

## Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.): Μία απόπειρα διαλόγου

Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε.\*

Ευθύνη και Επιμέλεια: Γιώτη Λαμπρίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε., μέλος του ΔΣ

### Α. Ο επίσημος θεσμικός λόγος<sup>1</sup>

#### 1. Θεσμικό Πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.

Με αφετηρία το Ν. 2525/97 (άρθρο 7), συντάχθηκε το 1998, με απόφαση της Ολομέλειας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.), το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) από το Νηπιαγωγείο έως και το Λύκειο. Το Ε.Π.Π.Σ., ωστόσο, εφαρμόστηκε μόνο στη λυκειακή βαθμίδα. Για την υποχρε-

---

\* Στο πλαίσιο του γενικότερου προβληματισμού για τα νέα προγράμματα σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. και την Ευέλικτη Ζώνη, αναπτύχθηκε συνεργασία μεταξύ των μελών του Δ.Σ. του ΙΠΕΜ: Γιώτη Λαμπρίνας, Χατζηδημητρίου Στρατή και Παπλωματά Κώστα. Από τη συνεργασία αυτή προέκυψαν οι άξονες της δομής και της διάρθρωσης του περιεχομένου της παρούσας εργασίας, η οποία ανακοινώθηκε, με συνοπτικότερη μορφή, ως εισήγηση σε ημερίδα που διοργανώθηκε από τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας στα Ιωάννινα, στις 17 Μαΐου 2004, με θέμα: «Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Ευέλικτη Ζώνη». Την ευθύνη και την επιμέλεια της μελέτης, καθώς και τη σύνταξη του κειμένου ανέλαβε η Γιώτη Λαμπρίνα.

1. Ο όρος *θεσμικός λόγος* είναι ένας τεχνικός όρος που αναφέρεται και συγκεντρώνει από τα θεσμικά όργανα - όργανα λήψης αποφάσεων της Πολιτείας (ΥΠΕΠΘ, ΠΙ κ.ά.), τα οποία διαμορφώνουν και την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Προκύπτει από το συγκερασμό της κοινωνιολογικής σημασίας των όρων *κοινωνικός θεσμός και λόγος*. Οι κοινωνικοί θεσμοί, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί, είναι ιδέες και ιδρύματα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους τα ενδιαφέροντα ή τις κρίσεις αξίας μιας μεγάλης πολιτιστικής ομάδας μέσω ειδικών μορφών κοινωνικοποίησης και αλληλεπίδρασης (βλ. W.D. Frohlich, "Θεσμός, θεσμοί, θεσμοποίηση", λήμμα, στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 4, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1989, σ. 2336, και Δ.Γ. Τσαούσης, *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Gutenberg, 1987, σ. 103). Ο λόγος, κατά τον F. Saussure, αποτελεί την κοινωνική διάσταση της γλώσσας. "Είναι ένα κοινωνικό προϊόν, παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά. Ταυτόχρονα όμως και ένα σύνολο αναγκαίων συμβάσεων που έχει υιοθετηθεί από ένα κοινωνικό σύνολο για να μπορούν τα μέλη του ν' ακούουν αυτήν την ικανότητα". Δ.Γ. Τσαούσης, *ό.π.*, σ. 174. Στην εργασία μας χρησιμοποιούμε τον όρο *θεσμικός λόγος* για να περιγράψουμε τις έννοιες, τις ιδέες και τους θεσμούς που δημιουργούνται και διαμορφώνονται μέσα από το οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της Πολιτείας, όπως διατυπώνονται μέσα από τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ που σχεδίασε το ΥΠΕΠΘ διά του Π.Ι.

ωτική εκπαίδευση, το Π.Ι. το 2001 σχεδίασε με χρηματοδότηση από το Γ' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης, με παρόμοια διαδικασία και βάσει των προβλεπόμενων στο Ν. 1566/85 (βλ. άρθρο 1γ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο α & β). Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. στην αρχή δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις (ΦΕΚ 1366, 1373, 1374, 1375 και 1376/18-10-2001). Στη συνέχεια ακολούθησε αναθεώρηση-βελτίωση της αρχικής πρότασης του Π.Ι., που προέκυψε ως αποτέλεσμα εσωτερικής αξιολόγησης, αλλά και από ανατροφοδότηση που προήλθε από συζητήσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή με τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς, τα στελέχη της εκπαίδευσης και τις επιστημονικές ενώσεις, και οδήγησε στην τροποποίηση και έκδοσή της το 2002. Κατόπιν, ακολούθησε και νέα δημοσίευση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ 303 και 304/τ. Β', 13/3/2003) και έχουν ισχύ στην εκπαίδευση όλης της ελληνικής επικράτειας (Αλαχιώτης, α: 2).<sup>2</sup>

Με τα νέα Προγράμματα αυτά, σύμφωνα με το Π.Ι., εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που αποτελεί μια καινοτόμο προσπάθεια, η οποία «αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις μεθόδους της διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα δομεί το περιεχόμενο των διδασκόμενων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδασκόμενης ύλης. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις κατάλληλες προεκτάσεις των διδασκόμενων θεμάτων, η σφαιρική ανάλυση βασικών εννοιών και προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει γενικότερα τη γενική παιδεία.» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003α: 3).

Στη συνέχεια θα αναπτύξουμε τα κύρια σημεία της φιλοσοφίας, της δομής και των περιεχομένων του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ., καθώς και των μορφών σχεδιασμού και υλοποίησής τους, με βάση τα επίσημα κείμενα του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αξιοποιώντας παράλληλα και δημοσιεύματα των συντακτών του.

## **2. Παραδοχές που θεμελίωσαν την αναγκαιότητα των προσαρμοστικών αλλαγών και την αντικατάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος με τα νέα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.**

Στην εισαγωγή τους διατυπώνεται η εκτίμηση των χαρακτηριστικών της σύγχρονης εποχής που καθιστούν αναγκαίες τις προσαρμοστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Τα κυρίαρχα αυτά χαρακτηριστικά αφορούν:

2. Τα προγράμματα συντάχθηκαν στο πλαίσιο του Π.Ι. από ομάδες εργασίας, οι οποίες συγκροτήθηκαν με υπουργική απόφαση, κατόπιν προκηρύξεως και αφού επιλέχθηκαν από το "Συντονιστικό Συμβούλιο" του Π.Ι. Τα προτεινόμενα από τις ομάδες εργασίας προγράμματα σπουδών αξιολογούνται από μία επιτροπή του Π.Ι., τη "Θεματική Επιτροπή", που συντάξε το αντίστοιχο Ε.Π.Π.Σ., και εγκρίθηκαν από τα αρμόδια τμήματα του Π.Ι. (Μπονίδης, 2003).

- τη ρευστότητα που έχουν διαμορφώσει οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες και η οποία επιτείνεται από την ταχύτητα επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη,
- τη ραγδαία και συνεχή αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, η οποία, παρά τις ευκαιρίες που παρέχει και την πρόοδο που σηματοδοτεί, εμπεριέχει και τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων, και
- τα φαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη "μείωση" των αποστάσεων, που συντελούν στη δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, αλλά και με πιθανά ενδεχόμενα αφενός την επιβολή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου την ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3733).

Οι παραδοχές αυτές για τη σύγχρονη πραγματικότητα, σε συνδυασμό με την ιστορική πορεία του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τις αλλαγές που ξεκίνησαν στις αρχές του περασμένου αιώνα –με τη συμβολή του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης) και κορυφώθηκαν τη δεκαετία του '60 με τον Ε. Παπανούτσο–, καθώς και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση<sup>3</sup> θεμελίωσαν και την αναγκαιότητα της αντικατάστασης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ) με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.. Ως κοινή συνισταμένη των παραπάνω διαμορφώνεται ο μελλοντικός σκοπός της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που αφορά το να καταστήσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα περισσότερο ποιοτικό, δυναμικό και αποτελεσματικό, για να ανταποκριθεί στα διεθνή, ευρωπαϊκά και εθνικά δεδομένα και προοπτικές (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3733, 3736).

### **3. Δομή, Μορφή και Περιεχόμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.**

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρε-

3. Τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται ένα αυξημένο ενδιαφέρον στην Ευρωπαϊκή Ένωση για την προώθηση διαθεματικών θεμάτων στα αναλυτικά προγράμματα (Cross Curricular Themes-CCTs) και ενοποιημένων προγραμμάτων διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σχετική έκδοση της Κοινοπραξίας Ινστιτούτων για την Ανάπτυξη και την Έρευνα στην Εκπαίδευση στην Ευρώπη (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe-CIDREE), στην οποία συμμετέχει και το ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με θέμα: "Cross-Curricular Themes": A European Dimension, September 1995. Στα κείμενα προτείνεται η ανάπτυξη της προώθηση της διαθεματικότητας, ως σχέδιο, με πρωτοβουλία κυρίως μιας ομάδας επιστημόνων από το Belfast της Βόρειας Ιρλανδίας. Ακόμη, στο πλαίσιο της ΕΕ διενεργήθηκε έρευνα σχετικά με το περιεχόμενο, το επίπεδο και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά ΑΠ, που κατέδειξε ότι 11 από τις 27 χώρες που συμμετείχαν είχαν κάποια μορφή γενικής εφαρμογής της διαθεματικότητας και 3 είχαν προγραμματισμένη στρατηγική εφαρμογής της, ενώ μερικές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με διαθεματικό χαρακτήρα σε κεντρικό επίπεδο ή σε επίπεδο σχολείου (Βλ., σχετικά, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002).

ωτική εκπαίδευση. Στη διαδικασία αυτή λαμβάνεται υπόψη η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως έχει διαμορφωθεί τόσο από άποψη δομών όσο και από άποψη σκοπών και στόχων. Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες διαθεματικότητας, τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο άξονα, όπως εξάλλου υποδηλώνεται και από τον προσδιορισμό του Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών ως Διαθεματικού (= οριζόντιος άξονας) και Ενιαίου (= κατακόρυφος άξονας) (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3736).

Το μοντέλο που επικρατεί στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στην αυτοτελή διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και αυτό δεν εξασφαλίζει «εσωτερική συνοχή» και «ενιαία, οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Ο κάθετος άξονας διασύνδεσης της γνώσης αφορά τη σπειροειδή διάταξη της ύλης, από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα. Η οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους Α.Π.Σ. επιχειρεί να εξασφαλίσει την επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να φωτίζονται πολυπρισματικά και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Αυτή η προσέγγιση ονομάζεται *διαθεματική* και αποτελεί έναν όρο γενικότερο της διεπιστημονικότητας. Στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, είναι δυνατή η υιοθέτηση δύο διαφορετικών, αλλά παράλληλων και συμπληρωματικών μεταξύ τους στρατηγικών σχεδιασμού των Α.Π.Σ. (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3737, 3738).

