Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το αναλυτικό πρόγραμμα: Μια κριτική προσέγγιση

Μαίρη Κουτσελίνη-Ιωαννίδου

Περιληψη

Ο σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει κριτικά το ρόλο του αναλυτικού προγράμματος στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σήμερα στην Κύπρο. Η κουλτούρα μεταρρύθμισης που έχει δημιουργηθεί στα τελευταία χρόνια στην Κύπρο άφησε να νοείται ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιτελείται με την αλλαγή μόνο των αναλυτικών προγραμμάτων, ως οδηγών διδασκαλίας, θέση η οποία μειώνει τις προσδοκίες από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η θέση η οποία υποστηρίζεται στο άρθρο αυτό είναι ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι κείμενο με φιλοσοφικές, κοινωνιολογικές και πολιτικές προεκτάσεις, το οποίο, για να λειτουργήσει, θα πρέπει να υποστηριχθεί με αλλαγές πέρα από τη σχολική τάξη και ότι για να μπορεί το ίδιο να θεμελιώσει την αλλαγή θα πρέπει να συνειδητοποιηθεί και να περιοριστεί η δράση του ως μηχανισμού αποξένωσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών από το εκπαιδευτικό έργο και την κοινωνία. Αναλύονται τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος που το καθιστούν μηχανισμό αποξένωσης και ανισοτήτων και επισημαίνονται οι συνέπειες για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Εισαγωγή

Το αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) καλείται να δώσει σύγχρονες απαντήσεις στο πολύ παλιό ερώτημα *τι* και *πώς* πρέπει να διδάξουμε σε συγκεκριμένη εποχή και κοινωνία, συγκεκριμένους μαθητές, και ορισμένο γνωστικό αντικείμενο. Στην κριτική παιδαγωγική προστίθεται και το μεγάλο ερώτημα 'προς ποιου το όφελος' το οποίο επανέρχεται σε κάθε συζήτηση περί αναλυτικού προγράμματος (π.χ., Apple & Buras 2006).

Πόσο σημαντικό θεωρεί κάποιος το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) εξαρτάται από το πώς το ορίζει. Αν μείνουμε σε ένα ορισμό που είναι πιο κοντά στη διαδικασία της διδασκαλίας, θα δούμε το ΑΠ ως ένα δομημένο περιεχόμενο προτιθέμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Johnson 1967) ή ευρύτερα και μαθησιακών εμπειριών, σύμφωνα με τον ορισμό του Doll: αναλυτικό πρόγραμμα είναι το επίσημο και ανεπίσημο περιεχόμενο και διαδικασίες δια των οποίων οι μαθητές αποκτούν γνώση και κατανόηση, αναπτύσσουν δεξιότητες, αλλάζουν στάσεις, εκτιμήσεις και αξίες υπό την αιγίδα του σχολείου (Doll 1986: 8). Η προσέγγιση, όμως, του αναλυτικού προγράμματος, όχι μόνο ως διδακτικού οδηγού αλλά και ως κειμένου με ιδιαίτερες πολιτικές και κοινωνιολογικές προεκτάσεις (Koutselini 1997a· 1997b· 2006) αποκαλύπτει ποικίλες κοινωνιολογικές, φιλοσοφικές και πολιτικές λειτουργίες του αναλυτικού προγράμματος που συνδέονται με τη δυναμική ομάδων δύναμης και σύγκρουσης σε μια κοινωνία (Apple 1979· 1993· 1995).

