Φιλοσοφικοί προσανατολισμοί των Αναλυτικών Προγραμμάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο (1996/2010): Ζητήματα Συνέχειας και αλλαγής

Σταυρούλα Φιλίππου – Γιασεμίνα Καραγιώργη

Περιληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί τη συστηματική σύγκριση των σκοπών των γνωστικών αντικειμένων για τη δημοτική εκπαίδευση, όπως διατυπώνονται στα προηγούμενα (1996) και νέα (2010) αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, ως προς τους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς που τα διαπνέουν, προκειμένου να διαγνωσθεί πιθανή συνέχεια ή αλλαγή τους. Στο άρθρο αυτό παρατίθενται με συντομία θέματα ορισμού και έρευνας στο πεδίο μελέτης των ΑΠ και επεξηγείται το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναμορφώνονται τα νέα ΑΠ στην Κύπρο. Η μεθοδολογία συνδύασε τεχνικές ανάλυσης περιεχομένου και λογοθετικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα της σύγκρισης παρουσιάζονται ανά γνωστικό αντικείμενο και στη συνέχεια συζητούνται συνολικά στο πλαίσιο των συνεπαγωγών τους σε θέματα θεωρίας ΑΠ, έρευνας στο πεδίο προγραμμάτων, καθώς και αλλαγής-αναθεώρησης των ΑΠ στο συγκεκριμένο συγκείμενο.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επιχειρεί τη συστηματική σύγκριση των σκοπών των γνωστικών αντικειμένων για τη δημοτική εκπαίδευση, όπως διατυπώνονται στα προηγούμενα (1996) και νέα (2010) αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, ως προς τους φιλοσοφικούς

προσανατολισμούς που τα διαπνέουν, προκειμένου να διαγνωσθεί πιθανή συνέχεια ή αλλαγή τους. Η μελέτη ξεκίνησε το 2011 με αρχικό στόχο να ικανοποιηθούν οι τρέχουσες διδακτικές και διοικητικές μας ανάγκες, που αφορούσαν, αντίστοιχα, στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών (σε πανεπιστήμιο) και στη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών (σε δημόσιο δημοτικό σχολείο). Σταδιακά, στον αρχικό στόχο προστέθηκε η δυνατότητα συμβολής μας στο πεδίο μελέτης των ΑΠ, από ιστορική και θεωρητική σκοπιά, μέσα από το παράδειγμα της Κύπρου.

Το πλαίσιο

Το curriculum: έννοια και μορφές

Ο προσδιορισμός της έννοιας του «curriculum» -στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία μεταφράζεται συνήθως ως «αναλυτικό πρόγραμμα»- απασχολεί ευρέως ακόμη το σχετικό πεδίο. Οι μελετητές συμφωνούν ότι έχει πολλαπλά νοήματα και μορφές, ανάλογα με το συγκείμενο, κάτι το οποίο καθιστά ιδιαίτερα πολύπλοκη τον ορισμό και τη διερεύνησή του. Μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις είναι η πρόταση του Goodlad (1984) ο οποίος διακρίνει μεταξύ του ιδεατού (όπως το οραματίζονται οι «ειδικοί»), του επίσημου (όπως θεσμοθετείται από τις εκπαιδευτικές αρχές), του αντιληπτού (όπως το κατανοούν οι εκπαιδευτικοί), του εφαρμοζόμενου (όπως πραγματώνεται στην τάξη) και του βιωματικού (όπως βιώνεται/μαθαίνεται από τους μαθητές και μαθήτριες) προγράμματος. Διερευνώντας ένα ευρύ φάσμα ορισμών, οι Adamson & Morris (2007) διαφοροποιούν μεταξύ του ΑΠ ως κλασικής κληρονομιάς (παραδοσιακών μαθημάτων), ως κοινωνικού χρηστικού εργαλείου (όταν αποτελείται από εκείνα τα μαθήματα που θεωρούνται πιο χρήσιμα στη σύγχρονη κοινωνία), ως προγραμματισμένης μάθησης (συχνά με τη μορφή προτιθέμενων σκοπών, στόχων, μαθησιακών αποτελεσμάτων), ως βιωματικής μάθησης (εντός του σχολικού πλαισίου, συμπεριλαμβανομένης και της μη προγραμματισμένης μάθησης), ως του συνόλου των μαθησιακών εμπειριών για τους/τις μαθητές/τριες (ιδιαίτερα δεξιότητες και γνώσεις εκτός σχολείου), ως προσωπικής-ενεργού οικοδόμησης γνώσης με τη χρήση της τεχνολογίας (ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαδικτύου), ως της αμφισβήτησης της εξουσίας και της διερεύνησης πολύπλοκων απόψεων ανθρώπινων καταστάσεων (ένας μετανεωτερικός ορισμός που ενθαρρύνει τη συνεχή αμφισβήτηση, συνήθως του νεωτερικού) και ως όλων των εμπειριών κατά τη διάρκεια της ζωής (που τονίζει πώς τα άτομα πλαισιωμένα από το συγκείμενό τους αναπτύσσουν ικανό-

τητες για να κατευθύνουν τη ζωή τους). Συνεπώς, η έρευνα για τα ΑΠ μπορεί να εστιάσει σε διαφορετικές μορφές τους και να υιοθετήσει, αναλόγως, ποικιλία επιστημολογικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη μελέτη τους.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα κείμενα των επίσημων ΑΠ, τα οποία προσεγγίστηκαν με θεωρητικούς φακούς από τα πεδία των σπουδών προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κοινωνιολογίας του ΑΠ. Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε προοπτική με την οποία το ΑΠ ορίζεται ως κοινωνικοπολιτικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό, θεσμικό κείμενο (Pinar et al., 2008), αλλά και ως μηχανισμός-τεχνολογία διακυβέρνησης των ατόμων από τα κράτη (π.χ. Ball, 2013). Η προσέγγιση αυτή του ΑΠ, ιδιαίτερα του επίσημου-θεσμοθετημένου, ως μέσου για σκοπούς κοινωνικής μηχανικής (social engineering) για την επίτευξη συγκεκριμένων πολιτικών και κοινωνικών στόχων της πολιτείας ή της ευρύτερης κοινωνίας, συναντάται νωρίς στο συγκεκριμένο πεδίο της μελέτης προγραμμάτων (Bobbit, 1915 και 1918, όπως αναφέρεται στο Schubert et al., 2002). Η εννοιολόγηση αυτή σχετίζεται με το νεωτερικό ρόλο που αποδίδεται στη σχολική εκπαίδευση γενικότερα, και στα ΑΠ ειδικότερα, από τις δυτικές κοινωνίες, στη διαμόρφωση ιδανικών, ευδιακυβέρνητων υπηκόων, εθνικών πολιτών και πειθαρχημένων εργατών και, κατ' επέκταση, στη στήριξη και νομιμοποίηση εθνών-κρατών (Green, 1997). Έκτοτε τα ΑΠ έχουν επανειλημμένως κινητοποιηθεί για να προωθήσουν κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές ατζέντες, να συμβάλουν στην "ανάπτυξη" και "πρόοδο" ή να διορθώσουν κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά προβλήματα (Meyer et al., 1992· Popkewitz & Brennan, 1998). Τέτοια έρευνα ανέδειξε για πολλαπλά συγκείμενα το πώς, από τη μια, τα ΑΠ αντικατοπτρίζουν το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται και, από την άλλη, το πώς θεωρούνται ως μέσα διατήρησης ή αλλαγής αυτού του πλαισίου. Εφόσον η συγκεκριμένη εννοιολόγηση συνδέεται με την αιτιολόγηση μεταρρυθμίσεων ή αλλαγών στα ΑΠ (βλ. π.χ. Huang, 2002), στοιχείο έντονο και στη ρητορική γύρω από την τρέχουσα μεταρρύθμιση στην Κύπρο, θεωρήθηκε κατάλληλη για την παρούσα μελέτη.

Τα προηγούμενα και νέα ΑΠ για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας

Στην εργασία αυτή εστιάζουμε και αναλύουμε τα ΑΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης του 1996 (τα οποία αποτελούν αποτέλεσμα μικρής αναθεώρησης εκείνων του 1994) και τα οποία δημοσιεύθηκαν με την Κλαίρη Αγγελίδου ως Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, αντικαθιστώντας τα αμέσως προηγούμενα του

1981. Τα νέα ΑΠ αναμορφώθηκαν στο πλαίσιο της ευρύτερης Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, που ξεκίνησε επίσημα το 2004 (βλ. Συγγραφέα Α, 2010 για σύντομη επισκόπηση), όταν τον Ιούλιο του 2008 συστάθηκε η Επιτροπή Αναμόρφωσης ΑΠ (ΕΑΑΠ), λίγο μετά την ανάληψη του ΥΠΠ από τον Ανδρέα Δημητρίου. Το Δεκέμβριο 2008 η ΕΑΑΠ παρέδωσε κείμενο-πλαίσιο βασικών αρχών και φιλοσοφίας για τον εκσυγχρονισμό των ΑΠ για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με τίτλο "Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας" (ΕΑΑΠ, 2008). Το έγγραφο αυτό δόθηκε ως πλαίσιο συγγραφής στις επιτροπές που σχηματίστηκαν στις αρχές του 2009 για 21 γνωστικά αντικείμενα και πεδία σε όλες τις τάξεις. Κάθε επιτροπή αποτελούνταν από ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης και εργάστηκε μέχρι το φθινόπωρο του 2009 για τη συγγραφή των νέων ΑΠ ανά γνωστικό αντικείμενο. Τα κείμενα αυτά αποτέλεσαν τη βάση ενός ενιαίου εγγράφου για όλα τα μαθήματα, το οποίο παρουσιάστηκε επίσημα στις αρχές Μαρτίου 2010, τέθηκε σε δημόσια συζήτηση και δημοσιεύθηκε αναθεωρημένο (στην ιστοσελίδα του ΥΠΠ και σε έντυπη μορφή σε δύο τόμους που αποστάληκε στα σχολεία) το Σεπτέμβριο του 2010 (ΥΠΠ, 2010α, 2010β).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Φιλοσοφικοί προσανατολισμοί ΑΠ ως αναλυτικά εργαλεία

Η παρούσα εργασία επιχειρεί ποιοτική ανάλυση λόγου του γενικού σκοπού κάθε γνωστικού αντικειμένου (μαθήματος) δημοτικής εκπαίδευσης, ούτως ώστε να προσδιορίσει τους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς που διαπνέουν τα κείμενα των προηγούμενων (1996) και νέων (2010) ΑΠ. Συγκεκριμένα, από το τριμερές πλαίσιο σύγκρισης ΑΠ που εισηγούνται οι Adamson & Morris (2007), υιοθετήθηκε η ερμηνευτική (παρά η αξιολογητική ή η κριτική προοπτική), νοουμένου ότι τα επίσημα ΑΠ διερευνήθηκαν, αναλύθηκαν και σχολιάστηκαν ως κοινωνιοπολιτισμικά τεχνουργήματα (sociocultural artifacts) και έγινε απόπειρα ερμηνείας των προθέσεων και νοημάτων πίσω από τις και μεταξύ των λέξεων.

Για την ποιοτική ανάλυση των κειμένων συνδυάστηκαν τεχνικές επαγωγικής ανάλυσης περιεχομένου, συνεχούς σύγκρισης περιεχομένου και λογοθετικής ανάλυσης. Αναλυτικές έννοιες αντλήθηκαν από το πεδίο της θεωρίας προγραμμάτων (curriculum theory), και συγκεκριμένα οι φιλοσοφικοί προσανατολισμοί οι οποίοι έχουν εντοπιστεί και συζητηθεί από μια κανονιστική, παρά περιγραφική ή διερευνητική σκοπιά (βλ. Marsh & Willis, 2007).

Οι φιλοσοφικοί αυτοί προσανατολισμοί αναφέρονται σε ιδεώδη του πώς θα έπρεπε να είναι το σχολείο (και κατ' επέκταση το παιδί και η κοινωνία), κατηγοριοποιούνται συνήθως σε τρεις, τέσσερις ή πέντε και κατονομάζονται με ποικιλία όρων με παρόμοια νοήματα. Για παράδειγμα, σε επισκόπηση που αφορά κυρίως το αμερικανικό πλαίσιο, ο McNeil (1990) τους ονομάζει 'technological', 'academic', 'humanistic' και 'social reconstructionist', ο Kliebard (1986) 'social efficiency', 'humanistic', 'developmental (or cognitive/child study)' και 'social meliorist tradition', ενώ ο Schiro (2008) τους αναφέρει ως 'social efficiency ideology', 'scholar academic ideology', 'learner centered ideology' και 'social reconstruction ideology'. Ο Ellis (2004) διακρίνει μεταξύ 'learner-centred', 'society-centred' και 'knowledge-centred' προσανατολισμών. Οι Holmes & McLean (1989) αναφερόμενοι κυρίως στο ευρωπαϊκό πλαίσιο τους ονομάζουν 'encyclopaedism', 'pragmatism', 'polytechnicalism' και 'essentialism'. Οι φιλοσοφικοί προσανατολισμοί αξιοποιούνται συχνά για την ανάλυση ΑΠ είτε σε συγχρονικό είτε σε διαχρονικό-ιστορικό επίπεδο π.χ. στη μελέτη της ιστορίας των ΑΠ στις ΗΠΑ τα τελευταία 100 περίπου χρόνια (Schiro, 2008) ή στη μελέτη της πορείας της προσωπικής θεωρίας εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της καριέρας τους (Schiro, 1992). Έχουν χρησιμοποιηθεί, επίσης, σε διάφορα πλαίσια για την ανάλυση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων (π.χ. της Αγωγής του Πολίτη, Clark and Case, 1998), γενικών ΑΠ (π.χ. Holmes & McLean· 1989, Deng & Luke, 2008) και προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (π.χ. Neophytou, 2012). Στην ελληνόφωνη βιβλιογραφία έχουν γίνει διάφορες προσπάθειες απόδοσης των πιο πάνω φιλοσοφικών προσανατολισμών των ΑΠ με ελληνική ορολογία. Για παράδειγμα, ο Φλουρής (2008) τους διακρίνει σε θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, θεωρία της μελέτης του παιδιού, ακαδημαϊκή θεωρία και θεωρία της κοινωνικής αναδόμησης, ορολογία που ακολουθεί και ο Πυργιωτάκης (2009). Ο Ματσαγγούρας (2009) προτείνει τη διάκριση της παιδαγωγικής πράξεως σε μεθοδοκεντρική, παιδοκεντρική, γνωσιοκεντρική και κοινωνιοκεντρική αντίστοιχα. Ο Χατζηγεωργίου (2004) αναφέρεται στους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς κατά Eisner, Schiro και Grundy, επιχειρώντας και τη σύνδεσή τους με τις φιλοσοφικές βάσεις του ιδεαλισμού, του ρεαλισμού, του πραγματισμού και του υπαρξισμού. Στην Κύπρο, ο Παπαντωνίου (1995) αναφέρεται σε ινστρουμενταλισμό, προοδευτισμό, ουμανισμό και αναδομισμό, ενώ η Κουτσελίνη (2009) σε τεχνοκρατικό, ανθρωπιστικό-προοδευτικό, ακαδημαϊκό και αναδομητικό φιλοσοφικό προσανατολισμό αντίστοιχα.

