

ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια:
Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία



Συνδιοργάνωση:

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής
Μεθοδολογίας Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και
Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τοπικό Παράρτημα Ηπείρου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Ιωάννινα 20, 21 και 22 Νοεμβρίου 2009
Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Επιμέλεια: Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης – Μαρία Σακελλαρίου – Θωμάς Μπάκας

Τόμος Α΄

ιδιάδραση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο

**Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια:
Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία**

Ιωάννινα 20, 21 και 22 Νοεμβρίου 2009

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
Τόμος Α'

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Μαρία Σακελλαρίου
Θωμάς Μπάκας

Συνδιοργάνωση:

- Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Εργαστήριο Μελετών Απόδημου Ελληνισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
- Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Τοπικό Παράρτημα Ηπείρου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Τόπος Διεξαγωγής:

Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

 **διάδραση**

Όψεις της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας στο περιεχόμενο των curricula της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1982-2003)

Γεράσιμος Κουστουράκης
Άννυ Ασημάκη

Εισαγωγή

Στις αρχές του 21ου αι. συνέβη μια μεταρρύθμιση στον τομέα των curricula της ελληνικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία εμφανίζεται ως προσπάθεια προσαρμογής τους στα δεδομένα που δημιούργησε η μεταβιομηχανική (μετανεωτερική) περίοδος για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Alahiotis & Karatzia, 2006). Πρόκειται για μια ιστορική περίοδο, που χαρακτηρίζεται από το πνεύμα της παγκοσμιοποίησης και την ανάδειξη της σημασίας των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας για την παραγωγή και την κυκλοφορία της γνώσης (Castells, 1996).

Στόχος της εργασίας αυτής είναι η ανίχνευση επιδράσεων της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας στη διαμόρφωση του περιεχομένου των curricula της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την τελευταία περίπου τριακονταετία.

Πηγές της μελέτης είναι τα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου, που θεσμοθετήθηκαν με τις μεταρρυθμίσεις της σχολικής γνώσης στις δεκαετίες του 1980 και 2000 (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1982, 1987; ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002¹). Το curriculum της πρώτης περίπτωσης είχε την απόλυτη στήριξη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος και θεωρήθηκε ως προσπάθεια εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και ρήξης με συντηρητικές επιλογές του παρελθόντος στον τομέα της σχολικής γνώσης (Δ.Ο.Ε., 1984-1985: 5-6). Με το curriculum της δεύτερης περίπτωσης θεσπίζεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών με το οποίο εκφράζεται η προσδοκία για βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της ελληνικής εκπαίδευσης και προσαρμογής της στα ευρωπαϊκά δεδομένα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 4).

1. Το νέο Διαθεματικό curriculum για την υποχρεωτική εκπαίδευση εκδόθηκε το 2002 από το ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., δηλαδή προτού γίνει επίσημος νόμος του κράτους, και διανεμήθηκε στα ελληνικά σχολεία. Το επόμενο έτος το κείμενο αυτό χωρίστηκε σε δύο μέρη και δημοσιεύτηκε αυτούσιο στα Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβέρνησης με αριθμούς 303/13-3-2003 και 304/13-3-2003.

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ CURRICULA ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1982-2003)

Θεωρητικές επισημάνσεις για το νεωτερικό και το μετανεωτερικό curriculum

Η νεωτερική περίοδος συνδέεται με την ανάδυση του έθνους - κράτους, τον τονισμό της εθνικής κυριαρχίας, της εθνικής οικονομίας, της εθνικής κουλτούρας και ταυτότητας και την ανάπτυξη των αστικών καπιταλιστικών κοινωνιών με την αναγνώριση των ατομικών δικαιωμάτων και της αστικής κοινοβουλευτικής δημοκρατίας (Harvey, 2007: 31-68). Η μετανεωτερική περίοδος εντοπίζεται προς τα τέλη του 20ου αι. και χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση του κεφαλαίου και της κουλτούρας, από τον περιορισμό της εθνικής κυριαρχίας και την εκρηκτική ανάπτυξη της τεχνολογίας όσον αφορά τις δυνατότητες παραγωγής και διάδοσης της πληροφορίας (κοινωνία της πληροφορίας). Κι αυτό πέρα από κάθε περιορισμό εθνικών συνόρων και χρονικών διαμεσολαβήσεων. Επίσης χαρακτηριστικό της μετανεωτερικής περιόδου αποτελεί η διάβρωση των εθνικών πολιτισμικών και γλωσσικών ταυτοτήτων (Harvey, 2007: 69-100). Εδώ πρέπει να επισημάνουμε ότι στη διεθνή επιστημονική κοινότητα τίθεται ο προβληματισμός για τα εάν η μετανεωτερικότητα αποτελεί συνέχεια της νεωτερικότητας ή για το εάν «αντιπροσωπεύει μια ριζική ρήξη με το μοντερνισμό ή απλώς μια εξέγερση στο πλαίσió του» (Harvey, 2007: 73).