Με αυτή την ευρεία έννοια το ΑΠ ξεφεύγει από τον ορισμό του οδηγού διδασκαλίας και θεωρείται ως το βασικό μέσο άσκησης εκπαιδευτικής και πολιτικοκοινωνικής πολιτικής (Pinar 1975· 2004· Pinar et al. 2004). Ορθώς, επομένως, θεωρείται ο ακρογωνιαίος λίθος κάθε μεταρρύθμισης. Πέρα από το σχεδιασμό των μαθησιακών εμπειριών και της ανάπτυξης του μαθητή κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό, με τις διάφορες λειτουργίες που επιτελεί, και τη θέση του ως πολίτη στην κοινωνία. Παρόλα αυτά ο σχεδιασμός αυτός θεωρείται σήμερα ανεπαρκής, όταν μένει καθαρά στα πλαίσια του σχολικού σχεδιασμού, για ανάπτυξη των μαθητών, λαμβανομένου υπόψη ότι αυτό που ονομάζουμε «σχολική γνώση» δεν αποκτιέται μέσα από γραμμικές διαδικασίες διδασκαλίας – αποτελέσματος/μάθησης αλλά μέσα από μια δυναμική παραγόντων σχολικών και εξωσχολικών που επηρεάζουν διαφορετικά κάθε ομάδα μαθητών ή/και μαθητή (Young 1998). Είναι, επομένως, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός έργο ολόκληρης της πολιτείας, γιατί δεν μπορεί να γίνει η αλλαγή μόνο με αλλαγές μέσα στο σχολείο (Sadler 1900; Καζαμίας 2009). Για να μπορεί το ΑΠ να θεμελιώσει μια μεταρρύθμιση και ιδιαίτερα τη μεταρρύθμιση στην Κύπρο, χρειάζεται να υποστηριχτεί από πολλούς άλλους θεσμούς και αλλαγές μέσα και έξω από το σχολείο.

Επειδή ακριβώς η εκπαίδευση επηρεάζεται από και επηρεάζει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, ο λόγος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν πρέπει να είναι μονοσήμαντος ούτε και αφοριστικός, αλλά να λαμβάνει πολύ σοβαρά υπόψη και να μελετά τη δυναμική των παραγόντων που αλληλεπιδρούν για τον καθορισμό της. Με αυτή την έννοια πολλοί μελετητές του αναλυτικού προγράμματος (π.χ., Oliva 1988: 42, 45) θεωρούν ως βασικό αξίωμα στη διαδικασία ανάπτυξης προγράμματος το ότι η ανάπτυξη προγράμματος είναι «μια διαδικασία η οποία ποτέ δεν τελειώνει» και ότι αυτοί που αναπτύσσουν

πρόγραμμα «ξεκινούν πάντα από εκεί που το ΑΠ βρίσκεται». Άρα η ανάπτυξη νέων προγραμμάτων αρχίζει από τον εντοπισμό των προβλημάτων και λαμβάνει σοβαρά υπόψη τους παράγοντες που θα επηρεάσουν την εφαρμογή ή όχι του νέου αναλυτικού προγράμματος. Αυτό σε καμιά περίπτωση δεν σημαίνει μπαλωματικές «διορθώσεις», αλλά σύμφωνα με την κριτική θεωρία που βλέπει το ΑΠ ως πολιτική και πράξη (Young 1998: 4) σημαίνει «κατανόηση και αλλαγή» των λειτουργιών και αποτελεσμάτων των αναλυτικών προγραμμάτων.

Με την πιο πάνω τοποθέτηση έγινε ήδη μια σημαντική διάκριση: η ρητορική περί μεταρρύθμισης και η μεταρρύθμιση αυτή καθ' εαυτή. Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί, μεταρρυθμίζεται με βάση τα κακώς έχοντα, με βάση δηλαδή τι έχει αξιολογηθεί, τεκμηριωθεί ως πρόβλημα και αρνητική λειτουργία, και γίνεται αποδεκτό από την κοινωνία στην οποία λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη και οι μεγάλες αλλαγές δεν είναι κτίσιμο εκ θεμελίων σε μια δημοκρατική κοινωνία. Παρόλο ότι το ΑΠ είναι κείμενο με πολλαπλές λειτουργίες, εντούτοις δεν μπορεί να λειτουργήσει και να αναδείξει καμιά από τις λειτουργίες του, αν μένει σε μανιφέστα και διακηρύξεις πολιτικής και φιλοσοφίας. Ενώ ο ακαδημαϊκός λόγος γενικά αναμένεται να προσφέρει επιλογές για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σπάνια οι ακαδημαϊκοί που δεν γνωρίζουν τη σχολική και διδακτική πράξη αποτελούν φορείς αλλαγής. Γιατί κατά κανόνα εκκινούν από τη Θεωρία – συνήθως από τη δική τους θεωρία – βάσει της οποίας ταιριάζουν δεν ταιριάζουν – ερμηνεύουν τα γεγονότα, χωρίς, όμως, να είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα νέο ΑΠ το οποίο θα υλοποιεί τις εξαγγελίες. Ικανοποιητική μαρτυρία για τη σύγκρουση θεωρίας και πράξης προσφέρει η ποικιλία προτάσεων για την ταυτότητα και ετερότητα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η αμηχανία επιλογών στο ΑΠ, καθώς και οι «σοβινιστικές» ερμηνείες της εκπαίδευσης που θέτει εθνικούς στόχους, οι θεωρίες περί έθνους (Baker 2009) ή οι διάφορες εκδοχές των μετα-αποικιακών σπουδών και της Ιστορίας (Jankie 2009) που προκαλούν προτάσεις για μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις χωρίς ουσιαστικές αλλαγές στα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα και προγράμματα.

