

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του

Δημήτρης Κυρίτσης

Κέντρο Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Θεματικό επίκεντρο της εργασίας αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα και οι βασικοί του αποδέκτες, δηλαδή οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, εξετάζεται ο ρόλος των δύο αυτών βασικών συντελεστών της διδακτικής διαδικασίας στο σχεδιασμό, τη διαμόρφωση ή την ανασύνταξη του αναλυτικού προγράμματος μέσα από την παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφικής έρευνας και την ανάπτυξη των προσωπικών απόψεων του ιδίου του συγγραφέα. Γενική είναι η παραδοχή πρώτον ότι τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι ατομικές ικανότητες και οι πνευματικές προϋποθέσεις των μαθητών πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δεύτερον ότι ο σεβασμός και η προσοχή στις απόψεις που διατυπώνονται και στις προτάσεις που κατατίθενται από το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν προϋπόθεση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Abstract

Le sujet central du présent mémoire est le programme analytique et ses récepteurs principaux qui sont les élèves et les enseignants. Le rôle de ces deux acteurs essentiels du processus pédagogique est en particulier examiné par rapport à la planification, à la mise en forme ou à la recomposition du programme analytique, aussi bien à travers d'une présentation de la recherche

Ο κ. Δ. Κυρίτσης, δρ Παιδαγωγικής, είναι Επιστημονικός Συνεργάτης του Κέντρου Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης και Ειδικός Επιστήμων (ΠΔ 407/80) στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ.

bibliographique dans le domaine que d'un développement des raisonnements personnels de l'auteur lui-même. Il en ressort l'acceptation générale de l'idée que, d'une part, les intérêts, les penchants, les capacités individuelles et les conditions intellectuelles des élèves doivent être sérieusement pris en compte à chaque stade du processus pédagogique et que, d'autre part, le respect et la mise en œuvre des opinions exprimées et des propositions déposées par le personnel enseignant constitue une clause importante des réformes pédagogiques.

1. Εισαγωγή

Βασικό τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας αποτελεί ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, χωρίς την προσπάθεια αναμόρφωσης των οποίων δεν νοείται επίτευξη ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί ουσιαστική αλλαγή επειδή συντελούνται τροποποιήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο και στους σκοπούς της εκπαίδευσης, σε αντιδιαστολή με την ποσοτική αλλαγή, όπως η επιμήκυνση της σχολικής φοίτησης και η ίδρυση νέων σχολείων και σχολικών τύπων (Ξωχέλλης, 1991: 26-27). Η τελευταία αυτή μορφή μεταρρύθμισης, που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως εξωτερική διότι αφορά κυρίως στη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ήταν και η πιο συνηθισμένη στα εκπαιδευτικά μας πράγματα (εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, κατάργηση της βαθμολογίας στο Δημοτικό, νέο σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ). Την περίοδο της μεταπολίτευσης όμως (ολοένα και περισσότερο) οι προσπάθειες δεν εξαντλούνται στην εξωτερική αλλά πλαισιώνονται από ορισμένα μέτρα της λεγόμενης εσωτερικής μεταρρύθμισης, όπως αλλαγές στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στη σύνταξη των σχολικών εγχειριδίων, συστατικό στοιχείο και βασική πτυχή των οποίων είναι η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων.

2. Ιστορική προσέγγιση και γενικές αρχές-διαπιστώσεις

Προς την κατεύθυνση αυτή ενισχυτικά λειτούργησε η προβληματική γύρω από το curriculum ως απόρροια της διεθνούς συζήτησης που είχε προηγηθεί και είχε απασχολήσει ιδιαίτερα την επιστημονική κοινότητα από τη δεκαετία του 1960 και μετά. Στις ΗΠΑ η συζήτηση είχε αρχίσει τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα με τον Franklin Bobbit, η πρόταση του οποίου βασίστηκε στο λεπτομερειακό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων που βοηθούν στην επίτευξη

των επιλεγμένων στόχων. Στις δύο δεκαετίες που ακολούθησαν καταβλήθηκαν έντονες προσπάθειες, στο πλαίσιο του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης, για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων μέσω ενός προγράμματος διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Rohs, 1984). Η εκτόξευση όμως του πρώτου δορυφόρου (Sputnik) στο διάστημα το 1957 από τη Σοβιετική Ένωση συνετέλεσε στην υποχώρηση των αρχών της προοδευτικής εκπαίδευσης και στο σχεδιασμό θεματοκεντρικών προγραμμάτων με έμφαση στις θετικές επιστήμες (Zais, 1976: 54-73 και Kliebard, 1958). Στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960 αναπτύσσεται ένας φιλοσοφικός στοχασμός γύρω από το φύση του αναλυτικού προγράμματος (Hirst, 1970), καταβάλλονται προσπάθειες για την ποιοτική του αναβάθμιση - κυρίως από τη δραστηριότητα του Ιδρύματος Nuffield και του Σχολικού Συμβουλίου School Council σε στενή συνεργασία με του εκπαιδευτικούς (Hooper (ed), 1971: 431-443 και Goodson, 1983: 20-24) - που καταλήγουν στην υιοθέτηση Εθνικού αναλυτικού προγράμματος το 1988 (Lawton & Chitty, 1988). Στη Γερμανία στα τέλη της δεκαετίας του 60 σημειώνονται εκτεταμένες προσπάθειες για εκπόνηση προγραμμάτων διδασκαλίας, με σκοπό τις αλλαγές βασικών πτυχών της εκπαίδευσης, μέσω της στροφής σε τεκμηριωμένους μαθησιακούς στόχους, σε εκσυγχρονισμένα περιεχόμενα και σε επιστημονικούς και δημοκρατικούς τρόπους σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων (Westphalen, 1982 και Ξωχέλλης, 1989: 165)