Στις νεωτερικές κοινωνίες η γνώση αποτελεί αυτοσκοπό, εξισώνεται με την επιστήμη, που εφοδιάζει τον κόσμο με τη μία και αντικειμενική αλήθεια, ευνοούνται οι «μεγάλες αφηγήσεις» και διοχετεύονται στα υποκείμενα μέσω της εκπαίδευσης, συγκροτώντας τον μορφωμένο άνθρωπο (Bryson, 2004: 358; Λυοτάρ, 2008: 30-33). Αντίθετα, σύμφωνα με τη μετανεωτερική αντίληψη η γνώση έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα. Η δυνατότητα της αντικειμενικότητας και της ύπαρξης μιας και μοναδικής θεωρίας, που μπορεί να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα απορρίπτονται (Bryson, 2004: 358). Η γνώση στη μετανεωτερική εποχή μετατρέπεται σε «ποσότητες πληροφόρησης», αποξενώνεται από τον «ειδήμονα» και παράγεται για να πωλείται και να καταναλώνεται. Έτσι, στο πλαίσιο των ταχύτατων εξελίξεων και μεταβολών που επέβαλε η τεχνολογική επανάσταση σε διεθνές επίπεδο (παγκοσμιοποίηση, οικονομία της αγοράς) η εκπαίδευση και η μετάδοση της γνώσης επηρεάζονται βαθύτατα από το κριτήριο της αποδοτικότητας. Σύμφωνα με τον Λυοτάρ (2008: 119-120) η πραγματολογική υποδιαίρεση της μετάδοσης της γνώσης με βάση μια σειρά ερωτημάτων είναι: «ποιος μεταδίδει; τι; σε ποιόν; με τι μέσο; σε ποια μορφή, αλλά κύρια με τι αποτέλεσμα»;

Στο μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο η γνώση μορφοποιείται σε «εκπαιδευτικά πακέτα», σε πληροφοριακές ποσότητες, αποθηκεύεται, μεταφράζεται σε συγκεκριμένες γλώσσες προγραμματισμού και είναι εμπορεύσιμη (Συριοπούλου – Δελλή, 2003: 49). Γι' αυτό και αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας. Το μετανεωτερικό curriculum προϋποθέτει την παιδαγωγική και διδακτική αυτονομία των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 2000). Οι τελευταίοι θεωρούνται ως ο μοχλός για την αλλαγή του σχολείου και θα πρέπει να είναι ικανοί για τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων. Γι' αυτό θα πρέπει να συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους για να διαμορφώνουν κάθε φορά το curriculum του σχολείου τους

και να εμπλέκουν τους μαθητές σε ομαδικές δραστηριότητες, που θα τους κινούν το ενδιαφέρον γιατί θα σχετίζονται με την κοινωνική τους πραγματικότητα (Koutselini, 1997). Οι επιλογές αυτές κρίνονται ως απαραίτητες στις σύγχρονες «πολυπολιτισμικές» κοινωνίες, που το κοινωνικό σώμα είναι κατακερματισμένο και αμφισβητείται η δυνατότητα καλλιέργειας μιας ομοιογενούς κοινωνικής ταυτότητας (Hargreaves, 1999; Skelton, 1997).