Σε αυτή τη μελέτη επιλέγηκε η κατηγοριοποίηση της παιδαγωγικής πράξεως του Ματσαγγούρα (2009), λόγω της εκτενούς περιγραφής της καθεμιάς από τις τέσσερις προσεγγίσεις και της συστηματοποίησής τους γύρω από έξι

παραμέτρους, από την οποία αντλήθηκαν με περισσότερη σαφήνεια και συστηματικότητα αναλυτικές έννοιες για την ανάλυση των κειμένων. Οι έξι αυτές παράμετροι -στο προτεινόμενο πλαίσιο ΠΡΑΞΙΣ- αντιστοιχούν σε βασικά ερωτήματα (αυτά που διακρίνονται στις παρενθέσεις πιο κάτω από Ματσαγγούρα, 2009, σσ. 75-77) και αξιοποιήθηκαν κατά την ανάλυση των κειμένων μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις για διάγνωση του βαθμού και του τρόπου αναφοράς σε αυτές, προκειμένου να διαφανεί ποια ή ποιες από τις τέσσερις προσεγγίσεις εμφανίζονταν στα κείμενα:

- Πλαίσιο δασκαλο-μαθητικών και δια-μαθητικών σχέσεων (Δασκαλο-μαθητικές σχέσεις: ιεραρχικές ή αμοιβαιότητας; Δια-μαθητικές σχέσεις: ανταγωνιστικές, συνεργατικές ή ουδέτερες;)
- Ρόλος της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Συνοχή και συνέχεια ή ανασυγκρότηση της κοινωνίας;)
- Ανάπτυξη και μάθηση του παιδιού (Ο μαθητής προσαρμόζεται στο σχολείο ή το σχολείο προσαρμόζεται στο μαθητή; Ποιες οι ενδογενείς δυνατότητες του παιδιού;)
- Ξεχωριστός επαγγελματικός ρόλος, εξειδίκευση και αυθεντία δασκάλου (Εξειδικευμένη γνώση και ρόλος δασκάλου: αφορούν περιεχόμενο διδασκαλίας, μέθοδο, παιδί, επιστήμη ή κοινωνία;)
- Ιδεώδη και σκοποί της εκπαίδευσης (Πρώτα το άτομο ή πρώτα η κοινωνία;)
- Σχολική γνώση (Ποια η θέση τη εμπειρικής γνώσης στο σχολείο και ποια η σχέση της με την επιστημονική; Ποιες οι διαδικασίες μετασχηματισμού της επιστημονικής σε σχολική γνώση; Ποια η αντιμετώπιση της δηλωτικής γνώσης και ποια της διαδικαστικής;)

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, στη μεθοδοκεντρική προσέγγιση οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι οργανωμένες κατά το πρότυπο του γραφειοκρατικού μοντέλου με ζητούμενο τη συνοχή, τη συνέχεια και τη βελτίωση της λειτουργικότητας της κοινωνίας. Ο μαθητής προσαρμόζεται στις διαδικασίες και τους στόχους του σχολείου, ενώ ο δάσκαλος έχει ρόλο τεχνοκράτη. Στόχος παραμένει η κατάκτηση της διδακτέας ύλης για σχολική πρόοδο και κοινωνική ένταξη, ενώ έμφαση τίθεται σε βασικές και ουσιώδεις γνώσεις από επιμέρους επιστήμες. Η παιδοκεντρική προσέγγιση προάγει αυθεντικές διαπροσωπικές και συναισθηματικά εμποτισμένες σχέσεις δασκάλου-μαθητή με στόχο τη βελτίωση της κοινωνίας μέσα από την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Το σχολείο προσαρμόζεται στα μέτρα που παιδιού, ενώ ο δάσκαλος έχει ρόλο εμψυχωτή και διευκολυντή στη μαθησιακή διαδικασία. Έμφαση τίθεται στην ανάπτυξη του παιδιού σε αυτό-πραγματούμενο, ευτυχισμένο και χρήσιμο πρόσωπο, ενώ η σχολική γνώση αξιοποιείται για προσωπική νοηματοδό-

τηση του κόσμου. Η γνωσιοκεντρική προσέγγιση βασίζεται σε μεντορικές διαπροσωπικές σχέσεις με στόχο την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων μέσω της χρήσης γνώσεων και τεχνολογίας. Η θεώρηση του μαθητή ως μαθητευόμενου επιστήμονα και του δασκάλου ως μέντορα στη μύηση του μαθητή στον επιστημονικό τρόπο σκέπτεσθαι και εργάζεσθαι αποσκοπεί στην απόκτηση επιστημονικής γνώσης βάσει της γνωστικής, ηθικής και κοινωνικής αυτονομίας, ενώ έμφαση τίθεται σε εννοιολογικές δομές και μεθοδολογικές διαδικασίες επιστημονικής γνώσης. Η κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, τέλος, βασίζεται σε διαπροσωπικές σχέσεις μελών κοινότητας δράσης για άρση πάσης φύσεως διακρίσεων και ανασυγκρότηση της κοινωνίας σε δικαιότερα σχήματα. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ενήλικος, χειραφετημένος πολίτης και ο δάσκαλος ως πρωτεργάτης κοινωνικής ανασυγκρότησης. Απώτερος στόχος είναι, συνεπώς, η χειραφέτηση του πολίτη και η ανασυγκρότηση της κοινωνίας σε δικαιότερα σχήματα, ενώ η σχολική γνώση οργανώνεται γύρω από κοινωνικά προβλήματα.

Η κωδικοποίηση και ερμηνεία των σκοπών όπως διατυπώνονταν στα επίσημα ΑΠ ως προς τις παραμέτρους που διακρίνουν τις τέσσερις προσεγγίσεις –που αναλύθηκαν πιο πάνω– επιχειρήθηκε ανεξάρτητα και από τις δύο ερευνήτριες, ούτως ώστε να διασφαλιστεί αξιοπιστία στην ανάλυσή τους, ενώ στη συνέχεια τα αποτελέσματα της κάθε ανάλυσης συζητήθηκαν και επιτεύχθηκε συναίνεση όπου υπήρξαν διαφορές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται ώστε να περιλαμβάνουν τα επίσημα κείμενα και να δίνεται «βαθιά» επεξήγηση του τρόπου κωδικοποίησης και ερμηνείας τους, για σκοπούς ενίσχυσης της πειστικότητας-αυθεντικότητας (credibility-authenticity) ως ενδείκνυται κατά την παρουσίαση αποτελεσμάτων που προέκυψαν από ποιοτική ανάλυση (βλ. Miles & Huberman, 1994). Να σημειωθεί ότι λόγω της φύσης του κειμένου που αναλύθηκε στην έρευνά μας (εισαγωγικό για κάθε μάθημα, θεωρητικό ή άλλο πλαίσιο, διατύπωση γενικού σκοπού μαθήματος), εμφανίζονταν πιο συχνά στοιχεία από τις παραμέτρους που αφορούσαν στα ιδεώδη, σκοπούς και στόχους, τη σχολική γνώση καθώς και στο ρόλο της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι, παρά από τις υπόλοιπες τρεις παραμέτρους.

Το δείγμα των κειμένων: ΑΠ ως επίσημα έγγραφα

Η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στο επίσημο κείμενο ΑΠ ως ένα κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής που αποτυπώνει το βασικό όραμα μιας κοινωνίας για την εκπαίδευση και (αναμένεται να) επηρεάζει τη συγγραφή εγχειριδίων ή υλικών και την πρακτική των εκπαιδευτικών. Στο συγκείμενο της Κύπρου

θεωρήθηκε ως σημαντικό διότι, επιπλέον, η σημασία που του αποδόθηκε κατά την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση κατέστησε τα επίσημα κείμενα κεντρικά, τόσο ως προς τη διαδικασία ανάπτυξής τους (από το 2008 μέχρι το 2010, βλ. 1.2 πιο πάνω), όσο και ως προς τις διαδικασίες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και παραγωγής διδακτικού υλικού που ακολούθησαν. Στο ΕΑΑΠ (2008) αφιερώνεται υποκεφάλαιο στις μεταρρυθμίσεις ΑΠ (σσ. 7-11), όπου, μέσα από μια σύντομη ιστορική επισκόπηση, υιοθετείται η φράση «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων» (σελ. 10) ως η φράση που κατά τις αρχές της δεκαετίας του 1970 «σφράγισε» τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη.

Νοουμένης της εστίασης στο επίσημο κείμενο ΑΠ, υφίσταται εξαρχής ο περιορισμός ότι η ανάλυση επικεντρώθηκε μόνο στο επιδιωκόμενο ΑΠ, και μάλιστα μόνο στα 13 μαθήματα του αναθεωρημένου ΑΠ που ήταν κοινά με το προηγούμενο δημοτικής εκπαίδευσης. Δεν περιλήφθηκαν λοιπόν μαθήματα που είτε προστέθηκαν είτε αφαιρέθηκαν από το νέο ΑΠ (Πίνακας 1). Στα νέα ΑΠ γίνεται διάκριση του γνωστικού αντικειμένου "Νεοελληνική γλώσσα" σε "Νέα Ελληνική Γλώσσα", "Λογοτεχνία" και «Θέατρο». Αντίστροφα, θέματα όπως η "Σπουδή Περιβάλλοντος", η "Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή", η "Ιστορία", η "Γεωγραφία" και η "Αγωγή του Πολίτη" που ήταν προηγουμένως διακριτά, αλλά ομαδοποιημένα κάτω από την ευρύτερη περιοχή του ΑΠ με τίτλο "Κοινωνικά Θέματα", τώρα παρουσιάζονται ξεχωριστά ως διακριτά αντικείμενα χωρίς να εντάσσονται σε κάποια ευρύτερη περιοχή. Τα μαθήματα ή θέματα (που αντιπροσωπεύονταν με διακριτά κεφάλαια στα ΑΠ του 1996) "Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι", "Σπουδή του περιβάλλοντος", "Αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες" και "Οικιακή Οικονομία" αφαιρέθηκαν. Κάποια μαθήματα διαφοροποιούνται ως προς την ονομασία (και, πιθανόν, στο περιεχόμενο, στο βαθμό που θεωρούμε ότι ένας τίτλος αναμένεται να εκφράζει και τη φιλοσοφία του μαθήματος) π.χ. από "Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή" σε "Θρησκευτικά" από "Αγωγή του Πολίτη" σε "Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή", από "Επιστήμη" σε "Φυσικές Επιστήμες [και Τεχνολογία]", από "Τέχνη" σε "Εικαστικές Τέχνες". Τέλος, κάποια μαθήματα όπως η "Θεατρική Αγωγή", η "Λογοτεχνία" και η "Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη" παρουσιάζονται για πρώτη φορά στο νέο ΑΠ ως διακριτά γνωστικά αντικείμενα.

Πίνακας 1

Γνωστικά αντικείμενα όπως περιλαμβάνονται στα ΑΠ (1996 και 2010) για τη Δημοτική Εκπαίδευση

Προηγούμενο ΑΠ (1996)	**Νέο ΑΠ (2010α,β)**
Νεοελληνική γλώσσα ---------- ----------	Νέα Ελληνική Γλώσσα Λογοτεχνία Θεατρική Αγωγή
Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι	----------
Μαθηματικά	Μαθηματικά
Κοινωνικά θέματα – Σπουδή περιβάλλοντος – Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή – Ιστορία – Γεωγραφία – Αγωγή του Πολίτη	 ---------- Θρησκευτικά Ιστορία Γεωγραφία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
Επιστήμη (+ Σχολικός Κήπος)	Φυσικές Επιστήμες για το Δημοτικό
Αγωγή παιδιών με ειδικές ανάγκες	----------
Αγγλική γλώσσα	Αγγλικά για το Δημοτικό
Μουσική	Μουσική
Φυσική Αγωγή	Φυσική Αγωγή
Τέχνη	Εικαστικές Τέχνες
Σχεδιασμός - Τεχνολογία	Σχεδιασμός και Τεχνολογία
Οικιακή Οικονομία	----------
Αγωγή Υγείας	Αγωγή Υγείας

Ένας δεύτερος περιορισμός αφορά στην εστίαση μόνο στο κείμενο του σκοπού και όχι σε άλλα κείμενα του ΑΠ (όπως οι στόχοι, η διδακτική μεθοδολογία ή η αξιολόγηση) που θα ήταν επίσης σημαντικό να αναλυθούν, ούτως ώστε ενδεχομένως να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ΑΠ. Η απόφαση αυτή προέκυψε από το ότι στα προηγούμενα ΑΠ (1996) δεν υπήρχε τέτοιο κείμενο για καθένα από τα μαθήματα ξεχωριστά, εφόσον

η διδακτική μεθοδολογία και η αξιολόγηση αποτελούσαν ένα γενικευμένο κείμενο γενικής διδακτικής που αφορούσε όλα τα μαθήματα, παρά εξειδικευμένο κείμενο που να αφορούσε ζητήματα ειδικής διδακτικής για κάθε γνωστικό αντικείμενο, όπως συμβαίνει στα νέα ΑΠ. Συνεπώς, η συμπερίληψη αυτών των κειμένων θα δημιουργούσε ζητήματα αναντιστοιχίας στη σύγκριση, ενώ η εστίαση αποκλειστικά στο κείμενο του σκοπού επέτρεψε την 'σε βάθος' ανάλυσή του και την λεπτομερή-εκτενέστερη παρουσίαση αυτής της ανάλυσης στο παρόν άρθρο. Επιπλέον, η επικέντρωση στο κείμενο του σκοπού έγινε στη βάση της αρχής, από το πεδίο της ανάπτυξης προγραμμάτων, ότι στη διατύπωση του σκοπού κάθε γνωστικού αντικειμένου (χρειάζεται να) γίνονται πολύ προσεκτικές γλωσσικές επιλογές για αποτύπωση γενικότερα της φιλοσοφίας του μαθήματος, ώστε να υπάρχει συνέπεια μεταξύ σκοπού, στόχων, περιεχομένου, διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης. Σημειώνεται εδώ επίσης ότι όλα τα δεδομένα που αναλύθηκαν από τα νέα ΑΠ προέρχονται από το κείμενο της εισαγωγής για κάθε γνωστικό αντικείμενο, και συγκεκριμένα τα σημεία στα οποία γινόταν αναφορά στη στόχευση του κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Τέλος, σημειώνεται ότι τα νέα ΑΠ αναπτύχθηκαν ώστε να αναφέρονται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ τα προηγούμενα ΑΠ (1996) αφορούσαν μόνο τη δημοτική εκπαίδευση. Η σύγκριση διενεργήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τη δεδηλωμένη προσπάθεια του ΥΠΠ κατά την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση όπως ενισχυθεί η συνέχεια μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη δημιουργία ενιαίου ΑΠ από την προδημοτική μέχρι και το λύκειο (ΕΑΑΠ, 2008, σελ. 28). Ο γενικός σκοπός που αναφέρεται λοιπόν στα νέα ΑΠ για κάθε γνωστικό αντικείμενο και που αναλύεται στην παρούσα μελέτη θεωρείται ότι διατυπώθηκε από τη συγγραφική ομάδα κάθε γνωστικού αντικειμένου ώστε να εκφράζει την αναμενόμενη αυτή συνέχεια και να εκφράζει ενιαία το σκοπό του γνωστικού αντικειμένου και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Με αυτή την προϋπόθεση, το κείμενο των προηγούμενων ΑΠ (1996), που αφορούσε μόνο τη δημοτική εκπαίδευση, καθίσταται συγκρίσιμο με αυτό των νέων ΑΠ, αφού το τελευταίο περιλαμβάνει την ίδια φιλοσοφία-γενικό σκοπό και για τις δύο βαθμίδες. Εξαιρούνται τα γνωστικά αντικείμενα των Αγγλικών και των Φυσικών Επιστημών για τα οποία αναπτύχθηκαν νέα ΑΠ για τη δημοτική εκπαίδευση διακριτά από τις υπόλοιπες βαθμίδες.

