Η πρόκληση της διαθεματικότητας και η αποτελεσματικότητα της σχολικής πράξης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη

Περίληψη

Η έννοια της διαθεματικότητας έχει εισέλθει στον κυρίαρχο εκπαιδευτικό λόγο στην Ελλάδα μετά την ολοκλήρωση (2003) του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση και την έναρξη της συγγραφής του σχετικού υποστηρικτικού εκπαιδευτικού υλικού. Ταυτόχρονα, οι διαθεματικές προσεγγίσεις, είτε αυτές αναφέρονται στην εισαγωγή καινοτόμων διαδικασιών στα σχολικά προγράμματα, είτε στην προώθηση των «νέων βασικών δεξιοτήτων», είτε στην καλλιέργεια των στάσεων, συμπεριφορών και αξιών για τη δημοκρατία, την κοινωνική συνοχή και πρόοδο, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, τόσο σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και σε επίπεδο ευρωπαϊκών εθνικών κυβερνήσεων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τόσο η ποικιλία των εκφάνσεων με τις οποίες εμφανίζεται η παράμετρος της διαθεματικότητας ως ιδεολογία και ως πρακτική, όσο και τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα και επιστημονικές αναζητήσεις. Στην παρούσα μελέτη εφαρμόζεται η μέθοδος της κριτικής πολιτικής ανάλυσης μέσα από εργαλεία ειδικά διαμορφωμένα για πολιτικές που αναφέρονται στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης, ώστε να αναλυθούν το κείμενο του ΔΕΠΠΣ και το κείμενο του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος (National Curriculum) του Ηνωμένου Βασιλείου. Μέσα από συγκριτική αντιπαραβολή των ευρημάτων της συγκεκριμένης ανάλυσης «φωτίζεται» η έννοια της διαθεματικότητας και αναδει-

κνύεται η σημασία του εγχειρήματος που προωθείται με το ΔΕΠΠΣ και τις συνακόλουθες παιδαγωγικές υποστηρικτικές δράσεις.

Ι. Εισαγωγικές σκέψεις

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό λόγο εμφανίζονται όλο και περισσότερες αναφορές στην αναγκαιότητα προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία χαρακτηρίζεται και ως «κοινωνία της γνώσης, της τεχνολογίας και των ραγδαίων αλλαγών». Ειδικοί για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, αλλά και σε εθνικό, προτείνουν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις για τα εκπαιδευτικά συστήματα που να στοχεύουν στη διαρκή αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε αυτές τις αλλαγές, εκείνες που εστιάζονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)[1] και συντελούν στη βελτιωτική προσαρμογή τους στα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα θεωρούνται από τις πλέον αποτελεσματικές εφόσον μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τις κύριες παραμέτρους της εκπαιδευτικής πράξης, όπως το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τον τρόπο οργάνωσής του, τη διδακτική / μαθησιακή μεθοδολογία και την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή[2]. Μέσα από την «εσωτερική» αυτή αλλαγή, προωθείται η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, που στη συνέχεια συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Council of Europe, 2003, OECD, 2004, EC, 2004, Ξωχέλλης, 2004, Αλαχιώτης, 2004β).

Πρόσφατα (2003) ολοκληρώθηκε στην Ελλάδα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η εκπόνηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την υποχρεωτική εκπαίδευση και των συνακόλουθων ΑΠΣ (ΦΕΚ 303 & 304, 13-3-03), στη βάση των οποίων έχει αρχίσει η συγγραφή του έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2004α). Βασική παράμετρος του ΔΕΠΠΣ είναι η διαθεματικότητα, η οποία σύμ-

[1] Ο όρος ΑΠΣ χρησιμοποιείται με ευρύτητα και αναφέρεται σε όλες τις μορφές «curricula».

[2] Η χρήση του ουσιαστικού με το αρσενικό άρθρο γίνεται μόνο για λόγους «οικονομίας» στη συγγραφή και ανάγνωση του κειμένου.

φωνα με τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ αναφέρεται στην κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των ΑΠΣ των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του σχολείου, μεγιστοποιώντας τα θετικά αποτελέσματα για την ελληνική κοινωνία.

Συνδεόμενες με τη διαθεματικότητα είναι και οι σύγχρονες μεθοδολογίες της βιωματικής, συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης που υιοθετούνται στο ΔΕΠΠΣ και έχουν ήδη αρχίσει να εφαρμόζονται στην πλήρη τους μορφή στο καινοτόμο Πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης (ΕΖ) (Αλαχιώτης, 2001, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001). Το πρόγραμμα της ΕΖ έχει υλοποιηθεί πιλοτικά σε περισσότερα από 3.000 σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ενώ το ΠΙ αποφάσισε τη γενίκευσή του από το 2005-2006), των οποίων οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν την πρωτοβουλία τους και υλοποιούν σχέδια εργασίας σε θέματα που προωθούν την ολιστική και διαθεματική κατάκτηση της γνώσης μέσα από διαδικασίες συμμετοχικής, βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Η εκπαιδευτική αλλαγή που προωθείται με την εισαγωγή της παραμέτρου της διαθεματικότητας στη σχολική πράξη θα αρχίσει να υλοποιείται σταδιακά από το σχολικό έτος 2005-2006, γεγονός που απαιτεί τη στενή παρακολούθηση, ενημέρωση, αξιολόγηση και διαρκή βελτίωση όλων των παραμέτρων που εμφανίζονται μέχρι την ολοκληρωτική εφαρμογή της όλης διαδικασίας σε τρία χρόνια.

Η έννοια της διαθεματικότητας που υπάρχει στο ΔΕΠΠΣ σχετίζεται, αλλά δεν ταυτίζεται, με την τάση που υπάρχει στην Ευρώπη για την προώθηση των διαθεματικών προσεγγίσεων ή (με ακριβή μετάφραση) των «οριζόντιων στοιχείων / θεμάτων στα ΑΠΣ» (Cross Curricular Themes, CCT's) (Ε.Ε., 2001, CIDREE, 2004). Σκοπός της μελέτης αυτής και βασικό της ερευνητικό ερώτημα αποτελεί η διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας από την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης που αναδύεται στο σύγχρονο παιδαγωγικό και πολιτικό λόγο στην Ελλάδα, αλλά και σε χώρες της Ευρώπης. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην εμφανώς διαφορετική από αυτήν της Ελλάδας περίπτωση του ΗΒ. Στόχος είναι η διερεύνηση της έννοιας της διαθεματικότητας και η αποτύπωση της δυναμικής της, για την αποτελεσματικότητα στην αξιοποίησή της κατά τη διδασκαλία / μάθηση, στη βάση της μελέτης των κειμένων των εθνικών ΑΠΣ ή άλλων επίσημων κειμένων άμεσα σχετιζόμενων με τα ΑΠΣ. Τα κείμενα αυτά αντιμετωπίζονται ως κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διαφοροποίηση ότι αφορούν σε πολιτικές που σχετίζονται κυρίως με το μικροεπί-

πεδο της σχολικής τάξης (Bowe, Ball & Gold, 1992, Bernstein, 1971, 1998).

Η μεθοδολογία που υιοθετείται εστιάζεται σε αναλύσεις, οι οποίες εφαρμόζονται σε κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 1994, Gale, 2000), και αντλεί μεθοδολογικά εργαλεία από αναλύσεις παιδαγωγικών πρακτικών στη σχολική τάξη που έχουν άμεση σχέση με τα ΑΠΣ και την οργανωτική και παιδαγωγική λειτουργία τους. Τα τελευταία χρόνια ένα ρεύμα επιστημόνων με σημαντικούς εκπροσώπους, όπως π.χ. οι Stephen Ball και Trevor Gale, φαίνεται να μεταθέτει το κέντρο βάρους της εκπαιδευτικής και κοινωνιολογικής ανάλυσης προς την πολιτική ανάλυση μέσα από την προσπάθειά τους να εφεύρουν εννοιολογικά εργαλεία ικανά να συλλάβουν και να ερμηνεύσουν τις ραγδαίες μεταβολές στην εθνική εκπαίδευση όπως διαμορφώνονται μέσα στο σύγχρονο περιβάλλον, που δέχεται τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης (Ματθαίου, 2000, 2002). Για τους λόγους αυτούς, αρχικά επισημαίνονται οι βασικές επιστημολογικές βάσεις των ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο και στη συνέχεια εντοπίζονται τα εργαλεία που ενδεχομένως θα ήταν χρήσιμα για την ανάλυση που θα εφαρμόσουμε.

Ταυτόχρονα, επειδή ενδιαφερόμαστε και για τη μελέτη του τρόπου πρακτικής παιδαγωγικής εφαρμογής της διαθεματικότητας, θα εστιάσουμε σε σημαντικές θεωρητικές επιρροές στη σχολική πράξη, όπως λ.χ. των Basil Bernstein, Michel Foucault, καθώς και εκπροσώπων του νεότερου πεδίου της επιστημονικής προσέγγισης και δόμησης της επιστημονικής γνώσης, με στόχο να συμπληρώσουμε και να εξειδικεύσουμε τα μεθοδολογικά μας εργαλεία (βλ. Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006, Bransford et al., 2001, Erickson, 1999). Για να διερευνηθεί το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, αναζητούνται απαντήσεις στα εξής επί μέρους ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι σύγχρονες κυρίαρχες τάσεις στο ερευνητικό πεδίο της διαμόρφωσης ΑΠΣ;
- Ποιες πολιτικές προωθούνται σε Ευρωπαϊκό επίπεδο σε σχέση με τα ΑΠΣ;
- Ποιες πολιτικές προωθούνται σε σχέση με τη διαμόρφωση εθνικών ΑΠΣ; Για λόγους σύγκρισης επιλέγεται για μελέτη, εκτός από αυτήν της Ελλάδας, και η περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου (ΗΒ). Το εκπαιδευτικό σύστημα στο ΗΒ έχει βασικές οργανωτικές αλλά και «ιστορικές-ιδεολογικές» διαφορές σε σχέση με το Ελληνικό και γι' αυτόν το λόγο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συγκριτική αντιπαραβολή των δύο περιπτώσεων.

▲ Ποιος είναι ο ρόλος της διαθεματικότητας σε σχέση με τα προηγούμενα ερωτήματα; Αποσαφήνιση των διαφόρων εκφάνσεων της έννοιας και ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών.

2. Μεθοδολογικές αναζητήσεις

Το σημερινό ασταθές κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2002, Lawton et al., 2001) συντελεί στην ανάδυση ενός εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα πολιτικού ρηματικού λόγου (discourse) στη βάση του οποίου οι εμπλεκόμενοι στην εκπόνηση προγραμμάτων σπουδών καλούνται να υιοθετήσουν αρχές και τακτικές που να υποστηρίζουν τη συνεκτικότητα και την ευελιξία σε όλες τις παραμέτρους των ΑΠΣ και να προωθούν την αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή τους (Council of Europe, 2003, E.C., 2004). Για την ανάλυση του ρηματικού αυτού λόγου χρησιμοποιείται η *κριτική πολιτική ανάλυση* (Ball, 1994, 1998, Gale, 2000), στο πλαίσιο της οποίας εξετάζεται ο τρόπος διαμόρφωσης και παραγωγής των πολιτικών κειμένων στα διάφορα επίπεδα εξουσίας, τα οποία συγκροτούν τελικά το γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Έννοια-κλειδί της κριτικής πολιτικής ανάλυσης, που θα φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μεθοδολογία της περαιτέρω μελέτης μας, είναι η *πολιτική* ως *κείμενο*, ως *λόγος* και ως *διαδικασία*. Οι μελετητές του πεδίου αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαφόρων «πλαισίων» (contexts) κατά την παραγωγή των κειμένων, ανάμεσα στα οποία υπάρχει μια χαλαρή διασύνδεση καθώς και ροή πληροφοριών «όχι προς μία και μόνο κατεύθυνση» (Ball, 1994: 26). Η τελική παραγωγή «πολιτικών κειμένων» δημιουργείται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα πλαίσια αυτά, που ορίζονται ως πλαίσιο επίδρασης, πλαίσιο παραγωγής, πλαίσιο εφαρμογής, πλαίσιο επιτευγμάτων και πλαίσιο στρατηγικής.

Από την προσέγγιση της κριτικής πολιτικής ανάλυσης των Ball (1994) και Gale (2000) θα διατηρηθούν οι επιρροές και τα αναλυτικά εργαλεία που είναι δανεισμένα από συγγενή επιστημονικά πεδία, όπως π.χ. ο μεταδομισμός, η κριτική εθνολογική μέθοδος, διότι θεωρούμε πως θα συμβάλουν πολύ ουσιαστικά στην κατανόηση και ερμηνεία των πλέον πολύπλοκων επιπτώσεων που μπορεί οι διάφορες υπερεθνικές πολιτικές να έχουν στην εθνική εκπαίδευση. Η σχέση *επιστήμης, γνώσης και εξουσίας* αποτελεί βασικό εννοιολογικό πεδίο για τη συγκεκριμένη έρευνα που αφορά στα ΑΠΣ. Εφόσον τα ΑΠΣ σχετίζονται άμεσα με το

περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, οι σχέσεις μεταξύ επιστήμης, γνώσης και εξουσίας μάς αφορούν απόλυτα. Ήδη, χάρη στην ανάλυση του Michel Foucault (1987) για τις σχέσεις γνώσης, εξουσίας και πειθαρχίας, είναι πλέον ευρύτερα αποδεκτό ότι η επιστημονική γνώση δεν είναι ούτε ουδέτερη από αξίες, ούτε ανεξάρτητη από την κρατική εξουσία.