Από την άλλη, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει και ιδιαίτερα προβλήματα που έχουν να κάνουν με το συγκεκριμένο ιστορικοκοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λειτουργεί η εκπαίδευση, καθώς και από τις συγκεκριμένες αντικειμενικές καταστάσεις που καθορίζουν την ιδιοπροσωπία μιας κοινωνίας-χώρας. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι παγκοσμιοποιημένη ούτε και απλώς διεθνιστική. Οι αντικειμενικές περιστάσεις δημιουργούν και ιδιαίτερες ανάγκες. Έτσι για παράδειγμα, όπου υπάρχουν «ανοικτά» πολιτικά ζητήματα, όπως τα πρόβλημα στην Κύπρο – και άλλα στην Ελλάδα με τις όμορες χώρες – οι με-

ταρρυθμίσεις δεν τα αγνοούν ούτε και εισηγούνται μονομερείς παρεμβάσεις χωρίς αμοιβαιότητα στις προσεγγίσεις από τους εμπλεκομένους. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, ιδιαίτερες τοπικές αδυναμίες, όπως είναι ο ρατσισμός για παράδειγμα, τον οποίο μελέτες έδειξαν για διάφορες ευρωπαϊκές χώρες, θα πρέπει να αντιμετωπιστούν ως ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα, στα οποία εμπλέκονται όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης, μακριά από την απλουστευτική λογική η οποία αποδίδει αποκλειστικά ή και κατά κύριο λόγο σε ρατσιστική εκπαίδευση τα φαινόμενα ρατσισμού, όπως και άλλα κοινωνικά φαινόμενα.

Δεδομένων των πιο πάνω ο σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εξετάσει κριτικά το ρόλο του αναλυτικού προγράμματος σε μια μεταρρύθμιση σήμερα στην Κύπρο και στην Ελλάδα αλλά και σε εκείνες τις χώρες της Ευρώπης οι οποίες αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα τόσο στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος όσο και στη χρήση του.

Η ισορροπία στα αναλυτικά προγράμματα

Το ΑΠ είναι το συμβόλαιο της πολιτείας με τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, για τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα της μαθητικής ζωής και καθορίζει ουσιαστικά το όραμα για την ανάπτυξη του πολίτη και της πολιτείας (Κουτσελίνη 2008).

Σε εποχές ετερόνομου εκσυγχρονισμού, όπου η οικονομική δραστηριότητα και ο οικονομικός ανταγωνισμός θεωρούνται το μέσο καταξίωσης των προσπαθειών του ατόμου και των πολιτειών για ανάπτυξη, τα αναλυτικά προγράμματα αναζητούν την ισορροπία (McNeil 1985: viii), την εξισορρόπηση των αντιθέσεων, όπως ακριβώς την καθόρισε ο Αριστοτέλης: «το ζητείν πανταχού το χρήσιμον ήκιστα αρμόττει τοις μεγαλοψύχοις και τοις ελευθέροις» (Αριστοτέλη *Πολιτικά*, βιβλίο 8, 1338b). Η εκπαίδευση στον 21ο αι. καλείται να εξισορροπήσει στο ΑΠ και να δώσει στο μαθητή και στην κοινωνία τις τρεις κατηγορίες των στόχων, όπως τις εισηγείται ο Αριστοτέλης – τα Αναγκαία, τα Χρήσιμα και τα Καλά – και επιπρόσθετα να τους εμφυσήσει τη σοφία του πώς να αναλαμβάνουν δράση, όπως ο Αριστοτέλης αναλύει στα Ηθικά Νικομάχεια (βλ. και Edgar & Sedgwick 2002).