Αποτελέσματα

Διερευνώντας τους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς ανά γνωστικό αντικείμενο

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τα ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση ανά μάθημα για τα 13 γνωστικά αντικείμενα, ενώ παρατίθενται και οι δύο ονομασίες του κάθε γνωστικού αντικειμένου, όπως τιτλοφορούνται στο κάθε έγγραφο το 1996 και το 2010 (α και β) αντίστοιχα:

Νεοελληνική Γλώσσα-Νέα Ελληνική Γλώσσα

Στο προηγούμενο ΑΠ σκοπός του γλωσσικού μαθήματος ήταν η "γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, με την πρόσκτηση του εκφραστικού πλούτου της νεοελληνικής γλώσσας και την κατανόηση των δομών της για αποτελεσματική επικοινωνία και διευκόλυνση της πνευματικής τους συγκρότησης" (ΥΠΠ, 1996, σ. 79). Εδώ διαφαίνονται τόσο γνωσιοκεντρικά (στο βαθμό που η καινούρια γνώση αναμένεται να συμβάλει στην πνευματική συγκρότηση του παιδιού), αλλά κυρίως μεθοδοκεντρικά στοιχεία, μια και τα παιδιά αναμένεται να προσκτήσουν τη γλώσσα ως έχει και όχι να την επηρεάσουν, να την εξετάσουν κριτικά κοκ. Φαίνεται λοιπόν έντονη η αντίληψη για τη γλώσσα (στην πρόσληψή της ως αντικείμενο σχολικού μαθήματος) ως μιας δεδομένης γνώσης (με εκφραστικό πλούτο) ή έστω ως υφιστάμενης κοινωνικής και πολιτισμικής πρακτικής και δομής, στην οποία τα παιδιά αναμένεται να ενταχθούν. Τα παιδοκεντρικά στοιχεία απουσιάζουν, ιδιαίτερα μέσα από την αναφορά αποκλειστικά στη νεοελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί τον επίσημο κώδικα όπως έχει καθοριστεί από τους ενήλικες, και την απουσία αναφορών στις ανάγκες ή προηγούμενες (γλωσσικές) γνώσεις, εμπειρίες, πρακτικές των παιδιών, όταν ξεκινούν τη σχολική τους εκπαίδευση π.χ. στη χρήση της κυπριακής διαλέκτου.

Στο νέο ΑΠ διαφαίνεται μια ουσιαστική μετακίνηση προς την κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, η οποία τροφοδοτείται από έντονα γνωσιοκεντρικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, κατονομάζεται ο κριτικός γραμματισμός ως ο στόχος της γενικής φιλοσοφίας του προγράμματος , ενώ ως εγγράμματα άτομα ορίζονται εκείνα που, έχοντας εξοικειωθεί με νέες κειμενικές πρακτικές, καλούνται "να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα (γλωσσικά και πολυτροπικά) δομούν κοινωνικές σχέσεις, αναπαράγουν ρατσιστικές και σεξιστικές θέσεις, προβάλλουν ορισμένους τρόπους θέασης της πραγματικότητας ως 'φυσικούς', ή αποδομούν στερεότυπα και κυρίαρχες ιδεολογίες" (ΥΠΠ, 2010α, σελ.10). Ο κριτικός εγγραμματισμός αντιμετωπίζεται στο κείμενο ως μια επένδυση στο μέλλον, ούτως ώστε να κατασκευαστούν «πολίτες που να

λειτουργούν με ισονομία, να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό (λόγω καταγωγής, διαφορετικού γλωσσικού και πολιτισμικού υπόβαθρου, φύλου, σεξουαλικότητας, αναπηρίας, είτε λόγω οποιασδήποτε άλλης, κατασκευασμένης από την ηγεμονική κουλτούρα, έννοιας της "διαφορετικότητας") (ΥΠΠ, 2010α, σ.10). Ο πολίτης θεωρείται ως κριτικά εγγράμματος, αν "κατανοεί και χειρίζεται επιτυχώς τη γλώσσα στην ιδεολογική της διάσταση. Διερευνά, δηλαδή, το πώς τα διάφορα γλωσσικά στοιχεία (γραμματικά φαινόμενα, λεξιλόγιο, κειμενικά είδη, οργάνωση πληροφοριών σε κείμενα) συμβάλλουν στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, στην κατασκευή πολιτικών και πολιτισμικών αξιών, στην αναπαραγωγή στερεοτύπων ή στην ανατροπή σχέσεων εξουσίας και ανισοτήτων μεταξύ κοινωνικών ομάδων" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 10). Συνεπώς, το γνωστικό αντικείμενο αποσκοπεί στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας σε δικαιότερα σχήματα (η διαμόρφωση ενεργών πολιτών που να λειτουργούν με ισονομία, να διεκδικούν με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό (από αυτούς που διαφαίνεται να ισχύουν) λόγω και μέσω της γλώσσας. Προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι κοινωνικοί στόχοι όμως, ο σκοπός εμφορείται και από γνωσιοκεντρικά στοιχεία ("Οι κριτικά εγγράμματοι/-ες μαθητές/-τριες γνωρίζουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις, οι έμφυλες ταυτότητες και οι ιδεολογίες δεν κατασκευάζονται μόνο μέσα από το περιεχόμενο της γλώσσας/των κειμένων αλλά και μέσα από τη μορφή της γλώσσας, τα κειμενικά είδη καθώς και μέσα από τις συνήθειες ή τις πρακτικές παραγωγής και κατανάλωσης κειμένων σε μια δεδομένη κοινότητα", ΥΠΠ, 2010α, σ. 10). Η διατύπωση αυτή παραπέμπει στην προσδοκία όπως το μάθημα στηρίζει τους μαθητές/τριες ως μαθητευόμενους επιστήμονες οι οποίοι/οίες θα εμπλέκονται σε διαδικασίες επιστημολογικές και μεθοδολογικές που αντλούνται κυρίως από την κοινωνιογλωσσολογία και εφαρμοσμένη γλωσσολογία ως "συμμέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία". Το στοιχείο αυτό θα μπορούσε να παραπέμπει στην παιδοκεντρική προσέγγιση, αλλά η συμμετοχικότητα προσδιορίζεται ως επένδυση στο μέλλον (παρά ως αντιμετώπιση των παιδιών στο παρόν τους) για την κατασκευή ενεργών πολιτών ("να διαμορφώσει, κατ' επέκταση, ενεργούς πολίτες"), συνεπώς ερμηνεύθηκε ως κοινωνιοκεντρικό στοιχείο.

Μαθηματικά-Μαθηματικά

Σύμφωνα με το προηγούμενο ΑΠ η διδασκαλία των Μαθηματικών επιδιώκει "(α) να αναπτύξει τη μαθηματική σκέψη των παιδιών και (β) να κάνει τους μαθητές ικανούς να επισημαίνουν και να λύνουν μαθηματικά προβλήματα, χρήσιμα στην καθημερινή τους ζωή και στις επιστήμες, να εκτιμούν τη χρησιμότητα των Μαθηματικών και να απολαμβάνουν την πειθαρχημένη

σκέψη και αρμονία που ενυπάρχει σ' αυτά" (ΥΠΠ, 1996, σ. 101). Αυτή η διατύπωση εμπεριέχει γνωσιοκεντρικά στοιχεία, μέσω των αναφορών σε απόκτηση επιστημονικής γνώσης (ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης, επισήμανση και λύση μαθηματικών προβλημάτων, προβλήματα χρήσιμα στις επιστήμες), καθώς και το ρόλο του μαθητή ως μαθητευόμενου επιστήμονα (επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, γνωστική φύση ανάπτυξης). Η μαθηματική σκέψη αντιμετωπίζεται ως έμμεση συμβολή στη συνοχή και βελτίωση της λειτουργικότητας της κοινωνίας, εφόσον αναμένεται να ενισχυθεί αν διαμορφωθούν μελλοντικά πολίτες με μαθηματική σκέψη. Αυτός ο μελλοντικός προσανατολισμός επίσης παραπέμπει στην γνωσιοκεντρική προσέγγιση. Παράλληλα, διαφαίνεται και μεθοδοκεντρικός προσανατολισμός: από το σύνολο των Μαθηματικών ως επιστημονικού πεδίου επιλέγεται και αναδεικνύεται η αναφορά στην πειθαρχημένη σκέψη και αρμονία, παρά για παράδειγμα, στη λήψη ρίσκου, στον πειραματισμό, στην εύρεση πολλαπλών λύσεων και απαντήσεων, στην στήριξη απόψεων με τεκμήρια και επιχειρήματα κοκ. Η ρητορική αυτή παραπέμπει σε μεθοδοκεντρικά στοιχεία στο βαθμό που η σχολική γνώση και η κατάκτηση της διδακτέας ύλης ταυτίζεται με τη σχολική πρόοδο και στο βαθμό που η έμφαση στην "πειθαρχημένη σκέψη και αρμονία" παρουσιάζονται ως τετελεσμένες και αδιαμφισβήτητες αξίες στις οποίες οι μαθητές αναμένεται απλώς να συμμορφωθούν και προσαρμοστούν. Συνεπώς, στη διατύπωση στόχων του προηγούμενου ΑΠ εμπεριέχονται κυρίως γνωσιοκεντρικά και μεθοδοκεντρικά στοιχεία. Η αναφορά σε επίλυση μαθηματικών προβλημάτων που είναι "χρήσιμα στην καθημερινή τους ζωή" και η εκτίμηση της χρησιμότητας των Μαθηματικών φαίνεται να παραπέμπει σε γνώση σχετική με τις εμπειρίες των παιδιών και ερμηνεύθηκε ως παιδοκεντρικό στοιχείο, στο βαθμό που υποδεικνύει προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή.

Στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα:

> Κύριος στόχος του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών είναι να προετοιμάσει τους μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ώστε να αγαπήσουν τα Μαθηματικά και να κεντρίσει το ενδιαφέρον και την επιθυμία τους να ασχοληθούν συστηματικά με αυτά. Το Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών στηρίχθηκε σε διεθνή αποτελέσματα και σε διεθνώς δοκιμασμένες πρακτικές και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην Κύπρο κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, από το γυμνάσιο στο λύκειο και από το λύκειο στο πανεπιστήμιο. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε επίσης και στον εκσυγχρονισμό του περιεχομένου των Μαθηματικών ώστε να

> συνάδει με τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας και με τα Αναλυτικά Προγράμματα των πλείστων χωρών της Ευρώπης. Για το σκοπό αυτό έχουν ενσωματωθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών νέες ενότητες, όπως οι μετασχηματισμοί στη γεωμετρία και έχουν αφαιρεθεί γνώσεις και διαδικασίες αποστήθισης. Ταυτόχρονα, δόθηκε έμφαση στην ενσωμάτωση της σύγχρονης τεχνολογίας με τρόπο που να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επίτευξη των στόχων της μαθηματικής εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2010β, σ. 10).

Η δήλωση αυτή εμπεριέχει γνωσιοκεντρικά στοιχεία σε κάποιο βαθμό, εφόσον τα Μαθηματικά φαίνεται ότι αναμένεται να υπηρετήσουν την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων μέσα από την προσδοκώμενη αυξημένη επιθυμία και αγάπη των μαθητών να ασχοληθούν συστηματικά με τα μαθηματικά ως επιστήμη· μέσα από την συμπερίληψη ενοτήτων, όπως οι μετασχηματισμοί στη γεωμετρία», και την αφαίρεση γνώσεων και διαδικασιών αποστήθισης· μέσα από την ενσωμάτωση της τεχνολογίας για επίτευξη στόχων των μαθηματικών και όχι γιατί, για παράδειγμα, είναι χρήσιμα στην καθημερινή ζωή των παιδιών. Κυρίως όμως, το κείμενο αυτό εμπεριέχει μεθοδοκεντρικά στοιχεία σε εντονότερο βαθμό σε σύγκριση με τα προηγούμενα ΑΠ. Ο έντονος αυτός μεθοδοκεντρισμός αναφύεται μέσα από την μη προβληματικοποίηση των αποτελεσμάτων διεθνών εξετάσεων και την διατυπωμένη διάθεση συμμόρφωσης των νέων ΑΠ στα αποτελέσματά τους. Αναφύεται επίσης μέσα από μια διάθεση εντοπισμού "λύσεων" σε διεθνώς δοκιμασμένες πρακτικές ή σε ΑΠ άλλων χωρών της Ευρώπης. Ο εκσυγχρονισμός του περιεχομένου ταυτίζεται με συμμόρφωση στις σύγχρονες ανάγκες τις κοινωνίας, οι οποίες όμως δεν επεξηγούνται ή συζητούνται περαιτέρω, άρα μπορεί να είναι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, ενώ η κοινωνία και οι ανάγκες της δεν φαίνεται να τυγχάνουν αμφισβήτησης στο κείμενο. Διατυπώνεται δηλαδή μια διάθεση προσαρμογής σε διεθνή αποτελέσματα εξετάσεων και πρακτικές, ρητορική που ιστορικά παραπέμπει στην αντιμετώπιση της εκπαίδευσης γενικότερα, και των Μαθηματικών ειδικότερα, ως επένδυσης στο εθνικό (οικονομικό) μέλλον της η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση της παραγωγικότητας και σε δημιουργία κοινωνίας γνώσης/έρευνας/καινοτομίας που καθιστούν το κράτος ανταγωνιστικό στο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, απουσιάζει μια κριτική προσέγγιση στις διεθνείς εξετάσεις, διεθνείς συγκρίσεις και διεθνή εκπαιδευτικό δανεισμό και στο πώς φαίνεται να χρησιμοποιούνται τα στοιχεία αυτά ως μηχανισμός διακυβέρνησης της εκπαίδευσης-πολιτών από το κράτος και νομιμοποίησης εκπαιδευτικών πολιτικών που αποβλέπουν στην κοινωνική αποτελεσματικότητα παρά, για παράδειγμα, στην κοινωνική δικαιοσύνη.

Τέχνη-Εικαστικές Τέχνες

Στο προηγούμενο ΑΠ ο δηλωμένος σκοπός του μαθήματος της Τέχνης ήταν "να εμπλουτίζει τη ζωή των μαθητών με αισθητικές εμπειρίες, συγκίνηση και απόλαυση και να ικανοποιεί την ανάγκη τους για εξερεύνηση, μελέτη και ανακάλυψη του γύρω τους κόσμου και του εαυτού τους" (ΥΠΠ, 1996, σ. 221). Η δήλωση αυτή εμπεριέχει γνωσιοκεντρικά στοιχεία, στο βαθμό που οι αισθητικές εμπειρίες ως σχολική γνώση αντλούνται από το περιεχόμενο της τέχνης (ως επιστημονικού και καλλιτεχνικού πεδίου) και στο βαθμό που η αναφορά σε εμπλουτισμό από (δεδομένες) αισθητικές εμπειρίες, αντί στην παραγωγή τους, παραπέμπει το 'τι' παρά στο 'πώς' της αισθητικής εμπειρίας-γνώσης. Όμως, δεν τίθενται ερωτήματα ως προς το ποιος επιλέγει αυτές τις αισθητικές εμπειρίες και για ποιο λόγο, και δε θίγεται η πιθανότητα, εκτός από απόλαυση ή συγκίνηση, να παράγονται και άλλα συναισθήματα, όπως οργή, θυμός, δυσαρέσκεια κατά τη διάρκεια παραγωγής αισθητικών εμπειριών. Με αυτή την ερμηνεία, η έμφαση αυτή του μαθήματος παραπέμπει και σε μεθοδοκεντρισμό, μια και αναμένεται ότι τα παιδιά θα μυηθούν σε υφιστάμενες, αποδεκτές και αξιολογημένες ως θετικές αισθητικές εμπειρίες. Η φράση "για εξερεύνηση, μελέτη και ανακάλυψη του γύρω τους κόσμου" δεν αναφέρεται σε παρέμβαση των μαθητών/τριών στον κόσμο αλλά σε (έστω ενεργητική) ανακάλυψή του ως έχει και φαίνεται να παραπέμπει σε μεθοδοκεντρική προσέγγιση. Οι αναφορές σε ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών για εξερεύνηση και ανακάλυψη του κόσμου και του εαυτού τους ερμηνεύθηκαν ως παιδοκεντρικά στοιχεία, μια και η δεύτερη έμφαση του μαθήματος τοποθετείται στην ικανοποίηση των αναγκών των παιδιών στο παρόν τους.