Όμως, στη σύγχρονη εποχή οι εκπαιδευτικές πολιτικές επιλογές των Η.Π.Α., της Μ. Βρετανίας και πολλών χωρών της Ευρώπης συνδέονται με την επιβολή μεγαλύτερου ελέγχου στον εκπαιδευτικό θεσμό, γεγονός που, κάτω από το μανδύα της αποτελεσματικότητας και της μέτρησης της αποδοτικότητας (accountability), περιορίζει αν δεν εξαλείφει τις περιπτώσεις διδακτικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού (Apple, 2002; Koutselini, 1997). Η οικοδόμηση των σύγχρονων curricula εξακολουθεί να γίνεται σύμφωνα με τη λογική της νεωτερικότητας. Έτσι, η γνώση προωθεί ουμανιστικές αξίες και ταξινομείται σε γνωστικά αντικείμενα, που αποτελούν αναπλαισίωση συγκεκριμένων επιστημονικών περιοχών (σχολική επιστήμη) (Κουζέλης, 1991). Με τη διδασκαλία και το περιεχόμενό της γνώσης προβάλλεται η ιστορική συνέχεια, επιδιώκεται η ανάπτυξη της ατομικότητας του μαθητή, καλλιεργείται η κοινωνική συναίνεση με βάση γενικά αποδεκτές αρχές και αξίες, που εμφανίζονται να έχουν καθολικό χαρακτήρα και να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κοινής για όλους τους πολίτες κοινωνικής ταυτότητας. Η νεωτερική σχολική γνώση είναι πολύ διαφορετική από την καθημερινή γνώση των μαθητών. Επίσης, διδάσκεται με καθορισμένο εκ των προτέρων τρόπο, χρησιμοποιεί γενικού χαρακτήρα παραδείγματα και στηρίζεται στην ορθολογική παρουσίαση κι επικράτηση του καλύτερου επιχειρήματος, ενώ προσδοκείται η μεταφορά και αξιοποίησή της από τους μαθητές σε άλλα κοινωνικά πλαίσια (Apple, 2002; Bernstein, 1996; Lyotard, 1984; Reichenbach, 1999; Skelton, 1997).

Στην περίπτωση ενός μετανεωτερικού curriculum το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάδειξη του εφήμερου, του ιδιόμορφου, της ετερογένειας, της ασυνέχειας, του ειδικού και των διαφορών που κάνουν μια κατάσταση ξεχωριστή (Harvey, 2007: 76; Reichenbach, 1999). Ακόμη, σύμφωνα με τον Lyotard με τη μεταμοντέρνα προσέγγιση της γνώσης (Lyotard, 1984; Λυοτάρ, 2008; Reichenbach, 1999):

- Αναγνωρίζεται η ύπαρξη ποικιλίας επιχειρημάτων, που, αν και μπορεί να φαίνονται ως ασύμβατα και ανταγωνιστικά μεταξύ τους, προσεγγίζονται στα πλαίσια της σχολικής τάξης, γιατί θεωρούνται ως εξίσου καλά και αξιόλογα.
- Επιχειρείται η εξασφάλιση της συναίνεσης στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης και οι μαθητές εκπαιδεύονται να εργάζονται συλλογικά για τη βελτίωση των ικανοτήτων τους μαθαίνοντας να συνεργάζονται ακόμη κι όταν οι συμμετέχοντες διαφωνούν στους βασικούς τους συλλογισμούς. Έτσι καλλιεργείται η πλουραλιστική ανεκτικότητα και η ανοικτότητα στις διαφορετικές προτάσεις και απόψεις. Επίσης δεν γίνεται αποδεκτή η ύπαρξη μιας αλήθειας, που αποδεικνύεται με ορθολογικό τρόπο και έχει καθολικό χαρακτήρα.

**ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ CURRICULA ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1982-2003)**

- Η αναζήτηση της γνώσης μπορεί να γίνει με την αξιοποίηση πολλών και διαφορετικών πηγών. Βασική πηγή είναι το διαδίκτυο λόγω της ανοικτότητας και της ευρύτητας των πληροφοριών που προσφέρει.
- Η γνώση προσεγγίζεται με ποικίλες διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές. Με αυτές επιχειρείται η ανάδειξη της συνθετότητας, της ασυνέχειας και της διαφορετικότητας, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές στη μετριοπάθεια. Η πλουραλιστική ανεκτικότητα συνδέεται με την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αυτενεργεί για να ανακαλύψει τη γνώση, να προβάλλει και να υποστηρίξει τις απόψεις του χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα για το σκοπό αυτό γνωστικά παιχνίδια. Έτσι, ο μαθητής εθίζεται να προβάλλει τα επιχειρήματά του και να αισθάνεται ικανοποίηση όταν τα παρουσιάζει στο μικρόκοσμο της τάξης αναγνωρίζοντας την ύπαρξη σε αυτόν ποικιλίας απόψεων, που μπορεί να είναι διαφορετικές από τις δικές του.