Αυτή η προσπάθεια εξισορρόπησης στα αναλυτικά προγράμματα των αριστοτελικών κατηγοριών μπορεί να εξασφαλίσει το δια της εκπαίδευσης δικαίωμα συμμετοχής στη ζωή του σύγχρονου κόσμου και να ενδυναμώσει πρόσωπα και περιθωριοποιημένες ομάδες. Ο αγώνας για δύναμη είναι και αγώνας οικοδόμησης, χρήσης και παραγωγής γνώσης. Η θέση αυτή υπαγορεύει για την εκπαίδευση και τα ΑΠ μια φιλοσοφική βάση η οποία αποκλείει τους αποκλεισμούς και τη λογική του είτε-είτε: είτε οικονομικά/ ανταγωνιστικά, είτε αν-

θρωπιστικά προγράμματα, είτε τεχνοκρατικά, είτε κοινωνικώς αναδομητικά. Αυτό σημαίνει ότι ο σύγχρονος πολίτης πρέπει να έχει τα προσόντα να ζήσει, να δημιουργήσει και να εργαστεί στη σύγχρονη κοινωνία – άρα να εκπαιδευτεί για να αποκτήσει και τις δεξιότητες που απαιτεί η εντεινόμενα ανταγωνιστική αγορά εργασίας (Τεχνολογικό ΑΠ). Αλλά θα πρέπει να αναπτυχθεί με τρόπο που να μπορεί μέσα από την παιδεία να ικανοποιήσει τις προσωπικές ανάγκες και αναζητήσεις του, να αποκτήσει ενσυναίσθηση που θα τον οδηγήσει σε προσωπικές επιλογές και αυτοπραγμάτωση – άρα έχει ανάγκη μια ανθρωπιστική παιδεία και ένα ανθρωπιστικό ΑΠ. Τέλος θα πρέπει να ζήσει σε μια κοινωνία που του παρέχει την ασφάλεια της κοινωνικής συνοχής και της ειρηνικής συμβίωσης και διαβίωσης, άρα τα προγράμματα θα πρέπει να οργανωθούν με βάση αρχές προς επίλυση ουσιαστικών σύγχρονων κοινωνικών, τοπικών, ευρωπαϊκών και παγκόσμιων προβλημάτων (Αναδομητικό ΑΠ).

Αυτά βέβαια σε επίπεδο δέοντος ή καλύτερα, σύμφωνα με την κλασική πια διάκριση του Goodlad (1983), σύμφωνα με το Ιδεατό ΑΠ. Τι συμβαίνει, όμως σε σχέση με το βιωνόμενο, όπως το βιώνουν οι μαθητές, το αντιληπτό, όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και το μεταφέρουν σε πράξη, και τέλος το εφαρμοζόμενο, όπως θα το δει κάποιος παρατηρητής να εφαρμόζεται στην τάξη και στη σχολική ζωή; Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε Ευρώπη και Αμερική σήμερα – πολύ γνωστή είναι στην Αμερική η αποτυχημένη προσπάθεια μεταρρύθμισης από το 2003 με τη νομοθεσία «No Child Left Behind Act» – δείχνουν την προσπάθεια για αποτελεσματικότερη ποιοτική ανάπτυξη όλων των παιδιών.

Εύλογα επομένως κάποιος διερωτάται: Τι συμβαίνει και δεν μαθαίνει, ούτε και ενδιαφέρεται να μάθει, ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών; Τι συμβαίνει και τα σχολεία έχουν γίνει φροντιστήρια; Γιατί η σχολική γνώση είναι απαξιωμένη;

Τα προβλήματα και οι προτάσεις αντιμετώπισής τους

Το πραγματικό πρόβλημα της εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι οι γενικόλογες εξαγγελίες, μανιφέστα και στόχοι, που δεν γίνονται πράξη στις σχολικές διαδικασίες και την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, της σχολικής μονάδας και της κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, η προσπάθεια από τους κατά εποχές μεταρρυθμιστές να παρουσιάσουν την προοδευτική εκπαιδευτική φιλοσοφία ως μονοπωλιακή επιλογή μιας και μόνο ιδεολογίας, καταστρατηγεί τους όρους και προϋποθέσεις αποδοχής της αλλαγής. Ο προοδευτισμός δεν είναι γνώρισμα μιας ομάδας ανθρώπων ή μιας οποιασδήποτε ιδεολογίας, όσο και αν είναι αρεστό οι άνθρωποι να αυτοχαρακτηρίζονται θετικά και να ετεροχαρακτηρίζουν αρνητικά. Στο