Στην Ελλάδα ο όρος *curriculum* γίνεται γνωστός προς το τέλος της δεκαετίας του 1970, ενώ στη δεκαετία του 1980 πυκνώνουν οι αναφορές στην επιστημονική αυτή περιοχή με την πραγματοποίηση των πρώτων εφαρμογών σε ερευνητικό επίπεδο αλλά εν μέρει και σε επίπεδο σχεδιασμού προγραμμάτων διδασκαλίας. Επικρατεί όμως, τουλάχιστον μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1990, ασάφεια ή και σύγχυση ως προς την αφετηρία, τις δυνατότητες και τα όρια του *curriculum*, ενώ στην πράξη η εκπαίδευση στο σύνολό της διακατέχεται από τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, που είναι αναχρονιστικά ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους (Βρεττός και Καψάλης, 1999: 26-31).

Σήμερα έχει πλέον γίνει συνείδηση το γεγονός ότι ορισμένα μέτρα της εξωτερικής μεταρρύθμισης εμφανίζουν καλύτερο αποτέλεσμα, όταν πλαισιώνονται από ανάλογα μέτρα εσωτερικής μεταρρύθμισης, ουσιαστικά δηλαδή όταν συνοδεύονται από αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων που αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 16-17). Φαίνεται όμως να βρίσκει ευρεία αποδοχή η άποψη ότι οι μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα έχουν συχνά πρόβλημα θεμελίωσης, κυρίως διότι δεν διασφαλίζονται από τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα και δεν παρακολουθούνται από συνοδευτικό επιστημονικό έλεγχο (Ψαχαρόπουλος,

2003). Κάθε προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να συγκεντρώσει σοβαρές πιθανότητες επιτυχίας, πρέπει να βασίζεται σε στέρεες επιστημονικές παραδοχές και σε τεκμηριωμένη ανάλυση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών δεδομένων κατόπιν εμπεριστατωμένων ερευνών και μελετών. Το σημαντικότερο σημείο της επίδρασης από τη διεθνώς καθιερωμένη διαδικασία σύνταξης των αναλυτικών προγραμμάτων (που αποτελούν επίκεντρο της εκάστοτε ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης) και τη μορφή που παίρνουν εντοπίζεται στην προσπάθεια να ξεπεραστεί η γενικότητα και η αοριστία των σκοπών ορισμένων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος με τη διατύπωση συγκεκριμένων στόχων μάθησης και διδασκαλίας και την παροχή οδηγιών για τον τρόπο πραγμάτωσης των στόχων τόσο ως προς τη διδακτική μεθοδολογία όσο και ως προς την αξιολόγηση (Ξωχέλλης, 2003: 83-84).

Στη βιβλιογραφία συχνά προβάλλεται η ανάγκη αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και συνοδεύεται συνήθως από την παρουσίαση των αιτιών που την καθιστούν επιβεβλημένη (Χατζηγεωργίου, 1998: 27-95). Κοινή επίσης είναι η πεποίθηση ότι η παρακολούθηση των γοργών και ριζικών αλλαγών από την εκπαίδευση επιβάλλει την αναμόρφωση και αναπροσαρμογή των δομών και των περιεχομένων της, καθιστώντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαρκή υπόθεση. Άρα και η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων ως βασικό στοιχείο της δεν πρέπει να θεωρείται ποτέ ως οριστική_ και δύο από τους σημαντικότερους λόγους έγκεινται πρώτον στην αναμφισβήτητη παραδοχή του γοργού ρυθμού των αλλαγών των σύγχρονων επιστημονικών και κοινωνικοπολιτιστικών συνθηκών, αλλαγών που συντελούνται στον κόσμο και έχουν επηρεάσει και θα συνεχίζουν να επηρεάζουν τη ζωή μας, και δεύτερον στην έκρηξη των γνώσεων που εγείρει ζητήματα διλημματικού χαρακτήρα κυρίως περί οριοθέτησης-επιλογής μαθημάτων-επιστημονικών πεδίων (Βρεττός, & Καψάλης, 1999: 19-20). Η συζήτηση, λοιπόν, γύρω από τις αλλαγές αυτές και γενικότερα αναφορικά με τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα είναι επιβεβλημένη, καθώς αποτελεί έναν καλό τρόπο για την ευαισθητοποίηση των φορέων και τη συνακόλουθη λήψη υπεύθυνων αποφάσεων.