Το συγκεκριμένο πεδίο συμπληρώνει και *το εννοιολογικό οπλοστάσιο του Basil Bernstein (1971, 1998)*, που αποτελεί τόσο τη βάση για την κριτική πολιτική ανάλυση των Ball (1994, 1999) και Gale (2000), όσο και για πολλούς αναλυτές των σχολικών πρακτικών στο επίπεδο της τάξης. Ιδιαίτερα, κρίνουμε χρήσιμα τα αναλυτικά εργαλεία που αναφέρονται στον *παιδαγωγικό λόγο*, στο *πλαίσιο*, στην *αναπλαισίωση*, στην *περιχάραξη*, στους *κανόνες αναγνώρισης* και στην *πραγματοποίηση*. Τα συγκεκριμένα εργαλεία συμβάλλουν στην αποκάλυψη των τεχνικών και μηχανισμών που εισάγουν, μεταθέτουν, επιβάλλουν και κρυσταλλώνουν τις σχολικές πρακτικές, αποκαλύπτοντας τελικά το βαθμό αποτελεσματικότητας της «παιδαγωγικής μηχανής». Το βαθμό δηλαδή που ο πολιτικός ρηματικός λόγος ως ιδεολογία και ως κείμενο αναπλαισιώνεται στο επίπεδο της πρακτικής (διεργασίας-διαδικασίας). Η ενότητα που ακολουθεί αποσκοπεί στην καταγραφή των κυρίαρχων τάσεων στο πεδίο της εκπόνησης ΑΠΣ, μέσα από τη διερεύνηση και επισκόπηση του σχετικού ερευνητικού πεδίου, ώστε να αναδειχθεί ο τρόπος διαμόρφωσης των αναλυτικών εργαλείων, και κυρίως των κατηγοριών ανάλυσης ρηματικού λόγου.

3. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας και θεωρητικές αναζητήσεις στο πεδίο της διαμόρφωσης ΑΠΣ

Στην καθιερωμένη πρακτική σύνταξης ΑΠΣ επιλεγόταν ως περιεχόμενο της σχολικής γνώσης συνήθως ό,τι κατά καιρούς κωδικοποιούνταν από τις επιστήμες ως σημαντική γνώση και συστηματοποιούνταν σε μορφή κατάλληλη για τους μαθητές. Η οργάνωση της γνώσης γινόταν σε ανεξάρτητα μαθήματα κατ' αντιστοιχία με τους επιστημονικούς κλάδους (όπως λ.χ. αυτοί εκφράζονταν στη γνώση που παρεχόταν στα πανεπιστήμια). Όσον αφορά στις διδακτικές μεθόδους, υιοθετούνταν συνήθως άμεσες μέθοδοι διδασκαλίας που κατευθύνονταν κυρίως στη «μετάδοση γνώσης». Οι θεωρητικές αναζητήσεις που κατά καιρούς επηρέασαν την εκπόνηση ΑΠΣ στις διάφορες χώρες σχετίζονται με τις

αντίστοιχες επικρατούσες κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές-διδακτικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις (Χατζηγεωργίου, 2004, Spinthourakis at al., 2004, Kelly, 2001, Moon & Murphy, 1999).

Ειδικά σήμερα, που η επιστήμη και η τεχνολογία αναπτύσσονται ραγδαία και που οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα και «χωρίς σύνορα» τις διάφορες χώρες, η συζήτηση για την καλύτερη οργάνωση των ΑΠΣ κατευθύνεται όλο και περισσότερο προς την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με ανακαλυπτικές, συμμετοχικές και βιωματικές μεθοδολογίες. Τα επιχειρήματα *επιστημολογικού* περιεχομένου που παρατίθενται από τους υποστηρικτές της θέσης αυτής αναφέρονται στο ότι η γνώση αποκτά πραγματικό νόημα και την απαιτούμενη εφαρμοσιμότητα στην καθημερινή ζωή κυρίως μέσα από την ολιστική, ενιαιοποιημένη και διεπιστημονική της μορφή (Walker & Soltis, 1997, Καρατζιά-Σταυλιώτη & Σπινθουράκη, 2005). Τα επιχειρήματα *ψυχολογικού* περιεχομένου που βρίσκονται στη σχετική βιβλιογραφία (Francis, 1994, White, 1998) εντάσσονται τόσο στη Μορφολογική Ψυχολογία, η οποία τονίζει την αρχή που αντιμετωπίζει το παιδί ως ολότητα, όσο και στην Ψυχολογία του παιδιού, η οποία μέσα από τις διάφορες σχολές της (εποικοδομητισμός, πολλαπλές νοημοσύνες, Αλαχιώτης, 2004, κτλ.) υπογραμμίζει τη σημασία του τρόπου οργάνωσης των προγραμμάτων σπουδών –τόσο ως προς την επιλογή του περιεχομένου της διδασκαλίας, όσο και ως προς την εφαρμοζόμενη μεθοδολογία– στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Τέλος, τα *παιδαγωγικού* περιεχομένου επιχειρήματα αναφέρονται στην παιδαγωγική χρησιμότητα των διαθεματικών, συνεργατικών και ανακαλυπτικών διδακτικών μεθοδολογιών, με ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική αναγκαιότητα της προετοιμασίας των μαθητών για τη μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης (CIDREE, 1998).

Στις σχετικές συζητήσεις κατατίθενται και επιχειρήματα που εστιάζονται στην *κοινωνική αποτελεσματικότητα* του σχολείου, τα οποία και δεν είναι πάντοτε εύκολο να αποσυνδεθούν από τις προαναφερθείσες κατηγορίες επιχειρημάτων. Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας (Mace et al., 2000, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999), αναφέρεται στην *«παραγωγή / δημιουργία του επιθυμητού από την κοινωνία αποτελέσματος / επιτεύγματος, με το χαμηλότερο κόστος ως προς τους ανθρώπινους και χρηματικούς πόρους».* Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί το «κοινωνικά επιθυμητό αποτέλεσμα» του σχολείου, κάτι που συνδέεται άμεσα με τα ιδεολογικά-πολιτισμικά και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά των σημερινών κοινωνιών. Στις αναφορές

σε θέματα αποτελεσματικότητας των ΑΠΣ του σχολείου του 21ου αιώνα (βλ. Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006) κυριαρχούν οι εκφράσεις για την «ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την καλλιέργεια των αξιών για τη διά βίου μάθηση» σε μια κοινωνία «συμμετοχικών και δημοκρατικών πολιτών», όπου υπάρχουν τα χαρακτηριστικά της πολυπολιτισμικότητας και αξιοποιούνται οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) (EC, 2004, Council of Europe, 2003). Οι εκφράσεις αυτές συνήθως γίνονται αντικείμενο συζήτησης σε κάθε επικείμενη εκπαιδευτική αλλαγή ή μεταρρύθμιση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται από τη βιβλιογραφία στα σύγχρονα αποτελεσματικά ΑΠΣ (Stundaert, 2001, Kelly, 2001, Lawton, 2001, Young, 1998, Council of Europe, 2001, Erickson, 1999, Bourdiex, 1999, Moon & Murphy, 1999) ομαδοποιήθηκαν και διερευνήθηκαν περαιτέρω, για να δημιουργηθούν οι κύριες κατηγορίες έκφρασης των «τάσεων για τη διαμόρφωση ΑΠΣ» που επικρατούν στον επιστημονικό αυτό χώρο. Οι τάσεις αυτές, που διέτρεχαν όλα τα στάδια της παρούσας μελέτης, παρουσιάζονται παρακάτω:

- Η σχολική παιδαγωγική (λ.χ. περιεχόμενο σχολικής γνώσης και μεθοδολογίες) θα πρέπει να προσαρμόζεται στα ερευνητικά ευρήματα των επιστημών που συνδέονται άμεσα με τη μάθηση, και κυρίως στα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στον τρόπο που ο εγκέφαλος του παιδιού «μαθαίνει» (Cohen, 2002). Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα επιστημονικά αποτελέσματα, οι διασυνδέσεις ανάμεσα στις διάφορες επιστήμες και η προβολή των θεμάτων που ερευνώνται στην καθημερινή ζωή ενισχύουν τις συνάψεις των νευρώνων του εγκεφάλου, μέσα από τα πολλαπλά και ενισχυμένα ερεθίσματα που παρέχουν στους νευρώνες, και προωθούν τη μάθηση (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).
- Μέσα από τα σύγχρονα ΑΠΣ θα πρέπει να προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των ατόμων και η αξιοποίηση της γνώσης σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Με τον τρόπο αυτό θα καλλιεργούνται οι διάφοροι τύποι εγγραμματισμού / αλφαβητισμού (literacies) (γλωσσικός, μαθηματικός, φυσικο-επιστημονικός, τεχνολογικός), όπως αυτοί περιγράφονται και στις διεθνείς δοκιμασίες (βλ. Program of International Student Achievement – PISA) (OECD, 2001, 2004).
- Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να ενισχύσει τον παιδαγωγικό του ρόλο και να ενδυναμώσει τη θέση του σε σχέση με άλλες άτυπες μορφές μάθησης (λ.χ. τηλεόραση, διαδίκτυο κτλ.). Τούτο διότι αυτές οι μορφές μάθησης συχνά είναι περισσότερο ελκυστικές στα

παιδιά, είτε λόγω της επικαιρότητας του περιεχομένου, είτε λόγω του «φυσικού» τρόπου μάθησης που επιτελείται σε αυτές (Stundaert, 2001, OECD, 2001, 2004, EC, 2004).

▲ Στο πλαίσιο της προηγούμενης άποψης ενυπάρχει και η ιδέα ότι το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοικτό και σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνία. Στη βάση αυτή, τόσο το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης όσο και οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις του θα πρέπει να εκσυγχρονίζονται βελτιούμενα διαρκώς και προσαρμοζόμενα στα επιστημονικά ευρήματα (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

Όσον αφορά στα στοιχεία / θέματα της διαθεματικότητας (cross curricular elements / themes), που έχουν περιγραφεί πιο πάνω, ορίζονται στη βιβλιογραφία (Lawton et al. 2000) ως *τα στοιχεία που συνδέουν όλες τις διαστάσεις της γενικής παιδείας του ατόμου και επαυξάνουν και ενδυναμώνουν οτιδήποτε προέρχεται από το βασικό πρόγραμμα σπουδών.* Κατέχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά, τα διαθεματικά στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ένας εποικοδομητικός τρόπος δημιουργίας σταθερότητας και συνοχής στις μαθησιακές εμπειρίες όλων των παιδιών, και ιδιαίτερα στην αποτελεσματικότερη υλοποίηση των ΑΠΣ στη σχολική τάξη. Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι, στην περίπτωση αυτή, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά, ώστε, ανάμεσα στα άλλα, να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στις ειδικότητες μέσα από την υιοθέτηση της διαθεματικής προσέγγισης στη γνώση και στη μεθοδολογία. Το «έθος» (η κουλτούρα) των σχολείων θα πρέπει να συνεπικουρεί την όλη προσπάθεια και να υποστηρίζει τις διαθεματικές συμμετοχικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο του σχολείου, και ιδιαίτερα αυτές που προωθούν τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (Edwards & Fogelman, 1999).

Η πιο πάνω ανάλυση αναγνωρίζει, και εμπεριέχει, και τις δυο βασικές κατευθύνσεις που υπάρχουν στη σύνταξη των ΑΠΣ, δηλαδή αυτήν που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της μάθησης (content oriented) και αυτήν που επικεντρώνεται στη διαδικασία μάθησης (process oriented). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, θεωρείται χρήσιμο *η διαθεματική προσέγγιση να άπτεται και να επηρεάζει και τις δύο κατευθύνσεις*, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ΑΠΣ που αναπτύσσουν το περιεχόμενο σπουδών με αναφορές και στη διαδικασία της μάθησης, και κυρίως τις δραστηριότητες μάθησης (Middlewood & Burton, 2001), όπως π.χ. τα ΑΠΣ στην Ελλάδα (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006). *Η διαθεματική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας αφορά σε*

πρακτικές που επιτρέπουν στους μαθητές να διαπιστώνουν τη συνοχή, τις διασυνδέσεις και τη συνέχεια ανάμεσα σε μια σειρά από εκπαιδευτικές εμπειρίες και τους καθιστά ικανούς να διατυπώνουν γενικεύσεις και συσχετίσεις.

Άμεσα συνδεόμενη με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα αποτελεσματικά ΑΠΣ είναι η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων / ικανοτήτων και κυρίως αυτών που συνδέονται με τη διά βίου μάθηση (ικανότητα να μαθαίνουν, να επιλύουν προβλήματα, να συνεργάζονται, να δημιουργούν κτλ.). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. EC, 2005), οι δεξιότητες αυτές είναι απαραίτητες σε μια κοινωνία που υφίσταται ραγδαίες αλλαγές στην οικονομία, στην επιστήμη, στην τεχνολογία και στη σύσταση του πληθυσμού της. Όπως θα σχολιαστεί στη συνέχεια σε σχέση με την Ευρωπαϊκή εμπειρία, προς αυτή την κατεύθυνση υιοθετούνται από πολλές κυβερνήσεις αλλαγές στα ΑΠΣ που συχνά περιλαμβάνουν διαθεματικές προσεγγίσεις. Για την κατανόηση της ανάλυσης που ακολουθεί θα πρέπει να αναφερθούν τα πιο σημαντικά *χαρακτηριστικά των διαθεματικών προσεγγίσεων*, που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Reid & Scott, 2001, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Αλαχιώτης 2004β):

- Προωθούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται για τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων και διευκολύνονται οι πρακτικές διά βίου μάθησης.
- Δίνεται έμφαση στις αξίες που προωθεί η εκπαίδευση και κυρίως σε αυτές της δημοκρατίας, ισότητας, συμμετοχής, υπευθυνότητας.
- Δίνεται ιδιαίτερη σημασία σε επίκαιρα και ενδιαφέροντα κοινωνικά θέματα, ζητήματα και προβλήματα βιοηθικού και επιστημονικού τεχνολογικού περιεχομένου.
- Υιοθετούνται ενεργητικές και βιωματικές μέθοδοι στις οποίες εμπλέκονται συμμετοχικά όλοι οι δρώντες στο επίπεδο του σχολείου, το προσωπικό και οι μαθητές.

4. Ο Ευρωπαϊκός ρηματικός λόγος και η Ευρωπαϊκή εμπειρία

Ο εκπαιδευτικός και πολιτικός λόγος που χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στα ΑΠΣ εστιάζεται κυρίως στα αναμενόμενα οφέλη που στηρίζονται στην προώθηση του διαρκούς εκσυγχρονισμού, της ευελιξίας, της ισορροπίας και της συνοχής σε αυτά.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης (στα επίσημα κείμενα που εκδίδονται και που υπάρχουν στην επισυναπτόμενη βιβλιογραφία) υπάρχουν αρκετές αναφορές στην αναγκαιότητα προώθησης της έννοιας της διαθεματικότητας στα ΑΠΣ, η οποία μετά το 2001 (EC, 2001) οριοθετείται ως «θεματικές-στοιχεία οριζόντιας διασύνδεσης των προγραμμάτων σπουδών-διαθεματικά στοιχεία» (Cross Curricular Themes, CCTs). Το να υποθέσει κανείς ότι ο τρόπος που αντιμετωπίζεται η διαθεματικότητα στις διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες είναι όμοιος και σταθερός δεν θα ήταν ρεαλιστικό, ιδιαίτερα σήμερα που όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν αρχίσει να εισέρχονται σε μια διαδικασία διαρκούς αλλαγής και αναβάθμισης. Παρατηρούνται, βέβαια, ορισμένες ομοιότητες, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν και τη βάση σε κάθε προσπάθεια μελέτης του ζητήματος. Είναι όμως γεγονός ότι οι διαφορές που εμφανίζονται στην ποικιλία μορφών διαθεματικότητας αναδεικνύουν, αφενός, την πλούσια ποικιλότητα στις ερμηνείες και, αφετέρου, τη δυνητική σύγχυση και τις εννοιολογικές παρεξηγήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους πολιτικούς.

