεια με την κοινωνική πραγματικότητα» (Ματσαγγούρας 2002β: 31).

Το παράδειγμα του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο είναι ενδεικτικό. Στους Γενικούς στόχους γίνεται αναλυ-

τική περιγραφή των υποδιαϊρέσεων της συμπεριφοράς που στοχεύουμε να εκδηλώσει ο μαθητής μετά το πέρας της διδακτικής διαδικασίας: ακροάται, διατυπώνει, εξηγεί, επιχειρηματολογεί με ακρίβεια, κάνει συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών, χρησιμοποιεί αυξανόμενο λεξιλόγιο, ελέγχει την αποδεκτότητα του λόγου, συλλαμβάνει υπονοούμενα, αφηγείται από μνήμης... είναι μερικά από τα ρήματα που περιγράφουν την προσδοκώμενη συμπεριφορά. Η εξειδίκευση στη συνέχεια στους Στόχους των ΑΠΣ καθιστούν ακόμη πιο περιοριστικό το πλαίσιο. Ο μαθητής της Α' και της Β' Δημοτικού πρέπει να είναι σε θέση να:

- «-θέτει σε λειτουργία μηχανισμούς ακουστικής και απαντητικής ετοιμότητας (ακροάται, παίρνει το λόγο, δεν ξεφεύγει από το θέμα),
- παρακολουθεί διάφορες μορφές του προφορικού λόγου και συμμετέχει ανάλογα, διηγείται πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα [...],
- διατυπώνει καταφατικές, αρνητικές, επιφωνηματικές και ερωτηματικές προτάσεις,
- εκτελεί γλωσσικές πράξεις αναφοράς, προτροπής, υπόσχεσης κ.ά....».

Πώς θα νιώσει ο εκπαιδευτικός διαβάζοντας τους συγκεκριμένους στόχους; Μπορεί να αισθανθεί ελεύθερος να σχεδιάσει την εκπαιδευτική διαδικασία βασιζόμενος και στη διάγνωση των αναγκών των μαθητών του; Συναισθάνεται την ευθύνη που έχει απέναντι στους μαθητές του ή αισθάνεται κυρίως υποχρεωμένος να ανταποκριθεί στα εκπαιδευτικά αιτήματα μιας ομάδας ειδημόνων; Ας σημειωθεί μάλιστα ότι έχει προηγηθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο που περιβάλλει το συγκεκριμένο ΑΠΣ με την εγκυρότητα της επιστημονικής θεωρίας:

«Η πολυεπιστημονική θεώρηση της γλώσσας, έτσι όπως πραγματώνεται στο Πρόγραμμα, τα επίπεδα και το εύρος των στόχων και η ποικιλία των διαδικασιών αντανakλούν άμεσα ή έμμεσα το φάσμα επιστημονικών κλάδων με επίκεντρο τη Γλωσσολογία. Πιο συγκεκριμένα, το θεωρητικό πλαίσιο του Προγράμματος αναφέρεται τόσο σε διάφορους ειδικούς τομείς της Γλωσσολογίας [...], όσο και στις συναφείς επιστημονικές περιοχές [...]. Τέλος το Πρόγραμμα έλαβε υπόψη πορίσματα των επιστημονικών κλάδων που σχετίζονται με τη διδακτική και γενικά τη διαχείριση της σχολικής ζωής [...].» (σ. 3745).