Αναμφίβολα, η ανάπτυξη ενός αναλυτικού προγράμματος αποτελεί πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, ως απόρροια του συνυπολογισμού και της συνεκτίμησης όλων των συνθηκών και λόγων που την καθιστούν αναγκαία. Οι σχεδιαστές του λοιπόν είναι επιφορισμένοι με την ευθύνη του καθορισμού, του προσανατολισμού και της επιλογής του περιεχομένου ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού που ποικίλει ανάλογα με τον προσανατολισμό. Έτσι αν ο προσανατολισμός είναι ακαδημαϊκός, το περιεχόμενο θα συνίσταται από τις παραδοσιακές γνωστικές περιοχές (γλώσσα, μαθηματικά,

ιστορία). Αν ο προσανατολισμός είναι μαθητοκεντρικός, το περιεχόμενο θα αποτελείται από θέματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές, ενώ αν ο προσανατολισμός είναι κοινωνικός το περιεχόμενο μπορεί να περιλαμβάνει είτε γνώσεις και δεξιότητες που η κοινωνία θεωρεί απαραίτητες για τη διατήρησή της είτε ιδέες και θέματα που μπορούν να συμβάλουν στην κριτική της κοινωνίας και ενδεχομένως στην αλλαγή της. Πρακτικά, οι περισσότερες ομάδες σχεδιασμού προσπαθούν να συμβιβάσουν τις τρεις απόψεις για τον προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος (Χατζηγεωργίου, Γ., 1998: 195).

3. Εκτίμηση του συνολικού υποβάθρου των μαθητών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος

Έχει ευρέως παρατηρηθεί και επισημανθεί ότι ανάμεσα στις ποικίλες και πολύπλοκες διαδικασίες για τη σύνταξη του αναλυτικού προγράμματος και την εξέταση των αξιών, των προτεραιοτήτων, των σκοπών και των προγραμματισμένων αποτελεσμάτων της μάθησης, δεν αποδίδεται στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η δέουσα προσοχή στο μαθητή, ως ατόμου-αποδέκτη της όποιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας (Φλουρής, 1983: 75). Δεν κατέστη απόλυτα κατανοητό ότι η σχολική γνώση που μεταδίδεται στη νέα γενιά δεν μπορεί να αποκοπεί από το μαθητή, να προσφέρεται ερήμην του, χωρίς να συνυπολογίζονται τα ενδιαφέροντά του και επομένως η οργάνωση και ταξινόμησή της σε προγράμματα διδασκαλίας δεν μπορεί να αποτελέσει απλώς έργο ομάδων εργασίας χωρίς τη συμμετοχή του βασικού αυτού μέλους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 1991: 31).

Τα τελευταία, ωστόσο, χρόνια διαπιστώνεται μια αναζωπύρωση της συζήτησης ιδιαίτερα από τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για αλλαγή της εσωτερικής ζωής του σχολείου αλλά και από την αναγνώριση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ απαιτήσεων της κοινωνίας και αναγκών-ενδιαφερόντων του μαθητή. Καθώς δηλαδή γίνεται παραδεκτό ότι ο μαθητής δεν μπορεί να είναι ένας απλός και παθητικός δέκτης των εκπαιδευτικών δρωμένων (Ματσαγούρας, 1993, Oliver, 1977: 45-46 και Tolman, 2003: 9-21), τονίζεται ότι το αναλυτικό πρόγραμμα απευθύνεται, εκτός από το δάσκαλο που καλείται να το υλοποιήσει, σε κάποια ομάδα μαθητών και είναι αυτονόητο ότι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, η ηλικία και άλλα θέματα που αφορούν τους συγκεκριμένους μαθητές.

Δύο από τις πλέον βασικές αρχές της ανασύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων, που υιοθετούνται από τους περισσότερους Έλληνες ερευνητές, είναι πρώτον η αξιοποίηση όλων των σχετικών παιδαγωγικών και ψυχολογικών γνώσεων, ώστε τα προγράμματα αυτά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και

τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να περιέχουν μεθοδολογικές καινοτομίες για αποτελεσματική διδακτική διαδικασία και δεύτερον η διασφάλιση της συμμετοχής όλων των αρμόδιων και ενδιαφερόμενων φορέων (Ξωχέλλης, 2003: 69, 88, 89, Φλουρής, 1983: 47, 53, 68, 118 και Μπόμπας, 2000: 158-178).

Η ανάγκη υπολογισμού σε κάθε εκπαιδευτικό σχεδιασμό και σε κάθε σχολική πρακτική των ενδιαφερόντων του παιδιού-μαθητή κατόπιν σοβαρής και εκτεταμένης ανίχνευσης και καταγραφής τους υπογραμμίζεται και στη σχετική διεθνή βιβλιογραφική παραγωγή.