Στο σημείο αυτό, και επειδή μελετάται η θέση της ΕΕ στο υπό διερεύνηση πεδίο, είναι χρήσιμο να γίνει σύντομη αναφορά στον τρόπο που η ΕΕ «ασκεί» εκπαιδευτική πολιτική, κάτι που θα «διαφωτίσει» την όλη συζήτηση για τη διαθεματικότητα. Με τη Συνθήκη του Μάαστριχ (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2004, Ρουσσάκης, 2001) η ΕΕ αναγνωρίζει τη δικαιοδοσία των κρατών-μελών σε θέματα που άπτονται της γενικής παιδείας, και η ίδια «αναζητά» από αυτά την προώθηση της «ποιότητας» στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η ΕΕ εισηγείται πολιτικές προτεραιότητες, η εφαρμογή των οποίων από τις εθνικές κυβερνήσεις δεν είναι υποχρεωτική, αλλά στηρίζεται στην «αρχή της επικουρότητας». Στη δεδομένη βάση, το 1998 εκπονείται από την Κοινότητα η Έκθεση για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και 16 δείκτες ποιότητας, όπου ορίζονται οι βασικές κατηγορίες δεικτών ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης και παρουσιάζονται «καλές πρακτικές» από διάφορες χώρες.

Στη Λισαβόνα (2000) οι αρχηγοί των κρατών μελών διακηρύττουν τον κοινό στόχο, πως μέχρι το 2010 η ΕΕ θα πρέπει να γίνει «η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, ικανή για διαρκή οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερα και καλύτερα επαγγέλματα και περισσότερη κοινωνική συνοχή» (EC, 2004). Η υλοποίηση του σκοπού αυτού στηρίζεται σε μια νέα μέθοδο πολιτικής, «τη μέθοδο ανοικτού συντονισμού» (Πασιάς, 2005). Στο πλαίσιο της συγκεκρι-

μένης μεθόδου τίθενται κοινοί στόχοι από όλα τα κράτη μέλη και η υλοποίηση των στόχων αυτών γίνεται με διαρκή παρακολούθηση και συντονισμό των προσπαθειών, ώστε να προωθούνται οι καλές πρακτικές προσαρμοζόμενες βελτιωτικά σε κάθε περίπτωση. Στο πλέον πρόσφατο σχετικό κείμενο της Κομισιόν (2004) με τίτλο «Η πρόοδος προς τους κοινούς στόχους στην εκπαίδευση και κατάρτιση. Δείκτες και επίπεδα επίτευξης των στόχων» (Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks) γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα τα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα να δώσουν έμφαση στη διαμόρφωση των βασικών (key) δεξιοτήτων που ορίζονται ως σύνολο γνώσεων μεταφερόμενο και πολυλειτουργικό, δηλαδή «δεξιότητες και στάσεις που όλα τα άτομα χρειάζονται για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, για την κοινωνική τους ένταξη και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Αυτές οι δεξιότητες θα πρέπει να έχουν καλλιεργηθεί μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θα πρέπει να ενεργήσουν ως βάσεις για την περαιτέρω και διά βίου μάθηση» (*ό.π.*, σ. 22).

Στο προαναφερθέν κείμενο αναγνωρίστηκε ο ρόλος των βασικών δεξιοτήτων που, όπως τονίζεται, πρέπει να καλλιεργούνται «οριζόντια ή διαθεματικά» στην αρχική και υποχρεωτική εκπαίδευση των ατόμων, ούτως ώστε να προσεγγιστούν σωστά οι στόχοι της Λισαβόνας. Επίσης, ορίστηκαν οι περιοχές στις οποίες ανήκουν οι δεξιότητες αυτές και οριοθετήθηκαν οι διεργασίες αποσαφήνισης των νέων βασικών δεξιοτήτων *(και κατά βάση διαθεματικών)* και ο τρόπος που αυτές θα μπορούσαν να «συγχωνευθούν» με τις παραδοσιακές δεξιότητες και να ενταχθούν στα ΑΠΣ. Ταυτόχρονα, τέθηκαν οι βάσεις για την εξεύρεση τρόπων προώθησης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων αυτών σε ευπαθείς μαθητικές ομάδες και τη γενικότερη παρακολούθηση και πιστοποίηση της επίδοσης όλων των μαθητών σε σχέση με αυτές. Οι βασικές κατηγορίες που καταγράφονται στο συγκεκριμένο κείμενο έχουν άμεσα σχέση με τα είδη εγγραμματισμού που προωθεί ο ΟΟΣΑ στο πρόγραμμα διεθνούς επίδοσης PISA, γεγονός που υποδηλώνει και την άποψη της ΕΕ, που αναφέρεται στο κείμενο, ότι οι δείκτες (του PISA) καλύπτουν σε ικανοποιητικό βαθμό το κατά πόσο η προώθηση της επίδοσης σε σχέση με τις βασικές δεξιότητες γίνεται για όλους τους μαθητές. Σύμφωνα με το κείμενο, το κύριο ζήτημα σε σχέση με τις νέες δεξιότητες είναι ότι αυτές θα πρέπει να διερευνηθούν όχι μόνο μέσα από τη διαμόρφωση δεικτών, αλλά και μέσα από τη μελέτη *καλών πρακτικών*, δηλαδή τη μελέτη περιπτώσεων επιτυχών σχολικών πρα-

κτικών με στόχο τη διάχυσή τους και τη διασπορά του οφέλους που προκύπτει στα εκπαιδευτικά συστήματα γενικότερα. Ενδιαφέρον έχει ο κατάλογος που ενσωματώνεται στο κείμενο και σχετίζεται με τις θεματικές περιοχές στις οποίες κυρίως καλλιεργούνται και αναπτύσσονται οι βασικές *(διαθεματικές)* δεξιότητες. Στον κατάλογο αυτό αναγνωρίζονται θεματικές που αποτελούν κατηγορίες ανάδειξης δεικτών ποιότητας για τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (βλ. 16 δείκτες ποιότητας) (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2005):

- Αριθμητικός και γλωσσικός αλφαβητισμός
- Βασικές δεξιότητες και ικανότητες στα μαθηματικά, επιστήμη κα τεχνολογία
- Γνώση ξένων γλωσσών
- Δεξιότητες ΤΠΕ και χρήση της τεχνολογίας
- Δεξιότητες, ικανότητες για μάθηση
- Κοινωνικές δεξιότητες
- Επιχειρηματικότητα, και
- Γενική κουλτούρα.

Η προσπάθειά μας να αναδειχθούν περαιτέρω οι λόγοι που «ώθησαν» την ΕΕ να υιοθετήσει πολιτικές υποστήριξης και προώθησης διαθεματικών προσεγγίσεων (σε σχέση με δεξιότητες ή γνωστικό περιεχόμενο) μας οδήγησε και στη μελέτη των βασικών, έστω και περιορισμένων ερευνών που έγιναν στο σχετικό πεδίο. Η πιο σημαντική έρευνα σε ευρωπαϊκό επίπεδο είναι αυτή που διενεργήθηκε με πρωτοβουλία της Βελγικής προεδρίας της ΕΕ (2001) σχετικά με το περιεχόμενο, το βαθμό και την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα εθνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών 27 ευρωπαϊκών χωρών. Επίσης, ο Σύνδεσμος Ευρωπαϊκών Ινστιτούτων Εκπαιδευτικής Έρευνας- (CIDREE, 1998, 2004) υλοποίησε δύο σχετικές έρευνες, οι οποίες συμπληρώνονται και από ερευνητικές προσπάθειες μεμονωμένων ερευνητικών ομάδων (λ.χ. Edwards & Fogelman, 1999).

Ενδεικτικό του πολιτικού λόγου που αναπτύχθηκε στην ΕΕ για τη διαθεματικότητα είναι το σημείωμα που κατατίθεται από τον Πρόεδρο της Επιτροπής στο σχετικό Συνέδριο το 2001, όπου αναφέρεται: *Περίπου 100 ειδικοί από 24 ευρωπαϊκές χώρες συναντώνται στις Βρυξέλλες για να συγκρίνουν κείμενα και να συζητήσουν για τους τρόπους με τους οποίους οι διάφορες ευρωπαϊκές χώρες αντιμετωπίζουν το ζήτημα της προώθησης των οριζοντίων / διαθεματικών στόχων στα ΑΠΣ (CCT's) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα*

μπορεί να είναι το να μαθαίνω πώς θα μαθαίνω, η αγωγή του πολίτη και η περιβαλλοντική εκπαίδευση. [...] Το Συνέδριο βοήθησε να κατανοήσουμε ότι τα στοιχεία διαθεματικότητας των ΑΠΣ είναι γενικά αποδεκτά [...] είναι (όμως) ανάγκη να αποσαφηνιστεί καλύτερα η έννοια της διαθεματικότητας, και η επιστημονική έρευνα να εστιαστεί στην αναζήτηση των πλέον αποτελεσματικών μεθόδων εφαρμογής της, καθώς και στη διάχυση καλών σχολικών πρακτικών» (EU, 2001, σ. 13).

Η έρευνα στις 27 χώρες (Maes et al., 2001) έδειξε ότι, ενώ γίνονται προσπάθειες σε μεγάλο αριθμό χωρών για την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων, εντούτοις, στις περισσότερες από αυτές υπάρχει έλλειψη γενικής και τεκμηριωμένης στρατηγικής εφαρμογής. Στις περισσότερες χώρες η υιοθέτηση της διαθεματικότητας ήταν ευθύνη των σχολείων και φαίνεται ότι δεν υπήρχε η απαραίτητη στήριξη από το κεντρικό επίπεδο. Σε μερικές χώρες μόνο είχε δοθεί σχετικό εκπαιδευτικό υλικό ή εκπαιδευτικές οδηγίες από υπεύθυνους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Θετικό εκρίθη από τους ερευνητές το γεγονός ότι αριθμός χωρών βρισκόταν στο στάδιο ανάληψης πρωτοβουλιών για την εκπόνηση ερευνών ή την υλοποίηση πιλοτικών προγραμμάτων στο πεδίο της διαθεματικότητας. Η διερεύνηση του σχετικού πεδίου δείχνει ότι οι σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες στις διάφορες χώρες *περιορίζονται σε ζητήματα διερεύνησης πειραματικών προγραμμάτων, λ.χ. περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και, πρόσφατα, της αγωγής του πολίτη, και όχι με τη συστηματική εισαγωγή της διαθεματικότητας στα ΑΠΣ και την εκπαίδευση.* Έχουν δε ασχοληθεί, κυρίως, με τους λόγους που φαίνεται να οδηγούν σε αποτυχία τις προσπάθειες των σχολείων να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα, γεγονός που καταλήγει στην αναποτελεσματικότητα όσον αφορά στην υλοποίηση των στόχων των προγραμμάτων αυτών (Witty, Rowe & Aggleton, 1994, Hicks, 2001, Machon & Walkington, 2000).

Σε όλες τις σχετικές έρευνες αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα δημιουργίας ενός περισσότερο αποτελεσματικού συστήματος διάχυσης και εφαρμογής της διαθεματικότας. Οι αναμενόμενες θετικές επιδράσεις των διαθεματικών προσεγγίσεων μπορούν να θεωρηθούν ως το λειτουργικό πλαίσιο για την προώθηση της αποτελεσματικότητας στην επίτευξη των επί μέρους στόχων σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται.

Όπως και ο όρος «διαθεματικά στοιχεία-θέματα» υποδηλώνει, οι διαθεματικές προσεγγίσεις δεν περιορίζονται απόλυτα σε ένα γνωστικό αντικείμενο-μάθημα. Σύμφωνα με τις δύο έρευνες του CIDREE

(1998, 2004), υπάρχουν περιπτώσεις που ένα «διαθεματικό στοιχείο» μπορεί να διερευνηθεί αποτελεσματικά και από πολλές οπτικές γωνίες μέσα σε έναν «κύκλο» μαθημάτων (ευρύτερο επιστημονικό πεδίο), όπως, για παράδειγμα, το ζήτημα της μόλυνσης του περιβάλλοντος που μπορούμε να το επεξεργαστούμε στον «κύκλο» των μαθημάτων της επιστήμης (φυσική, χημεία, βιολογία). Υπάρχουν «διαθεματικά στοιχεία» στη διερεύνηση των οποίων απαιτείται η αξιοποίηση πολλών μαθημάτων που δεν ανήκουν κατ' ανάγκη στον ίδιο «κύκλο». Τέλος, ένα «διαθεματικό στοιχείο» μπορεί να διαχυθεί σε όλα τα μαθήματα, αλλά και σε πολλές όψεις της σχολικής ζωής. Εκτός από τα εξειδικευμένα χαρακτηριστικά που ενέχει η διαθεματικότητα, η διαδικασία υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του σχολείου και όλων των δρώντων σε αυτό (EC, 2001).