**α)** Συγκρότηση ενιαίων ανεξάρτητων "*διαθεματικών*" *διδακτικών αντικειμένων/μαθημάτων* (π.χ. "Μελέτη του Περιβάλλοντος", "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή", "Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο" κ.ά. στο Δημοτικό Σχολείο). Αυτό επιτυγχάνεται με κατάλληλη οργάνωση της διδασκτέας ύλης, που επιλέγεται από διάφορα επιστημονικά πεδία με τρόπο, ώστε για κάθε θέμα που εξετάζεται να αναδεικνύονται η σχέση και τα σημεία τομής των δεδομένων από τις διαφορετικές επιστήμες καθώς και η διασύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή.

**β)** Οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. - γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς σε μια βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης.

Αυτή επιτυγχάνεται:

**i)** Με την παράλληλη ή διαδοχική, ανάλογα με την περίπτωση, διδασκαλία *θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών*, που προβλέπεται να διδάσκονται στο πλαίσιο περισσότερων του ενός διαφορετικών μαθημάτων, ώστε να εξασφαλίζεται η δυνατότητα αξιοποίησης γνώσεων και εμπειριών που έχει ήδη αποκτήσει ο μαθητής από τη διδασκαλία άλλου γνωστικού αντικειμένου. Έτσι επιτυγχάνεται η κατά το δυνατόν ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η κατάκτησή της μέσα από κατάλληλες διασυνδέσεις. Τέτοιες θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, κοινές σε πολλές επιστήμες, υπάρχουν πολλές (π.χ. σύστημα, μεταβολή, αλληλεπίδραση, ομοιότητα, διαφορά κ.ά.)» (ΦΕΚ 303/13.3.2003: 3737· Αλαχιώτης, β:4· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, α).

**ii)** Με την πραγματοποίηση, στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ε-

νότητας των επιμέρους Α.Π.Σ., "διαθεματικών δραστηριοτήτων/εργασιών" με διαφορετικά θέματα και περιεχόμενο, που λειτουργούν συμπληρωματικά στην κατανόηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και οδηγούν στη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Για την υλοποίηση αυτών των εργασιών πρέπει να αφιερώνεται συγκεκριμένος χρόνος, που μπορεί να κυμαίνεται στο 10% περίπου του συνολικού διδακτικού χρόνου κάθε θεματικής ενότητας (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3738,3741).

γ) Προτείνεται, ακόμη, και η εισαγωγή της καινοτόμου δράσης *Ευέλικτη Ζώνη* για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, «μια εκπαιδευτική πράξη που ουσιαστικοποιεί, σε προχωρημένο βαθμό, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης,... προωθεί την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενισχύει τη δημιουργική και διερευνητική μάθηση και την κριτική σκέψη... και υποστηρίζεται από ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό<sup>4</sup>». Η ΕΖ αποτελεί οργανικά μια αυτόνομη ενότητα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ω.Π.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, καθώς προσφέρει αυξημένη δυνατότητα επιλογής θεμάτων και πλαισίου επεξεργασίας τους (χρόνος, τόπος, προσεγγίσεις, αποτελέσματα) βάσει των ενδιαφερόντων και ικανοτήτων των μαθητών και των αντικειμενικών δεδομένων του σχολείου. Η διάρκειά της στο Δημοτικό είναι 4 ώρες την εβδομάδα για τις Α' και Β', 3 ώρες για τις Γ' και Δ' και 2 ώρες για τις Ε' και Στ' τάξεις αντίστοιχα, και στο πλαίσιο τους υλοποιούνται διαθεματικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3740· Αλαχιώτης, 2003α· Αλαχιώτης, 2002γ· Αλαχιώτης, β: 10-15· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, β).

Η διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων θα πρέπει να οργανώνεται έτσι, ώστε να εξυπηρετεί την επίτευξη στόχων που αφορούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων / ικανοτήτων (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3739). Ως προς τη δομή τους:

**1. το Δ.Ε.Π.Π.Σ.** κάθε επιμέρους γνωστικού αντικειμένου περιλαμβάνει, τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς στόχους, επιγραμματικά τα περιεχόμενα μάθησης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων των αντίστοιχων Α.Π.Σ. Τέλος, ακολουθεί η

4. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει τα Πολυθεματικά βιβλία, που «αναφέρονται σε ποικίλα θέματα διαμορφώνοντας μια έγκυρη πηγή πληροφόρησης για επίκαιρα αλλά και για διαχρονικά θέματα βοηθώντας τον μαθητή να κατανοήσει την πραγματικότητα και να την αντιμετωπίσει δημιουργικά». Εκτός από αυτά, που θεωρούνται οδηγός για την ΕΖ, υπάρχει και το ανάλογο εποπτικό εκπαιδευτικό υλικό (διαφάνειες, ηχητικά αρχεία, λογισμικό, ταινίες, βίντεο). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το χρησιμοποιήσουν αυτούσιο ή τροποποιημένο για τις άμεσες διδακτικές τους ανάγκες, αλλά και ως υλοποιήσιμη πρόταση για την παραγωγή παραπλήσιου, διαφορετικού ή συμπληρωματικού υλικού από τους ίδιους (Αλαχιώτης, β:14).

αξιολόγηση της διδακτικής διαδικασίας, όπου γίνεται αναφορά στους στόχους και τις βασικές αρχές της και προτείνονται μορφές (Αρχική ή Διαγνωστική Αξιολόγηση, Διαμορφωτική ή Σταδιακή Αξιολόγηση και Τελική ή Συνολική Αξιολόγηση) και τεχνικές αξιολόγησης.

**2. τα Α.Π.Σ.,** κατά βαθμίδα και τάξεις, εξειδικεύουν τους σκοπούς και τους στόχους, περιλαμβάνουν τις θεματικές ενότητες με τα κριτήρια επιλογής της διδασκόμενης ύλης, ενδεικτικές δραστηριότητες, προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προτεινόμενη αξιολόγηση και οδηγίες για το διδακτικό υλικό. Τα προγράμματα αυτά θα αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία των *διδακτικών πακέτων* και του *υποστηρικτικού υλικού* για τη συγγραφή των σχολικών βιβλίων: Βιβλίο του Μαθητή, Τετράδιο εργασιών του Μαθητή, Βιβλίο του δασκάλου, καθώς και για την παραγωγή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού: Εκπαιδευτικού λογισμικού, ανθολόγιου, χαρτών κ.ά. (ΦΕΚ, 303/13.3.2003:3740-3744· Αλαχιώτης, 2003β: 15, 17· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ).<sup>5</sup>

## ***B. Ο αντίλογος για το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.***

Η δημοσίευση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. συνοδεύτηκε και από δημοσιεύματα μελών της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, στα οποία αναπτύσσεται μια κριτική για τα λεγόμενα νέα προγράμματα. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τα σημαντικότερα σημεία στα οποία εστιάζεται η ασκούμενη κριτική. Θα επιχειρήσουμε, παράλληλα, να παρουσιάσουμε αδρομερώς τις κυριότερες προσεγγίσεις της θεωρίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων εκτιμώντας ότι κατά αυτό τον τρόπο διαμορφώνεται ένα πλαίσιο επαρκέστερης κατανόησής τους.

### **1. «Νέα» και καινοτόμα Αναλυτικά Προγράμματα;**

Τα λεγόμενα νέα Προγράμματα Σπουδών εκδόθηκαν ως Υπουργικές Αποφάσεις και όχι ως Προεδρικά Διατάγματα. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη νομολογική υπή του το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα Α.Π.Σ. αποτελούν επεξηγηματική συμπλήρωση σε ορισμένα σημεία του Ε.Π.Π.Σ. και των εν χρήσει Αναλυτικών Προγραμμάτων. Συνεπώς, δεν καταργούν το υπάρχον ΑΠ, αλλά αποσκοπούν στο να θέσουν επεξηγηματικά τα πλαίσια μέσα στα οποία κινείται το περιεχόμενο των προσδιοριζόμενων θέσεων του Αναλυτικού Προγράμματος, δηλαδή, ουσιαστικά αναμορφώνουν τα ισχύοντα και αναδιαρθρώνουν το περιεχόμενό τους προσθέτοντας ενδεικτικές δραστηριότητες στις περιπτώσεις που δεν υπήρχαν.<sup>6</sup> (Φράγκος, 2002· Ιγνατιάδης, 2004).

5. Το ΠΙ το καλοκαίρι του 2003 έχει προβεί σε προκήρυξη για συγγραφή 400 διδακτικών πακέτων, βάσει ειδικών προδιαγραφών, που θα αντικαταστήσουν όλα τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σήμερα σε σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ).

6. Βλ., σχετικά, ΦΕΚ 188/1997, άρθρ. 7, παρ. 1.1, παρ. 2.

Η ενιαιοποίηση και η διαθεματικότητα δε συνιστούν τη βάση των νέων προγραμμάτων, καθώς διατηρούν τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης: η κύρια δομή των προγραμμάτων παραμένει όμοια. Έτσι, ενώ η διαθεματικότητα θα έπρεπε να αποτελεί την αφετηρία της επεξεργασίας ενός θέματος, αυτή προστίθεται ως σύντομο συμπλήρωμα στο τέλος της διδασκαλίας (Για την επιστημονική θεμελίωση της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. γίνεται λόγος αναλυτικότερα παρακάτω, στην ενότητα Β.3.).

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την ενιαιοποίηση, θα μπορούσε αυτή ν' αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του ενιαίου εννιάχρονου σχολείου, ωστόσο αυτό δεν υιοθετείται ως στόχος από το ΠΙ, ούτε ως άμεσος ούτε ως μακροπρόθεσμος. Η διάκριση των δύο βαθμίδων θεωρείται ορθή και αναγκαία με βάση κυρίως την εξελικτική ψυχολογία, που διακρίνει τη συγκεκριμένη από την αφηρημένη σκέψη της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας, αντίστοιχα (ΦΕΚ 303/13.3.2003:3738). Επομένως, ο χαρακτηρισμός «Ενιαίο» μάλλον αφορά περισσότερο τη συνοχή και ομαλή ροή της γνώσης στο εσωτερικό της κάθε βαθμίδας και δευτερευόντως τη μεταξύ των βαθμίδων σχέση.