Όψεις νεωτερικότητας στα curricula της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Τα curricula της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εξετάσαμε, έχουν διαμορφωθεί με βάση τη λογική της νεωτερικότητας. Σε αυτά η σχολική γνώση: α) παρουσιάζεται ταξινομημένη σε διακριτά γνωστικά πεδία ή περιοχές σχολικής επιστήμης (Κουζέλης, 1991), β) ακολουθείται συγκεκριμένη σειρά διαδοχής και παρουσίασης του περιεχομένου των διαφόρων γνωστικών περιοχών, γ) γίνεται η παρουσίαση της ιστορικής εξέλιξης των πραγμάτων και η μετάβαση από το γενικό στο ειδικό, και δ) τα διάφορα γνωστικά πεδία έχουν διαφορετικό κύρος εάν υπολογίσουμε την ιεραρχική σειρά κατάταξης στο curriculum και τον εβδομαδιαίο χρόνο διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. Μεγαλύτερο κύρος έχουν η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, κι ακολουθούν οι κοινωνικές επιστήμες, που για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ενσωματώνονται μαζί με τα φυσικά στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

Τα curricula του 1982 και του 2003 (θα τα αποκαλούμε συντομογραφικά στο εξής c-1982 και c-2003) αποσκοπούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με βάση κοινωνικά αποδεκτές αξίες. Πρόκειται για «βαθμιαία οικείωση του μαθητή με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές, αισθητικές κτλ. αξίες» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1982: 4). Στους στόχους του c-2003 προστίθενται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη και η ανάδειξη της «ευρωπαϊκότητας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 5-6). Γι' αυτό και στις αξίες περιλαμβάνεται η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, η καλλιέργεια της ανεκτικότητας και η αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς οι μαθητές, ως πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επιδιώκεται να είναι ανοικτοί, επικοινωνιακοί και συνεργατικοί με ανθρώπους που διαθέτουν διαφορετικό από το δικό τους τρόπο σκέψης εξαιτίας της διαφορετικότητας των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών (θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη – έθιμα - παραδόσεις) (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 767-768).

Η διαδικασία κοινωνικοποίησης του μαθητή με τη συμβολή του σχολείου γίνεται αντιληπτή ως προσπάθεια ηθικοποίησης και διαμόρφωσης της αυτοεικόνας του ως πολίτη της Ελλάδας (c-1982) και της Ευρώπης (μόνο στην περίπτωση του c-2003). Επίσης επιδιώκεται η ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και η καλλιέργεια της διάθεσης των μαθητών για διαβίου βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Όσον αφορά τη γνωστική σφαίρα τελικός σκοπός είναι η απόκτηση των κατάλληλων θεωρητικών γνώσεων (επιστημονικού χαρακτήρα) και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που θα επιτρέπουν να αυτενεργεί για ν' αποκτά νέες γνώσεις και για να μεταφέρει τις γνώσεις του σε άλλες περιοχές προκειμένου να μπορεί να προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα που ανακύπτουν (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1982: 6; ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 7,11).

Στην περίπτωση του c-1982 επιδιώκεται η καλλιέργεια της ατομικότητας με βάση εθνικές και κοινωνικές αρχές και αξίες, που θεωρούνται κυρίαρχες, αναμένοντας ότι ο μαθητής - αυριανός πολίτης με την πολιτική και κοινωνική δράση του θα συμβάλλει στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και τη διατήρηση της εθνικής και δημοκρατικής υπόστασης του ελληνικού κράτους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 5). Η καλλιέργεια της ατομικότητας προσδοκάται ότι θα λειτουργήσει προς όφελος του κοινωνικού συνόλου με την ανάπτυξη μιας κοινής από όλους τους πολίτες εθνικής και δημοκρατικής συνείδησης. Επιπλέον, στην περίπτωση του c-2003 εμφανίζεται «ως αναγκαιότητα η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτονομίας» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 767).