Ο Πίνακας που ακολουθεί αναδεικνύει με περισσότερο λεπτομερή τρόπο την εμφάνιση και το επίπεδο εφαρμογής των διαθεματικών στοιχείων που δήλωσαν 27 χώρες της Ευρώπης ότι χρησιμοποιούν (Maes et al., 2001) και αφορά στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Θεματικές-στοιχεία οριζόντιας διασύνδεσης (διαθεματικά) των προγραμμάτων σπουδών 27 χωρών της Ευρώπης

Θεματική οριζόντιας διασύνδεσης/ διαθεματικό στοιχείο	**Αριθμός χωρών όπου αυτό το διαθεματικό στοιχείο εντάσσεται στο ΑΠΣ (επίσημα ή ανεπίσημα)**
1. Αγωγή υγείας / αθλήματα	25
2. Περιβαλλοντική / οικολογική εκπαίδευση	21
3. Αγωγή του Πολίτη / ανθρώπινα δικαιώματα / πολιτική αγωγή / αγωγή για την ειρήνη	19
4. Κοινωνικές δεξιότητες / δεξιότητες επικοινωνίας / ανάγνωση / ομιλία	17
5. Αγωγή ΜΜΕ / ΤΠΕ	15
6. Η ικανότητα του να μαθαίνουν και κριτική σκέψη	13
7. Αισθητική / πολιτιστική αγωγή	12
8. Φιλοσοφική / ηθική / κοινωνική αγωγή	9
9. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	10
10. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	8
11. Διεθνής εκπαίδευση	7
12. Κυκλοφοριακή αγωγή	6
13. Επιχειρηματικότητα	6
14. Τεχνολογική εκπαίδευση	5
15. Αγωγή καταναλωτή / Οικονομική αγωγή	4
16. Επαγγελματικός προσανατολισμός	2

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν και η προηγούμενη ανάλυση της Ευρωπαϊκής εμπειρίας σε συνδυασμό με τη μελέτη των ΑΠΣ των υπό μελέτη χωρών (μελέτες περίπτωσης) μας οδήγησε στη δημιουργία των εξής ευρύτερων κατηγοριών ρηματικού λόγου στη βάση των οποίων διερευνώνται τα επί μέρους ερευνητικά μας ερωτήματα:

- Βασικά ιστορικά και δομικά χαρακτηριστικά των ΑΠΣ στη συγκεκριμένη χώρα με έμφαση στην αξιοποίησή τους και στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση.
- Τα επιχειρήματα που κατατίθενται υπέρ τη υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων.
- Η έννοια της διαθεματικότητας στα επίσημα κείμενα, το εύρος και οι εκφάνσεις της.
- Ο τρόπος εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων που προωθείται (συστηματικότητα, ποικιλία, βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών κτλ.).
- Οι υποστηρικτικές ενέργειες που υπάρχουν προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς.

5. Η περίπτωση του Ηνωμένου Βασίλειου (Αγγλίας και Ουαλίας)

5.1. Βασικά ιστορικά και δομικά χαρακτηριστικά των ΑΠΣ στο ΗΒ με έμφαση στην αξιοποίησή τους στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση

Για την περίπτωση αυτή βασικό κείμενο ανάλυσης ήταν το Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (National Curriculum for England and Wales, 1988-NC) και τα σχετικά ή συμπληρωματικά με αυτό κείμενα που εκδόθηκαν στη συνέχεια, όπως για παράδειγμα το ΑΠΣ για την Αγωγή του Πολίτη, αλλά και οι οδηγίες προς τους Επιθεωρητές των σχολείων που αφορούν στην αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση της εφαρμογής του σχολικού προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο ΗΒ χαρακτηριζόταν από τη διοικητική αποκέντρωση και την αυτονομία / τον ενισχυμένο ρόλο των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος γενικότερα, που παλαιότερα είχε ως αποτέλεσμα τη μη ύπαρξη κεντρικού ΑΠΣ. Η εκπαιδευτική πολιτική από το

1976 ως το 1985 εστιάζεται σε δράσεις προώθησης της ισότητας ευκαιριών, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνεται και η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος κορμού, που θεωρείται η απαρχή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (NC). Τα επιχειρήματα υπέρ της εκπόνησης NC (Ruskin Speech, 1976-Plowden Report) αναφέρονταν κυρίως στην (αναποτελεσματική σε θέματα ισότητας ευκαιριών) ανομοιομορφία που είχε διαπιστωθεί ανάμεσα στα διάφορα σχολικά προγράμματα, η οποία θεωρήθηκε αποτέλεσμα της μεγάλης ελευθερίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της διαμόρφωσης του προγράμματος του σχολείου.

Η χρονική περίοδος 1985-1993 είναι σημαντική για την εκπαιδευτική πολιτική στο ΗΒ, δεδομένου ότι ολοκληρώθηκε το εθνικό ΑΠΣ και αποτέλεσε το κύριο πλαίσιο εφαρμογής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην έκθεση Hargaves (1984) *Για τη βελτίωση των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* γίνεται διαπραγμάτευση του ζητήματος της βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από οικογένειες εργατικής τάξης, και κατατίθεται εισήγηση για την εφαρμογή μεθόδων συμμετοχικής και συνεργατικής μάθησης από τις ηλικίες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έκθεση αυτή οδήγησε στο θεσμικό κείμενο *White paper 1985: Better Schools*, όπου ετέθη το πλαίσιο της αξιοποίησης της εκπαίδευσης για την προώθηση των εθνικών στόχων: η εκπαίδευση θεωρήθηκε επένδυση στο μέλλον του έθνους, το οποίο έπρεπε να διατηρήσει ηγετική θέση στη διεθνή «αρένα» (Karadjia-Stavlioti, 1997). Ταυτόχρονα, στο νομικό αυτό κείμενο έχουν καταγραφεί οι βασικές αρχές στη βάση των οποίων τέθηκαν οι στόχοι και το πλαίσιο εκπόνησης του NC:

- Ευρύτητα όσον αφορά τα περιεχόμενα, ώστε να καλύπτεται ποικιλία εμπειριών, γνώσης και δεξιοτήτων.
- Ισορροπία ως προς όλες τις παραμέτρους, και κυρίως ως προς την κατανομή του χρόνου ανάμεσα στις διάφορες γνωστικές περιοχές.
- Αρμονία των μαθησιακών εμπειριών με τις εμπειρίες που θα αναμένεται να υπάρξουν στη ζωή τους ως ενηλίκων.
- Διαφοροποίηση και προσαρμογή του σχολικού προγράμματος στις ικανότητες και ανάγκες των μαθητών.

Με το Νόμο *Education Act 1986* εισήχθη ο νέος τρόπος διοίκησης και διαχείρισης των σχολείων, όπου ο Διευθυντής ήταν υπεύθυνος για τη διαμόρφωση σχολικών προγραμμάτων, τα οποία έπρεπε να συμφωνούν με τις κατευθύνσεις σε εθνικό επίπεδο και τις απόψεις των Συμ-

βουλίων Διοίκησης (Governing Bodies) και των Τοπικών Εκπαιδευτικών Αρχών (Local Education Authorities – LEA's). Η εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1988 *(Education Reform Act 1988)*, που έγινε από τη συντηρητική κυβέρνηση, ήταν ο μεγαλύτερος μεταρρυθμιστικός νόμος των τελευταίων 40 χρόνων (από το 1944) που εισήγαγε το NC στην εκπαίδευση. Στο νόμο αυτόν αναγνωρίζονται τρεις βασικοί σκοποί του NC, η παράθεση των οποίων υποδηλώνει την πρόθεση των συντακτών του για την προώθηση των βελτιωτικών αλλαγών στην εκπαίδευση μέσα από τα ΑΠΣ: i) η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ii) η αναβάθμιση του επιπέδου επίδοσης των μαθητών, iii) η διεύρυνση των επιλογών στην εκπαίδευση.

Στο εθνικό ΑΠΣ (NC) καλύπτονται: *τα προγράμματα σπουδών* (*programmes of study*), που ορίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις ως προς τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες σε κάθε μάθημα και σε κάθε ένα από τα *τέσσερα στάδια-κλειδιά* (key stages 1-4) και οι *στόχοι προς επίτευξη (attainment targets)*, που αποσαφηνίζουν τα αναμενόμενα επίπεδα επίδοσης για τους μαθητές. Σε κάθε μάθημα (εκτός από την Αισθητική Αγωγή, τη Μουσική και τη Φυσική Αγωγή) υπάρχουν περιγραφές για οκτώ επίπεδα, τα οποία κατανέμονται στα τέσσερα στάδια-κλειδιά της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ηλικίες 7, 11, 14, 16). Σε καθένα από αυτά τα στάδια οι μαθητές πρέπει να συμμετάσχουν σε εξετάσεις που γίνονται σε εθνικό επίπεδο, στις οποίες εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης των στόχων που θέτει το NC. Τα αποτελέσματα των εξετάσεων που αφορούν κάθε μαθητή κοινοποιούνται στους γονείς, ενώ αυτά που αφορούν το κάθε σχολείο δημοσιοποιούνται σε εθνικό επίπεδο με το επιχείρημα της ενημέρωσης των γονέων για το επίπεδο των σπουδών στα σχολεία, ώστε να μπορούν να ασκήσουν το δικαίωμα της γονικής επιλογής σχολείου που θα φοιτήσει το παιδί τους.

Επίσης, ανάμεσα σε άλλες διοικητικές αποφάσεις, καθορίζεται το πλαίσιο αποκέντρωσης της οικονομικής διαχείρισης των σχολείων. Οι ερευνητές του χώρου (Karadjia-Stavlioti, 1997, Whitty et al., 1994) θεωρούν ότι μέσα από τα κείμενα του 1985 και 1988 προωθείται η ανταγωνιστικότητα ανάμεσα στα σχολεία και, γενικότερα, υιοθετούνται θεωρήσεις / παράμετροι της αγοράς στην εκπαίδευση. Στη βάση αυτή δίδεται έμφαση στις επιλογές των «πελατών» (γονέων και μαθητών), με αποτέλεσμα οι πολιτικές παροχής ισότητας ευκαιριών να εμποδίζονται. Η βασική διαφορά του NC από τα ΑΠΣ των άλλων χωρών βρίσκεται στο ότι εστιάζεται περισσότερο στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, παρά στους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης.

Το 1994 έγινε μία σημαντική αναθεώρηση του NC (Dearing Report, 1994) στη βάση των κριτικών που είχαν γίνει ως προς το ότι δεν είχε ευρύτητα, ήταν περιγραφικό και πολύ απαιτητικό. Οι προτεινόμενες αλλαγές αφορούσαν:

- στην εξειδίκευση και αποσαφήνιση των επί μέρους ΑΠΣ,
- στη μείωση της ποσότητας της διδακτέας ύλης,
- στην παροχή περισσότερων βαθμών ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς (20% του διδακτικού χρόνου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί όπως το κάθε σχολείο ήθελε).

Το 1998, με σχετική νομοθετική ρύθμιση, εισάγεται από την εργατική κυβέρνηση η Εθνική Πολιτική Εγγραμματισμού (National Literacy Strategy & National Numeracy Strategy), την οποία συνόδευσε έντονη σχετική δημόσια συζήτηση (Jupp et al., 2001). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης πολιτικής θα πρέπει όλα τα σχολεία να αφιερώνουν μία ώρα την ημέρα για την προώθηση του γλωσσικού και αριθμητικού εγγραμματισμού. Ακολούθησε η αναθεώρηση του NC του 2000, που εστιάζεται στην προώθηση του γλωσσικού και μαθηματικού εγγραμματισμού και στην εισαγωγή της Αγωγής του Πολίτη (Citizenship Education) στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η Αγωγή του Πολίτη ξεκίνησε ως πιλοτικό πρόγραμμα, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να χρησιμοποιούν 5% του σχολικού χρόνου «οριζόντια», στις βασικές κατευθύνσεις του σχετικού ΑΠΣ: την κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα, την κοινοτική εμπλοκή και τον «πολιτικό εγγραμματισμό». Από το 2002 η Αγωγή του Πολίτη εισήχθη ως κανονικό μάθημα κορμού στα δευτεροβάθμια σχολεία. Στα σχετικά κείμενα υποστηρίζεται ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δε χρειάζεται να είναι υποχρεωτικό μάθημα, διότι θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στον γλωσσικό και μαθηματικό εγγραμματισμό. Εντούτοις, υπάρχουν οδηγίες του ανάλογου υπουργείου προς τους εκπαιδευτικούς των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να προωθούν στοιχεία Αγωγής του Πολίτη μέσα από την Προσωπική και Κοινωνική Αγωγή και Αγωγή Υγείας που υπάρχει στο NC. Όσον αφορά στην κατανομή του χρόνου ανάμεσα στα μαθήματα, το κείμενο του NC δεν περιέχει σχετικές αναφορές και αφήνει το όλο θέμα του ωρολογίου προγράμματος στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολείου. Εντούτοις, υπάρχουν ανάλογες γενικές οδηγίες προς τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίες, μαζί με το NC μπορούν να «αποτελέσουν τη βάση» για τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος.

5.2. Τα επιχειρήματα που κατατίθενται υπέρ της υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων

Στα κείμενα που μελετήθηκαν υπάρχουν σαφείς αναφορές για τη χρησιμότητα των διαθεματικών προσεγγίσεων, κυρίως όταν η προώθησή τους ικανοποιεί στόχους υψηλής πολιτικής προτεραιότητας. Η σημασία της διδασκαλίας «οριζόντια» (across the curriculum), όσον αφορά στις βασικές δεξιότητες, τις αξίες και τα ζητήματα και θέματα υψηλής κοινωνικο-οικονομικής και περιβαλλοντολογικής σημασίας, αναδύεται από τα όσα υπάρχουν στην εισαγωγή του NC, η οποία αναφέρεται στις «οριζόντιες-διαθεματικές διδακτικές απαιτήσεις του NC» για όλα τα επί μέρους ΑΠΣ. Στο τελευταίο κείμενο του NC (2004), οι διδακτικές απαιτήσεις για τη «διαθεματική» χρήση της γλώσσας και των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, αλλά και την καλλιέργεια σε θέματα υγείας και ασφάλειας, σε συνδυασμό με τους γενικούς σκοπούς του NC, αποτελούν (κυρίως) το πλαίσιο της εφαρμογής των διαθεματικών προσεγγίσεων.