Η διαθεματική διασύνδεση των γνώσεων στα επιμέρους Α.Π.Σ. δεν συνιστά αμιγώς καινοτόμο στοιχείο (Βώρος, 2003α & β· Νούτσος, Μ., 2003· Ιγνατιάδης, 2004· Νούτσος, Π., 2004). Η διαθεματική προσέγγιση, ως μια προσπάθεια κατά την οποία διαφορετικοί παραδοσιακοί γνωστικοί χώροι συμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία σε ένα ενιαίο γνωστικό σύνολο, ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν και να ανακαλύψουν τις σχέσεις που συνδέουν τα «διαφορετικά» πεδία γνώσης, ήταν και παλιότερα γνωστή με τον όρο *ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία* (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989:1380). Αλλά και το παράδειγμα των ενιαίων ανεξάρτητων «διαθεματικών διδακτικών αντικειμένων /μαθημάτων» (π.χ. Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή) το συναντούμε ήδη και στα Προγράμματα της περιόδου '82-'84, όπου συγκροτήθηκαν με «ενσωμάτωση» γνωστικών στοιχείων από όμορους επιστημονικούς και μη κλάδους, ώστε να συνδυάζονται και να συνιστούν «μορφωτικές ενότητες» σε κάθε μάθημα, δηλαδή, θέματα που σχετίζονται άμεσα με τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών (Νούτσος, 2003:26).

Επιπλέον, στα ισχύοντα ΑΠ εμπεριέχεται η δυναμική θεματικών, διαθεματικών και διεπιστημονικών δραστηριοτήτων/εργασιών. Εξάλλου, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης πραγματοποιείται εδώ και χρόνια στην ΠΕ με τα λεγόμενα καινοτόμα προγράμματα και άλλες ανάλογες δραστηριότητες στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας, την Ολυμπιακή Παιδεία, την Αντιρατσιστική και Διαπολιτισμική αγωγή, τον ΣΕΠ και σε ποικίλα πολιτισμικά πεδία (Πρόγραμμα Μελίνα, Θεατρικά Προγράμματα κ.λπ.). Στα προγράμματα και τις δραστηριότητες αυτές συνεργάζονται μαθητές-δάσκαλοι διάφορων ειδικοτήτων, ειδικοί επιστήμονες, τοπικοί φορείς κ.λπ. και ερευνούν, επεξεργάζονται διάφορα

θέματα που τους ενδιαφέρουν. Όμως, τα διαθεματικά αυτά μαθήματα καθώς και τα διαθεματικά προγράμματα και δραστηριότητες δεν έτυχαν μιας συστηματικής αξιολόγησης, προκειμένου να αξιοποιηθούν οι δυνατότητες και να εξαλειφθούν οι αδυναμίες επέκτασης της διαθεματικής διασύνδεσης της γνώσης, στο πλαίσιο της διεπιστημονικής ανάπτυξης και αναμόρφωσης των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (Ιγνατιάδης 2004: 666, 671· Φράγκος, 2003· Μπονίδης, 2003· Θεριανός, 2003:29).

## **2. Δομικά και Μορφολογικά χαρακτηριστικά του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.**

Έχοντας υπόψη τις βασικές κατευθύνσεις στις οποίες κινείται σήμερα η σχετική με το ΑΠ θεωρία, έρευνα και πρακτική μπορούμε να ταξινομήσουμε τα ΑΠ σε τρεις προσεγγίσεις-θεωρήσεις: την τεχνοκρατική, την κοινωνιολογική και την ψυχολογική-βιωματική (Μαρμαρινός, 2000).

- Στην *τεχνοκρατική* προσέγγιση, η εκπαίδευση θεωρείται «ως “σύστημα” που αντιμετωπίζει τη γνώση ως μεταδόσιμο περιεχόμενο, την οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης ως γραφειοκρατικά “δίκαιη” και την εκπαίδευση ως προϊόν (ή ως επένδυση)» (Carr & Kemmis, 1997:44-5). Το ΑΠ θεωρείται γεγονός συντελεσμένο (*factum*) και έτσι γίνονται εφικτά η ιεράρχηση, η κατάτμηση και ο έλεγχος της γνώσης η οποία θεωρείται αντικειμενική και ουδέτερη, και κατά αυτό τον τρόπο τείνουν να διατηρούνται οι υφιστάμενες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές δομές (Μαρμαρινός, 2000:19). Στην προσέγγιση αυτή εντάσσονται τα Α.Π. με αρχιτεκτονική τύπου κουρτίκουλουμ, τα οποία χαρακτηρίζονται από μια αυστηρά προκαθορισμένη τετραμερή δόμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σκοποί-στόχοι, περιεχόμενα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, αξιολόγηση) και αναπτύσσονται με διακριτή και σαφή «ταξινόμηση» των περιεχομένων τους και με μια «περιχάραξη» του ελέγχου που κατέχουν δάσκαλος και μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1991:89). Τα διάφορα μοντέλα σχεδιασμού ποικίλλουν και διακρίνονται κυρίως με βάση την έμφαση που δίνουν σε κάποιο από τα δομικά στοιχεία. Χαρακτηρίζονται ως ανοιχτά ή κλειστά ανάλογα με το βαθμό ελευθερίας που αφήνουν στον εκπαιδευτικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, τα μοντέλα σκοπών και στόχων θεωρούνται συνήθως τα πιο κλειστά, ενώ τα μοντέλα διαδικασίας τα πιο ανοιχτά (Βρεττός κ.ά., 1999· Χατζηγεωργίου, 1998).

- Σύμφωνα με την *κοινωνιολογική* προσέγγιση του Α.Π., η γνώση δεν αποτελεί εργαλείο άσχετο με την κοινωνική δραστηριότητα του ανθρώπου, γι' αυτό και επιχειρείται, μέσω της προσέγγισης αυτής, να επισημανθούν οι κοινωνικές σκοπιμότητες και τα κοινωνικά κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγεται, κατανέμεται και ιεραρχείται η σχολική γνώση σε κάθε συγκυρία (Bernstein, 1991). Η σύλληψη του ΑΠ είναι ανοιχτή και δυναμική και δεν ενδιαφέρει η τεχνολογία σύνταξής του. Δηλαδή, το ΑΠ γίνεται αντιληπτό ως πράξη και ως διαδικασία εξελισσόμενη,



όπου η γνώση προσδιορίζεται ως ιστορικό επίτευγμα και παράγεται ή αναπαράγεται με κοινή προσπάθεια δασκάλου-μαθητών, ανάλογα με τους σκοπούς, τις ανάγκες και τις προθέσεις τους (Μαρμαρινός, 2000: 20).

• Στην *ψυχολογική-βιοματική* προσέγγιση γίνεται μια μετατόπιση από τα διδασκόμενα αντικείμενα στα υποκείμενα, δάσκαλο και μαθητές, με αποτέλεσμα την προσωποκεντρική και ανθρωποκεντρική προσέγγιση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Στοχεύει, δηλαδή, στον «κριτικό αυτοστοχασμό» του εκπαιδευτικού, με τον οποίο η θεωρία και η πρακτική του ενοποιούνται ως αντικείμενα προβληματισμού ανοιχτά σε διαλεκτική αναδόμηση και, επακόλουθα, επέρχεται βελτίωση στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι οπαδοί της θεώρησης αυτής αποβλέπουν στο να παραμείνει η εξουσία για την αλλαγή μιας κατάστασης στους συμμετέχοντες και στη διαμόρφωση ενός δάσκαλου-ερευνητή, ικανού και χειροφετημένου, ώστε να χειρίζεται αποτελεσματικά το Α.Π. στην εφαρμογή του και να συμμετέχει ενεργά στη σύνταξή του (Carr & Kemmis, 1997:65-68).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. εντάσσονται στην τεχνοκρατική προσέγγιση. Αναφορικά με την τεχνολογία σύνταξής τους (τύπου κουρίκουλουμ), περιλαμβάνουν τα τέσσερα δομικά στοιχεία (στόχους μάθησης, περιεχόμενα μάθησης, μεθόδευση της διδασκαλίας και έλεγχο επίτευξης των στόχων), τις "σύντομες οδηγίες" και τα "διδασκικά παραδείγματα". Η ασαφής διατύπωση και η συνθετότητα της πλειονότητας των σκοπών και των στόχων που παρατίθενται στα προγράμματα δυσχεραίνει την προσπάθεια κατάταξής τους στους γνωστούς τομείς και τις ταξινομιές των διδακτικών στόχων<sup>7</sup>. Η κατηγοριοποίηση των στόχων καταδεικνύει ότι με μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζονται όσοι εντάσσονται στο γνωστικό τομέα, ακολουθούν οι του συναισθηματικού τομέα, ενώ τη μικρότερη συχνότητα εμφανίζουν οι ψυχοκινητικοί στόχοι. Ακόμη, προηγούνται τα μαθήματα με θεωρητικό προσανατολισμό και έπονται οι φυσικές επιστήμες και τα μαθήματα που καλλιεργούν το συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Μπονίδης, 2003:31) και, παρά την προσπάθεια των συντακτών τους να συνιστούν τα Α.Π.Σ. "μοντέλο διαδικασίας" (Δάλκος, 2003), αποτελούν στο μεγαλύτερο μέρος τους μία σύνθεση του "μοντέλου των σκοπών και στόχων" και του "μοντέλου των περιεχομένων" (Ιγνατιάδης, 2004· Μπονίδης, 2003· Θεριανός, 2003· Βρεττός κ.ά., 1999· Χατζηγεωργίου, 1998).

Η συγκεκριμένη, τεχνοκρατική επιλογή σχεδιασμού και σύνταξης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. καταδεικνύει ότι η εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε αντιμετωπίζει το σχολικό σύστημα σαν να υπάρχει σε

7. Για το μοντέλο ταξινόμησης των διδακτικών στόχων, με βάση το οποίο κυρίως αναπτύσσονται οι σκοποί και στόχοι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., βλ. σχετικά, Bloom et al., *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: γνωστικός τομέας* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού), Κώδικας, Αθήνα 1986, και Bloom et al., *Ταξινόμια διδακτικών στόχων: συναισθηματικός τομέας* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού), Κώδικας, Αθήνα, 1991.