Στο νέο ΑΠ φαίνεται να υπάρχουν έντονες διαφοροποιήσεις από το προηγούμενο. Αναφέρεται, μεταξύ άλλων ότι:

> Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η μάθηση και διδασκαλία στις Εικαστικές Τέχνες βασίζεται στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα και ικανότητες των παιδιών και θέτει στον πυρήνα του σχεδιασμού και της εφαρμογής των εικαστικών δραστηριοτήτων: την παραγωγή - δημιουργία και τη θέαση - παρατήρηση. Οι δραστηριότητες παραγωγής-δημιουργίας και θέασης-παρατήρησης διδάσκονται με ένα διαπλεκόμενο τρόπο και περιλαμβάνουν ποικίλες διαδικασίες και διδακτικές στρατηγικές. Επιδιώκεται η προσωπική εικαστική έκφραση του παιδιού, η σύνδεσή της με το περιβάλλον και η προσέγγιση της εικαστικής δημιουργίας (έργου τέχνης/εικόνας) τοπικά και παγκόσμια. Σταδιακά, ενισχύονται οι εικαστικές εμπειρίες, γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, στοχεύοντας στην ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων, συνειδητοποιημένων δημιουρ-

> γών - θεατών, που συμβάλλουν ενεργά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. (ΥΠΠ, 2010β, σ. 362).

Το κείμενο φαίνεται να εστιάζει όχι μόνο στην θέαση-παρατήρηση, αλλά να μετατοπίζεται και στην παραγωγή-δημιουργία, εφόσον οι μαθητές/τριες αναμένεται να λειτουργούν με αισθητικό-καλλιτεχνικό κριτήριο και να δημιουργούν τέχνη, όχι μόνο να την καταναλώνουν. Τα στοιχεία αυτά παραπέμπουν σε γνωσιοκεντρική προσέγγιση (όπως και στο προηγούμενο ΑΠ), αλλά οι μαθητές/τριες δεν αναμένεται απλώς να απολαμβάνουν δεδομένα καλλιτεχνικά αποτελέσματα-προϊόντα, αλλά και να ευαισθητοποιηθούν και καλλιεργηθούν ως προς τις διαδικασίες παραγωγής (από το 'τι' στο 'πώς' της γνώσης) μέσα από ποικίλες διαδικασίες και διδακτικές στρατηγικές. Η φράση "στοχεύοντας στην ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων, συνειδητοποιημένων δημιουργών - θεατών, που συμβάλλουν ενεργά στη βελτίωση της ποιότητας ζωής τους" (ΥΠΠ, 2010β, σ. 362) εμπεριέχει κοινωνιοκεντρικά στοιχεία, εφόσον η τέχνη γίνεται μέσο παρέμβασης και βελτίωσης της ποιότητας ζωής των μαθητών/τριών και, κατ' επέκταση ίσως, της κοινωνικής πραγματικότητας (τοπικής και παγκόσμιας). Τέλος, εντοπίζονται και κάποια παιδοκεντρικά στοιχεία στην επιδίωξη για προσωπική εικαστική έκφραση του παιδιού και δημιουργία και για βελτίωση της ποιότητας ζωής του, μια και φαίνεται να 'απαιτείται' ένα σχολείο που προσαρμόζεται στα μέτρα του παιδιού και συνδέεται με το περιβάλλον.

Αγγλικά-Αγγλικά για το Δημοτικό

Στο προηγούμενο ΑΠ ο στόχος του μαθήματος διατυπώθηκε ως: "to enable the pupils, within the limits of this curriculum, to communicate effectively in various situations, become sensitive to language appropriacy and develop a positive attitude towards the English language and the people whose mother tongue is English" (ΥΠΠ, 1996, σ. 185) που φαίνεται να υιοθετεί γνωσιοκεντρική προσέγγιση στη σχολική γνώση, αντλώντας από κοινωνιογλωσσολογία και πρεσβεύοντας την επικοινωνιακή προσέγγιση, ενώ περιορίζει την καλλιέργεια θετικών στάσεων απέναντι σε αυτούς που έχουν την αγγλική ως μητρική γλώσσα. Δεν αξιοποιεί λοιπόν τυχόν κοινωνιοκεντρικές δυνατότητες που θα υπήρχαν στο μάθημα ως μέσο γνωριμίας με τον, έστω αγγλόφωνο, 'άλλο'. Σκοπός γίνεται η αποτελεσματική επικοινωνία σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια και η ευαισθητοποίηση, ώστε τα παιδιά να χρησιμοποιούν γλώσσα κατάλληλη για το πλαίσιο-συγκείμενο. Διαφαίνεται η αντίληψη της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής και νόρμας που διαφοροποιείται από πλαίσιο σε πλαίσιο, στην οποία τα παιδιά αναμένεται να προσαρμοστούν, άρα πρόκειται για στοιχείο μεθοδοκεντρικό. Η αναφορά στην απόκτηση θετικών στάσεων απέναντι στη γλώσσα φαίνεται να αντικατοπτρίζει επίσης μεθοδοκε-

ντρικό προσανατολισμό, μια και αναμένεται όπως τα παιδιά υιοθετήσουν θετική στάση λόγω της θετικής αξιολόγησης της αγγλικής ως διεθνούς γλώσσας και άρα να συμμορφωθούν σε αυτό το πλαίσιο.

Ο γενικός σκοπός του μαθήματος στο νέο ΑΠ παρουσιάζεται ως πολύ πιο ευρύς:

> … οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στα Αγγλικά και στις ξένες γλώσσες γενικότερα και να αποκτήσουν βασική διαπολιτισμική αντίληψη και διαπολιτισμικές δεξιότητες καθώς και γενικές επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να χρησιμοποιούν τα Αγγλικά με δημιουργικό τρόπο για ουσιαστική επικοινωνία σε ποικίλες καθημερινές περιστάσεις. Η εκμάθηση ξένων γλωσσών είναι βασική προϋπόθεση επιτυχίας σε μια ανταγωνιστική, μοντέρνα, δυναμική Ευρωπαϊκή κοινωνία η οποία αλλάζει συνεχώς και έχει ως βασική επιδίωξη την ενδυνάμωση της επικοινωνίας μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών, την προαγωγή της Ευρωπαϊκής ενότητας, της γλωσσικής ισότητας και της πολυγλωσσίας. (ΥΠΠ, 2010α, σ. 122).

Η σχολική γνώση για το μάθημα διευρύνεται από θετικές στάσεις προς τα αγγλικά (στο προηγούμενο ΑΠ) σε θετικές στάσεις απέναντι στα αγγλικά και στις ξένες γλώσσες γενικότερα. Οι προσδοκίες από το μάθημα αυξάνονται επίσης με το να περιλαμβάνουν τη διαπολιτισμική αντίληψη και δεξιότητες, διευρύνσεις οι οποίες καθιστούν πολύ πιο απαιτητικό γνωστικά το μάθημα. Η επέκταση αυτή του περιεχομένου μπορεί να ερμηνευθεί ως γνωσιοκεντρικό στοιχείο, αν αντλεί από τη διδακτική των ξένων γλωσσών που δεν αρκείται στην εκμάθηση των δομών, αλλά κυρίως στην επικοινωνία σε διαφορετικά πλαίσια με στόχο την διαπολιτισμική αντίληψη. Ταυτόχρονα αποτελεί και μεθοδοκεντρικό στοιχείο στο βαθμό που οι προσδοκίες αυτές αναμένεται όπως συμβάλουν θετικά ή οδηγήσουν σε επιτυχία ως προσαρμογή και ένταξη σε μια «ανταγωνιστική, μοντέρνα, δυναμική Ευρωπαϊκή κοινωνία» (ΥΠΠ, 2010α, σ.122). Η ρητορική αυτή του ανταγωνισμού, η οποία παραπέμπει σε πλαίσια κοινωνικής αποτελεσματικότητας και μεθοδοκεντρισμού συνδυάζεται στο κείμενο με (αντίθετες) ρητορικές που παραπέμπουν σε κοινωνική συνοχή μέσω της (αγγλικής και ξένης) γλώσσας. Ως βασική επιδίωξη της ευρωπαϊκής κοινωνίας παρουσιάζεται, δηλαδή, και η ενδυνάμωση της επικοινωνίας μεταξύ των Ευρωπαίων πολιτών, η προαγωγή της Ευρωπαϊκής ενότητας, της γλωσσικής ισότητας και της πολυγλωσσίας. Στο βαθμό που η κοινωνική συνοχή και η συνύπαρξη διαφορετικών γλωσσικά ανθρώπων στην Ευρώπη δεν έχει επιτευχθεί και θεωρείται κοινωνικό ζητούμενο (αναδόμηση και ανασυγκρότηση της κοι-

νωνίας, χειραφέτηση του πολίτη από πολιτικές-γλωσσικές εξουσίες), οι επιδιώξεις αυτές ερμηνεύονται ως κοινωνιοκεντρικά στοιχεία: η γνώση της Αγγλικής γλώσσας προτείνεται ως μέσο για επίλυση προβλημάτων μη επικοινωνίας στα οποία οφείλεται η αποτυχία στην διαπολιτισμική επικοινωνία και συνύπαρξη, άρα η εκμάθηση της Αγγλικής αποτελεί μέσο αντιμετώπισης θεμάτων διαπολιτισμικής φύσης. Ως κοινωνιοκεντρικές ερμηνεύονται και οι αναφορές σε συνοχή και βελτίωση της λειτουργικότητας της κοινωνίας (ενδυνάμωση επικοινωνίας μεταξύ Ευρωπαίων πολιτών, προαγωγή ενότητας, γλωσσικής ισότητας και πολυγλωσσία), αν αποτελούν κοινωνικό ζητούμενο που βελτιώνει το παρόν κοινωνικό σκηνικό (παρόλο που υπάρχουν κριτικές και αυτών των στόχων ως πολιτικής ατζέντας στην υπηρεσία οικονομικών, νεοφιλελεύθερων πολιτικών που απαιτούν τον ευμετακίνητο, πολύγλωσσο και ικανό να συνυπάρχει ειρηνικά -σε πολυπολιτισμικά πλαίσια- αλλά, κυρίως, εργαζόμενο ευρωπαίο πολίτη). Τόσο τα μεθοδοκεντρικά όσο και τα κοινωνιοκεντρικά στοιχεία πάντως έχουν μελλοντικό προσανατολισμό και διατυπώνονται ως μελλοντικές ανάγκες του ενήλικα-πολίτη, παρά του παιδιού στο παρόν του. Οι αναφορές σε χρήση αγγλικών για "ουσιαστική επικοινωνία σε ποικίλες καθημερινές καταστάσεις" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 122) κοντινές στις ανάγκες του παιδιού θεωρούνται παιδοκεντρικά στοιχεία, εφόσον αναγνωρίζεται στο μαθητή η δυνατότητα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα όχι απλώς στη βάση των κοινωνικών νορμών, αλλά δημιουργικά μέσα από τη δική του συμβολή-παραγωγή γλώσσας στην αντιμετώπιση καθημερινών περιστάσεων επικοινωνίας.

Γεωγραφία-Γεωγραφία

Στο προηγούμενο ΑΠ σκοπός του μαθήματος της Γεωγραφίας ήταν "να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν τον άνθρωπο και τα προβλήματά του σε σχέση με το χώρο που ζει και να κατανοήσουν τη δυναμική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος και των ανθρώπων μεταξύ τους σε συνάρτηση με τα επιτεύγματα της σύγχρονης τεχνολογίας" (ΥΠΠ, 1996, σ. 137). Η σχολική γνώση εστιάζει στην αλληλεπίδραση ανθρώπου και περιβάλλοντος και φαίνεται να αντλεί και από τη Γεωγραφία ως θετική επιστήμη του χώρου αλλά και, κυρίως, ως κοινωνική επιστήμη που αφορά τον άνθρωπο. Ερμηνεύθηκε έτσι ως γνωσιοκεντρικό στοιχείο που περιορίζεται όμως στο 'τι' της γνώσης, εφόσον οι μαθητές φαίνεται να αναμένεται να γνωρίσουν και κατανοήσουν υφιστάμενη γνώση που έχει ήδη παραχθεί στο γνωστικό αυτό αντικείμενο. Η προσδοκία αυτή εξοικείωσης του παιδιού με υφιστάμενα προβλήματα φαίνεται να παραπέμπει και σε μεθοδοκεντρική προσέγγιση. Η σχολική γνώση εστιάζει σε προβλήματα, η κατανόηση των οποίων δυνητικά μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε συζήτηση επίλυσής τους στο μέλλον μέσω της τεχνολογίας. Αυτό το στοιχείο φαίνεται να παραπέμπει τόσο σε

γνωσιοκεντρισμό (στη γεωγραφία ως επιστημονικό πεδίο που αξιοποιεί την τεχνολογία για να παράγει καινούρια γνώση) και μεθοδοκεντρισμό, νοουμένου ότι τα επιτεύγματα της σύγχρονης τεχνολογίας δεν εντάσσονται στο πλαίσιο της δυναμικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ανθρώπου και χώρου, αλλά απομονώνονται ως διακριτή μεταβλητή και αξιολογούνται θετικά ως 'επιτεύγματα', που το παιδί αναμένεται να κατανοήσει παρά, να προβληματικοποιήσει ή κριτικάρει.

Στα νέα ΑΠ, η Γεωγραφική Εκπαίδευση:

> συμβάλλει αποφασιστικά στην προώθηση του διεθνούς χαρακτήρα της εκπαίδευσης, προάγει την κατανόηση, ανοχή και φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη, τις φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες και προωθεί όλες τις ενέργειες για διατήρηση της ειρήνης. Η γνώση του γεωγραφικού χώρου, των δια-σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του, των φαινομένων και των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα σ' αυτόν, συνιστούσαν και συνιστούν προϋποθέσεις άρρηκτα συνδεδεμένες με την παρουσία, τη διαβίωση και την επιβίωση του ανθρώπινου γένους στον πλανήτη μας. Εάν θέλουμε να προετοιμάσουμε κατάλληλα τον αυριανό πολίτη, θα πρέπει να τον καταστήσουμε κοινωνό της σύγχρονης γεωγραφικής γνώσης μέσα από σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές. (ΥΠΠ, 2010α, σ. 228).