Το NC θέτει τους εξής δύο γενικούς σκοπούς, και θεωρεί ότι αυτοί πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση προκειμένου να υποστηρίξουν και να ανταποκριθούν στις αξίες και τους σκοπούς της κοινωνίας (statement of values): i) η παροχή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, για να μάθουν και να έχουν υψηλή επίδοση, ii) η προώθηση της πνευματικής, ηθικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των μαθητών και η προετοιμασία τους σε σχέση με τις ευκαιρίες, τις ευθύνες και τις εμπειρίες της ζωής. Όταν αυτοί οι σκοποί αντιπαραβληθούν με τον κεντρικό άξονα που υπάρχει στο «μανιφέστο» (σχετικά για τη συζήτηση μπορεί κανείς να διαβάσει στην ιστοσελίδα www.creativenet.org.uk) της υπάρχουσας κυβέρνησης, που έχει τίτλο «Τι χρειάζεται η μάθηση. Η πρόκληση για ένα δημιουργικό έθνος» (*What learning needs. The challenge for a creative nation*), αναδύεται το περιεχόμενο των όποιων επιχειρημάτων έχουν κατατεθεί υπέρ της υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με τους συγγραφείς (Jupp at al., 2001), το εκπαιδευτικό σύστημα στο ΗΒ είναι αυτό που έχει τη δυνατότητα και που μπορεί να συνδράμει προς την καλλιέργεια και προώθηση της δημιουργικότητας σε κάθε παράμετρο του σχολικού προγράμματος, ώστε να βοηθηθούν τα άτομα *να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους και να μπορέσουν να κάνουν καλές επιλογές στη ζωή τους αναπτύσσοντας όλες τις δυνατότητές τους στο έπακρον* (Jupp et al., 2001: 4)

5.3. Η έννοια της διαθεματικότητας στα επίσημα κείμενα, το εύρος και οι εκφάνσεις της

Στο NC ενυπάρχει ένας ομοιόμορφος, συστηματικός και εξειδικευμένος ορισμός για τη διαθεματικότητα. Μέσα από μια συστηματική ανάλυση των σχετικών επίσημων κειμένων απομονώνονται:

- Αναφορές-ρηματικός λόγος σε διαθεματικές προσεγγίσεις στην περίπτωση προώθησης «οριζοντίων σκοπών του NC». Όπως καταγράφεται στην εισαγωγή, οι στόχοι αυτοί είναι κοινοί για τα διάφορα μαθήματα, και κυρίως αυτά της Αγωγής του Πολίτη (citizenship education), Αγωγής Υγείας (health education), Γλώσσας (English language) κτλ.
- Αναφορές-ρηματικός λόγος σε διαθεματικές προσεγγίσεις στις περιπτώσεις καλλιέργειας «οριζόντιων-διαθεματικών δεξιοτήτων», που αφορούν στο πλέγμα των βασικών δεξιοτήτων (key skills) και των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης (thinking skills). Στις βασικές δεξιότητες συγκαταλέγονται αρκετές απ' αυτές που έχουν επισημανθεί και σε κείμενα της ΕΕ, όπως για παράδειγμα αυτές της επικοινωνίας, της χρήσης των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής, της αποτελεσματικής χρήσης των αριθμών, της συνεργασίας, της επίλυσης προβλήματος κτλ.
- Ρηματικός λόγος σε μορφή οδηγιών για τη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος από το Υπουργείο Παιδείας (που στην περίπτωση του HB είναι χαλαρός, λόγω της αυτονομίας των σχολείων), όπου προτείνεται η διάθεση ενός ποσοστού από τις διδακτικές ώρες που αναλογούν στη διδασκαλία επιμέρους μαθημάτων στην «οριζόντια διδασκαλία» κυρίως των εγγραματισμών (teaching across the curriculum). Ενδεικτικά, σημειώνεται ότι έως και 20% του συνολικού αριθμού ωρών που διδάσκεται το μάθημα της γλώσσας αφιερώνεται στη διδασκαλία και καλλιέργεια της γλώσσας και όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από άλλα μαθήματα, όπως π.χ. είναι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες κτλ.
- Ρηματικός λόγος σε μορφή οδηγιών για την υλοποίηση του NC σχετικά με την ανάπτυξη πτυχών του NC που να παρέχουν ευρύτητα (breadth) και να εμπλουτίζουν το σχολικό πρόγραμμα, όπως λ.χ. μπορεί να είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Επιχειρηματικότητα κτλ., που στοχεύουν στη διασύνδεση της γνώσης με θέματα επίκαιρα και με σημασία στην καθημερινή ζωή.

5.4. Ο τρόπος εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων που προωθείται (συστηματικότητα, ποικιλία, βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών κτλ.)

Ο τρόπος εφαρμογής της διαθεματικότητας επαφίεται στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και ολόκληρης της σχολικής μονάδας με βάση τους στόχους που αυτοί θέτουν σε κάθε περίπτωση. Σημειώνεται, βέβαια, ότι οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να είναι σε αρμονία με τους γενικούς σκοπούς και στόχους του NC. Εκείνο που έχει ενδιαφέρον στην περίπτωση του HB είναι ότι οι επιθεωρήσεις των σχολείων λαμβάνουν υπόψη τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης διαθεματικών προσεγγίσεων και αξιολογούν τα αποτελέσματά τους σε σχέση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα του σχολικού προγράμματος και του NC (λ.χ. βαθμός σύνδεσης σχολείου με την κοινωνία, ελκυστικότητα σχολικού προγράμματος για τις οικογένειες των μαθητών κτλ.). Εντούτοις, στις εθνικές δοκιμασίες (τεστ), που έχουν κυρίαρχη θέση στο εκπαιδευτικό αυτό σύστημα, δε δίνεται ανάλογη ή/και σαφής προτεραιότητα στις διαθεματικές προσεγγίσεις, ειδικά όσον αφορά στο γνωστικό περιεχόμενο των μαθημάτων. Για τις βασικές δεξιότητες, γίνεται διαρκής προσπάθεια να προσαρμοστούν ανάλογα οι εξετάσεις, με τους παιδαγωγούς να αντιδρούν ως προς το ότι πολλά από τα αναμενόμενα οφέλη της εκπαίδευσης δεν μπορούν να «εξεταστούν» με παραδοσιακούς τρόπους (Lawton, 2001, Karadjia-Stavlioti, 1997).

5.5. Οι υποστηρικτικές ενέργειες που υπάρχουν προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς

Η πρακτική στο HB δεν προϋποθέτει τη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού από το αντίστοιχο Υπουργείο. Εντούτοις, το NC παρέχει το γενικό πλαίσιο «επιβολής» στρατηγικής και στόχων κυρίως μέσα από τις επιθεωρήσεις των σχολείων, τις εθνικές εξετάσεις και τις απαιτήσεις για λογοδοσία στους «κοινωνικούς εταίρους (λ.χ. Eurydice, 2002). Αυτός είναι ο βασικός λόγος που οι ερευνητές στο HB (λ.χ. Whitty et al., 1994, Ross, 2000) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως «μηχανές» που απλώς εφαρμόζουν τις οδηγίες του NC. Τονίζουν δε ότι τα επί μέρους ΑΠΣ είναι υπερφορτωμένα, με αποτέλεσμα οι βαθμοί ελευθερίας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων να μειώνονται σημαντικά.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό υλικό, από το 2001 έχει αρχίσει να

αναρτάται στο διαδίκτυο ενδεικτικό υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό με την ευθύνη της Αρχής Ποιότητας και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (QCA). Το υλικό αυτό αφορά κυρίως στην «αποτελεσματική διεκπεραίωση της διδασκαλίας με στόχο τις εθνικές εξετάσεις». Προς αυτή την κατεύθυνση υπάρχουν παραδείγματα εργασιών των μαθητών από επιτυχείς διδακτικές πρακτικές, χωρίς να εμφανίζεται η οποιαδήποτε συστηματοποίηση σε σχέση με την αξιοποίηση των διαθεματικών προσεγγίσεων.

Η μελέτη της αποτελεσματικότητας της εφαρμογής της διαθεματικότητας κυρίως στο μάθημα της Αγωγής του Πολίτη (Reid & Scott, 2001, Lawton et al., 2001) οδήγησε τους ερευνητές στα εξής συμπεράσματα σε σχέση με την αποτυχία που διαπίστωσαν στα σχετικά προγράμματα:

- Απαιτείται περισσότερος σχεδιασμός και αποτύπωση (mapping) παρά μέθοδοι εξωτερικής αξιολόγησης, ώστε η σχετική συζήτηση να εστιαστεί στη συνεκτικότητα, την ερμηνεία, την ευελιξία και στις πολλαπλές «αναγνώσεις» των ΑΠΣ.
- Χρειάζεται συζήτηση για τον τρόπο με τον οποίο οι διαθεματικές προσεγγίσεις ενισχύονται και περιορίζονται από: i) τη διδασκαλία παραδοσιακών ακαδημαϊκών μαθημάτων και την «κουλτούρα» που ισχύει σε αυτά σε σχέση με την αξιολόγηση της επίδοσης, την κοινωνικοποίηση και το σχολείο, ii) το εκπαιδευτικό υλικό που μπορεί να υποστηρίξει μια αλλαγή στο σχολικό πρόγραμμα, iii) την ενημέρωση και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, iv) την επαγγελματική βούληση όλων των εμπλεκομένων, v) τις «πολιτικές προτεραιότητες» σε επίπεδο ΑΠΣ και σχολικής πρακτικής, και, τέλος, vi) τη θέση και τη σημασία που αποδίδεται στη διαθεματικότητα κατά την προετοιμασία και στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο κατά την περίοδο των αρχικών τους σπουδών, όσο και κατά την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανέλιξή τους.

6. Η περίπτωση της Ελλάδας

6.1. Βασικά ιστορικά και δομικά χαρακτηριστικά των ΑΠΣ στην Ελλάδα, με έμφαση στην αξιοποίησή τους στην προώθηση αλλαγών στην εκπαίδευση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, γεγονός που αντανακλά και τον τρόπο που τα

ΑΠΣ διαμορφώνονται και εκπονούνται (Georgiadis, 2005, OECD, 1997). Για πρώτη φορά συντάχθηκαν ΑΠΣ στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα, όταν εγκαθιδρύθηκε το ελληνικό έθνος-κράτος. Από τότε η εκπαίδευση και κυρίως τα ΑΠΣ χρησιμοποιήθηκαν από όλες τις κυβερνήσεις ως μέσο για να ξεπεραστούν διάφορες «κρίσεις» που αντιμετώπιζε η ελληνική κοινωνία (Ματθαίου, 2000, Kazamias et al., 2001, Alahiotis και Karadjia-Stavlioti, 2006).

Οι κυβερνήσεις της δεκαετίας του 1990, τόσο της Νέας Δημοκρατίας όσο και του ΠΑΣΟΚ, θεώρησαν ότι η κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση έπρεπε να βελτιωθεί, ενόψει της προοπτικής της Ελλάδας να συμμετάσχει ενεργά στο όραμα της ενοποιημένης Ευρώπης της ύστερης νεωτερικότητας (Kazamias et al., 2001). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, όπως αυτή συνοψίζεται στο Ν. 2525/97, αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο πολιτικός ρηματικός λόγος που προήγγειλε τις συγκεκριμένες αλλαγές αναφερόταν στην «κρίση» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, υποστηρίζοντας ότι το λύκειο είχε χάσει την αυτονομία του και λειτουργούσε ως προθάλαμος για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς στην ουσία να είναι ικανό να προετοιμάσει τους μαθητές για την εισαγωγή τους στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή/και στην αγορά εργασίας. Αποτέλεσμα αυτής της «παθολογίας» του συστήματος ήταν οι ελληνικές οικογένειες να οδηγούνται στα ιδιωτικά φροντιστήρια, με μεγάλο χρηματικό κόστος και εις βάρος των βασικών δημοκρατικών αρχών για ισότητα ευκαιριών, οι δε μαθητές έδιναν περισσότερη σημασία στην αποσπασματική γνώση που προσφερόταν από τα φροντιστήρια, παρά σε ό,τι προσφερόταν στα σχολεία. Στα επίσημα πολιτικά κείμενα της εποχής (λ.χ. Εισηγητική Έκθεση του Νόμου 2525/97, στο κείμενο του ΠΑΣΟΚ «Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία ανοικτών οριζόντων») αναφέρεται ότι θα πρέπει να θεσπιστεί το «Ενιαίο Λύκειο», το οποίο θα παρέχει γενική παιδεία υψηλής ποιότητας που να καλλιεργεί τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τις νέες βασικές δεξιότητες· θα διαθέτει όχι μόνο ευρύτερο περιεχόμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε διαφορετικές περιοχές γνωστικών αντικειμένων. Επιπλέον, θα πρέπει να παρέχει τις γνώσεις που απαιτούνται για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και, ταυτόχρονα, τις απαιτούμενες δεξιότητες για την περαιτέρω κατάρτισή τους και την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στο χώρο εργασίας.

Η πολιτική συζήτηση γύρω από τη μεταρρύθμιση του 1997 δεν εμπε-

ριείχε σαφείς αναφορές στην αναγκαιότητα αλλαγής στα ΑΠΣ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που υπήρχε στο σχετικό νόμο πρόβλεψη για τη δημιουργία ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι το όραμα της μεταρρύθμισης του 1997 δεν πραγματοποιήθηκε σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής, διότι δεν μπόρεσε να επιτευχθεί ο απαραίτητος εκσυγχρονισμός στα σχολικά προγράμματα και στη σχολική παιδαγωγική (για επισκόπηση βλ. Alahiotis και Karadjia-Stavlioti, 2006). Για την υποστήριξη της θέσης αυτής καταγράφονται τα εξής επιχειρήματα:

- Τα ΑΠΣ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες παρέμειναν εστιασμένα σε γνωστικό περιεχόμενο, το οποίο ήταν αυστηρά οργανωμένο (κατά Bernstein, περιχαρακωμένο) σε χωριστά μαθήματα κατ' αντιστοίχιση με τα επιστημονικά πεδία (Χατζηγεωργίου, 2004).
- Δεν υπήρξε σημαντική αλλαγή στα ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί τη βάση για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη (Αλαχιώτης, 2004, Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, ΚΕΕ, 2003).
- Δεν υπήρξε η απαραίτητη διασύνδεση ανάμεσα στους σκοπούς που η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήθελε να προωθήσει για την ελληνική εκπαίδευση (λ.χ. προσαρμογή στη διά βίου μάθηση και την κοινωνία της γνώσης) και στους στόχους των ΑΠΣ των επί μέρους μαθημάτων και, κατ' επέκταση, στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων και τις διδακτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζονται (Kazamias et al., 2001, Αλαχιώτης, 2004).