κοινωνικοπολιτικό κενό<sup>8</sup> και όχι σαν μια συνθετική ολότητα που διαμορφώνεται από πολιτικές και παιδαγωγικές συνιστώσες. Έτσι, στην αποτύπωση των κυρίαρχων χαρακτηριστικών της σύγχρονης εποχής, που θεμελιώνουν την αναγκαιότητα των επιχειρούμενων αλλαγών, αποσιωπούνται παράμετροι, για παράδειγμα, που αφορούν την ένταση του ανταγωνισμού και τις αλλαγές που επέρχονται στις σχέσεις παραγωγής, την καταπάτηση των κανόνων του διεθνούς δικαίου εκ μέρους ορισμένων κρατών με σκοπό την επιβολή των συμφερόντων τους, την εντεινόμενη φτώχεια και τη συνέχιση των οικολογικών καταστροφών, ως επιφαινόμενα της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Η επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη συνιστούν αξιωματικά τον κινητήριο μοχλό των κοινωνικών εξελίξεων και τη γενεσιουργό αιτία της αναγκαιότητας αλλαγών στην εκπαίδευση, ερήμην των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συγκρούσεων (Γρόλλιος, 2003:31· Νούτσος, Μ., 2003:28· Φράγκος, 2003: 60).

Επιπλέον, στη χώρα μας τα ΑΠ αποτελούν αποκλειστικό προνόμιο και δικαιοδοσία των πολιτικών δυνάμεων, και γι' αυτό προετοιμάζονται και θεσμοποιούνται από εντεταλμένα διοικητικά όργανα και λαμβάνουν το κύρος τους όχι από την αποτελεσματικότητά τους στα σχολεία, αλλά από τους βαθμούς διοικητικής, ορατής ή άορατης, επιβολής που διαθέτουν. Γι' αυτό και δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση. Όποιος εγείρει κάποιο θέμα, ερώτηση ή ένσταση για την τυπική και προσδιοριζόμενη από το ΑΠ εκπαιδευτική διαδικασία, θα λάβει την απάντηση ότι αυτό δεν συζητείται, γιατί είναι θεσπισμένο από το ΑΠ. Και το χειρότερο είναι, όπως πιστοποιούν και ανάλογα ερευνητικά ευρήματα, ότι ελάχιστοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το ΑΠ, το οποίο, άλλωστε, δεν είναι διαθέσιμο στις σχολικές μονάδες (Μικρός, Γ., 2004· Φράγκος, 2002:60· Μπονίδης, 2003:34).

### **3. Επιστημονική θεμελίωση της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.**

Με βάση τη θεωρία των ΑΠ για τους τρόπους οργάνωσης των περιεχομένων της σχολικής γνώσης, δηλαδή, για τις διαφορετικές μορφές ενδο-κλαδικής και δια-κλαδικής συνοχής, συσχέτισης, συνδυασμού, μετασχηματισμού και ενιαιοποίησης της σχολικής γνώσης, μπορούμε να τα κατηγοριοποιήσουμε σε δύο τύπους: α. τα *διεπιστημονικά* και β. τα *διαθεματικά* (Ματσαγγούρας, 2002β:23). Στη

8. Ενδεικτικές είναι, ακόμη, και οι αναφορές που γίνονται σχετικά με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για μαθητές που ανήκουν σε «μειονότητες», κυρίως «τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και ανάγκες, ή μεταξύ των δύο φύλων, ή των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά» (ΦΕΚ, 303/13.3.2003:3735, Αλαχιώτης, 2003α:2, 8). Οι αναφορές, δηλαδή, των κοινωνικών αυτών ανισοτήτων δεν συνδέονται με τις κοινωνικές τάξεις, στρώματα και κοινωνικές ομάδες, επομένως, αγνοείται η κριτική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για την ιδεολογική λειτουργία των φιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων αναφορικά με την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης (Γρόλλιος, 2003: 31).

διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε συνήθως τους όρους *inter-disciplinarity* (ή *multi-disciplinarity* ή *cross-disciplinarity*) και *curriculum integration* (ή *integrated thematic curriculum/teaching*, ή *integrated curriculum*, ή *cross curricular themes*) για τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα αντίστοιχα, όπως χρησιμοποιούνται στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι (Ματσαγγούρας, 2002α:47, 53-54· Θεοφιλίδης, 1997· Γρόλλιος, 2003). Παρά την ποικιλία και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που συναντάμε στους ορισμούς τους, όπως και το μεγάλο βαθμό συνάφειάς τους, είναι εννοιολογικά διακριτές:<sup>9</sup>

Με τον όρο **διεπιστημονικότητα** αναφερόμαστε «στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους -όπως είναι οι ουσιώδεις γνώσεις, η οριοθέτηση και η αλληλουχία των εννοιών, οι συστημικές σχέσεις και οι ίδιες οι διαδικασίες – αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων, προκειμένου να εξασφαλίσει πληρότερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου τους. Το είδος της συσχέτισης, ο βαθμός διασύνδεσης και ο τρόπος οργάνωσης του γνωσιακού περιεχομένου που προκύπτουν διαφοροποιούνται από προσέγγιση σε προσέγγιση». Αντίθετα, με τον όρο **διαθεματικότητα** αναφερόμαστε «στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος που καταλύει τα διακριτά μαθήματα, ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης, παραθεωρεί τις προτεραιότητές τους και τις εσωτερικές δομές τους, και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μείζονος σημασίας για τον πολιτισμό.» (Ματσαγγούρας, 2002α:47-49). Επιπλέον, στην προσέγγιση αυτή το σχολείο είναι ανοιχτό προς την κοινωνία και τη ζωή, και συνεπάγεται μια διδακτική σχέση όπου το κύρος του δασκάλου δεν στηρίζεται στον προστακτικό λόγο, και η αξιολόγηση του μαθητή είναι διαμορφωτική, αποτελεί, δηλαδή, οδηγό για το δάσκαλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες αναπτύσσονται ως διαδικασίες συνεχούς διαπραγμάτευσης, μετασχηματισμού και ανακατασκευής του συνόλου των γνώσεων (Βαρνάβα-Σκούρα, 1989:1381).

Σύμφωνα με τον Beane, ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται η διαθεματική και η διεπιστημονική προσέγγιση παρέχει και το κριτήριο διάκρισής τους. Έτσι, «...στη **διαθεματική προσέγγιση**, ο σχεδιασμός ξεκινά από ένα κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των ιδεών (ή των εννοιών) που σχετίζονται με το θέμα, καθώς και δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να διερευνήσουν αυτές τις ιδέες. Ο σχεδιασμός πραγματοποιείται χωρίς να παίρ-

9. Ιστορικά, η συστηματική συγκρότηση των δύο εννοιών έχει ως αφετηρία το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης -με κύριους εκφραστές του τον Dewey και τους μαθητές του W. Kilpatrick, H. Morrison, που αναπτύχθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα στις ΗΠΑ· βλ.: Δαναοσσή-Αφεντάκη, Α. 1994, *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και Διδακτικής σκέψης (17ος -20ός αι.)*, τ. Β', Αθήνα, και Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Η νέα Αγωγή*, τ. Α', Βιβλία για όλους, Αθήνα 1980.

νει υπόψη τις διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος. Στη διεπιστημονική, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων των διαφορετικών μαθημάτων. Ένα θέμα προσδιορίζεται (συχνά μέσα από το ένα ή το άλλο μάθημα) με βάση το ερώτημα: «τι μπορεί κάθε μάθημα να συνεισφέρει στο θέμα;». Ακόμα και αν τα μαθήματα διδάσκονται σε σχέση με τα θέματα, κύριος σκοπός είναι η κατάρτιση των περιεχομένων και των ικανοτήτων που εμπειρεύονται στα εμπλεκόμενα μαθήματα. Με αυτή την έννοια, το θέμα αποτελεί δευτερεύον ζήτημα.» (όπως παρατίθεται στο Γρόλλιος, 2003:34-35).

Αν ανατρέξουμε, τώρα, στο θεσμικό κείμενο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., θα παρατηρήσουμε πως η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα ορίζονται με ταυτολογικό και ασαφή τρόπο. Συγκεκριμένα, σε διάφορα σημεία του κειμένου, διαβάζουμε:

«Το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων... Προς τούτο απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων [που] σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης... με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να "φωτίζονται πολυ-πρισματικά" και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα.... Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν (στο μέτρο του εφικτού), μέσα από τα Α.Π.Σ. και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα ξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων... Η γενικότερη αυτή προσέγγιση, δηλαδή η Διαθεματική Προσέγγιση, είναι ένας όρος γενικότερος του όρου διεπιστημονικότητα, και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια ολιστική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής» (ΦΕΚ, 303/13.3.2003:3737)... «Πρέπει να υπογραμμισθεί ότι στην περίπτωση της εν λόγω διαθεματικής προσέγγισης δεν καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων (πλην της περίπτωσης της ΕΖ), τα οποία, ωστόσο, δικτυώνονται με βασικές διαθεματικές έννοιες και δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβάλλεται η παράμετρος της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη...» (Αλαχιώτης, β:3). «...Η διαθεματική προσέγγιση υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης... Η οργάνωση διαθεματικών δραστηριοτήτων διευκολύνεται από τη διάχυση της διαθεματικότητας στο κείμενο των σχολικών βιβλίων... μέσα από θεμελιώδεις έννοιες όλων των επιστημών... ο σύνδεσμος [τους]... ενισχύει τη διαθεματική προσέγγιση» (ΦΕΚ 303/ 13.3.2003:3737· Αλαχιώτης, 2002δ).

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο ορισμός της διαθεματικής προσέγγισης συνδέεται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, εφόσον θεμελιώνεται στη σύνδεση των Α.Π.Σ., κατά συνέπεια δεν πρόκειται για επιστημονικό ορισμό. Η περιγραφή της αρχής της διαθεματικότητας και των προτάσεων εφαρμογής της μέσα από τα

συγκεκριμένα προγράμματα έχει γενικόλογο, αόριστο και αυτοαναφορικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να δημιουργεί σύγχυση και ασάφεια, στο βαθμό βέβαια που δεν συνοδεύεται και από συγκεκριμένα παραδείγματα για να διευκολύνουν τους αποδέκτες να κατανοήσουν το περιεχόμενο, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα το μεθοδεύσουν. Πολύ δε περισσότερο, όταν εισηγούνται θεωρητικά ένα σχήμα που δεν έχει δοκιμαστεί ούτε πιλοτικά για να επαληθευτεί η εφαρμοσιμότητά του στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (Βώρος, 2003α· Γρόλλιος, 2003· Νούτσος Μ., 2003· Νούτσος Π., 2004· Καραϊσκάκη Τ., 2003).