Οι βάσεις ενός παιδοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος (child centered), με κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα την έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, τέθηκαν αρχικά το 18^ο αιώνα από τον Rousseau και στις αρχές του επόμενου αιώνα από τον Pestalozzi στην Ελβετία. Οι βάσεις αυτές όμως πήραν πιο στέρεη μορφή από τον John Dewey κατά την εφαρμογή τους στο πειραματικό σχολείο στο Σικάγο κατά την περίοδο 1896-1904 και μέσω της συνολικής πλούσιας παιδαγωγικής του φιλοσοφίας, προσανατολισμένης στην αναγνώριση της αξίας της προσωπικότητας και της ελευθερίας του μαθητή. Ο αμερικανός φιλόσοφος και παιδαγωγός τονίζει ότι τα διδασκόμενα αντικείμενα πρέπει να βρίσκονται κοντά στα ενδιαφέροντα, στις ικανότητες, στις επιθυμίες και στις ανάγκες του μαθητή, ξεκαθαρίζοντας ότι σε διαφορετική περίπτωση τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν θα είναι τα αναμενόμενα (Dewey, 1944: 130). Γράφει χαρακτηριστικά: *Αν η ύλη δεν «τραβάει», ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να την ντύσει με ξένα θέλητρα, επιχειρώντας έτσι να δελεάσει το παιδί κάνοντας το μάθημα ενδιαφέρον ή θα καταφύγει σε αντικίνητρα (χαμηλή βαθμολογία, απειλές για μη προαγωγή) ή ενδέχεται να χρησιμοποιήσει μέσα και από τις δύο αυτές τακτικές. Αλλά η προσοχή, που κερδίζεται μ' αυτόν τον τρόπο είναι πάντα ατελής, διχασμένη και παρέχεται πάντα για χάρη της «μάθησης», όπως για την απομνημόνευση προκατασκευασμένων απαντήσεων σε πιθανές ερωτήσεις. Η αληθινή, η στοχαστική προσοχή, αντίθετα υποδηλώνει ότι το παιδί έχει κάποια δική του απορία και ότι μετέχει ενεργητικά στην αναζήτηση και στην επιλογή της ύλης* (Ντιούι, 1982: 153-154).

Πρώτος όμως ο Ralph Tyler (1950) προσφέρει ένα αναλυτικό μοντέλο προτείνοντας ως πηγές με βάση τις οποίες πρέπει να γίνεται η επιλογή των σκοπών και των στόχων του αναλυτικού προγράμματος τον ίδιο το μαθητή, την κοινωνία και τον κλάδο ή τομέα της κάθε επιστήμης. Όταν λαμβάνονται υπόψη από τα πρώτα κιόλας στάδια του προγραμματισμού οι ικανότητες και οι δυνατότητες των μαθητών, οι ενδιαφερόμενοι φορείς είναι σε θέση να καθορίσουν το γνωστικό επίπεδο του μαθητή από τις προηγούμενες βαθμίδες εκπαίδευσης και έτσι το πρόγραμμα που πρόκειται να καταρτισθεί θα βρίσκεται σε αντιστοιχία προς την ήδη υπάρχουσα γνωστική δομή του. Ένας

άλλος λόγος για τον οποίο πρέπει ο μαθητής να θεωρείται ως βασικό στοιχείο για την εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων και των ψυχολογικών αναγκών των ατόμων που εκπαιδεύονται, ώστε οι μαθησιακές δραστηριότητες να είναι ευχάριστες και με αυτές να αισθάνονται οι μαθητές άνετα, προκειμένου να επιδιωχθεί η ικανοποίησή τους από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Ο μόνος τρόπος να εξακριβωθούν τα ενδιαφέροντα των μαθητών της κάθε ηλικίας είναι η πραγματοποίηση εμπειρικών ερευνών. Αφού συγκεντρωθούν τα σχετικά με το μαθητή στοιχεία που αφορούν τις ανάγκες και ενδιαφέροντά του, καταβάλλεται προσπάθεια ώστε σκοποί και περιεχόμενο να ανταποκρίνονται σ' αυτά.

Προς την ίδια κατεύθυνση ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις της Hilda Taba (1960: 231-239), η οποία αναφέρεται στη διάγνωση (diagnosis) ως ουσιαστική και συνεχή ανάγκη της ανάπτυξης του curriculum και της διδασκαλίας, ως διαδικασία απαραίτητη που πρέπει να προηγείται της λήψης αποφάσεων και γενικότερα του σχεδιασμού του curriculum. Οι δύο βασικότερες λειτουργίες της διάγνωσης που διακρίνει είναι οι εξής. Η πρώτη αφορά στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των σημαντικών εκπαιδευτικών στόχων από πλευράς μαθητών, με σκοπό τον εντοπισμό των αδυναμιών των μαθητών αλλά κυρίως των αιτιών που τις προκάλεσαν, καθώς και την παροχή πληροφοριακού υλικού που θα διευκολύνει την απόφαση να καθοριστεί σε ποιο σημείο να διδαχθεί ένα μάθημα, ή μια ενότητά του και ποιας δυσκολίας. Η δεύτερη βασική λειτουργία της διάγνωσης έγκειται στην καλή γνώση των μαθητών ως μανθάνοντες (students as learners), υπό την έννοια δηλαδή της γνώσης των ενδιαφερόντων, των προτιμήσεων, των απόψεων αναφορικά με τα διδασκόμενα αντικείμενα, των ανησυχιών, των προβληματισμών, πληροφοριακό υλικό πολύτιμο για το σχεδιασμό του curriculum.