Ο εκπαιδευτικός θα αισθανθεί σχεδόν ασφυκτικό το διαγραφόμενο πλαίσιο, όταν περάσει στην ανάγνωση των «Αξόνων γνωστικού περιεχομένου». Η επιλογή του περιεχομένου, το οποίο είναι δεδομένο και όχι ενδεικτικό, στηρίζεται σε γνωστικά κυρίως κριτήρια προσδίδοντας έναν υλοκεντρικό προσανατολισμό στο Πρόγραμμα. Έτσι αναιρείται ουσιαστικά η όποια εναλλακτική προτεινόμενη πρακτική. Γιατί πώς είναι δυνατόν ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να επιλέξει δραστηριότητες, που από μόνες τους έχουν αξία, ή να εμπλέξει τους μαθητές σε διερευνητικές διαδικασίες, όταν υποχρεούται να καλύψει ένα πακέτο ύλης, που στο γνωστό εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν είναι απλώς διδακτέα αλλά και εξεταστέα; Θα αναλάβει το ρόλο του φορέα της γνώσης, μιας γνώσης μάλιστα οριστικής και αδιαμφισβήτητης, με στόχο απλώς να τη μεταδώσει.

Το παράδειγμα του ΑΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο επιβεβαιώνει την αντιφατική αυτή λειτουργία. Η πρόθεση των συντακτών να βασίσουν, έστω και ανισομερώς (Χατζησαββίδης 2007: 86), τη γλωσσική διδασκαλία σε σύγχρονες γλωσσοδιδασκτικές θεωρίες είναι σε κάποια σημεία εμφανής. Αναφέρουμε ενδεικτικά αποσπάσματα α) από το «Σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος»:

«να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας» (επικοινωνιακή προσέγγιση), «να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα δομικά και γραμματικά στοιχεία της νεοελληνικής γλώσσας στον προτασιακό και κειμενικό λόγο, ώστε να κατανοούν και να αιτιολογούν και τις τυχόν παρεκκλίσεις ή ανατροπές των παραπάνω στοιχείων» (λειτουργική και κειμενοκεντρική προσέγγιση) (σ. 3778)

και β) από τους γενικούς στόχους:

«Να αναπτύσσουν τη δυνατότητα πρόσληψης του αξιακού περιεχομένου των μηνυμάτων του ομιλούντος, ανάλογα με τις πραγματολογικές και σημασιακές αποχρώσεις του λόγου του» (πολυγραμματιστική προσέγγιση) (σ. 3778), «να συντάσσουν κείμενα διαφορετικού είδους ανάλογα με τον αποδέκτη, το σκοπό και την περίσταση επικοινωνίας» και «να προσαρμόζουν το λόγο τους σε διαφορετικά κειμενικά είδη, αξιοποιώντας τα αντίστοιχα μορφοσυντακτικά και λεξιλογικά δεδομένα» (ειδολογική προσέγγιση) (σ. 3779).