Επιπλέον, με βάση τη θεωρητική προσέγγιση που αναπτύξαμε παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν είναι διαθεματικό. Αφενός, δεν καταργούνται τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της γνώσης, αφετέρου, οι περιγραφόμενοι τρόποι υλοποίησης της διαθεματικής προσέγγισης είναι ορθότερο να χαρακτηριστούν ως διεπιστημονικοί τρόποι συσχέτισης και διασύνδεσης της γνώσης. Αυτό τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι τόσο οι «διαθεματικές δραστηριότητες» και η διδασκαλία των «διαθεματικών (θεμελιωδών) εννοιών» όσο και οι «διαθεματικές εργασίες» πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της διδασκαλίας κάθε θεματικής ενότητας των επιμέρους μαθημάτων, οι πρώτες, και στο τέλος κάθε ομάδας θεματικών εννοιών, οι δεύτερες, ενώ το περιεχόμενο και η διαδικασία μεθόδευσής τους προσδιορίζονται στοχοθετικά. Επομένως, η οργάνωση της σχολικής γνώσης στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. δεν στηρίζεται σε θέματα, αλλά στην επίτευξη της κατάκτησης περιεχομένων και της απόκτησης δεξιοτήτων-ικανοτήτων και στάσεων, όπως προβλέπεται από το πλαίσιο των ξεχωριστών μαθημάτων (Φράγκος, 2002· Γρόλλιος, 2003· Μπονιδής, 2003).

Η εκδοχή δε της διαθεματικότητας, μέσα από τις επιλεγόμενες ως θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, ενδεχομένως να γίνεται εξαιρετικά περιοριστική για τον ορίζοντα της διδασκαλίας, για την ορατότητα και την αυτονομία του εκπαιδευτικού, όταν αυτές δεν έχουν ενδεικτικό, αλλά καθολικό χαρακτήρα οργάνωσης του πλαισίου γνώσης των περιεχομένων, των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας. Ακόμη, η επιλογή των διαθεματικών εννοιών: σύστημα, μεταβολή, αλληλεπίδραση, ομοιότητα-διαφορά (Αλαχιώτης, 2003β & β:4) παρουσιάζεται αυθαίρετα, χωρίς τεκμηρίωση των κριτηρίων επιλογής τους (π.χ. σε ποιο λογικό σύστημα εντάσσονται, πώς προσεγγίζονται επιστημολογικά από τους διάφορους τομείς επιστημών, αν μελετήθηκαν προσεκτικά ως προς το νόημά τους, τη σαφήνεια διατύπωσης και διαθεματικής διάρθρωσής τους κ.ά.) (Βώρος, 2003α). Για παράδειγμα, η ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας μέσα από την έννοια του συστήματος ως ενός συνόλου μερών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους παραπέμπει στο να δεχόμαστε ως δεδομένη την κοινωνική οργάνωση στο πλαίσιο του συγκεκριμένου συστήματος, και να ερευνούμε και να ερμηνεύουμε την ανθρώπινη εμπειρία και πραγματικότητα κάτω από αυτή τη σχηματική και αξιωματική λογική και τις σταθερές που υποβάλλει (Θεριανός, 2003:26· Νούτσος Μ., 2003:27· Νούτσος Π., 2004).

Τέλος, ο χρονικός ορίζοντας της διαθεματικότητας, όπως προσδιορίζεται από

το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, δείχνει ότι μάλλον είναι μαξιμαλιστικές οι προσδοκίες επίτευξης των επιδιωκόμενων, με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ., στόχων της. Έτσι, το 10% του συνολικού διδακτικού χρόνου κάθε θεματικής ενότητας για τις διαθεματικές δραστηριότητες σημαίνει ότι: σε υποτιθέμενες 50 ώρες διδασκαλίας για κάποιο μάθημα, οι 45 ώρες αφιερώνονται στο γνωσιολογικό μέρος και οι 5 ώρες σε διαθεματικές δραστηριότητες. Ο χρόνος αυτός δεν επαρκεί για την πραγματοποίησή τους ή θα γίνει σε βάρος της επεξεργασίας του περιεχομένου της ενότητας (Φράγκος, 2002:68· Ιγνατιάδης, 2004:663). Το ανάλογο ισχύει και για την ΕΖ, όπου ο χρόνος που διατίθεται για την πραγματοποίηση των σχεδίων εργασίας κυμαίνεται από 16% έως 7% του Ω.Π., από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις, αντίστοιχα. Η ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας σε μικρό χρονικό ορίζοντα συνήθως περιορίζει τη δημιουργική και κριτική, σε βάθος και εύρος, μελέτη των ποικίλων πτυχών του θέματος (Frey, 1998· Δάλκος, 2002).

Η σταδιακή μείωση των ωρών που διατίθενται για την Ε.Ζ. από τις μικρότερες προς τις μεγαλύτερες τάξεις δείχνει να την καθιστά λιγότερο αναγκαία για τη διαθεματική, βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης των μεγαλύτερων μαθητών. Διαπιστώνεται, έτσι, μια αποσπασματική και ευκαιριακή αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών της προοδευτικής εκπαίδευσης μέσα από την ηλικιακή διάκριση της εφαρμογής της (Γρόλλιος κ.ά., 2002:12).

#### **4. Αξιολόγηση στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ.**

Η πρόταση αξιολόγησης παραπέμπει και αυτή στην προδιαγεγραμμένη, από τη δομή του ΑΠ, λειτουργία της επίτευξης των στόχων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε όλες τις προτεινόμενες μορφές αξιολόγησης (αρχική ή διαγνωστική, διαμορφωτική ή σταδιακή και τελική ή συνολική) θεωρείται αναγκαία η εμπλοκή του μαθητή, ενώ προβλέπεται η αυτοαξιολόγησή του καθώς και η μεταξύ των μαθητών αξιολόγηση. Σε άρθρο του πρώην Προέδρου του ΠΠΣ. Αλαχιώτη αναφέρεται ότι γίνεται επεξεργασία πρότασης-πλαίσιου που θα τεθεί σε συζήτηση με την εκπαιδευτική κοινότητα, με στόχο την περαιτέρω εξειδίκευσή της και ότι η αξιολόγηση «θα εκτείνεται σε ορισμένες περιπτώσεις πέραν της ποσοτικής, στην περιγραφική αξιολόγηση» (Αλαχιώτης, β:17).

Η περιγραφική αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τη φιλοσοφία και τον τύπο του ΑΠ στο οποίο εντάσσεται. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί συγκεκριμένες μορφές περιγραφικής αξιολόγησης που ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία και τις απαιτήσεις ενός «ανοικτού θεματικού κουρτίκουλουμ διαδικασίας», με ένα πλαίσιο γενικών στόχων τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε επίπεδο σχολείου για να υλοποιήσουν (Θεριανός, 2003:25). Η περιγραφική αξιολόγηση<sup>10</sup> και οι τεχνικές αξιολόγησης ποιοτικού χαρακτήρα δίνουν έμφαση στην

10. Για περισσότερα σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση βλ.: Α. Καψάλης, *Αξιολόγηση και βαθμο-*

ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και στην πολλαπλή εφαρμογή και αξιοποίησή της, ενώ «αναδεικνύουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη μαθησιακή ταυτότητα του μαθητή» (Κωνσταντίνου, 2002: 39-40). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιολόγηση δεν αποκλείει κανένα μαθητή από τη διαδικασία της μάθησης, αλλά στοχεύει, με απλό και σαφή τρόπο, να επισημάνει τα αδύναμα σημεία, σημεία που θα μπορούσαν να εμπλουτιστούν ή να συμπληρωθούν, νέες και διαφορετικές οπτικές γωνίες από τις οποίες θα μπορούσε να φωτίσει την προσέγγισή του κ.λπ. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν διαφαίνεται η επιδιωκόμενη διαθεματικότητα να υποστηρίζεται όσο θα έπρεπε με τις ανάλογες ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης.

## 5. Αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης

Τα ευρήματα της αξιολόγησης της εφαρμογής της ΕΖ<sup>11</sup> κατά την περίοδο 2001-2002, όπως παρουσιάζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καταδεικνύουν σε γενικές γραμμές τη θετική διάθεση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αλλαγές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μια νέα αντίληψη για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως, για παράδειγμα: την προώθηση της δημιουργίας καλύτερων σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου και σε όσους εμπλέκονται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (60-80%) και την ενίσχυση του «ανοίγματος» του σχολείου στην κοινωνία (70%) (Αλαχιώτης, β:12-13· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν, ωστόσο, και τις μεγάλες δυσκολίες που συνοδεύουν το όλο εγχείρημα, όπως: την ανεπάρκεια χρόνου, υποδομής, υλικοτεχνικής στήριξης και οικονομικής ενίσχυσης (43,6%), την έλλειψη οργάνωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (35,8%), τη δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στις νέες απαιτήσεις (26,5%), τις αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών (11,3%) κ.ά. Προτείνουν, ακόμη, μέτρα για τη βελτίωση της εφαρμογής της ΕΖ, που περιλαμβάνουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (56,9%), την υλικοτεχνική στήριξη και υποδομή (47,15%) και την καλύτερη οργάνωση (44,1%) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ:22).

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς (30-40%) θεώρησαν θετική τη συνεισφορά του επιμορφωτικού σεμιναρίου, αλλά οι περισσότεροι (70%) πιστεύουν πως η διαπροσωπική επικοινωνία και η εξατομικευμένη παροχή συμβουλών από τους Σχολικούς Συμβούλους και τα μέλη του Π.Ι. είναι αποτελεσματικότερες (Αλα-

---

λογία στο δημοτικό σχολείο, Art of Text, 1994, και Χ. Κωνσταντίνου, *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα 2000.

11. Η έρευνα αξιολόγησης διενεργήθηκε σε 176 Δημοτικά, 11 Νηπιαγωγεία και 54 Γυμνάσια. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από 734 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 266, από 104 ημιδομημένες συνεντεύξεις (44 με Διευθυντές Σχολικών Μονάδων και 60 με Σχολικούς Συμβούλους) και από 26 εκθέσεις αξιολογητών-μελών του ΠΙ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ).

χιώτης, β:12-13· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ: 21). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που αφορά τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως οι πιο ενδιαφέρουσες και είναι: *προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος, τι έκαναν οι μαθητές κατά την εφαρμογή του προγράμματος, και ποιες ήταν οι κυριότερες δυσκολίες* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ:23), που δείχνουν, ίσως, τη σημασία που έχει για αυτούς η αξιοποίηση της δικής τους άποψης και εμπειρίας για την εκπαιδευτική πράξη.

Στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα αξιολόγησης η παρουσίαση των ευρημάτων εμφανίζει κάποιες φορές ασάφειες, ελλείψεις και σε ορισμένες περιπτώσεις φαίνεται να γίνεται επιλεκτική αξιοποίηση των δεδομένων. Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι: «η πλειοψηφία φαίνεται να πιστεύει ότι η εφαρμογή της ΕΖ βοηθά τους μαθητές να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους με ποσοστό 73%». Όμως στο σχετικό πίνακα που παρατίθεται (πίνακας 1: Επιτεύγματα εφαρμογής της ΕΖ), αυτά τα ποσοστά εμφανίζονται ως συγκεντρωτικά για όλες τις επιλογές, έτσι, π.χ., η συγκεκριμένη κατηγορία «έκφραση δημιουργικότητας», που αναλύεται σε κλίμακα σημαντικότητας από το 1 = πολύ σημαντικό έως το 5 = λίγο σημαντικό, με ποσοστά 15%, 20%, 17%, 14% και 7% αντίστοιχα, παρουσιάζεται με συνολικό ποσοστό 73%, που αποτελεί το άθροισμα των επιμέρους επιλογών (1 έως 5), ενώ, παράλληλα, δεν αναφέρεται το πολύ μεγάλο, σε σχέση με τις άλλες επιλογές, ποσοστό του 27% που δεν επέλεξε τη συγκεκριμένη κατηγορία (0 = Μη επιλογή) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ:15-16). Σε ένα άλλο παράδειγμα αναφέρεται: «Το 43% πιστεύει ότι η εφαρμογή της αλλάζει δραστικά την εκπαιδευτική διαδικασία ενώ το 32% θεωρεί ότι αποτελεί μία καινοτομία που απλώς εμπλουτίζει το πρόγραμμα του σχολείου», αλλά παρατηρούμε στο σχήμα 5 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ:16), που ακολουθεί, ότι το ποσοστό των υπόλοιπων κατηγοριών που μειοψηφούν περιλαμβάνει κριτικές εκτιμήσεις για την εφαρμογή του προγράμματος («θα ξεχαστεί», «εμπλουτισμός», «διαφορετικό», «άλλο ένα πρόγραμμα», «αναμόρφωση» κ.ά.), στοιχείο που ενδεχομένως σε μια συγκεντρωτική αποτίμηση να καταδεικνύει ότι η πλειοψηφία του δείγματος (57%) ίσως διατηρεί επιφυλάξεις για την εφαρμογή του.

Επιπλέον, διαπιστώνονται κάποιες παραλείψεις: α. Το ερωτηματολόγιο και οι συνεντεύξεις δεν παρατίθενται στο κείμενο, β. Στη μεθοδολογική προσέγγιση δεν εφαρμόστηκαν τεχνικές ελέγχου της εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων, γεγονός που θα επιβεβαίωνε την εσωτερική συνοχή και συνέπεια των απαντήσεων που έδωσε το υπό έρευνα δείγμα. Σε έρευνες ποσοτικού χαρακτήρα, όπου οι εκπαιδευτικοί γίνονται αντικείμενα έρευνας οι ίδιοι, παρατηρούνται συχνά φαινόμενα παθητικής αντίστασης. Μία μορφή παθητικής αντίστασης είναι και η μηχανιστική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Είναι σκόπιμο, λοιπόν, να χρησιμοποιούνται και οι ανάλογοι στατιστικοί δείκτες, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των ευρημάτων. Τέλος, η επιλογή του θετικιστικού ερευ-



νητικού παραδείγματος για την περίπτωση των εκπαιδευτικών<sup>12</sup> υποβαθμίζει την πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου και δεν αξιοποιεί ουσιαστικά τις υποκειμενικές τους εμπειρίες για τις διαδικασίες στις οποίες συμμετέχουν, για τους παράγοντες που τους περιορίζουν, για το πώς αντιμετωπίζουν τη σχέση αντιστοιχίας θεωρίας και πρακτικής τους κ.ά. (Κοσμίδου, 1996), που θα μπορούσαν να αναδείξουν πολύτιμα και έγκυρα στοιχεία για την εφαρμογή της ΕΖ, τα οποία ταυτόχρονα θα συνιστούσαν και το πλαίσιο για διαμορφωτική παρέμβαση.<sup>13</sup>

## 6. Εκπαιδευτικό υλικό

Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό, στο βαθμό που υλοποιείται τώρα δεν μπορούμε να πάρουμε αξιολογική θέση γι' αυτό. Ωστόσο, μπορούμε να κάνουμε κάποιες επισημάνσεις, που φανερώνουν ότι οι σχετικές προσπάθειες για τη συγγραφή και την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού αφενός επιβεβαιώνουν το χαρακτήρα των νέων προγραμμάτων ως προδιαγεγραμμένων *curricula*, αφετέρου φαίνονται ασυντόνιστες και βεβιασμένες. Τα νέα βιβλία συμπληρώνουν τα Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., καθώς συνιστούν οδηγίες και διδακτικό παράδειγμά τους. Παρά τη δήλωση ότι αυτά έχουν ενδεικτικό χαρακτήρα, είναι πιθανό να λειτουργήσουν στην πράξη δεσμευτικά, δηλαδή να χρησιμοποιηθούν ως μοναδικό εγχειρίδιο αποτρέποντας την αξιοποίηση άλλων βιβλιογραφικών πηγών και εποπτικού βοηθητικού υλικού<sup>14</sup>. Το επακόλουθο ενός τέτοιου ενδεχόμενου θα είναι η μηχανοποίηση της διδασκαλίας και ο περιορισμός της αυτονομίας μαθητών και εκπαιδευτικών (Μπονίδης, 2003).

Το Π.Ι. το καλοκαίρι του 2003 είχε προβεί σε προκήρυξη για συγγραφή 400 διδακτικών πακέτων, βάσει ειδικών προδιαγραφών, που απασκοπούσαν στο να αντικαταστήσουν όλα τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σήμερα σε σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα υπό αντικατάσταση βιβλία έχουν συγγραφεί μόλις προ τετραετίας και έχουν εγκριθεί από το ίδιο το Π.Ι. και τα περισσότερα από τα παλαιότερα έχουν ήδη αναθεωρηθεί και χρησιμοποιούνται από το 2002-2003. Ωστόσο, κανένα από αυτά δεν έχει αξιολογηθεί συστηματικά, για να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητά του, ούτε έχουν ληφθεί υπόψη θετικές αξιολο-

12. Για μια κριτική προσέγγιση στην έρευνα που διενεργείται με εκπαιδευτικούς και στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός επιτελεί ένα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία που συνίσταται στην αποτελεσματική άσκηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων, βλ. ενδεικτικά: Diamond, C.T.P., *Teacher Education as Transformation*, Open University Press, Milton Keynes 1991, και Giroux, H.A., *Teacher education and the ideology of social control*, *Journal of Education*, 162, 1980, pp. 5-27.

13. Μία συνοπτική αναφορά στην έκθεση αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος της ΕΖ κατά τη διάρκεια 2001-2002, γίνεται από τον Σ. Αλαχιώτη (2003β:12-13), και αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ. *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ενέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-02)*, <http://www.pi-schools.gr>.

14. Σε χώρες όπου εφαρμόζεται η διαθεματική οργάνωση της σχολικής γνώσης οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγάλες δυνατότητες επιλογών εκπαιδευτικού υλικού· βλ. Βαρνάβα-Σκούρα, 1989:1382.

γήσεις για κάποια από αυτά, και όταν μάλιστα τα περισσότερα προτείνουν θεματικές και διαθεματικές δραστηριότητες/εργασίες. Ακόμη, πώς είναι δυνατόν να συγγραφούν τόσα βιβλία στο πλαίσιο ενός περιοριστικού χρονοδιαγράμματος (9-12 μηνών), όταν ένα διδακτικό βιβλίο μέσης δυσκολίας χρειάζεται δύο τουλάχιστον χρόνια για να αποπερατωθεί (Ιγνατιάδης, 2004:670· Μπονίδης, 2003:38). Τέλος, δεν έχει ανακοινωθεί αν προβλέπεται δοκιμαστική εφαρμογή τους στη σχολική πράξη, προκειμένου να γίνουν διορθώσεις-βελτιώσεις πριν την τελική τους εισαγωγή στην εκπαιδευτική διαδικασία ούτε αν σχεδιάζεται να οργανωθούν σεμινάρια για ενημέρωση και κατάρτιση της εκπαιδευτικής κοινότητας στις δυνατότητες χρήσης και αξιοποίησής τους.<sup>15</sup>

### **Γ. Απόπειρα διαλόγου**

Σε επίπεδο γενικά αποδεκτών παιδαγωγικών αρχών, η εισαγωγή της διαθεματικότητας και της διεπιστημονικότητας, ακόμη και με το συγκεχυμένο χαρακτήρα που προσλαμβάνει στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ., μπορεί να συμβάλει θετικά στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή μέσα από την ανάπτυξη μεθόδων δημιουργικής, ανακαλυπτικής και προβληματοποιημένης μάθησης, που θα βασίζονται στις εμπειρίες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως ορίζονται από τη δεδομένη κοινωνική τους πραγματικότητα. Μπορεί, ακόμα, να συμβάλει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας με σκοπό, όπως υποστηρίζει και ο Dewey, την κριτική εξάσκηση των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών και την εξοικείωσή τους με τα κοινωνικά προβλήματα. Ωστόσο, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος οι αρχές αυτές να μείνουν στο επίπεδο της αισιόδοξης εξαγγελίας και στην πράξη να εγκλωβιστούν στην παραδοσιακή, φορμαλιστική πρακτική. Κάθε, κατά τα άλλα, καλή ιδέα κρίνεται τελικά από τον τρόπο σχεδιασμού και εφαρμογής της.

Στο σημείο αυτό θα παραθέσουμε κάποιες συμπληρωματικές επισημάνσεις, όπως έχουν διατυπωθεί από μέλη της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας, που αποτυπώνουν τις βασικότερες επιφυλάξεις για την καλοπροαίρετη αποδοχή του όλου εγχειρήματος από τους εκπαιδευτικούς. Οι επισημάνσεις αυτές δεν έχουν το χαρακτήρα μιας οριστικής ή καταδικαστικής απόφασης για τα νέα προγράμματα. Επιχειρούν περισσότερο να συντελέσουν στην πρόκληση ενός ανοιχτού και ουσιαστικού διαλόγου για τα σημεία των Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ. που δημιουργούν αμβιβολίες και εγείρουν πιθανές αμφισβητήσεις. Αφορούν κυρίως τα εξής:

**1. Η ένταξη και υλοποίηση του προγράμματος από το Γ' ΚΠΣ θέτει ερωτήμα-**

15. Σύμφωνα με ευρήματα έρευνας που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις όπου κατά την εισαγωγή νέων βιβλίων στην εκπαιδευτική διαδικασία επιχειρήθηκε επίσημη ενημέρωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στις περιπτώσεις αυτές υλοποιήθηκαν ταχύρυθμα σεμινάρια με εισηγητές τους συντάκτες του προγράμματος, σχολικούς συμβούλους ή πολλαπλασιαστές και θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ότι είχαν μη ουσιαστικό και ελλιπή χαρακτήρα (Μπονίδης, 2003:31).