Το σύνολο σχεδόν των ξένων ερευνητών, κινούμενο ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία του στο ίδιο μήκος κύματος με τους Tyler και Taba, αναγνωρίζει τις ίδιες τρεις βασικές πηγές από τις οποίες πρέπει να πηγάζουν οι στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων. Αναλύει ιδιαίτερα την αναγκαιότητα του προσανατολισμού της εκπαίδευσης στους μαθητές και τονίζει την επακόλουθη σπουδαιότητα της συστηματικής μελέτης των χαρακτηριστικών και των αναγκών τους για τη στοχοθεσία, για την επιλογή περιεχομένου και για τη διδακτική μεθοδολογία. Υιοθετείται, δηλαδή, μια προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η καλή γνώση και ο υπολογισμός των ενδιαφερόντων των παιδιών πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη πρώτον στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, γιατί οι μαθητές δουλεύουν καλύτερα και μαθαίνουν ευκολότερα όταν το περιεχόμενο του κάθε αντικειμένου κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, και δεύτερον στη διάρκεια της διδασκαλίας, γιατί ο εκπαιδευτικός

επιλέγει τους κατάλληλους τρόπους μεθοδολογικής προσέγγισης πετυχαίνοντας ευκολότερα τους διδακτικούς του στόχους. Έτσι, κρίνεται αναγκαίος ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης στους μαθητές και τονίζεται πρώτον η σπουδαιότητα της συστηματικής μελέτης των χαρακτηριστικών και των αναγκών τους για τη στοχοθεσία, για την επιλογή περιεχομένου και για τη διδακτική μεθοδολογία και δεύτερον ότι η βελτίωση του curriculum μπορεί να επιτευχθεί κατόπιν συνεργατικής προσπάθειας με απαραίτητη προϋπόθεση το διάλογο με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων φορέων, μεταξύ των οποίων και των μαθητών (Hooper (ed), 1971: 186, Kelly, 1988: 51-55, Tankard, 1974: 17-20 Sailor, & Alexander, 1974: 43 Inlow, 1972: 47-49 και Oliver, 37-38, 117-142).

Γενική λοιπόν είναι η παραδοχή, όπως αποτυπώνεται τόσο στην ελληνόγλωσση όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία (παλαιότερη και νεότερη), ότι τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι προτιμήσεις, οι ατομικές ικανότητες, οι πνευματικές προϋποθέσεις, η προσωπικότητα των ίδιων των μαθητών (οι οποίοι καλούνται αν υποστούν και να βιώσουν τις πολλαπλές πτυχές της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης) πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη σε κάθε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δεν είναι δυνατόν τα αναλυτικά προγράμματα να σχεδιάζονται ερήμην των μαθητών και οι στόχοι και τα περιεχόμενα να είναι αποκομμένα από τα γνωρίσματα της ηλικίας τους, από τα ενδιαφέροντά τους και να μην ανταποκρίνονται στις πνευματικές τους προϋποθέσεις, αναζητήσεις και δυνατότητες. Τα μαθητικά χαρακτηριστικά δεν μπορούν να καταπιέζονται, να παραγκωνίζονται και να θεωρούνται ως μη σχετικές μεταβλητές της όποιας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αντιθέτως, έγκαιρα διαγνωσμένα μέσα από σοβαρές και έγκυρες μεθοδολογικά επιστημονικές εμπειρικές έρευνες, διεκδικούν ρόλο στο να οριοθετούν τις κατευθυντήριες γραμμές για κεφαλαιώδη ζητήματα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης, ζητήματα όπως το αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις διδακτικές μεθόδους, την αξιολόγηση. Η γνώση των ενδιαφερόντων των μαθητών (ή ορισμένων από αυτά τα μαθητικά ενδιαφέροντα που είναι δυνατόν να φτάσουν στον ερευνητή) κάθε σχολικής βαθμίδας, όπως αυτά τα ενδιαφέροντα χαρτογραφούνται από τα ίδια τα υποκείμενα αβίαστα χωρίς καμιά έξωθεν ή άνωθεν επιβολή, εμπεριέχουν πληθώρα βασικών στοιχείων και παραμέτρων που κατάλληλα και αποτελεσματικά αξιοποιούμενα από τους περί τα εκπαιδευτικά ενασχολούμενους προσδίδουν στην εκπαιδευτική πράξη ουσία και περιεχόμενο πνοής.

Βέβαια, όπως ορθά διευκρινίζεται στη βιβλιογραφία, η διαδικασία της στοχοθεσίας και η επακόλουθη επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας αλλά και των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης δεν μπορεί να στηριχθεί αποκλειστικά σε εμπειρικά δεδομένα μαθητών. Κρίνεται βέβαια σκόπιμη

η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό του curriculum αλλά μόνο με ενημερωτικό/πληροφοριακό (information) και συμβουλευτικό (advisory) ρόλο (χωρίς δικαιώματα ψήφου) λόγω της φυσιολογικής ηλικιακής τους ανωριμότητας. Ο ρόλος του σχεδιασμού ανήκει στους ειδικούς, οι οποίοι όμως πρέπει να είναι γνώστες των χαρακτηριστικών των μαθητών γνωρίζοντας τις έρευνες που έχουν προηγηθεί (Inlow, 1972: 47-49, Saylor & Alexander, 1974: 43 και 59-60, Βρεττός & Καψάλης, 1979: 126-127, Tankard, 1974: 122-130). Ο ενθουσιασμός ή το ενδιαφέρον των μαθητών για μια συγκεκριμένη γνώση δεν απαλλάσσει από την ευθύνη για την αξία αυτών που μαθαίνουν το συντάκτη του αναλυτικού προγράμματος, ο οποίος δεν πρέπει να επαφίεται αποκλειστικά και μονόπλευρα στα στιγμιαία ενδιαφέροντά τους, αλλά να επιδιώκει το συνδυασμό των ενδιαφερόντων των μαθητών με τις πραγματικές τους ανάγκες (Kelly, 1988: 51 και 54-55). Ο σημαντικότερος κίνδυνος που ελλοχεύει από μια μονόπλευρη προσκόλληση στα ενδιαφέροντά τους, όπως σημειώνουν οι Saylor και Alexander (1974: 238), εντοπίζεται στην πιθανή υποβάθμιση των κοινωνικών στόχων και τη συνεπαγόμενη αβεβαιότητα εξασφάλισης των εφοδίων για να συμμετέχουν αποτελεσματικά και δημιουργικά στις κοινωνικές δραστηριότητες ως ενήλικες.