Στην περίπτωση των curricula και των δύο ιστορικών περιόδων, όπως φαίνεται στο παρακάτω ενδεικτικό απόσπασμα, προδιαγράφονται με λεπτομέρεια οι στόχοι, τα περιεχόμενα των διαφόρων μαθημάτων, οι δραστηριότητες που πρέπει να γίνουν και οι ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει ν' αναπτύξουν οι μαθητές.

«Ως ομιλητές τα παιδιά: Εκφράζουν τις εντυπώσεις, τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα αισθήματά τους με σαφήνεια, φυσικότητα και ευγένεια» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1982: 60).

Μάλιστα στο c-2003 ζητείται η ανάπτυξη σε κάθε μάθημα διαθεματικών δραστηριοτήτων, που προσδιορίζονται με ακρίβεια και κινούνται γύρω από οκτώ προεπιλεγμένες έννοιες (αλληλεπίδραση, διάσταση, επικοινωνία, μεταβολή, μονάδα-σύνολο, ομοιότητα-διαφορά, πολιτισμός, σύστημα). Οι έννοιες αυτές παρουσιάζονται ως «θεμελιώδεις» και θεωρείται ότι έχουν διεπιστημονικό χαρακτήρα επειδή αντλούνται από το θεωρητικό οικοδόμημα των διαφόρων επιστημονικών πεδίων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 10, 768-769).

Με τη διδασκαλία των διαφόρων μαθημάτων του curriculum επιδιώκεται η μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο και θεωρητικό. Επίσης, από τα μαθήματα που έχουν κοινωνικό προσανατολισμό (όπως λ.χ. η Ιστορία και η Μελέτη Περιβάλλοντος) επιδιώκεται η ανάδειξη της ιστορικής διάστασης των κοινωνικών φαινομένων (βλ. ενδεικτικά στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1982: 10-11). Στην περίπτωση του c-1982 η συγκεκριμένη διάσταση συνδέεται με την επίδωξη καλλιέργειας μιας εθνικής συνείδησης με βάση εθνοκεντρικά κι ελληνοχριστιανοκεντρικά στοιχεία (Κουστουράκης, 1997; Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997),

**ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ CURRICULA ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1982-2003)**

ενώ στην περίπτωση του c-2003 επιδιώκεται η διαμόρφωση τόσο του Έλληνα όσο και του Ευρωπαϊκού πολίτη (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 9).

Τέλος, και στα δύο curricula επιχειρείται να γίνουν σαφέστεροι οι διδακτικοί στόχοι και οδηγίες μέσα από το περιεχόμενο των βιβλίων δασκάλου, όπου αυτά μετατρέπονται σε διδακτικές υποδείξεις. Με τις συγκεκριμένες υποδείξεις επιχειρείται ο έλεγχος του τρόπου διδακτικής διαχείρισης της σχολικής γνώσης από τον εκπαιδευτικό (Μακρυνιώτη & Σολομών, 1991; Χρυσάφιδης, 2002). Έτσι, στην περίπτωση του c-1982 περιορίζονται οι προοπτικές για αυτόνομη διδακτική δράση του δασκάλου. Μάλιστα ζητείται από αυτόν να υλοποιήσει τις διδακτικές οδηγίες και να καθοδηγήσει, να κατευθύνει και να εμπλέξει τους μαθητές στις διδακτικές δραστηριότητες (βλ. ενδεικτικά στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987: 152). Έπειτα, στην περίπτωση του c-2003 εκφράζεται η πρόθεση ώστε σε κάποιες περιπτώσεις, όπως είναι η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες, να δοθούν περισσότερες δυνατότητες αυτενέργειας στο δάσκαλο προκειμένου να εκπαιδεύσει τους μαθητές του (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 13). Επίσης, στο c-2003 προβλέπεται η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την πραγματοποίηση ομαδικών διαθεματικών συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Όψεις μετανεωτερικότητας στα curricula