Η πρόσφατη εκπαιδευτική αλλαγή στα ΑΠΣ της χώρας μας άρχισε να υλοποιείται από το Νοέμβριο του 2000, με την έναρξη της σύνταξης του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ όλων των επί μέρους μαθημάτων για όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Βασικό επιχείρημα για την αλλαγή αυτή αποτέλεσε η ιδέα να εκσυγχρονιστεί το Ελληνικό σχολείο και να γίνει ελκυστικό και δημιουργικό, ώστε να επηρεάσει πολλαπλασιαστικά και την ελληνική κοινωνία. Προς αυτή την κατεύθυνση έπρεπε να σταματήσει ο κατακερματισμός της γνώσης και να υποστηριχθεί η ολιστική προσέγγιση θεμάτων (γνωστικών ενοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών και συμπεριφορών) μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, με την εφαρμογή παιδαγωγικά αποτελεσματικών μεθοδολογιών και τη χρήση ελκυστικού και διδακτικά χρήσιμου εκπαιδευτικού υλικού (Αλαχιώτης 2004 α και β, Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

Η πρώτη μορφή του ΔΕΠΠΣ ολοκληρώθηκε το 2001, κοινοποιήθηκε

στην εκπαιδευτική κοινότητα και οργανώθηκε διάλογος στις 13 Εκπαιδευτικές Περιφέρειες της χώρας, με σκοπό την ανατροφοδότηση και βελτίωση του τελικού κειμένου, γεγονός που για πρώτη φορά γινόταν στην Ελλάδα. Τα σημεία που αναδείχθηκαν στο διάλογο αφορούσαν κυρίως στις παραμέτρους πρακτικής εφαρμογής των αλλαγών στη σχολική τάξη και ελήφθησαν υπόψη από το ΠΙ στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ που εκπονήθηκε στην τελική του μορφή όπως δημοσιεύτηκε στο Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 303 & 304/2003).

Κατά τη μελέτη του συγκεκριμένου κειμένου αναγνωρίσαμε αναφορές στο σύγχρονο παιδαγωγικό ρηματικό λόγο για τη διαμόρφωση ΑΠΣ, όπως αυτός έχει περιγραφεί στην ενότητα επισκόπησης της βιβλιογραφίας. Στόχος των αναφορών αυτών ήταν να υποστηριχθεί η έναρξη της βελτιωτικής αλλαγής όλου του εκπαιδευτικού συστήματος από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ο ρηματικός λόγος του κειμένου εστιάζεται σε περιγραφές και αρχές «παροχής γενικής παιδείας και προώθησης του ενιαίου στην οργάνωση της γνώσης από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα», «ενίσχυσης του παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου», «ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία», «εφαρμογής διερευνητικών, συμμετοχικών και βιωματικών μεθοδολογιών», «ανάπτυξης της κριτικής σκέψης», «δημιουργίας δημοκρατικών, υπεύθυνων και συμμετοχικών πολιτών», «ανάπτυξης δεξιοτήτων αυτορρυθμιζόμενης και διά βίου μάθησης», «δημιουργίας στάσεων και συμπεριφορών υποστήριξης της αειφόρου ανάπτυξης του περιβάλλοντος».

Στις επόμενες ενότητες αναλύεται περισσότερο ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη της εισαγωγής της παραμέτρου της διαθεματικότητας στο ΔΕΠΠΣ, σε σχέση με τις αρχές που αυτό «οραματίζεται». Ιδιαίτερα σχολιάζεται η οργάνωση και ο τρόπος εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από τη συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού (έντυπου και ηλεκτρονικού) και την υλοποίηση του καινοτόμου προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης.

6.2. Τα επιχειρήματα που κατατίθενται υπέρ της υιοθέτησης διαθεματικών προσεγγίσεων

Η μελέτη και ανάλυση του ρηματικού λόγου στο κείμενο του ΔΕΠΠΣ (και κυρίως της εισαγωγής) ανέδειξε το πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκε η όλη επιχειρηματολογία για την αναγκαιότητα εισαγωγής της παραμέτρου της διαθεματικότητας στα νέα ΑΠΣ. Συγκεκριμένα, στο κείμενο αναφέρεται ότι για να επιτευχθεί η απαιτούμενη «εσωτερική

συνοχή» και η «ενιαία ανάπτυξη περιεχομένων» χρειάζεται η οριζόντια διασύνδεση των επιμέρους αντικειμένων των ΑΠΣ μέσα από την κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης του κάθε γνωστικού αντικειμένου, ώστε να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών, ιδεών, θεμάτων που ανήκουν στον ίδιο ή σε διαφορετικούς τομείς της επιστήμης με τρόπο που να αναδεικνύει τις μεταξύ τους σχέσεις και τα αντίστοιχα σημεία τομής. Η διαθεματική προσέγγιση στην προκειμένη περίπτωση «θα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, μια προσωπική εν πολλοίς αντίληψη της γνώσης, που θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, και να λειτουργεί με βάση αυτή ως υπεύθυνος πολίτης. Η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής διδακτικής / μαθησιακής διαδικασίας» (Αλαχιώτης, 2004α).

Με την εφαρμογή της μεθοδολογίας ανάλυσης ρηματικού λόγου, αναδείχθηκαν οι εξής κατηγορίες επί μέρους επιχειρημάτων:

- Η βιβλιογραφία που συσχετίζει τον τρόπο που το παιδί μαθαίνει ιδιαίτερα με τους τρόπους που καλλιεργούνται οι μεταγνωστικές δεξιότητες με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων (Erickson, 1999, Stundaert, 2001, Abot & Ryan, 1999) χρησιμοποιείται για να υποστηριχθεί η θέση ότι μέσα από το ΔΕΠΠΣ θα προετοιμαστούν οι μαθητές, με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό, για την ένταξή τους στην κοινωνία της γνώσης και της διά βίου μάθησης (Αλαχιώτης, 2004 α & β).
- Δεν υπάρχουν επιχειρήματα που να δείχνουν ότι η εισαγωγή της διαθεματικότητας υιοθετήθηκε «κατόπιν εισήγησης της ΕΕ». Εξάλλου, όπως έχει αναλυθεί στη σχετική ενότητα, η προτεραιότητα που η ΕΕ δίνει στην εισαγωγή διαθεματικών προσεγγίσεων ήρθε στο πολιτικό προσκήνιο το 2001, όταν ήδη είχε ολοκληρωθεί η πρώτη μορφή του ΔΕΠΠΣ στην Ελλάδα. Η πρόταση για την εισαγωγή της διαθεματικότητας προέκυψε «εκ των έσω» με τρόπο που να ικανοποιεί όλες τις γενικές αρχές της ελληνικής εκπαίδευσης και τους σκοπούς της όπως περιγράφονται στα θεσμικά κείμενα (λ.χ. το Σύνταγμα, Ν1566/1985) (Νικολάου, 2004).
- Στο κείμενο της εισαγωγής του ΔΕΠΠΣ υπάρχει απλώς αναφορά στον τρόπο που «οι προσανατολισμοί» της ΕΕ για την εκπαίδευση αντα-ποκρίνονται *στις γενικές αρχές* για την εκπαίδευση που υπάρχουν στο ΔΕΠΠΣ, όταν καταγράφεται (σ. 6). «Εξάλλου, ανάλογος είναι και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευ-

θερίας, της ανεξιθρησκίας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης».

- Στο προλογικό σημείωμα του τότε Προέδρου του ΠΙ (Σταμάτη Ν. Αλαχιώτη) αναφέρεται ότι η Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα στο διάλογο που είχε γίνει για το ΔΕΠΠΣ είχε πολύ θετική στάση απέναντι στη συγκεκριμένη αλλαγή των ΑΠΣ, κυρίως διότι εστιάζεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και όχι, όπως οι περισσότερες προηγούμενες αλλαγές, στο λύκειο. Σε ολόκληρο το κείμενο του ΔΕΠΠΣ (συμπεριλαμβανομένων και των ΑΠΣ των επί μέρους μαθημάτων) η σχολική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, δημοτικό και γυμνάσιο θεωρείται η βάση για κάθε *καλή και αποτελεσματική κοινωνική πολιτική*, είτε αυτή αναφέρεται στον *εκδημοκρατισμό* και την *ισότητα ευκαιριών*, είτε στον *εκσυγχρονισμό* και την *ευελιξία* και *προσαρμοστικότητα*, είτε στη *δημιουργικότητα*.
- Στα κείμενα που συνοδεύουν τα ΔΕΠΠΣ (βλ. ιστοσελίδα ΠΙ), είτε αυτά αναφέρονται σε συμπληρωματικές οδηγίες για τους συγγραφείς και τους εκπαιδευτικούς, σε προδιαγραφές και κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού υλικού, είτε σε ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων σχετικά με την εφαρμογή της ΕΖ, αναγνωρίζεται η μεγάλη σημασία που δίνεται στην εφαρμογή των διαθεματικών προσεγγίσεων. Η διαθεματικότητα αναδεικνύεται ως *η κυρίαρχη παράμετρος των νέων ΑΠΣ* και αναμένεται ότι η εφαρμογή της θα ωθήσει τη σχολική πρακτική στα σχολεία στον εκσυγχρονισμό. Αναφέρεται, για παράδειγμα, το σημαντικό εύρημα της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο καινοτόμο πρόγραμμα της ΕΖ κατά το 2002 (άνω των 2.000), ότι περισσότερο από το 80% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι με τις καινοτόμες διαθεματικές προσεγγίσεις της ΕΖ προσφέρεται μεγάλη ελευθερία στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, αλλά και στη σχολική μονάδα σε ζητήματα επιλογής, οργάνωσης και απόκτησης της γνώσης και όλων των άλλων αναμενόμενων «επιτευγμάτων» (Αλαχιώτης, 2004 α & β).
- Υποστηρίζεται ότι με την εφαρμογή της διαθεματικότητας θα διαμορφωθεί ένας «νέος» ρόλος για τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα βρίσκεται σε αρμονία με τις σύγχρονες παιδαγωγικές απαιτήσεις.
- Διάχυτη στο κείμενο είναι η άποψη ότι το σχολείο θα πρέπει να ενι-

σχύσει τη θέση του ως «κέντρου παροχής» τυπικής εκπαίδευσης σε σχέση με άλλους φορείς τυπικών ή άτυπων μορφών εκπαίδευσης και, μέσα από διαθεματικές προσεγγίσεις, να αναλάβει έναν παιδαγωγικά ενισχυμένο ρόλο, τον οποίο να ασκεί με ελκυστικότητα και μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα.

6.3. Η έννοια της διαθεματικότητας στα επίσημα κείμενα, το εύρος και οι εκφάνσεις της

Η έννοια της διαθεματικότητας αποσαφηνίζεται στην εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ, και το πλαίσιο του ορισμού αυτού αποτελεί τη βάση για όλες τις «εκφάνσεις» που αυτή εμφανίζει. Η διαθεματικότητα, σύμφωνα με τους συντάκτες του ΔΕΠΠΣ, αναφέρεται στην κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των ΑΠΣ των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά», να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της διαθεματικότητας με την πραγματικότητα, καθώς και οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και αξιών (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001, Αλαχιώτης, 2001). *Η διαθεματικότητα, όπως θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα, επηρεάζει και όλες τις παραμέτρους των ΑΠΣ: το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, την οργάνωσή του, τις εφαρμοζόμενες μεθοδολογίες και τις μορφές και τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή.* Σε κάθε περίπτωση, ο ρηματικός λόγος που χρησιμοποιείται «μεταμορφώνεται» (εξειδικεύεται, διευρύνεται ή/και προσαρμόζεται), ώστε να υποστηρίξει τη χρησιμότητα της διαθεματικότητας στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση της Ελλάδας η σχετική εννοιολόγηση προχώρησε περισσότερο σε επιστημολογικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο, κυρίως μέσα από τη μελέτη του τρόπου που θα μπορούσαν να προωθηθούν οι διαθεματικές διασυνδέσεις της γνώσης. Η σχετική διερεύνηση κατέληξε στην καταγραφή *θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών* στη βάση των οποίων δομείται η γνώση στα διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001, Αλαχιώτης, 2001). Από αυτές τις έννοιες επιλέχθηκαν εκείνες που παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα επί μέρους ΑΠΣ και που προσφέρονταν περισσότερο για την προώ-

θηση των σκοπών της εκπαίδευσης, όπως αυτοί εκφράζονται στα επίσημα θεσμικά κείμενα (λ.χ. Σύνταγμα, Ν. 1566/85 κτλ., όπως περιγράφεται στην εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ). Παραδείγματα τέτοιων εννοιών αποτελούν *η έννοια του συστήματος της αλληλεπίδρασης, της μεταβολής, της επικοινωνίας, του πολιτισμού, της διάστασης του χώρου και του χρόνου, καθώς και τα δίπολα άτομο-σύνολο και ομοιότητα-διαφορά*. Στο πλαίσιο της προώθησης της διαθεματικής προσέγγισης, αρχικά ο συγγραφέας και στη συνέχεια ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούν να δημιουργήσουν το περιεχόμενο και τις διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές που θα δώσουν την απαραίτητη συνοχή στη γνώση και θα καταστήσουν τους μαθητές ικανούς για τη διατύπωση γενικεύσεων και συσχετίσεων. Ταυτόχρονα, θα παρέχουν στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν τις δεξιότητες και να υιοθετήσουν τις στάσεις και τις αξίες που αποτελούν βασικό εφόδιο για τον «Έλληνα πολίτη του μέλλοντος».

6.4. Ο τρόπος εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων που προωθείται (συστηματικότητα, ποικιλία, βαθμός ελευθερίας και πρωτοβουλίας εκπαιδευτικών και μαθητών κτλ.)

Στα κείμενα που εκπονήθηκαν μαζί με το ΔΕΠΠΣ είναι εμφανής ο συστηματικός τρόπος με τον οποίο η διαθεματικότητα χρησιμοποιείται για να επηρεαστούν βελτιωτικά:

- *το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης,*
- *ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου της σχολικής γνώσης,*
- *οι μεθοδολογίες διδασκαλίας / μάθησης και αξιολόγησης της επίδοσης.*

Στον σχετικό κειμενικό-ρηματικό λόγο κυριαρχεί η ιδέα ότι η διαθεματικότητα θα υποστηρίξει την παροχή μεγαλύτερης ελευθερίας στον εκπαιδευτικό σε θέματα διδακτικού προγραμματισμού (επιλογή και οργάνωση περιεχομένου και μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης) (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2001, Αλαχιώτης, 2001). Πιο συγκεκριμένα, στα κείμενα τονίζεται ότι με τις διαθεματικές προσεγγίσεις μπορούν να προωθηθούν περισσότερο αποτελεσματικά οι εξής αναγκαίες παιδαγωγικά παρεμβάσεις:

- Η *μείωση της* «διδακτέας ύλης» του κάθε μαθήματος έως και 30% και η αποφυγή των αναποτελεσματικών επικαλύψεων και επαναλήψεων.
- Η διαρκής *ανανέωση / προσαρμογή του περιεχομένου* των επί μέ-

ρους ΑΠΣ. Αναφέρεται, για παράδειγμα, ότι με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας στην ΕΖ σε θέματα ενδιαφέροντα μπορεί να «αποσταχθεί» αξιόλογη γνώση η οποία να ενταχθεί στο «επίσημο ΑΠΣ».