τα για τους όρους της χρηματοδότησής του από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όταν μάλιστα δεν γνωστοποιούνται οι άξονες και οι προϋποθέσεις έγκρισης του αντίστοιχου Τεχνικού Δελτίου της πρότασης (Χρονοπούλου, 2003· Φράγκος, 2002· Μπονίδης, 2003). Οι ενδεχόμενες επιφυλάξεις εντείνονται, αφού η χρηματοδότηση αυτή σιωπηρά παρακάμπτεται, όπως διαφαίνεται σε δημοσίευμα του κ. Σ. Αλαχιώτη (2003β:3), στο οποίο χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: «Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. που συντάχθηκαν από το Π.Ι. είχαν μηδενικό κόστος, ενώ διαφορετικά θα κόστιζαν κατά τα ειωθότα πάνω από 3 εκατομμύρια ευρώ».

**2.** Μια πάγια τακτική που ακολουθείται σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, να επιχειρείται μια νέα εσωτερική μεταρρύθμιση εφόσον η προηγούμενη έχει αξιολογηθεί, έστω και εμπειρικά, στην περσίπωση αυτή αγνοήθηκε.

**3.** Δεν έχει προβλεφθεί ούτε προτείνεται να σχεδιαστεί κάποια διαδικασία αφενός δοκιμαστικής εφαρμογής των προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού πριν τη γενικευμένη υλοποίησή τους στην σχολική πράξη, αφετέρου διαμορφωτικής αξιολόγησης για την ενδεχόμενη βελτίωσή τους κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους. Εξάιρεση αποτέλεσε η ευέλικτη ζώνη, όπου επιχειρήθηκε αξιολόγηση μετά την πιλοτική της εφαρμογή (2001-2002).

**4.** Οι διαδικασίες οι οποίες επιλέχθηκαν για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών καταδεικνύουν ότι είχαν πάρει την οριστική τους μορφή δίχως να προηγηθεί ανοιχτός διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα. Υπάρχουν πολλά δεδομένα που συνηγορούν σ' αυτό:

- (α) Η δημοσίευση σε ΦΕΚ αποτελεί τελεσίδικη αναγνώριση της αναγκαιότητας εφαρμογής των δημοσιευόμενων διαδικασιών και οι τυχόν «αποδεκτές» διορθωτικές παρεμβάσεις δεν αναιρούν τη δομική μορφή του περιεχομένου, αλλά μπορούν να ισχύσουν ως παροράματα, ως «διορθώσεις ημαρτημένων» στα ΦΕΚ.
- (β) Αν υπήρχε τέτοια πρόθεση διαλόγου, το κείμενο θα ήταν σύντομο, ως εισηγητικό κείμενο, με τη μορφή σχεδίου προγράμματος, και θα διανεμόταν στα διοικητικά και συμβουλευτικά μέλη, τους προϊσταμένους, τη Διδασκαλική Ομοσπονδία κ.τ.λ.
- (γ) Η «μεγάλη συζήτηση» με τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας<sup>16</sup>, θεωρήθηκε, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του κ. Σ. Αλαχιώτη (2003β:9), ότι «επανατροφοδότησε τον ενθουσιασμό για το “όραμα” της διαθεματικότητας». Ωστόσο, η μορφή του διαλόγου που επιλέχθηκε, ο χρόνος που αφιερώθηκε, ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν

16. Οι 13 ημερίδες που διοργανώθηκαν – μία ανά γεωγραφικό/διοικητικό διαμέρισμα (Αθήνα, Λαμία, Σύρο, Κέρκυρα, Ιωάννινα, Μυτιλήνη, Πάτρα, Κομοτηνή, Ηράκλειο, Κοζάνη, Τρίπολη και Θεσσαλονίκη)– πραγματοποιήθηκαν με ευθύνη των Δ/σεων και των Γραφείων Εκπαίδευσης, από 9/3/2002 έως 20/4/2002. Η συμμετοχή Διευθυντών, Υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών έγινε αντιπροσωπευτικά, ανάλογα με τη διαστρωμάτωση του πληθυσμού και τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων κάθε περιφέρειας. Η επιλογή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν έγινε από τοπική επιτροπή, την οποία α-

με εισηγήσεις, παρεμβάσεις κ.λπ., και, κυρίως, οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν μοιάζουν περισσότερο με μια απόπειρα νομιμοποίησης ενός διαλόγου κατευθυνόμενου «από τα πάνω προς τα κάτω» (Φράγκος, 2002: 66-67).

5. Παρά τη συχνή παραπομπή, στα επίσημα κείμενα των συντακτών του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., στην έκδοση της CIDREE (Αλαχιώτης, β' Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002· Ματσαγγούρας, 2002α) για την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης στα ΑΠ, δεν γίνεται καμία αναφορά στις δυσκολίες που προκύπτουν από την υλοποίηση ενός τέτοιου εγχερήματος, που περιγράφονται στο ίδιο κείμενο και αφορούν: α) το προσδιορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως είναι, π.χ., η περίπτωση του δικού μας ΑΠ, β) την αυστηρή θεσμοποίηση του Προγράμματος Σπουδών, όπως γίνεται σε μας με τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης, γ) την ειδική και μακρά προετοιμασία που απαιτείται να γίνει στους διδάσκοντες, δ) τα ιδιαίτερα μεγάλα χρηματικά ποσά που απαιτούνται, και ε) τις παραδοσιακά αρνητικές στάσεις γονέων, μαθητών, τοπικών παραγόντων σε τέτοιου είδους αλλαγές, κ.τ.λ. (Φράγκος, 2002: 62-63).

6. Αναφορικά με την ολιστική προσέγγιση της γνώσης είναι αναγκαίος ένας κεντρικός σχεδιασμός σε επίπεδο Δ.Ε.Π.Π.Σ., προκειμένου να προσδιορίζεται ένα σώμα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων κ.λπ. που θα διασφαλίζει τους νόμους και τις μεθόδους των επιμέρους ιστορικών επιστημονικών κλάδων. Παράλληλα, θα συντονίζει τα περιεχόμενα που θα καλύπτονται διδακτικά στα επιμέρους Α.Π.Σ. ανά τάξη και ενότητες μαθημάτων με τα περιεχόμενα μάθησης και τις προαπαιτούμενες γνώσεις για την εκπόνηση των διαθεματικών σχεδίων εργασίας, ιδιαίτερα στην ΕΖ. Ειδικά, τα σχέδια εργασίας θα συντίθεται από ασύνδετες, αποσπασματικές και αλληλοεπικαλυπτόμενες πληροφορίες, χωρίς περαιτέρω εμβάθυνση, κριτική ανάγνωση και συσχέτισή τους. Για παράδειγμα, σε σχέδιο εργασίας που εκπονείται σε μικρές τάξεις με αντικείμενο τη διατροφή γίνεται αναφορά στα θρεπτικά συστατικά της διατροφής (πρωτεΐνες κ.λπ.), τα οποία, όμως, ανήκουν στην «ύλη» της Ε' τάξης.

7. Αν και έχει ανακοινωθεί ότι προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αλαχιώτης, β'), μέχρι στιγμής η ΕΖ υλοποιείται χωρίς ουσιαστική τους επιμόρφωση<sup>17</sup>. Η πραγματοποίηση των νέων διεπιστημονικών και διαθεματικών προ-

---

πάρτιζαν: Προϊστάμενος Γραφείου, εκπρόσωπος του Συλλόγου Δασκάλων και εκπρόσωπος Διευθυντών. Για τα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων δόθηκαν γενικές οδηγίες από το ΠΙ και έγινε εξειδίκευση από τις οργανωτικές επιτροπές. Μετά τις εισηγήσεις οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με παρεμβάσεις, σχόλια και συζήτηση η οποία πραγματοποιήθηκε σε ολομέλεια. Όσοι δάσκαλοι δεν είχαν το λόγο έδωσαν γραπτά σημεία. Το υλικό αυτό κωδικοποιήθηκε ανά θεματικούς τομείς των Α.Π.Σ., μελετήθηκε από τους ενδιαφερόμενους στο ΠΙ και εκφράστηκε ως τροποποιήσεις-παρεμβάσεις για το Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Δεν υπήρχε δυνατότητα αναπαραγωγής και αποστολής των πρακτικών (Συνέντευξη του ΙΠΕΜ με τον Αντιπρόεδρο του ΠΙ Η. Ματσαγγούρα, Απρίλης του 2003).

17. Στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής της ΕΖ κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια αρχικά για τους Σχολικούς Συμβούλους και στη συνέχεια για όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα εκπαιδευτικούς Πρωτ/θμιας και Δευτ/θμιας Εκπαίδευσης. Οργανώ-

σεγγίσεων και το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή συνεπάγονται και την ανάλογη μετάβαση από την παραδοσιακή σε μια νέα διδακτική-μαθησιακή κουλτούρα, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Κάτι τέτοιο για να υλοποιηθεί προϋποθέτει ως αναγκαία, μεταξύ άλλων, και μια ισχυρή επιστημονική θεμελίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των δασκάλων, και ιδιαίτερα στις απαιτητικές μεθόδους του πρότζεκτ και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, θα επιφέρει ως αποτέλεσμα την καταστρατήγηση των παιδαγωγικών αρχών που τις υποστηρίζουν και τη μετατροπή τους σε μια τυποποιημένη και αφυδατωμένη από την ουσία τους εκπαιδευτική διαδικασία.<sup>18</sup>

**8.** Η επίτευξη μιας διεπιστημονικά προωθημένης διασύνδεσης και διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης σημαίνει άλλη σχέση χρόνου-ύλης και θέτει αυξημένες απαιτήσεις για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου. Όταν εισάγονται καινοτομίες που αυξάνουν τις απαιτήσεις για το έργο των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να συνοδεύονται και από την ανάλογη υποστήριξη τόσο αναφορικά με τα μέσα που θα τη διευκόλυναν (επιμόρφωση, σχολικές βιβλιοθήκες, υλικοκοινοτικά μέσα, προετοιμασία) όσο και με τους όρους, ηθικούς και υλικούς, που θα αναβάθμιζαν το κύρος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία.<sup>19</sup>

Οι παραπάνω επισημάνσεις διαμορφώνουν κάποιους κεντρικούς άξονες ερωτημάτων που αφορούν το γενικότερο προβληματισμό για το μελλοντικό σχεδιασμό των εσωτερικών και εξωτερικών μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Μια απόπειρα ουσιαστικού διαλόγου συνίσταται στην επιδίωξη μιας ανοιχτής, διευρυμένης και εμβαθυμένης, διαρκούς συζήτησης με την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα. Ο διάλογος αυτός θα μπορούσε, λοιπόν, να στραφεί γύρω από κάποια θεμελιακά ερωτήματα-ζητήματα, όπως:

– Ποιος είναι ο προσανατολισμός για την ανάπτυξη ενός μελλοντικού ΑΠ; Θα

---

θηκαν για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτ/θμιας 4 επιμορφωτικές ημερίδες στην Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και την Πάτρα. Έγινε ταυτόχρονα και ενημέρωση των Διευθυντών και των Προϊσταμένων Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος και κυρίως τα οργανωτικά θέματα που προκύπτουν κατά την υλοποίησή του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ).