Στο c-1982, που είχε συνταχθεί χωρίς την εμπειρία της αθρόας εισροής μεταναστών στην Ελλάδα, υπάρχει μια πρώτη διατύπωση για την ανάγκη κοινωνικοποίησης του μαθητή με τη λογική του πολίτη που θα πρέπει ν' αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Δηλαδή την «κατανόηση και εκτίμηση των άλλων προσώπων που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ομάδες, με στόχο την επικοινωνία και τη συνεργασία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1982: 6). Η συγκεκριμένη διατύπωση στο c-1982 αποτελεί ευχή. Όμως στην περίπτωση του c-2003 εκφράζει τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Έτσι, υποστηρίζεται ότι η καλλιέργεια στάσεων, γνώσεων και αντιλήψεων, που προωθούν την ανεκτικότητα του «άλλου», ο οποίος μπορεί να έχει διαφορετικές από τον Έλληνα μαθητή θρησκευτικές αντιλήψεις και πολιτιστικές συμπεριφορές, αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 5, 7-8).

Στο c-2003 εκφράζεται η πρόθεση για παροχή πραγματικής διδακτικής αυτονομίας στον εκπαιδευτικό προκειμένου να προσεγγίσει τους μαθητές με αναπηρίες, που φοιτούν στην τάξη του. Στην περίπτωση αυτή μπορεί συνεργαζόμενος με την οικογένεια του κάθε μαθητή να σχεδιάσει και να υλοποιήσει ένα εξατομικευμένο ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 13). Δηλαδή ένα πρόγραμμα που οικοδομείται με βάση τα χαρακτηριστικά του τοπικού πλαισίου.

Στο c-2003 ο θεσμός της Ευέλικτης Ζώνης εμφανίζεται ως ευκαιρία για να κινηθεί ο εκπαιδευτικός ευέλικτα και πρωτοποριακά προκειμένου να αναπτύξει πρωτοβουλίες για να

εκσυγχρονίσει και να επικαιροποιήσει τη σχολική γνώση που πρόκειται να διδάξει επιλέγοντας ταυτόχρονα και τις διδακτικές του στρατηγικές (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 13). Ωστόσο στη σχετική ενότητα του curriculum, αν και αναγνωρίζεται η ευελιξία του δασκάλου για το «τι» θα διδαχθεί και το «πώς» θα διδαχθεί, φαίνεται ότι οι επιλογές του εκπαιδευτικού επιτηρούνται γιατί οι σχεδιασμοί του προκειμένου να υλοποιηθούν πρέπει να εγκριθούν προηγουμένως από το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου και το Σχολικό Σύμβουλο της Περιφέρειάς του (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 734).

Στο c-2003 προβλέπεται η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την προσέγγιση της σχολικής γνώσης. Πρόκειται για καινοτομία που υλοποιήθηκε με τη δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού για το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο διανεμήθηκε το σχολικό έτος 2008-09 στα σχολεία. Η παραγωγή του λογισμικού έγινε με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στόχος είναι η παρουσίαση με ελκυστικό τρόπο συγκεκριμένων όψεων της σχολικής γνώσης και η διευκόλυνση των μαθητών στην προσπάθειά τους να την κατανοήσουν. Η ύπαρξη δεσμευτικών προδιαγραφών όσον αφορά το περιεχόμενο του λογισμικού, όπως και οδηγιών σχετικά με τη διδακτική αξιοποίησή του συνεπάγονται την μη παροχή πλήρους ελευθερίας στην αναζήτηση και διαμόρφωση της σχολικής γνώσης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου. Άλλωστε, επιθυμία του c-2003 είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και τη γνώση να γίνει με μια νεωτερική οπτική. Δηλαδή «θα πρέπει να γίνει με παιδαγωγικές προϋποθέσεις οι οποίες θα εξασφαλίζουν την ανθρωπιστική παιδεία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2002: 8).

Τέλος, η δημιουργία εκπαιδευτικών πακέτων για κάθε μάθημα και τάξη, που περιλαμβάνουν έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επιλογή μετανεωτερικής φιλοσοφίας. Ωστόσο, αυτή η επιλογή έχει ως τελικό στόχο να προωθήσει τη λογική του σύγχρονου curriculum, που ακολουθεί τις αρχές της νεωτερικότητας παρά τη ψήγματα μετανεωτερικότητας που επισημάναμε.