Συνυπολογίζοντας λοιπόν αφενός ότι η επιθυμία δεν ταυτίζεται με την ανάγκη (ό,τι δηλαδή ενδιαφέρει το άτομο δεν σημαίνει πάντοτε ότι το χρειάζεται) και αφετέρου ότι η προσπάθεια για διδασκαλία αντικειμένων τα οποία δεν ενδιαφέρουν τους μαθητές συνήθως αποδεικνύεται αναποτελεσματική-ατελέσφορη, πρέπει να λαμβάνεται μέριμνα ώστε το περιεχόμενο να είναι τέτοιο που οι μαθητές να αποκομίζουν άμεση ευχαρίστηση αλλά παράλληλα να επιτελούνται οι δύο βασικές λειτουργίες του σχολείου, η κοινωνικοποίηση και η διδασκαλία. Η κοινωνικοποίηση μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μετάδοση των πολιτιστικών στοιχείων και η μεταβίβαση αξιών και νορμών συμπεριφοράς από την εκάστοτε παλαιά στη νέα γενιά για την αποτελεσματική προσαρμογή και τη δημιουργική ένταξή της στο κοινωνικό σύνολο. Η διδασκαλία ως ένα σύνολο από προγραμματισμένες και μεθοδευμένες ενέργειες του εκπαιδευτικού που έχουν ως στόχο τους την παροχή γνώσεων και την εκμάθηση δεξιοτήτων, προσόντων (qualification) και ρόλων από την πλευρά του μαθητή (Κελπανίδης, 2002: 186-198). Πρέπει δηλαδή ένα αναλυτικό πρόγραμμα για να είναι ισορροπημένο, να προσανατολιστεί και στο άτομο και στην κοινωνία αλλά και στη γνώση.

Επομένως, χωρίς ασφαλώς να ισχυρίζεται κανείς ότι μόνο η προσέγγιση ή η κατανόηση των ενδιαφερόντων των μαθητών θα επιλύσει χρόνια και ακανθώδη προβλήματα που ταλανίζουν το ελληνικό σχολείο, αποτελεί ωστόσο πολύτιμο πληροφοριακό υλικό που μπορεί (υπό τις προϋποθέσεις που προαναφέρθηκαν) να συμβάλλει τόσο σε γενικότερο επίπεδο σχεδιασμού αναλυτικών

προγραμμάτων όσο και σε ειδικότερο επίπεδο της διαμόρφωσης από τον εκπαιδευτικό διδακτικών μεθόδων που είναι παιδαγωγικά ορθές και εκπαιδευτικά αποτελεσματικές. Ως εκ τούτου, κάθε πρωτοβουλία προς αυτήν την κατεύθυνση δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζεται ως φιλική και καλοδεχούμενη, στο βαθμό που συνεισφέρει -ή φιλοδοξεί να συνεισφέρει- δεδομένα εμπειρικής γνώσης· στο βαθμό δηλαδή που αποκαλύπτεται πολύτιμο πληροφοριακό υλικό αναφορικά με την προσωπικότητα και το συνολικό υπόβαθρο των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, τις προτιμήσεις τους, τα μαθήματα-αντικείμενα που τους κεντρίζουν, τους επαγγελματικούς τους προσανατολισμούς, την αποτελεσματικότητα του ισχύοντος προγράμματος, τις αιτίες μιας πιθανής έλλειψης ενδιαφέροντος, τις σχέσεις τους με το εκπαιδευτικό προσωπικό, την κριτική στις διδακτικές μεθόδους και τους τρόπους αξιολόγησης, τις επιθυμητές αλλαγές.

4. Εκτίμηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος

Αλλά και ο ρόλος του έτερου βασικού συντελεστή της διδακτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού, στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος κρίνεται σημαντικός. Η μελέτη τόσο της ελληνικής όσο και της ξενόγλωσσας βιβλιογραφίας αποκαλύπτει τη σύγκλιση των απόψεων προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης του ρόλου-κλειδί που πρέπει να αποδίδεται στον εκπαιδευτικό ως προς τη συμβολή του στην ευρύτερη προσπάθεια σχεδιασμού του curriculum.