Οι σκοποί όμως αυτοί και οι γενικοί στόχοι συνοδεύονται από τη στήλη «Θεματικές Ενότητες», όπου εμμέσως προτείνεται η παραδοσιακή προσέγγιση του υλοκεντρικού Προγράμματος με διδακτέα ύλη ουσιαστικά όλα τα «Μέρη του Λόγου». Για παράδειγμα στο ΑΠΣ της Α' Γυμνασίου προτείνεται ως διδακτέα ύλη, ανάμεσα σε άλλα, *Η κλίση ουσιαστικών και επιθέτων (4^η ενότητα)*, *η συζυγία, η φωνή, το ποιόν, η διάθεση, οι χρόνοι και το πρόσωπο του ρήματος (5^η ενότητα)*, *το οριστικό και το αόριστο άρθρο και η κλίση τους (7^η ενότητα)*. Σε ποιο βαθμό λοιπόν ο εκπαιδευτικός, αφού πρώτα οι μαθητές αποκτήσουν την απαραίτητη γνωστική υποδομή και διερευνήσουν τη λειτουργία των Μερών στο λόγο, προφορικό και γραπτό, όπως προτείνεται, θα μπορέσει στον προκαθορισμένο χρόνο να εμπλέξει τους μαθητές του στις προτεινόμενες στην παρακείμενη στήλη ενδεικτικές δραστηριότητες; Ας σημειωθεί ότι μερικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα απαιτητικές⁷ και προϋποθέτουν σταδιακή εξοικείωση των μαθητών, που μόνο μέσα από «χρονοβόρες» διαδικασίες μπορεί να επιτευχθεί. Η ποικιλία, για παράδειγμα, των μαθητών ως προς το γλωσσικό τους κώδικα (κοινωνικο-οικονομική ή εθνική προέλευση) αλλά και ως προς τα ενδιαφέροντά τους, είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο της διδασκαλίας, τις συνθήκες δηλαδή μέσα στις οποίες επιτελείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή ωστόσο η παράμετρος δεν μπορεί να ληφθεί υπόψη, όταν προκαθορίζονται αυστηρά και ο διδακτικός χρόνος και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, εγκλωβισμένος ανάμεσα σε δυο εκ διαμέτρου αντίθετες θεωρήσεις και πιεσμένος από ένα πακέτο ύλης που τον αναγκάζει να ξεκινήσει έναν αγώνα δρόμου με όσους από τους μαθητές του μπορούν να τον ακολουθήσουν, θα ανακαλύψει ότι επιπρόσθετα οφείλει να δοκιμάσει και να δοκιμαστεί μαζί με τους μαθητές του στη διαθεματική προσέγγιση. Τα ενδεικτικά δηλαδή διαθεματικά σχέδια εργασίας (*Ένα δελτίο καιρού στην τηλεόραση, Η γλώσσα στις διάφορες επιστήμες, Ο άνθρωπος και η θάλασσα...*), που θα μπορούσαν να αποτελούν τα εχέγγυα μιας διαφορετικής θεώρησης της διδακτικής πράξης και μιας πιο αυτόνομης παρέμβασης στη διαδικασία, με τον τρόπο που παρατίθενται ίσως καθιστούν περισσότερο ασφυκτικό το πλαίσιο δράσης και τελικά περισσότερο δασκαλοκεντρική την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πλαίσιο λοιπόν που ορίζεται όχι μόνο δεν δίνει περιθώρια αυτόνομης

δράσης στον εκπαιδευτικό, αλλά εμμέσως καθορίζει αυστηρά και τον τρόπο του διδάσκειν. Ο προκαθορισμός δηλαδή των συγκεκριμένων διαδικασιών σε συνδυασμό με τις οδηγίες για τη διδακτέα ύλη και την περιγραφή του προσδοκωμένου αποτελέσματος «υποχρεώνει» τον εκπαιδευτικό να κινηθεί σε ένα πολύ συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο, ανεξάρτητα από την ίδια την πράξη της διδασκαλίας. Έτσι όμως δεν διαμορφώνονται οι συνθήκες που θα καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ουσιαστικό φορέα ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα του επιτρέψουν να υπερβεί την αποπροσωποποίηση στην οποία τον εξωθεί η κάλυψη της ύλης και η διεκπεραίωση προδιαγεγραμμένων φάσεων της διδακτικής πράξης. Με τον ίδιο τρόπο διαμορφώνεται κι ένα ασφυκτικό πλαίσιο για το μαθητή, οπότε ακυρώνονται στην πράξη οι μεθοδολογικές υποδείξεις για δημιουργικότητα, διερευνητικές διαδικασίες, ελεύθερη δράση, ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, διαμόρφωση προσωπικής άποψης...

Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι για μια ακόμη φορά τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, παρά τις ενδιαφέρουσες μεθοδολογικά παραδοχές στα προλογικά τους κείμενα, εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε φορμαλισμούς και σε τεχνοκρατικού τύπου διδακτικές επιλογές. Μια τέτοια κατεύθυνση ενέχει τον κίνδυνο οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να θεωρήσουν εαυτούς εντολολόγους, αλλά και στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα αιτήματα της ιεραρχίας να φαντασθούν ότι απευθύνονται σε ένα αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών με σαφώς περιγεγραμμένα χαρακτηριστικά και δυνατότητες. Σε μια τέτοια προοπτική θα μπορούσε να αποπροσωποποιηθεί τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο μαθητής, καθώς η εμπειρία, η επικοινωνία και οι σχέσεις διαμορφώνονται μηχανιστικά στο πλαίσιο που ορίζουν τελικά οι κανονισμοί και οι μετρήσεις.