άρθρο 13 της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για το Δικαίωμα στην Εκπαίδευση (United Nations 1999) τίθεται ένας σημαντικός όρος οποιασδήποτε αλλαγής: η παρεχόμενη εκπαίδευση οφείλει να είναι *αποδεκτή* από την κοινωνία μέσα στην οποία θα λειτουργήσουν τα ιδρύματα και προγράμματα (άμεσα σχετικά, πολιτιστικά αποδεκτά και αναγνωρισμένης ποιότητας).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια αξίζει να αναφερθεί ότι οι σκοποί της εκπαίδευσης, όπως ορίζονται από τον Dewey (1916), παιδαγωγό της δημοκρατικής εκπαίδευσης, «κοσμούν» τους βασικούς σκοπούς της κυπριακής εκπαίδευσης από χρόνια: να αναπτύξει στον κάθε μαθητή όλες τις ικανότητες φυσικές, πνευματικές, ηθικές και συναισθηματικές (Ministry of Education 1994). Αναφέραμε ότι «κοσμούν», για να δείξουμε ακριβώς τη διάσταση μεταξύ του τι διακηρύσσεται και του πώς αυτά εφαρμόζονται στην πράξη, γεγονός που επισημάνθηκε στην Έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου από το 1997 (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1997). Επομένως, το βασικό πρόβλημα στην εκπαίδευση δεν είναι η διατύπωση στόχων και φιλοσοφίας, μανιφέστων και διακηρύξεων πολιτικού προοδευτισμού, αλλά η μεταφορά ενός σύγχρονου Ιδεατού και Επίσημου αναλυτικού προγράμματος στη σχολική μονάδα, στην τάξη και έξω από το σχολείο, στην πολιτεία.

Τα κοινά προβλήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων σήμερα συνοψίζονται σε προβληματική εκπαίδευση και μόρφωση ενός μεγάλου αριθμού παιδιών στις σχολικές τάξεις, στην υποστήριξη του οικονομικίστικου μοντέλου ανάπτυξης εις βάρος της ανθρωπιστικής παιδείας, σε απαξίωση του σχολείου και της σχολικής ζωής από μαθητές και γονείς, σε προβληματική ένταξη των αλλόγλωσσων, αύξηση της παραβατικότητας στα σχολεία, αναπαραγωγή δια της σχολικής γνώσης ομάδων δύναμης και περιθωριοποίησης, καταστρατήγηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος από το σύστημα εισδοχής στα Πανεπιστήμια, έλλειψη κοινωνικής συνοχής και αναπαραγωγή ηγεμόνων και περιθωριοποιημένων. Προβληματικός, επίσης, παρουσιάζεται ο στόχος για την ανάπτυξη ευρωπαϊκής πολιτικής συνείδησης στις χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), μέσα από κοινές αξίες και την ανάπτυξη της αίσθηση του ανήκειν σε μια κοινή κοινωνική και πολιτιστική περιοχή. Η ευρωπαϊκή πολιτική συνείδηση η οποία θεμελιώνεται σε ενεργητική αλληλεγγύη και σε από κοινού κατανόηση των πολιτιστικών αποκλίσεων οι οποίες συνιστούν την προέλευση αλλά και τον πλούτο της Ευρώπης (European Commission 1997), παραμένει διακήρυξη και στόχος που υποβαθμίζεται μέσα από την αδυναμία της ΕΕ να αναπτυχθεί σε κοινότητα στην οποία οι πολίτες να αισθάνονται ότι, πέρα από το διευθυντήριο των Βρυξελών, έχουν λόγο και δύναμη.