- Η *σχολική γνώση αποκτά τις απαραίτητες προεκτάσεις, διασυνδέσεις και εφαρμογές στην καθημερινή ζωή*. «Όχημα» προς αυτή την κατεύθυνση είναι οι διαθεματικές θεμελιώδεις έννοιες, για τις οποίες αναφέρεται ότι μπορούν να αποτελέσουν το «σκελετό δόμησης και το δίχτυ διασύνδεσης της γνώσης» (Αλαχιώτης, 2004α).
- Οι διασυνδέσεις των γνώσεων συμπληρώνονται και με *οδηγίες για βιωματικές διαθεματικές προσεγγίσεις*: υπάρχει σαφής οδηγία για την αφιέρωση έως και 10% του διδακτικού χρόνου, με τρόπο και σε χρόνο που μπορεί να επιλέξει ο εκπαιδευτικός, για την υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων (Νικολάου, 2004).
- Η διαθεματικότητα συνδέεται άμεσα με διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθοδολογίες. Προς αυτή την κατεύθυνση, στα ΑΠΣ υπάρχουν προτάσεις για τη υλοποίηση σχεδίων εργασίας, *προτάσεις που βρίσκουν το αποκορύφωμα στο πρόγραμμα της Ε.Ζ.*
- Όσον αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, στο ΔΕΠΠΣ καταγράφεται ότι πρέπει να προωθείται η σύγχρονη άποψη για την εφαρμογή ποικιλίας μορφών και τεχνικών εκπαιδευτικής αξιολόγησης που να στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης για κάθε μαθητή, και για όλους ως σύνολο. *Η επίδοση αφορά όχι μόνο σε γνωστικά επιτεύγματα, αλλά και σε δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές* (Spithourakis et al., 2004).
- Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να προωθείται *το όφελος του κάθε μαθητή, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει το δικό του κοσμοείδωλο* (λέξη που χρησιμοποιείται στον πρόλογο του Προέδρου για να εκφράσει την έννοια της κοσμοθεωρίας) και να ζήσει ευτυχισμένος και με δημιουργικότητα στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, που είναι μέρος της ευρωπαϊκής (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

6.5. Οι υποστηρικτικές ενέργειες που υπάρχουν προς τις σχολικές μονάδες και τους εκπαιδευτικούς

Για το σχεδιασμό των υποστηρικτικών ενεργειών εφαρμογής του ΔΕΠΠΣ ελήφθη υπόψη η υπάρχουσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατάσταση, καθώς και η αναγκαιότητα βελτιωτικής παρέμβασης που να στηρίζει την «ήπια» προσαρμογή των συντελεστών της εκπαίδευσης σε

μια τόσο «φιλόδοξη» προσπάθεια (Αλαχιώτης, 2004, Νικολάου, 2004). Η πρώτη και βασική υποστηρικτική ενέργεια αφορά στη συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου και ηλεκτρονικού («ανοικτού» λογισμικού), στη βάση του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ, που θα υποστηρίζει την πρωτοβουλιακή δράση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Ο σχετικός σχεδιασμός προέβλεπε την ολοκλήρωση της εισαγωγής των βιβλίων στα σχολεία μέχρι το έτος 2006-'07· ο σημερινός σχεδιασμός προβλέπει τη σταδιακή εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία σε τρία χρόνια, αρχής γενομένης από το σχολικό έτος 2005-'06. Στα βιβλία αυτά, που η συγγραφή των περισσοτέρων έχει ολοκληρωθεί, αναπτύσσονται τα περιεχόμενα σπουδών του κάθε διδακτικού αντικειμένου με βάση τους γενικούς κατευθυντήριους άξονες που υιοθετήθηκαν για την επιλογή και τον προσδιορισμό των περιεχομένων αυτών. Για τη εφαρμογή της διαθεματικότητας έχουν εκπονηθεί ειδικές οδηγίες, όπου υπάρχουν: α) παραδείγματα συγγραφής κεφαλαίων σε διαφορετικά μαθήματα, στα οποία αξιοποιούνται ενδεικτικές διαθεματικές έννοιες για διαθεματικές προεκτάσεις και διασυνδέσεις, και ταυτόχρονα αναλύεται το αναμενόμενο όφελος των μαθητών, β) σχόλια για την εμφάνιση κάθε έννοιας ή συνδυασμού εννοιών σε διαφορετικές τάξεις και μαθήματα, ώστε να επιτευχθούν οι καλύτερες διασυνδέσεις από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη, γ) προτάσεις για διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι για την Ε.Ζ. (Αλαχιώτης, 2004α) είχε εκπονηθεί ειδικό εκπαιδευτικό υλικό με ενδιαφέροντα και επίκαιρα θέματα που αναπτύσσονται από ειδικούς (πολυθεματικό βιβλίο), ή με υλικό που είχε εφαρμοστεί σε σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων. Ταυτόχρονα, είχαν εκδοθεί από το ΠΙ ειδικές οδηγίες για την εφαρμογή του πιλοτικού αυτού προγράμματος, το οποίο, εκτός από την εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογιών, στηριζόταν και στην ανακατανομή του σχολικού χρόνου και στην αξιοποίησή του με εναλλακτικούς τρόπους (μέσα ή έξω από το σχολείο).

Βασική υποστηρικτική δράση σε περιπτώσεις εφαρμογής καινοτομιών αποτελεί η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Κατά τα τρία χρόνια πιλοτικής εφαρμογής της Ε.Ζ., υλοποιήθηκαν προγράμματα επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σχετικά με την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων. Ταυτόχρονα, το 2003 που έγιναν οι προκηρύξεις / διακηρύξεις για τη συγγραφή του εκπαιδευτικού υλικού έγινε επιμόρφωση στους υποψήφιους συγγραφείς και αξιολογητές, η οποία εστιάστηκε και στον τρόπο διάχυσης και αξιοποίησης

της διαθεματικότητας. Στη συνέχεια σχεδιάστηκε η επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τη χρήσης της μεθόδου «προσομοίωσης μαθήματος» (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006). Μετά τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στην πολιτική ηγεσία του ΠΙ και του ΥΠΕΠΘ κατά τις εκλογές του 2004 (Μάρτιος) και την περίοδο «προσαρμογής» που ακολούθησε, τα χρονοδιαγράμματα της επιμόρφωσης και ολοκλήρωσης της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής αλλαγής έχουν μετατεθεί, με έναρξη, όπως προαναφέραμε, το 2005-'06.

7. Συμπερασματικά σχόλια

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης μελέτης, που αξίζει να σχολιαστεί πρώτο, είναι ότι η «διαχείριση» της έννοιας της διαθεματικότητας γίνεται με ποικιλία τρόπων τόσο σε θεωρητικό-ιδεολογικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής. Ίσως αυτό να είναι αναμενόμενο λόγω της ιδιαίτερης σημασίας που έχει για κάθε χώρα (κυβέρνηση) το θέμα της επιλογής, οργάνωσης και παροχής / απόκτησης της γνώσης (Foucault, 1987, Bernstein, 1971, 1998). Επίσης, σε ζητήματα όπως είναι τα ΑΠΣ και η σχολική παιδαγωγική, γίνεται περισσότερο κατανοητή η αναγκαιότητα θέσπισης (από την ΕΕ) της «Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού» ως διαδικασίας προώθησης της συνεργασίας των κρατών-μελών, με σκοπό τη σύγκλιση με τους κύριους στόχους της ΕΕ. Η μέθοδος αυτή σχεδιάστηκε με τρόπο που να βοηθά τα κράτη-μέλη να αναπτύσσουν σταδιακά τις πολιτικές τους και ως μέσο διάδοσης βέλτιστων πρακτικών (EC, 2004, Πασιάς, 2004). Στη δική μας μελέτη προσπαθήσαμε να αναδείξουμε και τις παραμέτρους που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τις «καλές πρακτικές» για να είναι αποτελεσματικές ως προς την εφαρμογή της διαθεματικότητας.

Μέσα από την ανάλυση των δύο περιπτώσεων αναδείχθηκαν τα ζητήματα αλλά και τα προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν όταν δεν υπάρχει σαφής εννοιολόγηση μιας θεμελιώδους και κεντρικής παιδαγωγικής παραμέτρου όπως η διαθεματικότητα και, κυρίως, όταν δεν γίνεται ολοκληρωμένος σχεδιασμός και δεν υπάρχει συνέπεια στην πρακτική εφαρμογή της. Έγινε, επίσης, εμφανής ο τρόπος που τα ζητήματα αυτά μπορεί να επηρεαστούν όταν λ.χ. η συγκεκριμένη εκπαιδευτική «αλλαγή» θα πρέπει να υλοποιηθεί σε ένα σύστημα (όπως αυτό του ΗΒ) που στηρίζεται στην αποκέντρωση όσον αφορά στη διαμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων, ή σε ένα σύστημα (όπως στην

Ελλάδα) που ο σχεδιασμός γίνεται (κυρίως) σε κεντρικό επίπεδο. Τα ευρήματα της μελέτης μας οργανώνονται με βάση τους αρχικούς άξονες ανάλυσης και συνοψίζονται ως εξής:

▲ Και στις δυο περιπτώσεις *κατατίθενται επιχειρήματα* υπέρ της εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων.

• Στο ΗΒ τα σχετικά επιχειρήματα εστιάζονται στη συμβολή των διαθεματικών «στοιχείων», όπως ονομάζονται (κυρίως των βασικών δεξιοτήτων και των καινοτόμων θεματικών), στη διαμόρφωση «ενός δημιουργικού πολίτη για ένα δημιουργικό έθνος». Τα επί μέρους επιχειρήματα αφορούν κατ' αρχήν στο ρόλο του σχολείου στην «εθνική επίδοση», δηλαδή στην ανάπτυξη της παραγωγής και της οικονομίας, και δευτερευόντως στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνοχής και προώθησης των δημοκρατικών θεσμών. Προς αυτή την κατεύθυνση συντελούν και ο τρόπος που διαμορφώνονται και υλοποιούνται οι γενικοί σκοποί του NC, η σημασία που αποκτούν οι εθνικές εξετάσεις αλλά και οι επιθεωρήσεις των σχολείων.

• Στην Ελλάδα η έννοια της διαθεματικότητας επηρεάζει όλες τις παραμέτρους των ΑΠΣ όλων των μαθημάτων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (σε ζητήματα που αφορούν στη γνώση, στις μεθοδολογίες και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών). Τα σχετικά επιχειρήματα εστιάζονται κυρίως στην προώθηση της μάθησης σε όλα τα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με τρόπο παιδαγωγικά ορθό και ελκυστικό για τους μαθητές (διασύνδεση γνώσης, βελτίωση εγγραμματισμών, χρήση συμμετοχικών βιωματικών μεθοδολογιών). Υποστηρίζεται ότι η βελτίωση της σχολικής πρακτικής θα οδηγήσει με πολλαπλασιαστικό τρόπο στην αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και στη βελτίωση της ατομικής και κοινωνικής ζωής (διαμόρφωση κοσμοειδώλου και το όφελος των μαθητών) (Αλαχιώτης, 2004, Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

• Στην περίπτωση του ΗΒ η διαθεματικότητα δεν *αποσαφηνίζεται* ως μία βασική παράμετρος *οργάνωσης* των ΑΠΣ. Αναφορές σε διαθεματικές προσεγγίσεις γίνονται αποσπασματικά και σε γενικό τόνο, γεγονός που έχουν εντοπίσει και οι σχετικές έρευνες (λ.χ. Reid & Scott, 2001). Δεν σχολιάζεται η θέση των παραδοσιακών μαθημάτων στις περιπτώσεις εφαρμογής διαθεματικών προσεγγίσεων και δεν παρέχεται ικανοποιητική στήριξη στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν αποτελεσματικές μεθοδολογίες. Πρόσφατα, και κυρίως με την εφαρμογή της στρατηγικής για τον εγγραμματισμό, χρησιμοποιήθηκαν «ειδικοί» για να υποστηρίξουν τους εκπαι-

δευτικούς, λόγω της υψηλής πολιτικής προτεραιότητας που δόθηκε στο ζήτημα αυτό (βλ. PISA, OECD, 2004). Εντούτοις, και σε αυτή την περίπτωση στόχος είναι η «επίδοση των μαθητών» (CIDREE, 2004), κάτι που «αλλοτριώνει» τους υπόλοιπους στόχους του σχολείου (Whitty et al., 1994, Karadjia-Stavlioti, 1997).

• Στην περίπτωση της Ελλάδας *η διαθεματικότητα αποτελεί την κυρίαρχη παράμετρο των νέων ΑΠΣ*. Σχολιάζεται η θέση των παραδοσιακών παθημάτων κατά την εφαρμογή διαθεματικών προσεγγίσεων, εφόσον είναι σαφές ότι διατηρούν την αυτοτέλειά τους και, ταυτόχρονα, μέσα από τις βασικές θεμελιώδεις έννοιες, τόσο οι συγγραφείς του εκπαιδευτικού υλικού όσο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν την κατάκτηση της μάθησης από τους μαθητές με τρόπο ολιστικό, που να προβάλλεται και σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής (εγγραμματισμός). Με βάση το ΔΕΠΠΣ αυξάνονται οι βαθμοί ελευθερίας των εκπαιδευτικών, τόσο με τη μείωση της ύλης και την αφιέρωση του 10% του χρόνου του κάθε μαθήματος σε διαθεματικές δραστηριότητες ή σχέδια εργασίας (με τρόπο που θα επιλέγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του), όσο και με την εφαρμογή της ΕΖ. Σχεδιάστηκαν όλα τα στάδια εφαρμογής μιας ολιστικής αλλαγής (στη βάση του ΔΕΠΠΣ) στο εκπαιδευτικό σύστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που θα στηριζόταν στο πλούσιο έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή αυτή σχεδιάστηκε με μεγάλη λεπτομέρεια, όπως ταιριάζει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα διοίκησης σαν το ελληνικό. Στη βάση της συνέχειας της διοίκησης αναμένεται να ολοκληρωθεί το έργο, για το οποίο αυτή τη στιγμή έχει υπάρξει συγκεκριμένη χρονική καθυστέρηση (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006).