5. Εναλλακτική Πρόταση

Η εκπαιδευτική οπτόσημο πράξη έχει τη δική της δυναμική, η οποία υπερβαίνει τέτοιου τύπου διαφοροποιήσεις. Γι' αυτό, όσο κι αν σε επίπεδο υποδηλούμενων θέσεων τα ΑΠΣ αποδεικνύονται περιοριστικά και κατευθυνόμενα, ο εκπαιδευτικός με βάση και την προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία, θα χειριστεί τη δική του ανάγνωση του ΔΕΠΠΣ και κυρίως των ΑΠΣ. Γιατί το ΑΠ αναπτύσσεται ουσιαστικά στο πεδίο της σχολικής πρακτικής, παρά τα όσα μπορεί να έχουν σχεδιαστεί (Grundy 2003: 42). Στο πλαίσιο μάλιστα αυτού

του εφαρμοσμένου στην τάξη ΑΠ⁸ ο εκπαιδευτικός ίσως αποτολμήσει τους δικούς του πειραματισμούς.

Καλό λοιπόν θα ήταν να αξιοποιηθούν τέτοιες προσπάθειες και να οργανωθεί μια συστηματική αξιολόγηση του προτεινόμενου εκπαιδευτικού πλαισίου, που δεν θα σήμαινε απλώς εφαρμογή αλλά και στοχαστική κατανόηση και αναμόρφωσή του μέσα από μια διερευνητική διαδικασία, στην οποία θα πάρουν μέρος όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ή όσοι έχουν άμεση σχέση με αυτή (στελέχη, εκπαιδευτικοί και μαθητές).

Θα μπορούσαμε έτσι να υιοθετήσουμε την άποψη του Stenhouse ότι ένα ΑΠ αποτελεί μια πρόταση που, καθώς μετατρέπεται σε υποθέσεις προς διερεύνηση, μέσω της πρακτικής αναδομείται και τροφοδοτεί ουσιαστικά μια προσωπική έρευνα του διδάσκοντος (Rudduck & Hopkins 1989: 65). Σε αυτή την περίπτωση, παρόλο που το ΑΠ έρχεται έτοιμο στο σχολείο, δεν το αντιμετωπίζουμε ως ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο, ένα «προϊόν» για κατανάλωση, αλλά ένα εργαλείο, που ουσιαστικά στοχεύει να κινητοποιήσει το δυναμικό του μαθητή και να τον οδηγήσει σε ενεργητική μάθηση. Έτσι η αξιολόγηση στηρίζεται στην πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, οπότε μετατρέπεται σε μια διαρκή διαδικασία προσαρμογής και βελτίωσης που, χωρίς να παραβλέπει και να υποτιμά τις θεωρητικές κατευθύνσεις, εξελίσσεται μέσα στην τάξη (Κατσαρού & Τσάφος 2003:).

Αν πράγματι αντιμετωπίζονταν τα ΑΠΣ ως υποθέσεις δράσης, θα μπορούσαν να οργανωθούν ποιοτικές διερευνητικές διαδικασίες, εκπαιδευτικές έρευνες δράσης ευρείας κλίμακας, ώστε οι υποθέσεις αυτές να διερευνηθούν υπό το πρίσμα της πρακτικής σοφίας (Hargreaves 1993: 19). Αυτή άλλωστε η διερευνητική πρακτική, που μπορεί να προσλάβει συνεργατικό χαρακτήρα, προτείνεται ως απάντηση στην ανάπτυξη τεχνοκρατικών συστημάτων ιεραρχικής επιτήρησης και ελέγχου των επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (Elliott 1991: 56).