Στο σκοπό αυτό διαφαίνονται αρκετά έντονα γνωσιοκεντρικά, μεθοδοκεντρικά και κοινωνιοκεντρικά στοιχεία. Αυτό το συμπέρασμα τεκμαίρεται από την προσδοκία όπως ο μαθητής γίνεται "κοινωνός της σύγχρονης γεωγραφικής γνώσης" (ΥΠΠ, 2010α, σσ. 228). Η διατύπωση φαίνεται να αντλεί από τη Γεωγραφία ως την κατ' εξοχήν επιστήμη του χώρου που αφορά σε χωρικές γνώσεις (π.χ. γνώση γεωγραφικού χώρου, διασχέσεων μεταξύ στοιχείων και φαινομένων), ενώ είναι λιγότερο έντονη η αντιμετώπιση της ως κοινωνικής επιστήμης, παρόλο που ο χώρος και το ανθρώπινο γένος γίνονται αντιληπτά ως άρρηκτα συνδεδεμένα. Νοουμένου ότι ο μαθητής αναμένεται να αποτελέσει απλά "κοινωνό", παρά "παραγωγό" αυτής της γνώσης, μέσα από έστω "σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 228), η αναφορά αυτή ερμηνεύθηκε ως μεθοδοκεντρική. Τα κοινωνιοκεντρικά στοιχεία προκύπτουν από τις αναφορές στα χαρακτηριστικά τα οποία αναμένεται ο μαθητής να αναπτύξει ως ενήλικας, χειραφετημένος πολίτης ("να προετοιμάσουμε κατάλληλα τον αυριανό πολίτη", ΥΠΠ, 2010α, σ. 228), με απώτερο στόχο την άρση των διακρίσεων, δυσανοχής, πολέμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας σε δικαιότερα σχήματα (κατανόηση, ανοχή και φι-

λία ανάμεσα σε όλα τα έθνη, τις φυλετικές και θρησκευτικές ομάδες και διατήρηση της ειρήνης). Η κοινωνιοκεντρική αυτή κατεύθυνση κυριαρχεί στο κείμενο, τόσο ως προτεραιότητα (πρώτη), όσο και ως έκταση (μεγαλύτερη).

Ιστορία-Ιστορία

Στο προηγούμενο ΑΠ σκοπός του μαθήματος ήταν "να βοηθήσει τους μαθητές να γνωρίσουν και εκτιμήσουν τον ιστορικό βίο και την πολιτιστική κληρονομιά της Κύπρου και της Ελλάδας και να διαμορφώσουν εθνική συνείδηση ως μέλη του ελληνικού έθνους και ως κάτοικοι της ημικατεχόμενης Κύπρου" (ΥΠΠ, 1996, σ. 133). Στο κείμενο αυτό εμπεριέχονται κυρίως μεθοδοκεντρικά στοιχεία, εφόσον στόχος είναι η πολιτισμική μεταβίβαση και συνέχεια, μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένης εθνικής ταυτότητας μέσα από τη γνωριμία με "τον ιστορικό βίο και πολιτιστική κληρονομιά της Κύπρου και της Ελλάδας" και τη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης "ως μέλη του ελληνικού έθνους" που αναμένεται να συνεχίζουν τη διασφάλιση, τη συνοχή και τη συνέχεια της κοινωνίας-εθνικής κοινότητας (όπως στο παρελθόν). Νοουμένου ότι οι μαθητές αναμένεται να συνειδητοποιηθούν ως "κάτοικοι της ημικατεχόμενης Κύπρου", και θεωρώντας την κατοχή ως κοινωνικό πρόβλημα, στην επίλυση του οποίου αναμένεται να συμβάλει ο μαθητής, εντοπίζονται και κοινωνιοκεντρικά στοιχεία για μια καλύτερη κοινωνία χωρίς διχοτόμηση και κατοχή (αλλά με συμφιλίωση και ειρηνική συνύπαρξη, για παράδειγμα). Με το περιεχόμενο όμως που αποδίδεται στην εθνική συνείδηση ως ελληνική, ιστορικά αντιπαραβαλλόμενη με την τουρκική, παρά ως ελληνοκυπριακή ή κυπριακής, με κοινό έδαφος ή συμπεριληπτικής της τουρκοκυπριακής, η δήλωση αυτή μπορεί να παραπέμπει και σε μεθοδοκεντρισμό, αν τροφοδοτεί τη διατήρηση ανταγωνισμών και συγκρούσεων λόγω εθνοπολιτισμικής ταυτότητας.

Στο νέο ΑΠ βασικός σκοπός του μαθήματος είναι:

> η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης επιδιώκεται η συνεχής ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το ιστορικό παρελθόν και για τη διάσωση της ιστορικής μνήμης, με στόχο τη διάπλαση ενεργών δημοκρατικών πολιτών. Μέσα από την παροχή ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων προωθείται η κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις. Αναπτύσσεται η ιστορική ύλη στο χρόνο και στο χώρο (με τη βοήθεια της γεωγραφίας), με έμφαση στο ουσιώδες μέσω σφαιρικών επισκοπήσεων, χωρίς λεπτολογίες και πληθωρική χρήση χρονολογιών και κυρίων ονομάτων. Επιδιώκεται

> ακόμα η επεξεργασία, η ιστοριογραφική πλαισίωση ή και η υπέρβαση (εφόσον επιβάλλεται) της ύλης των διδακτικών εγχειριδίων, μέσα από μια πολυεπίπεδη παρουσίαση της διδακτέας ύλης, με ευρεία χρήση ενδεικτικών ιστορικών πηγών και με την, κατά το δυνατόν, παραγωγικότερη αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας. Αδιαπραγμάτευτος στόχος είναι η λειτουργική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος με σύντομες αφηγηματικές παρεμβάσεις και εργασίες τους τόσο στην τάξη όσο και σε οργανωμένες επισκέψεις σε αρχαιολογικούς και ιστορικούς χώρους, βιβλιοθήκες, αρχεία, πνευματικά και πολιτιστικά ιδρύματα κλπ. Τέλος, με τη διδασκαλία του μαθήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιδιώκεται η οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων για τις εθνικές και ιστορικές επετείους με τρόπο, ώστε αυτές να συνιστούν προέκταση, έστω και ετεροχρονισμένη, του μαθήματος της Ιστορίας και ευκαιρία για βιωματικότερη προσέγγισή τους (ΥΠΠ, 2010α, σελ. 160).

Η διατύπωση αυτή εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό γνωσιοκεντρικά και μεθοδοκεντρικά χαρακτηριστικά. Η φράση "καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 160) παραπέμπει σε προσπάθεια για απόκτηση επιστημονικής γνώσης, μια και ο μαθητής αναμένεται, όπως και ο ιστορικός, να ασκεί "κριτική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 160). Εντοπίζονται, όμως, και στοιχεία που συγκρούονται κάπως με τα προηγούμενα και που μπορεί να θεωρηθούν ως γνωσιοκεντρικά που εστιάζουν μόνο στο 'τι' της γνώσης και μεθοδοκεντρικά, εφόσον προβάλλεται η διδακτέα ύλη ως η "παροχή ενός συνεκτικού και επαρκούς σώματος γνώσεων" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 160) και επιχειρείται η διάσωση ιστορικής μνήμης, με απώτερο μελλοντικό στόχο τη διάπλαση ενεργών, δημοκρατικών πολιτών. Οι αναφορές αυτές ενδέχεται να απέχουν από την Ιστορία ως επιστημονικό πεδίο, εφόσον απαιτούν ένταξη του μαθητή σε υφιστάμενες γνώσεις ή συλλογική μνήμη, που θεωρούνται ως δεδομένες παρά ως υπό κατασκευή, εξέλιξη και αναθεώρηση και οι οποίες συχνά απέχουν από την ιστορική επιστημονική γνώση (γνωσιοκεντρική προσέγγιση-'πώς' της γνώσης) ή από τι μπορεί και θέλει να μάθει το παιδί (παιδοκεντρική προσέγγιση). Η έμφαση σε βασικές και ουσιώδεις γνώσεις («ιστορική ύλη στο χρόνο και χώρο […] με έμφαση στο ουσιώδες», ΥΠΠ, 2010α, σ. 160 κοκ) παραπέμπει επίσης σε μεθοδοκεντρικά στοιχεία, μια και η επιλογή της πιο "σημαντικής" γνώσης (έστω και ως μείωση ύλης) θεωρείται ως μέσο για πιο αποτελεσματική εκμάθησή της (diet curriculum) και όχι για χάρη του παιδιού είναι επίσης ύλη που τοποθετείται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια. Η αναφορά σε σχολικές εκδηλώσεις για τις εθνικές και ιστορικές επετείους, φαίνεται επί-

σης να υποστηρίζεται από τη μεθοδοκεντρική προσέγγιση, εφόσον η πρόθεση παροχής βιωματικής μάθησης φαίνεται να είναι για την αποτελεσματικότερη υποστήριξη του ΑΠ (σχολικές εκδηλώσεις ως προέκταση), παρά για τις παιδαγωγικές ανάγκες του παιδιού ή γιατί το απαιτεί η συγκεκριμένη Επιστήμη. Με παρόμοιο (μεθοδοκεντρικό) σκεπτικό φαίνεται να δικαιολογείται και ο στόχος για λειτουργική εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας (και όχι μάθησης) του μαθήματος (με αφηγηματικές παρεμβάσεις, εργασίες στην τάξη και οργανωμένες επισκέψεις), αφού δε γίνεται αναφορά σε μαθητές ως παραγωγούς καινούριας γνώσης ή ερμηνειών στην ιστορία.

Αγωγή του Πολίτη-Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Στο προηγούμενο ΑΠ, σκοπός του μαθήματος ήταν "να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτυχθούν σε ελεύθερους, υπεύθυνους και δημοκρατικούς πολίτες, οι οποίοι θα εξασκούν συνειδητά τα καθήκοντα τους, να διεκδικούν τα δικαιώματά τους και να εφαρμόζουν τις δημοκρατικές αρχές και διαδικασίες στις σχέσεις τους με τους άλλους" (ΥΠΠ, 1996, σ. 141). Η δήλωση αυτή παραπέμπει σε μεθοδοκεντρική θεώρηση που εστιάζει στο ρόλο της εκπαίδευσης στη διασφάλιση της συνοχής και βελτίωση της λειτουργικότητας της κοινωνίας, εφόσον τονίζεται η υπευθυνότητα, η συνειδητή εξάσκηση των καθηκόντων και η εφαρμογή δημοκρατικών αρχών και διαδικασιών, παρά, για παράδειγμα, η προβληματικοποίηση της δημοκρατίας ως έννοιας και η κριτική στους τρόπους με τους οποίους θεσμοθετείται και εφαρμόζεται ώστε οι μαθητές να αναμένεται να την ανανεώνουν και βελτιώνουν (στοιχεία που θα παρέπεμπαν σε γνωσιοκεντρισμό). Ως υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, όμως, θα μπορούσαν να θεωρηθούν και οι πειθήνιοι πολίτες που δεν αμφισβητούν κατ' ανάγκη τι εστί δημοκρατία, καθήκοντα, δικαιώματα, για ποιους κοκ και άρα λειτουργούν με τρόπους που συντηρούν, παρά ανανεώνουν, το κοινωνικό πλαίσιο. Αν και η αναφορά σε "διεκδίκηση δικαιωμάτων" θα μπορούσε να παραπέμπει και σε κοινωνιοκεντρισμό, το υπόλοιπο κείμενο καθιστά εντονότερο το μεθοδοκεντρισμό.

Στο νέο ΑΠ, γενικός σκοπός του μαθήματος είναι:

> να προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να εμπλακούν σε μια δημιουργική και καινοτόμο διαδικασία, μέσα από την οποία θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες με κριτική ικανότητα και δημιουργική συμμετοχική δράση. Η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή προσφέρει στους μαθητές και στις μαθήτριες δυνατότητες ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων για αυτοδύναμη δημιουργική δράση, αφού

> ενστερνιστούν ανθρωπιστικά και δημοκρατικά συστήματα αξιών, εδραιώσουν μέσα τους θετικές στάσεις ως προς τις αξίες αυτές και συνεχίσουν να ρυθμίζουν με αυτές τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Συγκεκριμένα, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συμβάλλει στην προαγωγή της δημιουργικότητας, της ελεύθερης σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης του μαθητή, στη γνωριμία των αρχών, των κανόνων και των θεσμών λειτουργίας του δημοκρατικού πολιτεύματος, στη διαμόρφωση πολιτών με παρρησία και αγωνιστικότητα, με σεβασμό στο φυσικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Συμβάλλει επίσης στη συνειδητοποίηση της σημασίας και της διαφύλαξης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της καλλιέργειας οικουμενικών αξιών, στην κατανόηση της ειρηνικής συμβίωσης και δημιουργικής συμμετοχής στην κοινωνική και πολιτική ζωή της τοπικής, κυπριακής, ευρωπαϊκής και της παγκόσμιας κοινωνίας και το σεβασμό της ετερότητας και της ιδιοπροσωπίας του κάθε μαθητή (ΥΠΠ, 2010α, σ. 220).

Η δήλωση αυτή εμπεριέχει στοιχεία κυρίως από τη μεθοδοκεντρική προσέγγιση, αφού αναμένεται όπως ενδυναμωθεί η συνοχή και βελτίωση της λειτουργικότητας της κοινωνίας, όπου οι πολίτες θα είναι "υπεύθυνοι και ενεργοί" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 220), και ως τέτοιοι θα ενστερνίζονται ανθρωπιστικά και δημοκρατικά συστήματα αξιών και θα διακρίνονται από συγκεκριμένες ρυθμίσεις συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, εφόσον οι πολίτες αναμένεται να έχουν "κριτική ικανότητα και δημιουργική συμμετοχική δράση" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 220) αλλά και παρρησία και αγωνιστικότητα, υιοθετείται κοινωνιοκεντρικός προσανατολισμός που παραπέμπει σε κριτική στάση απέναντι στην κοινωνία και το φυσικό-πολιτιστικό περιβάλλον προκειμένου να διαφυλαχθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι οικουμενικές αξίες και η ειρηνική συμβίωση. Φαίνεται να υπάρχει, λοιπόν, όραμα για ανασυγκρότηση της κοινωνίας σε δικαιότερα σχήματα σε οικουμενικό και τοπικό επίπεδο, στο βαθμό που θεωρούμε ότι δεν είναι ικανοποιητική η κατάσταση στα ζητήματα αυτά και χρειάζεται κοινωνική δράση και παρέμβαση προς βελτίωσή τους. Τέλος, οι αναφορές σε "δυνατότητες ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων για αυτοδύναμη δημιουργική δράση" και "ελεύθερης σκέψης" των παιδιών μέσα από μια "δημιουργική και καινοτόμο διαδικασία" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 220), καθώς και σε "σεβασμό της ετερότητας και της ιδιοπροσωπίας του κάθε μαθητή" ερμηνεύθηκαν ως παιδοκεντρικά στοιχεία.

Αγωγή Υγείας-Αγωγή Υγείας

Στο προηγούμενο ΑΠ, σκοπός της Αγωγής Υγείας ήταν "να βοηθήσει, να καθοδηγήσει και να προδιαθέσει τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές στά-

σεις, προδιαθέσεις, και πρακτικές αναφορικά με τα θέματα υγείας, να αναπτύξουν υγιεινά πρότυπα ζωής για να διατηρούν τη σωματική, πνευματική, ψυχική και κοινωνική τους ευεξία" (ΥΠΠ, 1996, σ. 245). Στο στόχο αυτό εμπεριέχονται μεθοδοκεντρικά στοιχεία, εφόσον ζητούμενο φαίνεται να είναι η ένταξη σε υφιστάμενες νόρμες-πρότυπα υγείας που φαίνεται να αξιολογούνται ως τέτοια από την κοινωνία και τους ενήλικες. Παράλληλα, οι αναφορές στη διατήρηση σωματικής, πνευματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας, ερμηνεύθηκαν ως στοιχείο έντονα παιδοκεντρικό, μια και τονίζεται η ολόπλευρη ανάπτυξη και προτείνεται ένας ευρύς ορισμός για την υγεία που ξεπερνά το σωματικό και περιλαμβάνει το πνευματικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο.