Ακόμη, η υποβάθμιση του αναλυτικού προγράμματος σε οδηγό ύλης, από άγνοια εκ μέρους των περισσότερων εκπαιδευτικών και των συμβούλων τους των πραγματικών λειτουργιών του, εγκλωβίζει το ρόλο του σχολείου στο δι-

δακτισμό διαφόρων θεμάτων χωρίς ενδυνάμωση των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών για ουσιαστική παρέμβαση και συμμετοχή στα δρώμενα στην τοπική, ευρωπαϊκή και διεθνή κοινωνία. Μέσα σε αυτή τη λογική δεν μας ξενίζει το γεγονός ότι ο κάθε ειδικός στη διδακτική ενός θέματος θεωρεί τον εαυτό του ικανό να αναπτύξει το ΑΠ της ειδικότητάς του, αντιγράφοντας τις περισσότερες φορές το τι διδάσκεται σε άλλες χώρες. Το γεγονός ότι μεγάλο μέρος της ευθύνης των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο έχει ανατεθεί σε μη ειδικούς στα αναλυτικά προγράμματα, δημιουργεί προβλήματα που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν, αν όντως επιθυμούμε νέα αναλυτικά προγράμματα που θα στηρίξουν την αλλαγή.

Τα αναλυτικά προγράμματα ως μηχανισμοί αποξένωσης

Η κουλτούρα μεταρρύθμισης που έχει δημιουργηθεί στα τελευταία χρόνια στην Κύπρο άφησε να νοείται ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιτελείται με την αλλαγή μόνο των αναλυτικών προγραμμάτων ως οδηγών διδασκαλίας, θέση η οποία μειώνει τις προσδοκίες από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Από την άλλη θα πρέπει σίγουρα να δεχθούμε ότι καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να εφαρμοστεί, αν δεν θεμελιωθεί σε νέα αναλυτικά προγράμματα τα οποία με το περιεχόμενο και τη δομή τους δείχνουν πώς υλοποιείται η αλλαγή. Όμως, κανένα ΑΠ δεν μπορεί να θεμελιώσει την αλλαγή, αν δεν αναλυθεί και περιοριστεί η δράση των αναλυτικών προγραμμάτων ως μηχανισμών αποξένωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών από το εκπαιδευτικό έργο. Στη συνέχεια θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων που υπαγορεύουν την αποξενωτική τους δράση και τα οποία προτείνουμε ως κριτήρια (όχι τα μοναδικά) αξιολόγησης των νέων αναλυτικών προγραμμάτων.

Ένα *μη ευσύνοπτο* ΑΠ δημιουργεί στον εκπαιδευτικό το σύνδρομο της «κάλυψης της ύλης» από το οποίο πάσχουν τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία είναι επικεντρωμένα σε ύλη, όπως και στην περίπτωση της Κύπρου και της Ελλάδας. Αυτή η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να «διδάξει την ύλη» ουσιαστικά τον αποξενώνει από την παιδαγωγική του ταυτότητα, η οποία υπαγορεύει ότι διδάσκουμε τους μαθητές δια της ύλης και όχι την ύλη διά των μαθητών. Χωρίς παιδαγωγική αυτονομία (Eisner 1994· 2000) ο εκπαιδευτικός γίνεται μεταφορέας σελίδων βιβλίου και αποξενώνεται και από τον ίδιο το μαθητή, ο οποίος παρακολουθεί εξ αποστάσεως τη διδασκαλία προδιαγεγραμμένου περιεχομένου.

Το γεγονός δε ότι η κάλυψη της ύλης αναφέρεται κατά κανόνα σε πληροφορίες και έννοιες, τις οποίες ο μαθητής θα πρέπει να αποστηθίσει, για να πε-

ράσει κάποιες εξετάσεις, αποκαλύπτει το δεύτερο μηχανισμό αποξένωσης που αναπτύσσεται διά του αναλυτικού προγράμματος. *Η έμφαση στην πληροφορία* γίνεται εξαναγκασμός σε μη σκέψη, και η προσπάθεια απομνημόνευσης εξαναγκασμός σε μη ανάπτυξη κοσμοθεωρίας. Η κατάσταση αυτή δίνει την αίσθηση στο μαθητή ότι το σχολείο, η σχολική γνώση και η διδασκαλία-μάθηση καμιά σχέση δεν έχουν με την πραγματική ζωή, τους προβληματισμούς του μαθητή, της κοινωνίας, τα διλήμματα της οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής.