Η συγκριτική αυτή μελέτη αναδεικνύει τις τάσεις που υπάρχουν σήμερα με στόχο την ενίσχυση της εκπαίδευσης και την αναβάθμισή της, ώστε να ανταποκριθεί στη σημερινή «πολύπλοκη και πολυσύνθετη» πραγματικότητα. Έχει καταγραφεί (Ball, 1994, Ματθαίου, 2000, Μπουζάκης, 1986) ότι οι αλλαγές για την εκπαίδευση πρέπει αφενός μεν να έχουν «ριζοσπαστική» μορφή και, αφετέρου, να λαμβάνουν υπόψη τον ιδιαίτερο χαρακτήρα και το κοινωνικό συγκείμενο της εκπαίδευσης κατά το χρόνο στον οποίο επιτελούνται. Όπως τεκμηριώνεται από τα σχετικά κείμενα που έχουν μελετηθεί, η περίπτωση του ΔΕΠΠΣ ενέχει τη ιδιαίτερη σύλληψη της αξιοποίησης των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και συστηματοποιεί τη χρήση της διαθεματικότητας, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί με αποτελεσματικό τρόπο στο

ελληνικό σχολείο. Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς με τη συγγραφή ανάλογου έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού και παρέχει παραδείγματα συγγραφής και διδασκαλίας μαθημάτων. Σαφώς θα πρέπει (όπως είχε σχεδιαστεί) να συμπληρωθεί και με ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και με προετοιμασία των μελλόντων εκπαιδευτικών στην αρχική τους κατάρτιση. Η συγκεκριμένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια ανήκει στις αλλαγές που μπορεί να θεωρηθούν εφαρμογές «καλής πρακτικής» (Alahiotis & Karadjia-Stavlioti, 2006, EC, 2004, CEDREE, 2004). Η αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή της συγκεκριμένης αλλαγής θα εξαρτηθεί από την αποτελεσματικότητα της «εκπαιδευτικής μηχανής» (device) (Bernstein, 1971, 1998), κυρίως δε από το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα υιοθετήσουν το «όραμα» της αλλαγής της σχολικής παιδαγωγικής που μπορεί η εφαρμογή της διαθεματικότητας να επιφέρει (Νικολάου, 2004).

Βιβλιογραφία

AcheyCutts, P. (2002), «Research» *http://www.21learn.org in July 2003*.

Albot, J. & Ryan, T. (1999) «Learning to go with the grain of the brain», http://www.21learn.org in July 2003.

Αλαχιώτης, Σ. (2002), «Για ένα σύγχρονο σχολείο», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, σσ. 5-18, ΠΙ.

Αλαχιώτης, Σ. (2004α), «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την εκπαίδευση και αναβαθμίζουν την ποιότητά της», στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του αύριο*, Τυπωθήτω, Αθήνα.

Αλαχιώτης, Σ. (2004β), *Βιοηθική. Αναφορά στους γενετικούς και τεχνολογικούς νεωτερισμούς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Alahiotis, S. & Karadjia-Stavlioti, E. (2006), «Effective curriculum policy and cross-curriculariry: Analysis of the new curriculum design by the Hellenic Pedagogical Institute», forthcoming in *Pedagogy, Culture & Society*.

Apple, M. (1990), «Ideology and the Curriculum», Routlegle, New York.

Ball, S.J. (1994), *Education reform – A critical and post-structural approach*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.

Ball, S.J. (1999), «Labour, learning and the economy: a "policy sociology" perspective», *Cambridge Journal of Education*, Vol. 29, No. 2, pp. 195-206.

Ball, S.J. (1998), «Eduational studies, policy entrepreneurship and social theory», in Slee, R. & Weiner, G. (1998), *School effectiveness for whom? Challenges*

to the school effectiveness and school improvement movements, pp. 70-83, Falmer Press, London.

Ball, S.J. (1998), «Big policies / Small world: an introduction to international perspectives in educational policy», *Comparative Education*, Vol. 34, No. 2, 1998, pp. 119-130.

Bray, M. (2004), «Other fields and ours», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 3, σσ. 61-81.

Bernstein, B. (1971), «On the classification and framing of educational knowledge», in M. Young (ed.), *Knowledge and control*, Collier and McMillan, London.

Bernstein, B. (1999), «Vertical and Horizontal Discourse: An essay», *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, pp. 157-173.

Bourdieu, P. (1990), *The logic of practice*, Polity Power, Cambridge.

Bourdieu, P. (1999), «Principles for reflecting on the curriculum in France» in Moon, B. & Murphy P. (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Bowl, Ball & Gold (1992), «Reforming Education and Changing Schools: Case Studies», *Policy Sociology*, Routledge, London.

Bransford, J.D. & Brown, A.L. & Rodney, R.C. (eds) (2001), *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Third Edition, National Academy Press, Washington DC.

Broadfoot, P. (1999), «Assessment and the emergence of modern society», Moon B. & Murphy P. (eds) *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Broadfoot, P. (2000), «Comparative education for the 21st century», *Comparative Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 357-372.

Bruner, J. (1999), «Culture, mind and education», in Moon, B. & P. Murphy (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Champ, R. – Fairly, C. – Bently, T. (2001), *What learning needs. The challenge for a creative nation*, Demos, London.

CIDREE (Cooperation of Institutions of Development and Research in European Education) (1998), A*cross the Great Divides: Interdisciplinary Teaching and Learning in Secondary Education Schools*, www.cidree.org.

CIDREE (Cooperation of Institutions of Development and Research in European Education) (2004), *Cross Curricular Themes*, www.cidree.org.

Cohen, D. (2002), *How the child's mind develops*, Essex, Routledge.

Council of Europe (2003), *Learning and teaching in the communication society*, Council of Europe, Stransburg.

European Commission (1996), *Teaching and learning towards the learning society. White paper*, Office for publications, Luxemburg.

European Commission (1998), *General Report on the Activities of the European Union*, Office of Official Publications, Luxemburg.

European Commission (2004), «Progress towards common objectives in Education and Training: Indicators and benchmarks», http//:www.Eurydice.org.

European Union (2001), *Cross Curricular Themes (Conference Proceedings)*, Brussels, Directorate General for Education and Culture.

Field, J. (2000), *Lifelong Learning and the New Educational Order*, Oakhill, Trentham Books.

Gale, T. (2000), «Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis», *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No. 5, pp. 379-393.

Gardner, H. (1993), *The unschooled mind*, Fortuna, London.

Georgiadis, N. «Trends in State Education Policy in Greece: 1976 to 1997 Reform», *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13, No. 9, Retrieved on January 27, 2005, from http://epaa.asu.edu/epaa/v13n9/.

Jupp et al *What learning needs. The challenge for a creative nation*, *DEMOS*, *London.*

Karadjia-Stavlioti, E. (1997), «A-Level performance and the development of Greek culture in the Greek Sumplementary Schools of London : A cost-effectiveness analysis», Unpublished thesis, University of London, Institute of Education.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999), «Σχολική Αποτελεσματικότητα: Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση», *Μέντωρ*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2001), «Η διαθεματικότητα στην Ευρώπη και στην Ελλάδα», στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Ν. 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα http://www.pi-schools.gr.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002), «Η αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση αναγκών και προατεραιοτήτων», στο Ματθαίου, Δ., «Η εκπαίδευση μπροστά στις προκλήσεις του 21ου αιώνα», εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2004), «Educational effectiveness and educational policy: The policy discourse of UNESCO and the European Union in a comparative perspective», στο περιοδικό *Αρέθας* του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Σπινθουράκη, Ι.Α. (2005α), «Καινοτομίες στη διδασκαλία και αξιολόγηση των ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο», υπό δημοσίευση στα *Πρακτικά του Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας στη Ρόδο*, 2005.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2005β), «Αξιολόγηση της σχολική μονάδας: Η Ελληνική και Ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική», υπό έκδοση στα Πρακτικά του Συνεδρίου που διοργάνωσε το Διδασκαλείο «Ευάγγελος Παπανούτσος» του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών.

Kazamias, A. – Zambeta, E. – Karadjia, E. Limplad, S. & Popkevitz , T. with the cooperation of Nykta. A, & Roussakis, Y. (2001), «Educational Reform 2000 – Towards a paideia of open horizons – The modern Greek Sisyphus», Limplad, S. & Popkevitz, T. (eds), *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power. A report from the EGSIE project*. Upsala Universitet, Upsala.

KEE (Education Research Center) (2004), *Report on education and training in Greece*, KEE, Athens.

Kelly, A.V. (2001), 4th edition, *The curriculum: Theory and practice*, Paul Chapman Publishing, London.

Lawton, D. (1980), *The politics of school curriculum*, Routledge & Kagan, London.

Lawton, D., Cains R. & Gardner J. (eds) (2001), *Education for citizenship*, Typeset Ltd, London.

Lea Maes (2001), «The implementation of Cross-Curricular Themes in schools: Lessons learned from the implementation of health promotion programs in schools», *Cross Curricular Themes*, EU, pp. 43-52, Brussels.

Le Metais, J. (1999), «Values and aims in curriculum and assessment frameworks: a 16 nation review», in Moon, B. & Murphy P. (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Mace, J. – Karadjia, E. – Lamropoulos (2000), «Markets, Values and Education, Institute of Education», University of London, Conference *Education for Social Democracies*, http://www.ioe.ac.uk.

Ματθαίου, Δ. (2000), *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα*, Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (επιμ.) (2002), *Η εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*, εκδ. Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα.

Middlewood, D. & Burton N. (2001), *Managing the curriculum*, Paul Chapman Publishing, London.

Moon & Murphy P. (eds), *Curriculum in Context*, Paul Chapman Publishing, London.

Μπουζάκης, Σ., (επιμ.) (1986), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ*, Gutenberg, Αθήνα.

National Curriculum for England and Wales, http://www.qca.uk.

Νικολάου, Γ. (2004), *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ξωχέλλης, Δ.Π. (2004), «Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα: Δεδομένα μιας διαχρονικής έρευνας με επί μέρους συγκριτικές αναφορές κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ. 3, σσ. 10-38.

OECD (1994), *Lifelong Learning for all*, Paris.

OECD (2001), *Schooling for tomorrow: What schools for the future?* OECD, CERI, Paris.

OECD (2004), *PISA: Results and analysis*, http://www.oecd.com.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «ΔΕΠΠΣ», http://www.pi-schools.gr.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Συγγραφή εκπαιδευτικού υλικού», http://www.pi-schools.gr.

Πασιάς, Γ. (2004), «Η "ευρωπαϊκή ταυτότητα" και ο "Ευρωπαίος πολίτης": Επίκαιρες αναγνώσεις», στο *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, τ. 3, σσ. 92-99.*

ΠΑΣΟΚ (1995), *Εκπαίδευση 2000: Για μια παιδεία ανοικτών οριζόντων*, ΠΑΣΟΚ, Αθήνα.

Reid, A. & Scott, W. (2001), «Cross-curricular perspectives in national curricu-

lar: metaphorical and pedagogic understandings and issues», *Cross Curricular Themes*, Brussels: EU, pp. 27-42.

Rey, B. (2001), «Reflections on the concept of cross-curricular themes», *Cross Curricular Themes*, Brussels: EU, pp. 59-68.

Spinthourakis, J.A. & Lambroboulos, H. & Karadjia-Stavlioti, «Teacher views and priorities towards curricular innovation as a venue for effective citizenship education», στο Ross, A. (2004), *The experience of Citizenship*, London Metropolitan University, London, σσ. 399-406.

Standaert, R. (2001), «A search for a new curriculum for compulsory education», *Cross Curricular Themes*, Brussels: EU, pp. 15-26.

Whitty, G. & Rowe, G. & Angleton, P. (1994), «Subjects and themes in the secondary school curriculum», *Research Papers in Education*, 9 (2), pp. 159-181.

Φουκό, Μ. (1987), *Η αρχαιολογία της γνώσης*, Εξάντας, Αθήνα

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004), *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα.

Abstract

The issue of cross-curricularity or cross curricular themes is continuously being given extra attention in the contemporary educational discourse. In Greece cross-curricularity is a dominant parameter in the new Cross Thematic Curriculum (CTC) which has been published by the Hellenic Pedagogical Institute (HPI) in 2003. New educational material (textbooks and software) is being currently prepared for the implementation of this educational change. The core argument of the policy actors involved in the Greek curriculum reform is that this particular innovative change is a good curricular practice that would contribute to the further modernization of the compulsory schooling in Greece. It is also claimed that this intervention is based on the Greek educational context as well as on the European educational policy.

In this paper we perform text analysis to the new Greek Cross Thematic Curriculum Framework and Syllabus Design (CTC) for compulsory education, within which there is the innovative programme of «The Flexible Zone» (at least two teaching hours per week during which students and teachers work on projects the themes of which they choose). For reasons of comparison we extend the specific analysis to the National Curriculum for England and Wales text. These curriculum texts are treated as policy texts that introduce important changes in the school practice, mainly through the adoption of a specifically defined cross-curricular approach to syllabus design. The literature on effective curriculum

design is reviewed and used as a framework for the construction of the discursive categories along which the analysis is performed and the comparisons are made. These categories are summarized as follows:

i. Basic historical and organizational issues of the curricula in each country with emphasis on those used to promote change in education.
ii. The arguments used towards the introduction of the cross-curricular approach.
iii. The identification of the concept of cross-curricularity in the texts.
iv. The way that cross-curricular approaches are applied (systematic planning, variety, degrees of freedom and promotion of teacher and student initiative etc).
v. Supportive actions for schools and teachers.

Using the aforementioned framework, we compare the findings from the investigation of the Greek case to the ones from the investigation of the UK case. The issues identified in the analysis are finally presented in a comparative manner and show that the Greek CTC could be considered a good curriculum practice. It is found to influence in a pedagogically positive manner not only the content of the school knowledge and its organization, but the teaching methodologies and pupil assessment practices as well. As this change is still under way, research interest towards the investigation of the final context of practice and outcomes is very high. We argue that it is important to study the various supportive measures that are being taken towards this change together with what will be taking place in the school classrooms when the new educational material is introduced.