Στο νέο ΑΠ, σκοπός είναι "η προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής ευεξίας των μαθητών/τριών ως εφόδιο ζωής, αφενός με την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων, αφετέρου με τη συλλογική δράση ως προς την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 274). Ο σκοπός αυτός αναλύεται στη συνέχεια ως εξής:

> Το πρώτο μέρος του σκοπού "η προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής ευεξίας των μαθητών/τριών" αναφέρεται στο Περιεχόμενο και στην ανάγκη για προαγωγή της υγείας ολιστικά (σωματική, ψυχική και κοινωνική πτυχή της υγείας), ως εφόδιο ζωής και όχι ως αντικειμενικό σκοπό για τον κάθε πολίτη. Η υγεία στο Πρόγραμμα Σπουδών δεν αντιμετωπίζεται απλά και μόνο ως η έλλειψη κάποιας ασθένειας, αλλά ένα κοινωνικό και προσωπικό εφόδιο για «καλή ζωή». Το δεύτερο μέρος του σκοπού, αναφέρεται στη Μεθοδολογία της προαγωγής υγείας που αφορά στην ενδυνάμωση του ατόμου (ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών ικανοτήτων) με την παράλληλη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος (αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους), έτσι ώστε η υγιέστερη επιλογή να είναι και η ευκολότερη. Μέσα από το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών οι μαθητές/τριες προβληματίζονται για την αλληλεξάρτηση του ατόμου και της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς με το οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον και εφαρμόζουν πρακτικές δράσης, έτσι ώστε να διεκδικούν καλύτερες συνθήκες υγείας (ΥΠΠ, 2010α, σ. 274).

Σημειώνεται κατ' αρχή ότι οι αναφορές σε "προαγωγή της ψυχικής, σωματικής και κοινωνικής ευεξίας των μαθητών/τριών" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 274), υποδεικνύουν ενασχόληση με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη και παραμένουν, σε σύγκριση με το σκοπό το προηγούμενου ΑΠ, παιδοκεντρικές. Η ολόπλευρη αυτή ανάπτυξη αντιμετωπίζεται ως εφόδιο ζωής και όχι ως αντικειμενικός

σκοπός για τον κάθε πολίτη, ενώ φαίνεται προσπάθεια απόδοσης προσωπικής νοηματοδότησης της έννοιας της υγείας, στοιχείο που επίσης παραπέμπει σε παιδοκεντρισμό και απομακρύνεται από το μεθοδοκεντρισμό (όπου έμφαση θα ήταν η συμμόρφωση σε υφιστάμενες κοινωνικές νόρμες για την υγεία και προσαρμογή σε ένα συγκεκριμένο 'επίπεδο' υγείας). Οι φράσεις "οι μαθητές/τριες προβληματίζονται" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 274) και οι αναφορές σε Περιεχόμενο και Μεθοδολογία, φαίνεται να παραπέμπουν στο 'τι' και στο 'πώς' της γνώσης για το συγκεκριμένο πεδίο (Επιστήμες Υγείας) και ερμηνεύθηκαν ως γνωσιοκεντρικά στοιχεία. Αναφέρονται επίσης έντονα κοινωνιοκεντρικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, ο ρόλος της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι εστιάζει στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων ("συλλογική δράση ως προς την αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος", ΥΠΠ, 2010α, σ. 274). Τα παιδιά αναμένεται να μπορούν να αναγιγνώσκουν κριτικά το περιβάλλον και να αναλαμβάνουν δράση, ώστε η υγιής επιλογή να είναι και η εύκολη-προσιτή και να τυγχάνει διεκδίκησης. Η διεκδίκηση συνθηκών υγείας μέσα από την 'ενδυνάμωση' και 'δράση' που αναμένει να καλλιεργεί το μάθημα, παραπέμπει σε θεώρηση της κοινωνίας, όχι ως προτύπου που διακρίνεται από τελειότητα, αλλά ως πεδίου που χρειάζεται συνεχή αλλαγή. Σε κοινωνιοκεντρισμό που συνδέεται με αυτή τη στοχοθεσία παραπέμπει, επίσης, το ότι τα παιδιά δεν αντιμετωπίζονται ως μονάδες, αλλά αναμένεται να "προβληματίζονται για την αλληλεξάρτηση του ατόμου και της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς με το οικονομικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 274). Λόγω της αναγνώρισης αυτής της αλληλεξάρτησης αναμένεται και η συμβολή τους ως το περιβάλλον να αλλάζει προς καλύτερες συνθήκες υγείας.

Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή-Θρησκευτικά

Το προηγούμενο ΑΠ επιδίωκε "οι μαθητές να νιώσουν ότι αποτελούν μέλη της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, να γνωρίσουν τις θεμελιακές αλήθειες του Χριστιανισμού και να βιώνουν τη σχέση αγάπης μεταξύ Θεού και ανθρώπων και των ανθρώπων μεταξύ τους" (ΥΠΠ, 1996, σ. 128). Η διατύπωση αυτή ερμηνεύθηκε ως κυρίως να παραπέμπει σε γνωσιοκεντρικές και μεθοδοκεντρικές προσεγγίσεις. Σε σχέση με το πρώτο, η σχολική γνώση φαίνεται να αντλείται από τη Θεολογία του Χριστιανισμού και συγκεκριμένα του Ορθόδοξου. Η διάκριση σε γνώση και βίωμα ("να γνωρίσουν/να βιώνουν") μπορεί επίσης να παραπέμπει σε γνωσιοκεντρισμό, μια και το 'τι' του πεδίου καθορίζεται ως οι "θεμελιακές αλήθειες του Χριστιανισμού" και το 'πώς' ως η εφαρμογή-βίωμα δύο από αυτές τις αλήθειες (της σχέσης αγάπης μεταξύ Θεού και ανθρώπων, και της σχέσης αγάπης μεταξύ ανθρώπων). Σε σχέση με το δεύτερο, η κατάκτηση σχολικής ύλης, σε αυτή την περίπτωση η γνωριμία

με τις "θεμελιακές αλήθειες του Χριστιανισμού" φαίνεται να αποσκοπεί στη σχολική πρόοδο, ενώ η εκπαίδευση ενδεχομένως να συνεισφέρει στη συνοχή και βελτίωση της λειτουργικότητας της κοινωνίας, με τους μαθητές να αποτελούν "μέλη της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας" και να είναι ενταγμένοι στις υφιστάμενες κοινωνικές νόρμες και αξίες που, στο εν λόγω συγκείμενο, αξιολογούν θετικά τον ορθόδοξο χριστιανισμό. Ο συνδυασμός της γνωσιοκεντρικής και μεθοδοκεντρικής προσέγγισης σχετίζονται με τον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος.

Στο νέο ΑΠ, σκοπός του μαθήματος είναι:

> να γνωρίσει στους μαθητές/τριες την ορθόδοξη πίστη και το πανανθρώπινο διαχρονικό φαινόμενο της θρησκείας. Επί πλέον, οι κύριοι στόχοι του μαθήματος των Θρησκευτικών -που είναι η βίωση αρμονικής κοινωνίας του ανθρώπου με τον Θεό, τον εαυτό του, το συνάνθρωπό του και τη φύση- βοηθούν και προάγουν στην επίτευξη των στόχων μιας δημοκρατικής και ανθρώπινης Παιδείας. Το μάθημα των Θρησκευτικών, στο πλαίσιο της ορθόδοξης παράδοσης, προτείνει το ελεύθερο άνοιγμα στο Θεό, προβάλλει την αξιοπρέπεια του ανθρώπινου προσώπου και την ακεραιότητα της δημιουργίας, επιδιώκει την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, συμβάλλει στην ειρήνη και την αδελφοσύνη, προωθεί το όραμα της καταλλαγής και της αλληλεγγύης ανθρώπων και λαών, πράγματα που αποτελούν βασικές επιδιώξεις της Παιδείας. (ΥΠΠ, 2010α, σ. 202)

Στη δήλωση αυτή, η γνωριμία με "την ορθόδοξη πίστη και το πανανθρώπινο διαχρονικό φαινόμενο της θρησκείας" (ΥΠΠ, 2010α, σ. 202) σχετίζεται όχι μόνο με το υφιστάμενο ομολογιακό πλαίσιο της ορθόδοξης πίστης, αλλά και τη θεολογική διεύρυνση, ώστε να αφορά και άλλες θρησκείες ή τη θρησκεία ως διαχρονικό φαινόμενο. Η αναφορά στην ορθόδοξη πίστη ερμηνεύθηκε ως μεθοδοκεντρικό στοιχείο, νοουμένου ότι το μάθημα εξακολουθεί να αποσκοπεί στη διαπαιδαγώγηση στην υφιστάμενη κυρίαρχη θρησκευτική κουλτούρα. Παράλληλα όμως, η σχολική γνώση φαίνεται να αντλεί από τη θρησκειολογία και την ανθρωπολογία της θρησκείας, στοιχεία που μπορούν να θεωρηθούν ως γνωσιοκεντρικά, μόνο που αυτή τη φορά αντλούνται στοιχεία και από άλλα επιστημονικά πεδία πέραν της Θεολογίας. Παράλληλα, εμφανίζονται κοινωνιοκεντρικά στοιχεία, εφόσον στόχος του μαθήματος φαίνεται να είναι η άρση πάσης μορφής διακρίσεων και η ανασυγκρότηση της κοινωνίας ("όραμα καταλλαγής και αλληλεγγύης ανθρώπων και λαών") καθώς και η επίλυση κοινωνικών έως και περιβαλλοντικών προβλημάτων ("βίωση αρμονικής κοινω-

νίας του ανθρώπου […] με το συνάνθρωπο του", ΥΠΠ, 2010α, σ. 202). Επομένως, η σχολική γνώση φαίνεται να είναι οργανωμένη γύρω από κοινωνικά και ηθικά ζητήματα, όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ειρήνη και η αδελφοσύνη, τα οποία ορίζονται και ως βασικότερες επιδιώξεις της Παιδείας γενικότερα, παρά από επιστημονικά-γνωστικά θέματα.

Επιστήμη-Φυσικές Επιστήμες για το Δημοτικό

Ο στόχος των Φυσικών Επιστημών στο προηγούμενο ΑΠ ήταν "οι μαθητές να αναπτύξουν ερευνητικό πνεύμα και την επιστημονική προσέγγιση στην αντιμετώπιση προβλημάτων, να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις για να κατανοήσουν τόσο τον εαυτό τους όσο και τον κόσμο που τους περιβάλλει, να αναπτύξουν στάσεις για ορθή εκτίμηση του περιβάλλοντος τους και να πάρουν ενεργό ρόλο σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στη διατήρηση και βελτίωσή του" (ΥΠΠ, 1996, σ. 145). Οι αναφορές σε ανάπτυξη ερευνητικού πνεύματος και επιστημονικής προσέγγισης φαίνεται να εμφορούνται από γνωσιοκεντρισμό, εφόσον αναμένεται τα παιδιά να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις ('τι' της γνώσης), αλλά και αναπτύξουν ερευνητικό πνεύμα και επιστημονική προσέγγιση ('πώς' της γνώσης). Οι φυσικές επιστήμες, και η γνώση που αντλείται από αυτές, φαίνεται να αποτελούν το μέσο, τόσο για την κατανόηση του εαυτού των παιδιών, όσο και για τη διατήρηση και βελτίωση του περιβάλλοντος, συνεπώς τα στοιχεία αυτά ερμηνεύθηκαν περισσότερο ως γνωσιοκεντρικά παρά ως παιδοκεντρικά και κοινωνιοκεντρικά αντίστοιχα, εφόσον η αυτογνωσία του παιδιού και η βελτίωση της κοινωνίας δε φαίνονται να βρίσκονται στο επίκεντρο του σκοπού, αλλά θεωρούνται απορρέοντα από την επιστημονική καλλιέργεια των παιδιών.

Στο νέο ΑΠ, η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη Δημοτική:

> στοχεύει στη διερεύνηση του υλικού και του ζωντανού κόσμου και στη μελέτη σχετικών φαινομένων και γεγονότων. Προετοιμάζει τους μαθητές και τις μαθήτριες να δρουν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα στην κοινωνία, στην οποία τόσο οι επιστημονικές έννοιες και οι εφαρμογές τους, όσο και ο τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς, που καλλιεργούν οι Φυσικές Επιστήμες, αποκτούν σημαντικό ρόλο για την εξέλιξή της στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. (ΥΠΠ, 2010β, σ. 114)

Στη διατύπωση αυτή διακρίνονται και πάλι κυρίως γνωσιοκεντρικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, η απόκτηση επιστημονικής γνώσης και μεθοδολογίας ("διερεύνηση του υλικού και του ζωντανού κόσμου", σ. 114 και η "μελέτη

σχετικών φαινομένων και γεγονότων", ΥΠΠ, 2010β, σ. 114) θεωρείται ως μέσο για προσωπική αυτονομία, απελευθέρωση και δημιουργικότητα. Με τον τρόπο αυτό αναμένεται ότι η κοινωνία θα βελτιώνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης ("εξέλιξη στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας", ΥΠΠ, 2010β, σ. 114).

Σχεδιασμός-Τεχνολογία –Σχεδιασμός και Τεχνολογία

Στο προηγούμενο ΑΠ, σκοπός του μαθήματος ήταν "να εξοικειώσει τα παιδιά με καταστάσεις που σχετίζονται με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και να τα βοηθήσει να τις διερευνούν, χρησιμοποιώντας και τις γνώσεις που απέκτησαν στα διάφορα μαθήματα. Να αναπτύξουν τα παιδιά τη δημιουργικότητα τους, την ικανότητα να σχεδιάζουν και να εκτελούν κατασκευές, να εφευρίσκουν και να σχεδιάζουν πρακτικούς τρόπους λύσης προβλημάτων και να κάνουν αλλαγές και βελτιώσεις σε υπάρχουσες καταστάσεις" (ΥΠΠ, 1996, σ. 235). Στη διατύπωση αυτή, το ΑΠ αναφέρεται στη χρήση της τεχνολογίας ως μέσου επίλυσης προβλημάτων, στοιχείο που αποτελεί βασική επιστημολογική παραδοχή του Σχεδιασμού και Τεχνολογίας ως επιστημονικού πεδίου και παραπέμπει στη γνωσιοκεντρική προσέγγιση. Επίσης, ερμηνεύθηκε ως κοινωνιοκεντρικό στοιχείο η αναφορά στη χρήση της τεχνολογίας με την προσδοκία όπως τα παιδιά «κάνουν αλλαγές και βελτιώσεις σε υπάρχουσες καταστάσεις». Η αναφορά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και της ικανότητας σχεδιασμού και εφευρετικότητας ερμηνεύθηκε ως στοιχείο παιδοκεντρικό, παρόλο που η δημιουργικότητα, η εφευρετικότητα και η χρήση της τεχνολογίας, μπορούν να ερμηνευθούν ως μεθοδοκεντρικά στοιχεία που παραπέμπουν σε κοινωνική αποτελεσματικότητα αν υπονοείται η αξιοποίησή τους για αλλαγές και βελτιώσεις που να αφορούν στην περαιτέρω επάρκεια της κοινωνίας ως έχει, παρά όπως θα μπορούσε να γίνει.