Θα μπορούσε δηλαδή να οργανωθεί ένα ερευνητικό δίκτυο σε όλη τη χώρα με αντικείμενο την αξιολόγηση των νέων ΑΠΣ. Σε κάθε Νομό, για παράδειγμα, μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, πέντε ίσως για κάθε γνωστικό αντικείμενο, από διαφορετικά σχολεία, που θα επιλεγούν με το κριτήριο της αντιπροσωπευτικότητας (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές περιοχές), και με συντονιστή τον Σχολικό Σύμβουλο, «εφαρμόζουν» και αποτιμούν το νέο ΑΠΣ. Οι εκπαιδευτικοί, που γι' αυτό το λόγο μπορούν να έχουν μειωμένο ωράριο,

συναντιούνται μία φορά την εβδομάδα με στόχο α) την αξιολόγηση των διδακτικών τους πρακτικών και εμμέσως των κατευθύνσεων του ΑΠΣ και β) τον επανασχεδιασμό με βάση τα νέα δεδομένα. Οργανώνονται έτσι εκπαιδευτικές έρευνες δράσης, που επιτρέπουν την αξιολόγηση του ΑΠΣ με βάση τα δεδομένα της διδακτικής πράξης.

Έτσι, σε ένα ερευνητικό και (ανα)στοχαστικό πλαίσιο, που καθορίζεται με τη συμβολή και των ίδιων των εκπαιδευτικών, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ελέγξουν οι ίδιοι την ερευνώμενη κατάσταση, μέσα από τη συνειδητοποίηση του τι συμβαίνει και τι χρειάζεται να αλλάξει. Μπορούν με αυτό τον τρόπο να οργανωθούν διαδικασίες όχι μόνο για την αξιολόγηση του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ αλλά και για την κατανόηση του ρόλου των εκπαιδευτικών ως αναμορφωτών τόσο των ΑΠΣ όσο και της διδακτικής πράξης. Η συνεργατική συνεισφορά των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους στη δράση θεωρούνται άλλωστε πτυχές σημαντικές για μεταρρυθμίσεις του ΑΠ και την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών (Κουτσελίνη 2001: 176).

Με αυτό τον τρόπο όχι μόνο αμφισβητείται έμπρακτα η άποψη ότι μια ομάδα ειδικών μπορεί να σχεδιάζει το ΑΠ κεντρικά σε κάποιο ερευνητικό κέντρο, μακριά από τη σχολική τάξη, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στη διαδικασία με πολλαπλά οφέλη: Αξιοποιείται η ίδια η πρακτική σοφία και η επαγγελματική κρίση τους σε ένα αξιολογικό πλαίσιο που διασυνδέει θεωρία και πράξη, καθώς η ίδια η πράξη θεωρητικοποιείται και δίνει επίσης στοιχεία όχι μόνο για την αξιολόγηση των ΑΠ αλλά και για να αλλάξει η θεωρία από την οποία πήρε στοιχεία (Cart & Kemmis 1997: 250). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν, να νοηματοδοτήσουν και να ερμηνεύσουν τις αρχές που το στηρίζουν. Τέλος, καθώς οι ίδιοι αισθάνονται να τους αναγνωρίζεται η ευθύνη που τους αναλογεί, αμβλύνονται σε κάποιο βαθμό οι όποιες αντιστάσεις είναι φυσικό να εγείρονται απέναντι σε ό,τι ανατρέπει την επαγγελματική τους πορεία.

Το όφελος ωστόσο φαντάζει ακόμη μεγαλύτερο, εάν αναλογιστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί οργανώνοντας κριτικές κοινότητες εθίζονται σε συμμετοχικές, επικοινωνιακές και αναστοχαστικές διαδικασίες, που αποτελούν και ζητούμενο στο διαμορφούμενο πολιτισμικό περιβάλλον. Κατανοούν επίσης βαθύτερα την πρακτική τους, οπότε βελτιώνουν και τη διδασκαλία τους. Κυρίως όμως αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα αλλά και τη σπουδαιότη-

τα της συστηματικής μελέτης της εκπαιδευτικής πράξης, της συνεργασίας και κυρίως της συνεχιζόμενης ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης.

ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

1. Χρησιμοποιούμε συμπληρωματικά τον όρο αναμόρφωση, διότι τα νέα ΑΠΣ διαφοροποιήθηκαν από τα προηγούμενα κυρίως ως προς τις διαθεματικές προεκτάσεις.
2. Υπάρχουν στη βιβλιογραφία πολλοί ορισμοί γι' αυτό που ονομάζουμε *πρόγραμμα σπουδών* ή *αναλυτικό πρόγραμμα*. Όλοι αυτοί οι όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν ένα διάγραμμα ή έναν κατάλογο από επιδιώξεις (σκοπούς) της διδασκαλίας της διδακτέας ύλης κατά εκπαιδευτική βαθμίδα ή σχολικό τύπο, τάξη και γνωστικό αντικείμενο (μάθημα). Δηλαδή το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές και γενικά ορίζει έμμεσα ή άμεσα αφενός το περιεχόμενο της διδακτικής διαδικασίας και αφετέρου τις ανατροφοδοτικές διαδικασίες (αξιολόγηση του αποτελέσματος διδασκαλίας και μάθησης) (Δενδρινού & Ξωχέλλης 1999). Στη συγκεκριμένη εργασία ως Αναλυτικό Πρόγραμμα θεωρούμε το Πρόγραμμα που σχεδιάζεται σε εθνικό επίπεδο και προσδιορίζει τις γνώσεις που θα διδαχθούν ή τις δεξιότητες που θα καλλιεργηθούν στους μαθητές κάθε βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα σε καθορισμένο σχολικό και χρονικό πλαίσιο (Φλουρής 2006: 96).
3. «Τα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια των ΕΠΕΑΕΚ συνέβαλαν, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, στον βιαστικό και ρηχό σχεδιασμό των προτεινόμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων» (Φλουρής & Παισιάς 2004: 134).
4. «...πρέπει να σημειωθεί ότι εννιάρχει η παράμετρος της ευελιξίας, της πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού και της προσαρμοστικότητας» (Αλαχιώτης 2003: 14)
5. Οι σελίδες που αναφέρονται στα παραθέματα του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ παραπέμπουν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03)
6. «Οι δυνατοί τρόποι δεν αντιμετωπίζονται από τη φιλοσοφία του Δ.Ε.Π.Π.Σ. πολωτικά σε μία λογική αλληλο-αποκλεισμού των εναλλακτικών σχημάτων, αλλά σε μία λογική αλληλο-συμπλήρωσης και συνδυασμού των εναλλακτικών σχημάτων, διότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. θεωρεί ότι οι εναλλακτικές προτά-

σεις διεπιστημονικού και διαθεματικού προσανατολισμού απαρτίζουν ένα συνεχές, το οποίο αρχίζει με τη διατήρηση, αλλά αλληλοσυσχέτιση, των διακριτών μαθημάτων (=διεπιστημονικότητα) και ολοκληρώνεται με την κατάργησή τους ως πλαισίων οργάνωσης της σχολικής γνώσης (=διαθεματικότητα)» (Ματσαγγούρας 2002β: 30-31).