Αντί επιλόγου

Στην εργασία αυτή προσεγγίσαμε και παρουσιάσαμε κάποιες όψεις των επιδράσεων των ιδεών της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας, όπως αυτές αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των curricula του Δημοτικού Σχολείου της περιόδου 1982-2009. Χωρίς να έχουμε εξαντλήσει τη μελέτη όλων των πιθανών σχετικών επιδράσεων, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε με την παρατήρηση ότι τα συγκεκριμένα curricula ακολουθούν τις βασικές αρχές της νεωτερικότητας. Ωστόσο, επιδράσεις της μετανεωτερικότητας ανιχνεύονται κυρίως στην περίπτωση του σύγχρονου θεματικού curriculum και αφορούν την εκπαίδευση ευαίσθητων ομάδων πληθυσμού, όπως των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της Ευέλικτης Ζώνης.

Γεράσιμος Κουστουράκης – Άννυ Ασημάκη

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΩΝ CURRICULA ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1982-2003)

Abstract

Purpose of this work is to approach and study the content of the elementary school curricula of the period 1982-2009 and explore the influence of the ideas of modernism and postmodernism in forming this content. The research findings show that these particular curricula follow the logic of modernism. Some postmodern influences have been traced in the 2003 curriculum and are mainly referred to the "Flexible Zone" areas of the education of people with special difficulties.

Βιβλιογραφία

- Alahiotis, Stamatis & Karatzia-Stavlioti, Eleni (2006). "Effective Curriculum policy and cross-curricularity: an analysis of the new curriculum design of the Hellenic Pedagogical Institute". In: *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), pp. 119-147.
- Apple, Michael (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση* / μετ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bryson, Valeri (2004). *Φεμινιστική, πολιτική θεωρία* / μετ. Ελεάννα Πανάγου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Castells, Manuel (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (1984-1985). "Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Βιβλία για μαθητές και δασκάλους". Στο: *Επιστημονικό Βήμα - Ειδική Έκδοση*, 6, σσ. 1-172.
- Hargreaves, Andy (2000). "Schooling in the New Millennium: educational research for the postmodern age". In: *Discourse*, 20(3), pp. 333-355.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2000). "Mentoring in the New Millennium". In: *Theory Into Practice*, 39(1), pp. 50-56.
- Harvey, David (2007). *Η κατάσταση της μετανεωτερικότητας* / μετ. Ελένη Αστερίου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουζέλης, Γεράσιμος (1991). *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα αναπαραγωγής της γνώσης*. Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη.
- Κουστουράκης, Γεράσιμος (1997). *Ώψεις της Εθνικής Ταυτότητας στα Σχολικά Εγχειρίδια Γλώσσας και Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου: Η περίπτωση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας (1958/59-1997)*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Koutselini, Maria (1997). "Contemporary Trends and Perspectives of the Curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum". In: *Curriculum Studies*, 5(1), pp. 87-101.

- Lyotard, Jean-François (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Λυοτάρ, Ζαν-Φρανσουά (2008). *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* / μετ. Κωστής Παπαγιώργης. Αθήνα: Γνώση.
- Μακρυνιώτη, Δήμητρα & Σολομών, Ιωσήφ (1991). "Παιδαγωγικές Τάσεις και Κοινωνικός Έλεγχος". *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 56, σσ. 62-69.
- Reichenbach, Roland (1999). "Postmodern Knowledge, Modern Beliefs, and the Curriculum". *Educational Philosophy and Theory*, 31(2), pp. 237-244.
- Skelton, Alan (1997). "Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights". In: *Curriculum Studies*, 5(2), pp. 177-193.
- Συριοπούλου-Δελλή, Χριστίνα (2003). *Η παιδεία στη μετανεωτερική εποχή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1982). *Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Φραγκουδάκη, Άννα & Δραγώνα, Θάλεια (Επιμ.). *Τι είναι η πατρίδα μας; Αθήνα: Αλεξάνδρεια*.
- Χρυσοφίδης, Κώστας (2002). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεράσιμος Κουστουράκης

Λέκτορας

Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και
της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Πανεπιστημίου Πατρών

Πανεπιστημιούπολη, Τ.Κ. 265.00 Ρίο Πατρών

Τηλέφωνο: 2610.969.825

E-mail: koustourakis@upatras.gr

Άννη Ασημάκη

Λέκτορας

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

Πανεπιστημιούπολη, Τ.Κ. 265.00 Ρίο Πατρών

Τηλέφωνο: 2610.997.380

E-mail: asimaki@upatras.gr