Στο νέο ΑΠ,

> Γενικός σκοπός του μαθήματος είναι η παροχή δυνατότητας εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μια δημιουργική και καινοτόμο διαδικασία μέσα από την οποία θα αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή και το θρήσκευμα, για να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν διάφορα προϊόντα, συστήματα και περιβάλλοντα, για να ικανοποιήσουν διάφορες ανάγκες και να επιλύσουν διάφορα προβλήματα του ανθρώπινου περιβάλλοντος (κοινωνικό, φυσικό, τεχνητό και δομημένο). Το μάθημα Σχεδιασμός και Τεχνολογία παρέχει ακόμα στους/στις μαθητές/τριες δυνατότητες ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων για αυτοδύναμη δημιουργική δρά-

> ση, σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας του 21ου αιώνα. (ΥΠΠ, 2010β, σ. 260)

Ο γνωσιοκεντρισμός φαίνεται να έχει σημαντική επίδραση, εφόσον η σχολική γνώση αναμένεται όπως αποκτάται μέσα από διαδικασίες επιστημονικής γνώσης, όπως η εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών "σε μία δημιουργική και καινοτόμο διαδικασία", ούτως ώστε να "αναπτύξουν διάφορα προϊόντα, συστήματα και περιβάλλοντα" σύμφωνα με τη μεθοδολογία και επιστημολογία του πεδίου. Η προσδοκία πως οι μαθητές και μαθήτριες εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία "ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή και το θρήσκευμα" φαίνεται να φανερώνει πρόθεση συμπερίληψης όλων των μαθητών και σε συνδυασμό με την προσδοκία επίλυσης προβλημάτων του περιβάλλοντος ("να ικανοποιήσουν διάφορες ανάγκες και να επιλύσουν προβλήματα του ανθρώπινου περιβάλλοντος", ΥΠΠ, 2010β, σ. 260), ερμηνεύθηκαν ως προσδοκία για ανασυγκρότηση της κοινωνίας σε δικαιότερα σχήματα και άρα ως κοινωνιοκεντρικά στοιχεία. Η αναφορά στην εμπλοκή των μαθητών/τριών σε διαδικασίες μάθησης αλλά και η προσπάθεια όπως αναπτύξουν ικανότητες και δεξιότητες για αυτοδύναμη δημιουργική δράση θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως παιδοκεντρικά στοιχεία-επειδή όμως κρίνονται αναγκαία και διατυπώνεται η προσδοκία να αναπτυχθούν "σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονής κοινωνίας του 21ου αιώνα" (ΥΠΠ, 2010β, σ. 260) θεωρήθηκε ότι παραπέμπει περισσότερο σε μεθοδοκεντρισμό.

Μουσική-Μουσική

Στο προηγούμενο ΑΠ, σκοπός του μαθήματος είναι να "βοηθήσει τους μαθητές να εισδύσουν προοδευτικά στον κόσμο των ήχων, να καλλιεργήσει το μουσικό αισθητήριο τους με την κατανόηση, και χρήση των ηχητικών συνόλων, που είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη των εσωτερικών τους δυνάμεων και των φυσικών μουσικών ικανοτήτων τους, ώστε να απολαμβάνουν και δημιουργούν μουσική και συμβάλλουν στη δική τους μουσική ανάπτυξη και εκείνη του κοινωνικού συνόλου" (ΥΠΠ, 1996, σ. 195). Η σχολική γνώση αναφέρεται στο περιεχόμενο της μουσικής ως κόσμου των ήχων, στοιχείο που ερμηνεύθηκε ως γνωσιοκεντρικό στοιχείο, μια και αναμένεται "να καλλιεργήσει το μουσικό αισθητήριο τους με την κατανόηση, και χρήση των ηχητικών συνόλων" που παράγει η μουσική ως καλλιτεχνικό-επιστημονικό πεδίο. Ο σκοπός φαίνεται να περιλαμβάνει τόσο μεθοδοκεντρικά στοιχεία («να απολαμβάνουν μουσική») δηλαδή τη μουσική που είναι διαθέσιμη στο κοινωνικό σύνολο, όσο και κοινωνιοκεντρικά στοιχεία, εφόσον αναμένεται να "συμβάλουν στη μουσική ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου", δηλαδή να ανανεώνουν τη διαθέσιμη μουσική και όχι μόνο να την καταναλώνουν. Η

ατομική ανάπτυξη των παιδιών μέσα από καλλιέργεια μουσικού αισθητηρίου για "την ανάπτυξη των εσωτερικών τους δυνάμεων και των φυσικών μουσικών ικανοτήτων τους, ώστε […] να συμβάλουν στην μουσική τους ανάπτυξη" ερμηνεύθηκε ως παιδοκεντρικό στοιχείο, μια και αναγνωρίζει στα όλα παιδιά προσωπικές μουσικές δυνατότητες που αναμένεται να καλλιεργηθούν.

Στο νέο ΑΠ:

> η Μουσική συνεισφέρει με ένα ιδιαίτερο τρόπο τόσο στη γνωστική όσο και στη συναισθηματική, πνευματική, πολιτισμική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών, προάγοντας παράλληλα τα εκπαιδευτικά ιδεώδη που διέπουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα. Σκοπός του μαθήματος της Μουσικής είναι η μουσική ανάπτυξη όλων των μαθητών και των μαθητριών μέσα από εμπειρίες, οι οποίες εδραιώνουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, έτσι ώστε, με την ενεργητική συμμετοχή τους ως ακροατές, εκτελεστές και συνθέτες, να επικοινωνούν μέσω της μουσικής και να οικοδομούν μια δημιουργική διά βίου σχέση με αυτή. (ΥΠΠ, 2010β, σ. 322).

Η αναφορά στην "ενεργητική συμμετοχή" των μαθητών ως ακροατών, εκτελεστών και συνθετών αναφέρεται όχι μόνο στο 'τι' αλλά και στο 'πώς' της γνώσης εφόσον οι μαθητές όχι μόνο καταναλώνουν τη μουσική ως "ακροατές και εκτελεστές", αλλά τη δημιουργούν ως "συνθέτες" και ερμηνεύθηκε ως στοιχείο γνωσιοκεντρικό. Τέλος, η εστίαση στη "συναισθηματική, πνευματική, πολιτισμική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και των μαθητριών" (ΥΠΠ, 2010β, σ. 322), την ολόπλευρη δηλαδή ανάπτυξή τους, παραπέμπει σε παιδοκεντρισμό. Στο βαθμό που με την πολιτιστική ανάπτυξη εννοείται η μύησή των παιδιών στον υφιστάμενο μουσικό πολιτισμό, διαγιγνώσκουμε επίσης και μεθοδοκεντρικά στοιχεία.

Φυσική Αγωγή-Φυσική Αγωγή

Στο προηγούμενο ΑΠ το μάθημα είχε σκοπό "την ολόπλευρη ανάπτυξη (σωματική, πνευματική, συναισθηματική) των μαθητών, τη βελτίωση και ενίσχυση της υγείας τους και την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο" (ΥΠΠ, 1996, σ. 215). Στη διατύπωση αυτή εντοπίζονται μεθοδοκεντρικά στοιχεία, μια και ο ρόλος της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι αναφέρεται σε συνοχή και βελτίωση της λειτουργικότητας της κοινωνίας ("ομαλή ένταξη στο κοινωνικό σύνολο"). Ως παιδοκεντρικά στοιχεία ερμηνεύθηκαν οι αναφορές στην "ολόπλευρη ανάπτυξη (σωματική, πνευματική, συναισθηματική)" των μαθητών και την "βελτίωση και ενίσχυση της υγείας τους".

Στο νέο ΑΠ, γίνεται η ακόλουθη αναφορά:

> Η ανάπτυξη θετικών στάσεων παράλληλα με την προσφορά γνώσεων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στη σύγχρονη εποχή. Η ενασχόληση των παιδιών με τη Φυσική Αγωγή, από μικρή ηλικία, θεωρείται εξόχως καθοριστική για το αν τελικά τα παιδιά αυτά θα συνεχίσουν να ασχολούνται και στη μετέπειτα ζωή τους με τη φυσική δραστηριότητα. Υπάρχουν Προγράμματα Σπουδών Φυσικής Αγωγής που περιορίζουν το ρόλο των μαθητών/τριών στα πιθανά οφέλη που θα αποκομίσουν έμμεσα από τη συμμετοχή τους στο μάθημα και που, κυρίως, σχετίζονται με την ανάπτυξη αθλητικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα εγκλωβίζουν το/τη διδάσκοντα/ουσα σε στρατηγικές διδασκαλίας, που η αποτελεσματικότητά τους μπορεί να αξιολογηθεί από τη βελτίωση της κινητικής απόδοσης των μαθητών/μαθητριών, αλλά όχι και από τη βελτίωση των γνωστικών, αντιληπτικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραμέτρων. Το ενιαίο μοντέλο Φυσικής Αγωγής πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους παραπάνω τομείς (βελτίωση κινητικής απόδοσης, βελτίωση γνωστικών αντιληπτικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραμέτρων) με σκοπό το κτίσιμο και τη βελτίωση δεξιοτήτων, πολλές από τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως στη διάρκεια της ζωής τους. Σ' αυτήν την αναζήτηση πρέπει να συμπεριλαμβάνονται γνώσεις που σχετίζονται με τη λειτουργία και τις ανάγκες του σώματος, τη βελτίωση της υγείας σε μακροεπίπεδο καθώς και την ανάπτυξη στοιχείων του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς τους, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η κριτική και η δημιουργική σκέψη, η θετική κοινωνική συμπεριφορά κ.ά. (ΥΠΠ, 2010β, σ. 302).

Στη δήλωση αυτή, διαφαίνεται έντονα προσπάθεια σύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής Αγωγής με ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (παιδοκεντρικό στοιχείο) στην οποία περιλαμβάνεται η βελτίωση της κινητικής απόδοσης (η οποία όμως θεωρείται ότι περιορίζεται σε κινητικές/αθλητικές δεξιότητες που περιορίζουν τον/την εκπαιδευτικό στην καλλιέργεια και αξιολόγηση κινητικών δεξιοτήτων), αλλά και η βελτίωση των γνωστικών, αντιληπτικών, συναισθηματικών και κοινωνικών παραμέτρων καθώς και της υγείας σε μακροεπίπεδο μέσα από την απόκτηση γνώσεων που "σχετίζονται με τη λειτουργία και τις ανάγκες του σώματος" (ΥΠΠ. 2010β, σ. 302), στοιχείο το οποίο ερμηνεύθηκε ως γνωσιοκεντρικό. Η αναφορά σε "θετική κοινωνική συμπεριφορά" ερμηνεύθηκε ως μεθοδοκεντρικό στοιχείο, μια και φαίνεται να αναφέρεται σε κοινωνική συμπεριφορά που αξιολογείται ως θετική από την υφιστάμενη κοινωνία.

Χαρτογραφώντας τους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς στα γνωστικά αντικείμενα

Ένα βασικό εύρημα είναι ότι τόσο στο προηγούμενο όσο και στο νέο ΑΠ αποτυπώθηκαν στοιχεία που παραπέμπουν και στους τέσσερεις προσανατολισμούς (μεθοδοκεντρική, γνωσιοκεντρική, κοινωνιοκεντρική και παιδοκεντρική προσέγγιση). Η ανάλυση όμως καταδεικνύει συγκεκριμένους τρόπους εμφάνισης των στοιχείων αυτών, που υποδεικνύουν τόσο συνέχεια, όσο και αλλαγή στους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς που εμφορούν τα δύο κείμενα. Ο Πίνακας 2 κωδικοποιεί τα ευρήματα της πιο πάνω ανάλυσης ώστε να διαγράφεται καλύτερα το φιλοσοφικό "προφίλ" του κάθε γνωστικού αντικειμένου.

Πίνακας 2

Φιλοσοφικοί προσανατολισμοί, όπως ερμηνεύονται στα ΑΠ (1996, 2010) για τη Δημοτική Εκπαίδευση

Προσέγγιση	Μεθοδο-κεντρική		Γνωσιο-κεντρική		Κοινωνιο-κεντρική		Παιδο-κεντρική	
Μαθήματα στο ΑΠ (1996)	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Αγωγή του Πολίτη	Μ	Μ	----------	----------	----------	Κ	----------	Π
Αγωγή Υγείας	Μ	----------	----------	Γ	----------	Κ	Π	Π
Τέχνη	Μ	----------	Γ	Γ	----------	Κ	Π	Π
Αγγλικά	Μ	Μ	Γ	Γ	----------	Κ	----------	Π
Γεωγραφία	Μ	Μ	Γ	Γ	----------	Κ	----------	----------
Νέα Ελληνική Γλώσσα	Μ	----------	Γ	Γ	----------	Κ	----------	----------
Ιστορία	Μ	Μ	----------	Γ	Κ	--------	----------	----------

Προσέγγιση	Μεθοδο-κεντρική		Γνωσιο-κεντρική		Κοινωνιο-κεντρική		Παιδο-κεντρική	
Μαθήματα στο ΑΠ (1996)	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Ορθόδοξη Χριστ. Αγωγή	Μ	Μ	Γ	Γ	----------	Κ	----------	----------
Μουσική	Μ	Μ	Γ	Γ	Κ	--------	Π	Π
Φυσική Αγωγή	Μ	Μ	----------	Γ	----------	----------	Π	Π
Επιστήμη	-------	----------	Γ	Γ	Κ	----------	Π	----------
Μαθημα-τικά	Μ	Μ	Γ	Γ	----------	----------	Π	----------
Σχεδιασμός - Τεχνο-λογία	------	Μ	Γ	Γ	Κ	Κ	Π	Π
	11	9	9	12	4	8	7	7