7. Α' Γυμνασίου 2^η ενότητα: Προσέχει τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση προφορικής/γραφής επικοινωνίας (ειδικά λεξιλόγια, επίσημο/οικείο επίπεδο λόγου κ.λπ.). Μελετά ή διαβάζει δυνατά με τον κατάλληλο χρωματισμό φωνής μια ποικιλία σχολικών και εξω-σχολικών κειμένων και σχολιάζει ομοιότητες, διαφορές κ.λπ. Η τρίτη ενότητα: Μελετά κείμενα διαφόρων ειδών και τις περιλήψεις τους και παρατηρεί τη διαδικασία που οδηγεί από τα κύρια σημεία της κάθε παραγράφου στην περιήληψη ενός κειμένου. Συγκεντρώνει περιλήψεις από οπισθόφυλλα βιβλίων, από οδηγίες χρήσης παιχνιδιών, αντικειμένων, φαρμάκων και κειμένων από ιστοσελίδες του Διαδικτύου. Σχολιάζει την επάρκεια και την αυτονομία τους (Λογοτεχνία, Βιολογία, Πληροφορική). Β' Γυμνασίου 5^η ενότητα: Περιγράφει με σαφήνεια ένα πείραμα στη Χημεία, ένα φαινόμενο στη Βιολογία, τη μορφολογία ενός τόπου στη Γεωγραφία κ.λπ. Στο μάθημα της Ιστορίας αφηγείται παραστατικά ένα ιστορικό γεγονός, προσδιορίζοντας τον τόπο, το χρόνο, τα αίτια και τα αποτελέσματα του γεγονότος, κ.λπ. Σε κατάλληλες περιστάσεις στην τάξη αφηγείται και στην αφήγησή του ακολουθεί, συνήθως, χρονολογική σειρά στην εξέλιξη των γεγονότων· ορισμένες φορές χρησιμοποιεί και την αναδρομική αφήγηση. Σκιαγραφεί με προσοχή τα πρόσωπα που παίρνουν μέρος στα γεγονότα της αφήγησης και, στο βαθμό που μπορεί, αιτιολογεί τις πράξεις τους. Εφαρμόζει τη γνώση του για την περιγραφή και την αφήγηση και σε γραπτές εργασίες που γίνονται για άλλα μαθήματα, π.χ. σε μια περιγραφή στη Βιολογία ή στη Γεωγραφία, σε μια αφήγηση γεγονότων στην Ιστορία, κ.ο.κ.
8. «[Το εφαρμοσμένο ΑΠ] αναφέρεται στις συνολικές ενέργειες των εκπαιδευτικών, βάσει των οποίων θα εφαρμοστεί το επιδιωκόμενο πρόγραμμα στο πλαίσιο του σχολικού χρόνου που παρέχεται για κάθε γνωστικό αντικείμενο» (Φλουρήs 2006: 96).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης, Σ.Ν. (2002). «Για ένα Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης/μτφρ. Μ. Δεληγιάννη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein B. (1991²). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, μετ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Carr, W. & Kemmis, St. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης/μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, Ευανθία Μηλίγκου, Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη*. Αθήνα: Κώδικας.
- Γκότοβος Α. (2007). «Γενική Παιδεία: Διαθεματικότητα και Διδασκαλία: Παιδαγωγικό σύνθημα και παιδαγωγική ουσία», στο Χαριτίδου Γ. (επ.), *Προγράμματα Σπουδών των Φιλολογικών Μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Νέα Διδακτικά Βιβλία*, *Σεμινάριο*, 34, Αθήνα: ΠΕΦ-Ελληνοεκδοτική, 12-25.
- Γκότοβος Θ. Μαυρογιώργος Γ. & Παπακωνσταντίνου Π. (1992). «Οι Εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και η Οργάνωση της Διδασκαλίας», στο Μαυρογιώργος Γ, *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 95-127.
- Γρόλλιος Γ. (2006). «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, σσ. 30-37.
- Δενδρινού, Β. & Ξωχέλης Π. (1999). «Προγράμματα Σπουδών στη Σχολική Εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 79-85.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes- Philadelphia: Open University Press.
- Grundy, Sh. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις/μτφρ. Ε. Γεωργιάδη*. Αθήνα: εκδ. Σαββάλας.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (eds), (1993). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών/μτφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (1997). *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ως Προϊόν και ως Πράξη, Ανάπτυξη προγραμμάτων σε μακροεπίπεδο, σε μικροεπίπεδο*. Λευκωσία.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα- Πράξη*. Λευκωσία.
- Καζαμιάς Α.Μ. & Κασσωτάκης Μ. (εκδ.), (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (1981). *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, τόμος Α' Μάθηση*. Ηράκλειο Κρήτης.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη Διδασκαλία στην Έρευνα - Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Κουτσελίνη, Μ. (1997). «Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η Εγκυρότητά τους για την Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα», *Νέα Παιδεία*, 83, 35-48.
- Keiny, S. (1993). «School Based Curriculum Development», *Educational Action Research*, 1(1), 65-93.
- Μαρμαρινός, Ι. (1992). Το Σχολικό Πρόγραμμα. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2002α). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιοκεντρική ανα-πλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2002β). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαι-δευτικών Θεμάτων*, 7, 20-37.
- McKernan, J. (1996²). *Curriculum Action Research, A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- McCormick, R. & James, M. (1990). *Curriculum Evaluation in Schools*. London & New York: Routledge.
- Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (1996). *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση Εμπειρογνομόνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.
- Rudduck, J. (1984). «Curriculum Development and Teacher Research», στο Skilbeck, M. (ed.), *Readings in school-based curriculum development*. London: Harper & Row, 231-234.
- Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. Oxford: Heinemann.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Skilbeck, M. (ed.) (1984). *Readings in school-based curriculum development*. London: Harper & Row.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heineman.
- Τσάφος, Β. (2004). «Τα προγράμματα σπουδών και η δυνατότητα αναμόρφωσής τους από τον εκπαιδευτικό της πράξης: Η συμβολή του μοντέλου διαδικασίας», *Νέα Παιδεία*, 111, 18-25.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. (2006). «Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών», *Συγκριτική και Διεθνής Εκ-παιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 93-125.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2004). «Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: "Συστήματα γνώσης", "καθεστώα αλήθειας" και "πολιτικές ρυθμίσεις" στη γενική εκπαίδευση (1980-2000)», στο Μπαγάκης Γ. (επ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2006). «Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμ-ματα σπουδών στην Ελλάδα (1975- 2005). Μια κριτική προσέγγιση», στο Χαραλάμπους Δ. (επ.), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές στην Ελλάδα (1975-2000)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 203-246.

- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). «Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο», στο Χαριτίδου Γ. (επ.), *Προγράμματα Σπουδών των Φιλολογικών Μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και Νέα Διδακτικά Βιβλία, Σεμινάριο 34*, Αθήνα: ΠΕΦ-Ελληνοεκδοτική, σσ. 80-90.
- Χρυσafiδης, Κ. (2003). «Η Αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου» στο Goehlich, Μ. *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio/μτφρ. Ε. Νούσια*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, 15-54.
- Χρυσafiδης, Κ. (2004). «Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα», στο Μπαγάκης Γ. επιμ. *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 77-90.

Abstract

The article presents the potential of the cross thematic curriculum framework (DEPPS) and the new curricula (APS), the opportunities for autonomous action offered to practitioners, and the roles prescribed for them during the educational act itself. The article consists of three parts. The first part sets the theoretical framework, presenting the distinction between Open and Closed Curricula, in terms of the practitioners' opportunities for intervention. The second part focuses on the DEPPS and the new curricula, investigating the practitioners' role in designing the curricula on the one hand, and their action as prescribed by the new, gradually developing, educational framework on the other hand. At the same time, the paper explores and points out the theoretical framework reflected by these choices. The third part proposes an alternative practice, which could lead to the evaluation of both the DEPPS and the new APS, as they are implemented in schools.

Βασίλης Τσάφος

Δρ Παιδαγωγικής

Πάρεδρος ε.θ. στο Τμήμα Αξιολόγησης & Επιμόρφωσης του Π.Ι.

Λέκτορας ΤΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Δ. 407/80)

e-mail: tsaf@otenet.gr