18. Σε στοιχεία που αφορούν έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς (συνεντεύξεις) που εργάστηκαν πειραματικά στη ζώνη της διαθεματικής προσέγγισης αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσδιορίσουν το μεθοδολογικά δέον γενέσθαι, ενώ χρησιμοποιούν το "πολυθεματικό βιβλίο-φάκελο" ως ένα παραδοσιακό βιβλίο διδασκαλίας. Επιπλέον, η διδασκαλία παραμένει παραδοσιακή και στηρίζεται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία συνιστούν για αυτούς την κύρια πηγή άντλησης της πληροφορίας και διεξαγωγής της διδασκαλίας (βλ. σχετικά, Μπονίδης, 2003:29, 34-35)

19. Σύμφωνα με κάποια άλλα στοιχεία της έρευνας που παραθέτουμε παραπάνω (ό.π., Μπονίδης, 2003: 33), οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην ΕΖ δήλωσαν στις συνεντεύξεις τους ότι αυξήθηκε σημαντικά ο χρόνος εργασίας εκτός σχολικού ωραρίου, επειδή ο διδακτικός χρόνος που διατίθεται για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων και των σχεδίων εργασίας είναι ανεπαρκής ή μηδαμινός. Μάλιστα, ο παράγοντας αυτός, μαζί με την πίεση να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία ύλη, θεωρείται αποθαρρυντικός για την ανάληψη σχετικών δραστηριοτήτων από τους εκπαιδευτικούς.

- επιδιωχθεί μια μετατόπιση της φιλοσοφίας σχεδιασμού του προς μια κοινωνιολογική και ψυχοβιωματική προσέγγιση, ως μία προσπάθεια διαλεκτικής σύζευξης του μακρο- και του μικροεπιπέδου που διαμορφώνουν την ενιαία εκπαιδευτική πραγματικότητα;
- Ως προς τους τύπους οργάνωσης και συγκρότησης της σχολικής γνώσης, θα κατευθυνθούμε σε ένα διεπιστημονικό ή σε ένα διαθεματικό μοντέλο; Πώς μπορεί να διασφαλιστεί η επιλογή των γνώσεων και των μεθόδων των ιστορικών επιστημών που θα υποστηρίζουν τις εκάστοτε ανάγκες των θεμάτων, όπως θα αναδύονται από τις ανάγκες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών;
  - Πόσο εφαρμόσιμη είναι μια τέτοια αλλαγή χωρίς τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής και επιστημονικής κοινότητας στη διαμόρφωσή της με συνεχείς διεργασίες προβληματισμού, αξιολόγησης και ανατροφοδότησης του όλου εγχειρήματος;
  - Πόσο είναι εφικτή η υλοποίησή τέτοιων εκπαιδευτικών αλλαγών χωρίς μια συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και ποια θα είναι η εκπαίδευση των φορέων που θα υλοποιήσουν την επιμόρφωσή τους;
  - Πώς αναιρείται η βαθιά βιωμένη παραδοσιακού χαρακτήρα κουλτούρα των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων (εκπαιδευτικών, διοίκησης, Σχολικών Συμβούλων, γονέων, τοπικής κοινωνίας);
  - Πώς θα διασφαλιστούν η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή και οι λειτουργικές ανάγκες;
  - Με ποιους τρόπους θα αξιολογούνται οι ακολουθούμενες διαδικασίες και πώς θα διαμορφώνονται τα επιδιωκόμενα αποτελέσματά τους;
  - Πώς θα εξασφαλιστούν τα τεράστια ποσά χρηματοδότησης που απαιτούνται για την κατοχύρωση της ποιότητας των επιδιωκόμενων αλλαγών;

## Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ., 2003α, «Αντί Προλόγου», στο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, *Οδηγίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ., 2003β, «Για το νέο εκπαιδευτικό “σύστημα”», εφημερίδα *Το Βήμα*, 12/10/2003, σσ. Α47.
- Αλαχιώτης, Σ. 2002α, «Εισαγωγικό σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» στο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Αλαχιώτης, Σ., 2002β, «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 7-19.
- Αλαχιώτης, Σ., 2002γ, «Τα σχολεία ανοίγουν παράθυρο στη ζωή. Το όραμα της Ευέλικτης Ζώνης», εφημερίδα *Τύπος της Κυριακής*, 15/12/2002.
- Αλαχιώτης, Σ., 2002δ, «Πώς θα είναι το σχολείο του μέλλοντος», εφημερίδα *Το Βήμα*, 24/3/2002.
- Αλαχιώτης, Σ., α, «Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)

- Αλαχιώτης, Σ., β, «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης», [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).
- Bernstein, B., 1991<sup>2</sup>, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (μτφρ. Ι. Σολομών), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Βρεττός, Γ. - Καψάλης, Α., 1999, *Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βώρος, Φ. Κ., 2003α, «Διαθεματική ευδαιμονία ή σύγχυση και αποπροσανατολισμός της μάθησης και της σκέψης των νέων διαμέσου της «διαθεματικής» ανακάλυψης;», [www.voros.gr](http://www.voros.gr).
- Βώρος, Φ. Κ., 2003β, «Προσπάθεια βηματισμού στο δύσβατο τοπίο της διαθεματικότητας μέσα σε συνθήκες ομίχλης», [www.voros.gr](http://www.voros.gr).
- Carr, W., - Kemmis, W., (1997), *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Κώδικας, Αθήνα.
- Γρόλλιος, Γ., 2003, «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ. 30-37.
- Γρόλλιος, Γ.- Λιάμπας, Τ., 2002, «Ευέλικτη Ζώνη και μέθοδος project», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 60, σσ. 10-15.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ., 1989, «Διαθεματική Προσέγγιση στη διδασκαλία», λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 3, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 1380-81.
- Δάλκος, Γ., 2003, «Τα Αναλυτικά Προγράμματα και η ανάγκη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης», *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 65-66, σσ. 163-168.
- Δάλκος, Γ., 2002, « Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας», στο *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικότητα)*, ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, Αθήνα.
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης, ΦΕΚ 303-304/13.3.2003.
- Θεοφιλίδης, Χ., 1997, *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Θεριανός, Κ., 2003, «Το “παπούτσι του Ξενοκράτη”. Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη: Διδακτικά μοντέλα διεργασίας στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομισθίων εκπαιδευτικών», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 67, σσ. 24-33.
- Ιγνατιάδης, Γ., 2004, «Τα “νέα” Προγράμματα και τα νέα βιβλία», *Φιλολόγος*, τ. 114, Χειμώνας 2003-2004, σσ. 659-671.
- Καραϊσκάκη, Τ., «Τότε γιατί διαμαρτύρονται εκπαιδευτικοί και επιστήμονες;», εφημερίδα *Καθημερινή*, 16/11/2003, απαντητική επιστολή στον Πρόεδρο του Π.Ι. κ. Σ. Αλαχιώτη.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., 2002, «Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ. 56-57.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., 1996, «Αναζητώντας την ταυτότητα του δάσκαλου στη σημερινή εποχή», στο *Η Φυσιολογία της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, πρακτικά της Παιδαγωγικής Επιτροπής Ελλάδας.
- Κωνσταντίνου, Χ., 2002, «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*,

- τ. 7, σσ. 37-51.
- Μαρμαρινός, Γ., 2000, *Το σχολικό Πρόγραμμα*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η., 2002α, *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η., 2002β, «Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 7, σσ.19-36.
- Μικρός, Γ. - Γιώτη, Λ. - Λουκέρης, Δ., 2004, «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό: Αυτονομία ή πειθαναγκασμός;», στο *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα* (επιμ. Γ. Μπαγάκης), Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μπονίδης, Κ., 2003, «Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας και σχολικά βιβλία στην Ελλάδα: διαδικασία παραγωγής, μορφή και περιεχόμενο, “πραγματικό” πρόγραμμα, προοπτικές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σσ. 25-40.
- Νούτσος, Μ., 2003, «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 67, σσ. 24-29.
- Νούτσος, Π., 2004, «Εκπαιδευτικά Προβλήματα», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ. 69, Αθήνα, σσ. 20-25.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, α, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, [www.pi-schools](http://www.pi-schools).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, β, *Ευέλικτη Ζώνη*, <http://www.pi-schools.gr>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, γ, *Αξιολόγηση του Καινοτόμου Πιλοτικού Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (2001-02)*, [www.pi-schools](http://www.pi-schools).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δ, *Συγγραφή νέων βιβλίων και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση - Δ.Ε.Π.Π.Σ.*, [www.pi-schools](http://www.pi-schools)
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002, *Οδηγός Σχεδίων Εργασίας (Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη Ζώνη, Διαθεματικότητα)*, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003, *Οδηγίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Frey, K., 1998, *Η μέθοδος project* (μτφρ. Κ. Μάλλιου), Α/φοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Φράγκος, Χ., 2002, «Διάλογος για την Παιδεία και την Εκπαίδευση. Τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα “νέα” Προγράμματα Σπουδών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 125, σσ. 60-68.
- Χατζηγεωργίου, Γ., 1998, *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*, Ατραπός, Αθήνα.
- Χρονοπούλου, Α., 2003, «Αντίλογος περί “Διαθεματικότητας”, Ευέλικτης Ζώνης και Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Μια κριτική θεώρηση της εκπαιδευτικής σύγκλισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, σσ. 57-78.