Η μεθοδοκεντρική προσέγγιση παρουσιάζεται κάπως μειωμένη στα νέα ΑΠ, αφού μεθοδοκεντρικά στοιχεία δεν εμφανίζονται σε τρία γνωστικά αντικείμενα στα οποία υπήρχαν στα προηγούμενα (Αγωγή Υγείας, Τέχνη και Νέα Ελληνική Γλώσσα). Το αντίστροφο ισχύει για το Σχεδιασμό-Τεχνολογία, αφού στα νέα ΑΠ εμφανίζονται και μεθοδοκεντρικά στοιχεία στο μάθημα αυτό. Η γνωσιοκεντρική προσέγγιση παρουσιάζεται εντονότερη στο νέο ΑΠ, αφού γνωσιοκεντρικά στοιχεία εμφανίζονται στα κείμενα σε τρία μαθήματα στα οποία δεν υπήρχαν προηγουμένως (Αγωγή Υγείας, Ιστορία, Φυσική Αγωγή). Όσον αφορά την κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, παρουσιάζεται σε περισσότερα μαθήματα στα νέα ΑΠ (π.χ. Αγωγή Πολίτη, Αγωγή Υγείας, Τέχνη, Αγγλικά, Γεωγραφία, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Θρησκευτικά), παρόλο που σε τρία μαθήματα (Ιστορία, Μουσική, Επιστήμη) τα κοινωνιοκεντρικά στοιχεία από τα νέα ΑΠ αφαιρούνται. Τέλος, όσον αφορά την παιδοκεντρική προσέγγιση η ανάλυση καταδεικνύει ότι παράμεινε σταθερή συνολικά, εφόσον σε κάποια γνωστικά αντικείμενα τέτοια στοιχεία εισάγονται (Αγωγή Πολίτη και Αγγλικά), ενώ σε άλλα (Επιστήμη και Μαθηματικά) αφαιρούνται.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Συνεπώς, οι τέσσερεις προσανατολισμοί εμφανίζονται και στα προηγούμενα (1996) και στα νέα (2010) ΑΠ. Η προσπάθεια εκφοράς παιδοκεντρικού λόγου στη διατύπωση των σκοπών τόσο των προηγούμενων όσο και των προτεινόμενων ΑΠ φαίνεται να παραμένει σταθερή, αν και με διαφοροποιήσεις στο σε ποια μαθήματα εμφανίζεται. Στο επίκεντρο αρκετών μαθημάτων φαίνεται να είναι η καλλιέργεια των μαθητών/τριών ως προσώπων (και όχι ατόμων), με ευαισθησία στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους ώστε να αναπτύσσονται ολόπλευρα. Ωστόσο, η παρουσία αυτή φαίνεται να αντικρούεται τόσο στα προηγούμενα όσο και στα νέα ΑΠ με την ισχυρή παρουσία τόσο της μεθοδοκεντρικής όσο και της γνωσιοκεντρικής προσέγγισης. Ιδιαίτερα η τελευταία, εμφανίζεται ενισχυμένη συγκριτικά με τις υπόλοιπες προσεγγίσεις στα νέα (2010) ΑΠ. Οι αναφορές όμως στη γνώση στα νέα ΑΠ συχνά ξεφεύγουν από το 'τι' και αγγίζουν το 'πώς': αντλούνται δηλαδή επιστημολογικά και μεθοδολογικά στοιχεία από το κάθε επιστημονικό πεδίο που αντιπροσωπεύει το κάθε μάθημα και όχι μόνο ύλη, με προσδοκίες όπως οι μαθητές/τριες καλλιεργήσουν επιστημονική σκέψη και πρακτικές και όχι απλώς να 'αποκτήσουν' δεδομένη γνώση από τα διάφορα επιστημονικά πεδία, στοιχείο που κυριαρχούσε στα προηγούμενα ΑΠ όταν εντοπιζόταν η γνωσιοκεντρική προσέγγιση. Η γνώση αυτή φαίνεται να αντλείται από περισσότερα επιστημονικά πεδία στα νέα ΑΠ από τα προηγούμενα, ιδιαίτερα στα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και των Θρησκευτικών.

Στοιχεία μεθοδοκεντρικής προσέγγισης φαίνεται να διατυπώνονται με περισσότερη επιφύλαξη στα νέα ΑΠ, όσον αφορά το ρόλο της εκπαίδευσης στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τα ιδεώδη της εκπαίδευσης: δεν αναμένεται τόσο έντονα όπως τα παιδιά προσαρμόζονται σε υφιστάμενες κοινωνικές νόρμες και κουλτούρα χωρίς διαφοροποίηση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται διαφορές ως προς το περιεχόμενο που αποδίδεται στο κοινωνικό όραμα στο οποίο το σχολείο αναμένεται να συμβάλει μέσω της επιδιωκόμενης ταυτότητας του πολίτη. Στο προηγούμενο ΑΠ διακρίνεται προκαθορισμένη θρησκευτική και εθνοπολιτισμική ταυτότητα για τον πολίτη μέσα από αναφορές στην Ορθόδοξη Χριστιανική Θρησκεία και την ελληνική ταυτότητα, ιδιαίτερα στα μαθήματα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών. Οι σχετικοί σκοποί σε όλα τα μαθήματα γενικότερα ανέμεναν προσαρμογή στις πολιτισμικές αυτές νόρμες και γενικότερα σε κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που διευκόλυναν τη 'λειτουργία' μιας, κατά την επικρατούσα αντίληψη τότε, 'ομοιογενούς' κοινωνίας. Στο νέο ΑΠ φαίνεται να προωθείται μια συγκριτικά πιο 'ανοικτή' ταυτότητα (εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική) η οποία δεν ονομάζεται και η οποία

αναμένεται να είναι συμβατή με το σεβασμό στην ταυτότητα των άλλων κοινοτήτων (βλέπε και ΕΑΑΠ, 2008).

Αυτό σχετίζεται με την κοινωνιοκεντρική προσέγγιση, η οποία φαίνεται να είναι ενισχυμένη στα νέα ΑΠ σε σύγκριση με τα προηγούμενα, νοουμένου ότι η κοινωνική πραγματικότητα εμφανίζεται πιο συχνά στα κείμενα ως πηγή προβλημάτων με τα οποία το σχολείο πρέπει να ασχοληθεί-ως ένα βαθμό αυτό αντικατοπτρίζει και το ότι ενημερώθηκαν τα νέα ΑΠ με τα τρέχοντα θέματα τα οποία αναμένεται να συμβάλουν στη δημιουργία δικαιότερης κοινωνίας π.χ. θέματα διαπολιτισμικής, κοινωνικής συνοχής, εθνικής ταυτότητας, υγείας, ασφάλειας, περιβάλλοντος. Παρ' όλα αυτά, η εντονότερη παρουσία μεθοδοκεντρικών και γνωσιοκεντρικών στοιχείων καθιστούν αμφίβολη τη δυνατότητα υλοποίησης της κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης, όπως σχολιάστηκε, για παράδειγμα, στο μάθημα των Μαθηματικών πιο πάνω. Εντοπίζονται, λοιπόν, αντιφάσεις τόσο μεταξύ όσο και εντός μαθημάτων, αφού συνδυάζονται στο κείμενο αντίρροποι φιλοσοφικοί προσανατολισμοί.

Τα ευρήματα αυτά είναι προκαταρκτικά μιας ευρύτερης διερεύνησης που θα συμπεριλάβει και τα υπόλοιπα κείμενα (στόχων, περιεχομένου, διδακτικής μεθοδολογίας, αξιολόγησης) των δύο εγγράφων, αλλά και άλλα κείμενα πολιτικής στο ευρύτερο πλαίσιο της κάθε μεταρρύθμισης (βλ. π.χ. ειδικό τεύχος 14 περιοδικού Συγκριτικής και Διεθνούς Παιδαγωγικής Επιθεώρησης για την τρέχουσα μεταρρύθμιση στην Κύπρο), ώστε να εξετάσει σε μεγαλύτερο εύρος και βάθος κάθε γνωστικό αντικείμενο και να αντιπαραβάλει τα ευρήματα με τους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς που διαφάνηκαν στο σκοπό κάθε γνωστικού αντικειμένου στην παρούσα εργασία. Συγκρίσεις χρειάζονται, επίσης, να γίνουν και μεταξύ των ΑΠ δημοτικής εκπαίδευσης και ΑΠ των λοιπών βαθμίδων, ώστε να έχουμε μια ιστορική επισκόπηση για την παρουσία φιλοσοφικών προσανατολισμών στα ΑΠ π.χ. του 1898, 1933/35, 1949, 1960-65, 1981 και της σχέσης τους με ευρύτερα κοινωνιοπολιτισμικά, πολιτικά, οικονομικά και επιστημονικά ζητήματα σε κάθε περίοδο (βλ. Author A et al, 2010), ιδιαίτερα τους τρόπους με τους οποίους τα ΑΠ, ως κειμενικό είδος, συνδυάζουν ρητορική-λόγο από τα πολιτικά, επιστημονικά, παιδαγωγικά και άλλα πεδία (βλ. Klerides, 2009 για την περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων) και τους τρόπους με τους οποίους αυτή η δια-κειμενικότητα αλληλεπιδρά με τους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς που τα διαπνέουν. Επίσης, πέρα από τα επίσημα κείμενα, δημιουργούνται ερωτήματα ως προς τους φιλοσοφικούς προσανατολισμούς που αναφύονται σε άλλα είδη ή μορφές του ΑΠ, όπως το αντιληπτό, το εφαρμοζόμενο, το βιωματικό, ιδιαίτερα εφόσον τα επίσημα κείμενα ήταν μόνο η αρχή μιας διαδικασίας εισαγωγής και προώθησης που ξεκίνησε το Σεπτέμβριο του 2011. Παράλληλα, είναι σημαντικό να εξεταστεί συγκριτικά το νέο ΑΠ σε σχέση με το κείμενο της ΕΑΑΠ του 2008, νοουμένου ότι δόθηκε στις Επιτροπές ως πλαίσιο-εργαλείο ανάπτυ-

ξης του ΑΠ στο κάθε γνωστικό αντικείμενο. Η ισχυρή παρουσία γνωσιοκεντρικών και μεθοδοκεντρικών προσανατολισμών στα νέα ΑΠ -που εντοπίστηκαν στην παρούσα εργασία- φαίνεται να μη συνάδει με την έμφαση στο 'δημοκρατικό' και 'ανθρώπινο' σχολείο, όρους που χρησιμοποιήθηκαν ως λέξεις-κλειδιά και σύμβολα ενός πιο κοινωνιοκεντρικού και παιδοκεντρικού, αντίστοιχα, προσανατολισμού στο Πλαίσιο Αρχών του 2008 και σε άλλα κείμενα πολιτικής (βλ. Author A, 2012). Παρόμοιο επιχείρημα εκφράζεται από τις Συμεωνίδου και Μαύρου (2013) για τα θέματα της ενιαίας εκπαίδευσης. Η διαφαινόμενη ασυνέχεια χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, ώστε να εξεταστεί και ο τρόπος με τον οποίο εργάστηκαν οι επιτροπές των γνωστικών αντικειμένων σε σχέση με το πλαίσιο αρχών. Θα ήταν αξιόλογο να διερευνηθεί, από τη σκοπιά διαχείρισης-διοίκησης της μεταρρύθμισης των ΑΠ, κατά πόσο η πολυφωνία αντικατοπτρίζει τις διαδικασίες συγγραφής εφόσον, όπως σημειώνει ο Kliebard (1986) για την ιστορία των ΑΠ στις ΗΠΑ, αυτό που τελικά υπερίσχυε δεν ήταν αποτέλεσμα μιας ξεκάθαρης νίκης κάποιας ομάδας συμφέροντος αλλά ενός, συχνά «ασυγύριστου», συμβιβασμού. Αξίζει, τέλος, να διερευνηθεί πώς η πολυφωνία πιθανόν να επηρεάζει την παρούσα φάση εφαρμογής των ΑΠ, πώς αντιμετωπίζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς, πώς οι ίδιοι/ες ερμηνεύουν τη φιλοσοφία των νέων σε σύγκριση με τα προηγούμενα ΑΠ και σε ποιο βαθμό τόσο η πολυφωνία, όσο και η απουσία συστηματικής φιλοσοφικής μετακίνησης περιορίζει ή διευκολύνει το ρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να υιοθετήσουν στην εφαρμογή, ή, καλύτερα, ερμηνεία του προτεινόμενου ΑΠ. Η πολυφωνία θεωρείται ιδανικό σε κοινωνίες πλουραλισμού και δημοκρατίας-από μια μετανεωτερική σκοπιά όμως, μπορεί να μετατραπεί εύκολα σε μέσο ελέγχου και διακυβέρνησης των εμπλεκομένων από αυτούς που έχουν τη γνώση της «φωνής» που προτιμούν και την εξουσία να την προωθήσουν.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Author A 2012 - Author A et al 2010

Adamson, B. & Morris, M. (2007) Comparing curricula. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), Comparative Education Research Approaches and Methods, Vol. 19, 263-282. Springer: CERC Studies in Comparative Education.

Ball, S. (2013) Foucault, Power and Education. New York: Routledge, Taylor and Francis.

Deng, Z. & Luke, A. (2008) Subject matter: defining and theorizing school subjects. In F.M. Connelly

(Ed.), M. Fang He & J. Phillion (Ass. Eds), The Sage Handbook of Curriculum and Instruction. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 66-87.

Duffy, B. (2009) The Analysis of Documentary Evidence. In J. Bell (Ed.) Doing your research project. Berkshire: Open University Press, 122-135.
Ellis, A (2004) Exemplars of Curriculum Theory. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
Goodlad, J. I. (1984) A place called School: Prospects for the future. New York: McGraw-Hill.
Green, A. (1997) Globalization, the Nation-State and Education. Basingstoke, UK: Macmillan.
Holmes, B. & McLean, M. (1989) The curriculum: a comparative perspective. London: Unwin Hyan
Huang, F. (2002) Theory of Curriculum and Instruction. Beinjing: Higher Education Press.
Klerides, E. (2010). Imagining the textbook: textbooks as discourse and genre. Journal of Educational Media, Memory, and Society, Vol. 2, No. 1, pp. 31-54.
Kliebard, H. (1986) The struggle for the American curriculum 1893-1958. Boston, MA.: Routtledge & Kegan Paul.
Marsh, C. J. & Willis, G. (2007) Curriculum: alternative approaches, ongoing issues. New Jersey: Pearson Education Inc.
McNeil, J.D. (1990) Curriculum: a comprehensive introduction. Glenview, IL: Scott, Foresman & Co.
Meyer, J.W., Kamens, D.H. & Benavot, A. (1992) School knowledge for the masses: world models and national primary curriculum categories in the twentieth century. London: Falmer Press.
Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994) Qualitative data analysis (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
Neopfytou, L. (2012) The Variations of the Teacher Profile as Reflected in the Curricula of Teacher Training in Cyprus. Educational Research eJournal, Vol. 1(1), 33-50.
Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (2008) Understanding curriculum; an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
Popkewitz, T. & Brennan, M. (Eds.) (1998). Foucault's Challenge: Discourse, knowledge, and power in education. New York: Teachers College Press.
Schiro, S. M. (2008) Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns. USA: Sage Publications.
Schiro, S. M. (1992) Educators' Perceptions of the Changes in Their Curriculum Belief Systems Over Time. Journal of Curriculum and Supervision, 7(3): 250–286.
Schubert, W. H., Lopez-Schubert, A. L., Thomas, T. P., & Carroll, W. M. (2002) Curriculum books: The first hundred years. NY: Peter Lang Publishing, Inc.
Symeonidou, S. & Mavrou, K. (2013): Deconstructing the Greek-Cypriot new national curriculum: to what extent are disabled children considered in the 'humane and democratic school' of Cyprus?, Disability & Society, DOI:10.1080/09687599.2013.796879
Van den Akker, J. (2003) Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.) Curriculum landscapes and trends. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1-10.

Στα Ελληνικά
Συγγραφέας Α 2010

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001) Ανάπτυξη Προγραμμάτων: Θεωρία- έρευνα- πράξη. Λευκωσία.

Επιτροπή Αναμόρφωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων (2008). Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Ματσαγγούρας, Η. (2009) Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαϊωάννου, Α. (1995) Το σχολικό πρόγραμμα (curriculum) θεωρία και πράξη. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2009) Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010α) Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Τόμος Α΄). Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010β) Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (Τόμος Β΄). Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1996) Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Φλουρής, Γ. (2008) Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004) Γνώθι το curriculum. Αθήνα: Ατραπός.

Abstract

This study aims at providing a systematic analysis of the aims of the primary school subjects, as these are outlined in the previous (1996) and new (2010) national curricula for public schools in the Republic of Cyprus, in order to explore the philosophical orientations that permeate them and identify their possible continuity or change. The article briefly outlines aspects concerning definitions and research in the study of curricula and explains the context within which the new curricula in Cyprus have been shaped. The methodology combined content and discourse analysis techniques. The results of this comparison are presented in detail per school subject and then discussed as a whole in terms of their implications for issues of curriculum theory, curriculum studies research, as well as issues of curriculum change and review in the particular context.