Ο Ξωχέλλης (2003: 89) θεωρεί τη συμμετοχή όλων των αρμόδιων και ενδιαφερόμενων φορέων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται και οι εκπαιδευτικοί, στην ανασύνταξη των προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης απαραίτητη, ώστε να επιτυγχάνεται ενιαία σύλληψη και να βρίσκεται σε συνάρτηση με αντίστοιχες αναπροσαρμογές των μεθόδων διδασκαλίας, του συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η επιχειρηματολογία υπέρ του ρόλου-κλειδί του εκπαιδευτικού βασίζεται σε δύο παραδοχές. Πρώτον ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που κρίνει την αποτελεσματικότητα μιας αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος είναι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός κάθε συγκεκριμένου σχολείου, διότι κανείς άλλος δεν είναι δυνατόν να έχει πληρέστερη και ακριβέστερη κατανόηση των συγκεκριμένων περιστάσεων που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι τάξεις και το περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας προς τα οποία και απευθύνεται το αναλυτικό πρόγραμμα. Εκτός όμως από το παραπάνω κριτήριο ρεαλισμού,

προβάλλεται και ένας ακόμη λόγος που επιβάλλει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος στο πλαίσιο της συνεργασίας όλων των ενδιαφερομένων (γονέων, διοικητικών της εκπαίδευσης, πολιτικών). Το ιδεολογικό υπόβαθρο εκείνων που εκπονούν τα βασικά σημεία του αναλυτικού προγράμματος δεν πρέπει να διαφέρει πάρα πολύ από το ιδεολογικό και φιλοσοφικό πιστεύω του εκπαιδευτικού, διότι αν δεν υπάρχει αυτή η σύγκλιση ανάμεσα σ' εκείνους που το εκπονούν και σ' εκείνους που καλούνται να το υλοποιήσουν, τότε υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στο σχεδιασμό και την εφαρμογή και η εκπαιδευτική διαδικασία χωλαίνει. Ο βαθμός αποδοχής του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή, αποτελεί βασική προϋπόθεση που εξασφαλίζει την αποτελεσματικότητα του (Φλουρής, 1983: 97 και 117 και Βρεττός & Καψάλης, 1999 :17). Οι δύο αυτές παραδοχές οδηγούν στο αυτονόητο συμπέρασμα ότι πριν από οποιαδήποτε αναμόρφωση αναλυτικού προγράμματος, πρέπει να εξασφαλισθεί η αποδοχή της φιλοσοφίας και των νεωτερισμών του από τους εκπαιδευτικούς και η ενεργός συμμετοχή τους στην εφαρμογή του. Για να συγκεντρώνει λοιπόν πιθανότητες επιτυχίας μια αλλαγή στην στο χώρο της εκπαίδευσης, πρέπει η αναγκαιότητα της να προέρχεται από τις ρίζες, δηλαδή από το σχολεία και τους εκπαιδευτικούς.

Προς την ίδια περίπου κατεύθυνση, της κρισιμότητας δηλαδή της συμμετοχής των εκπαιδευτικών και του υπολογισμού των θέσεων τους σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια, στρέφονται οι επιστήμονες (που έχουν εκτεταμένα και εμπειριστατωμένα ασχοληθεί με την υπόθεση curriculum) και εκτός του ελλαδικού χώρου, όπως αποτυπώνεται στη σχετική διεθνή βιβλιογραφική παραγωγή.

Υπέρμαχος της σημασίας του ρόλου των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος εμφανίζεται ο Oliver (1977: 41-43), παραθέτοντας τρία πειστικά επιχειρήματα. Το πρώτο άρχεται από την αναντίρρητη παραδοχή της συχνής (συνήθως καθημερινής) επικοινωνίας μεταξύ των καθηγητών. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν που συμμετέχουν στο σχεδιασμό του curriculum θα μπορέσουν ενδεχομένως να μεταφέρουν και να εξηγήσουν καλύτερα, ακριβέστερα και αποτελεσματικότερα το πνεύμα και την ουσία του στους συναδέλφους τους από ότι μια άνωθεν οδηγία. Το δεύτερο επιχείρημα ξεκινά από την παραδοχή ότι το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Κανείς άλλος όμως δεν είναι σε θέση να τα γνωρίζει καλύτερα από τους ίδιους τους καθηγητές. Το τρίτο επιχείρημα εστιάζει στην ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης του καθηγητή που παρέχεται από τη συμμετοχή του στο σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος. Τα μέλη δηλαδή της ομάδας εργασίας -δουλεύοντας από κοινού σε κάποια εκπαιδευτικά ζητήματα- ανταλλάσσουν απόψεις, προβληματίζονται,

επανεξετάζουν πιθανότατα τις φιλοσοφίες και τις στρατηγικές τους, για να καταλήξουν στις καταλληλότερες αποφάσεις ως προς την επιλογή των μορφωτικών αγαθών.

Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια, ως βαθέος γνώστη της σχολικής πραγματικότητας και των αδυναμιών της αλλά και ως φορέα διορθωτικών προτάσεων, καθίσταται επιβεβλημένη. Ο ίδιος αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας, ως πηγή από την οποία πρέπει να αντλούνται πολύτιμες πληροφορίες πριν τη λήψη αποφάσεων για τις όποιες βελτιωτικές κινήσεις, διότι έχει τη δυνατότητα να δοκιμάζει την καταλληλότητα του αναλυτικού προγράμματος στη γνωστική περιοχή της ευθύνης/ειδικότητάς του στην τάξη, να εντοπίζει τυχόν αδυναμίες, να διαπιστώνει τα πλεονεκτήματα αξιολογώντας καθημερινά τα αποτελέσματα των μαθητών του (Tankard, 1974: 83-86). Η συμβολή λοιπόν των εκπαιδευτικών στη διάγνωση των αδυναμιών του curriculum είναι μεγάλη και μπορεί να επιτευχθεί με τη διαδικασία της αναγνώρισης του υπό μελέτη προβλήματος, της ανάλυσης των διαστάσεών του, του καθορισμού των παραγόντων που το προκαλούν, της δημιουργίας υποθέσεων αναφορικά με τις αιτίες, της επιλογής των μεθόδων συλλογής δεδομένων ώστε να επαληθευθούν ή να διαψευστούν οι υποθέσεις και της τελικής ερμηνείας-συμπεράσματος. Η μέθοδος αυτή, που ονομάζεται έρευνα δράση (action research), μπορεί να εφαρμόζεται κατεξοχήν από τον καθηγητή που βρίσκεται σε καθημερινή τριβή με τους μαθητές και αποτελεί ουσιαστικά έναν τρόπο συστηματικής διάγνωσης των πρακτικών προβλημάτων του curriculum (Taba, 1962: 238-230).

Ενισχύοντας την παραπάνω θέση ο L. Stenhouse (1984: 143-165) εκτιμά ότι ένα ολοκληρωμένο και κατάλληλο curriculum βασίζεται πρωτίστως στη μελέτη των σχολικών τάξεων. Επομένως επαφίεται στο έργο, την υποχρέωση και την ικανότητα του καθηγητή να ερευνά κριτικά και συστηματικά τα αποτελέσματα της δικής του διδασκαλίας. Αν οι καθηγητές γνωστοποιούν τα αποτελέσματα αυτά, θα συγκεντρωθούν case studies, τα οποία στη συνέχεια οι επιστήμονες της εκπαίδευσης (ερευνητές ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, παιδαγωγοί) θα μελετήσουν για τη σύλληψη γενικών τάσεων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό.

Συμπερασματικά, οι παραστάσεις των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την πολυετή τους παρουσία στις σχολικές αίθουσες, οι πολυσχιδείς εμπειρίες που έχουν αποκομίσει, οι προβληματισμοί που αναπόφευκτα εγείρονται γύρω από ζητήματα που άπτονται του χώρου της εκπαίδευσης, η καθημερινή επαφή, η συνεργασία και η διαπροσωπική σχέση που έχουν αναπτύξει με το μαθητή, οι διαφορετικές προσεγγίσεις στις οποίες συχνά έχουν προβεί για την επίλυση διαφόρων ζητημάτων-προβλημάτων που κάθε φορά ανακύπτουν σε έναν ζωντανό και πολυπληθή οργανισμό, οι μεθοδολογικές- διδακτικές

προσεγγίσεις που έχουν εφαρμόσει για την επίτευξη των διδακτικών στόχων συνθέτουν την προσωπικότητα, το ειδικό βάρος των εκπαιδευτικών και καθιστούν επιβεβλημένη την ενεργό συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων. Όλοι, επομένως, οι παραπάνω λόγοι επιβάλλουν τον αληθινό σεβασμό και τη δέουσα προσοχή στις απόψεις που διατυπώνονται και στις προτάσεις που κατατίθενται από το εκπαιδευτικό προσωπικό ως αναπόδραστη προϋπόθεση των όποιων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Βιβλιογραφία

- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. New York: Houghton and Mifflin.
- Βρεττός, Γ. (1987). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση αναλυτικού προγράμματος Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός-αξιολόγηση-Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: The free press.
- Goodson, I. (1983), *School subjects and curriculum change: case studies in curriculum history*, London: Croom Helm.
- Hirst, P. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hooper, R.(ed) (1971). *The curriculum: context, design and development*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Inlow, G. (1972). *The emergent in curriculum*. New York: Wiley.
- Kelly, A.V. (1988). *The curriculum: Theory and practice*. London: Chapman.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kliebard, H. (1958). *The struggle for the American Curriculum: 1893-1958*. Routledge.
- Lawton, D. & Chitty, C. (1988). *The national curriculum*. London: Institute of Education.
- Ματαργούρας Η. (1993). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόμπας, Α. (2000). Διερευνώντας θεματικά ενδιαφέροντα μαθητών και σχολική Χρήση. *Νέα Παιδεία*, 94, 158-178.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Γλάρος.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Η προβληματική του curriculum. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 161-171.
- Ξωχέλλης, Π. (1991). Μεταρρυθμίσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση και ελληνική Πραγματικότητα. *Νέα Παιδεία*, 57, 26-33.
- Oliver, A. (1977). *Curriculum improvement*. New York: Harper and Row.
- Rohrs, H. (1984). *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης/ μετ. Κ. Δελικωνσταντή & Χ. Μουζάκη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Saylor, G. & Alexander, W. (1974). *Planning curriculum for schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1984). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tankard, G., (1974). *Curriculum improvement: An administrator's guide*. New York: Parker Publishing Company.
- Tolman, J. (2003). *What works in education reform: Putting young people at the Center*.

- Maryland: International Young Foundation.
- Tyler, R. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Westphalen, K. (1982). *Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων*/ μετ. Πυργιωτάκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ψαχαρόπουλος, Γ. (2003). *Ελληνική παιδεία: μια σύγχρονη τραγωδία*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Zais, R. (1976). *Curriculum. Principles and Foundations*. New York: Harper and Row.