Ενίσχυση στα αποξενωτικά αυτά χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος προσφέρει *η έλλειψη ευελιξίας* των αναλυτικών προγραμμάτων. Όσο πιο βαρυφορτωμένα είναι τα ΑΠ τόσο λιγότερο ευέλικτα, γεγονός που συμβάλλει στην από-επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν έχει το χρόνο να ασκήσει την παιδαγωγική του αυτονομία και στην αποπροσωποποίηση των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως ένα αδιαφοροποίητο σύνολο.

Τα ΑΠ καθίστανται έτσι *ασύγχρονα*, και εντείνουν τη δράση των μηχανισμών αποξένωσης. Τα ασύγχρονα ΑΠ είναι κλειστά στο σχολικό χώρο – μακριά από τα πραγματικά προβλήματα με αποτέλεσμα να λειτουργούν μόνο για συγκεκριμένους και αδιάφορους πληροφοριοκεντρικούς στόχους. Οι αντιδράσεις των μαθητών και η αδιαφορία τους για τη διδασκαλία αυτή πρέπει να ερμηνεύονται και ως φυσική συνέπεια ή/και αντίδραση στους αποξενωτικούς μηχανισμούς του αναλυτικού προγράμματος: παραβατικότητα, απόσυρση, ανυπακοή, σκασιαρχείο επιβεβαιώνουν το κλίμα αποξένωσης που επικρατεί.

Επιπρόσθετα, η διάσταση μεταξύ διακηρύξεων, φιλοσοφίας, γενικών σκοπών και διδακτικών στόχων και υλικών αποκαλύπτουν την *ασυνέχεια* των αναλυτικών προγραμμάτων, χαρακτηριστικό το οποίο δρα επίσης ως μηχανισμός αποξένωσης εκπαιδευτικών και μαθητών από το εκπαιδευτικό έργο. Τα εισαγωγικά μανιφέστα, οι παιδαγωγικές διακηρύξεις και η φιλοσοφία, απομακρυσμένα από την εφαρμογή δυσχεραίνουν το έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μη όντας σε θέση να κάνει κάτι καλύτερο, αναμεταδίδει το βιβλίο, το οποίο βέβαια, τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα, δεν μπορεί να ικανοποιήσει τους ευρύτερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Φλουρής 1995).

Μαζί με την *α-συνέπεια* μεταξύ των ίδιων των δομικών στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή μεταξύ του σκοπού διδασκαλίας, της μεθοδολογίας, του τι τελικά διδάσκουμε και τι αξιολογούμε, ο μαθητής γίνεται δέκτης ασύνδετων και ακατανόητων από τον ίδιο μηνυμάτων για τη σχολική ζωή και τη μάθηση.

Επιστέγασμα της δράσης του αναλυτικού προγράμματος ως μηχανισμού αποξένωσης είναι η *ταύτισή του* – στην Κύπρο· και στην Ελλάδα, η αντικατά-

στασή του – με το διδακτικό εγχειρίδιο. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχολείο και η διδασκαλία σήμερα έχουν ευρύτερο ρόλο και ότι ο «βιβλιοκεντρισμός» όχι μόνο υποβαθμίζει το ρόλο αυτό, αλλά απαξιώνει στα μάτια των παιδιών την ίδια τη σχολική ζωή (Πυργιωτάκης 2000: 392). Οι μαθησιακές εμπειρίες του μαθητή εκπίπτουν έτσι σε μάθηση του περιεχομένου του βιβλίου. Ο Apple (1995: 128) επισημαίνει τη διαδικασία από-δεξιοποίησης του εκπαιδευτικού μέσω των έτοιμων πακέτων εκπαιδευτικών υλικών, που εξαναγκάζουν τον εκπαιδευτικό να μην κάνει τίποτε άλλο από το να τα «παραδίδει» στους μαθητές. Τα εκπαιδευτικά αυτά υλικά γίνονται μέσα «τεχνικού ελέγχου» πάνω στους εκπαιδευτικούς, τα οποία αποπροσωποποιούν τη ζωή και τη δουλειά τους. Μια διαδικασία βέβαια η οποία διευκολύνεται από την τάση των εκπαιδευτικών να ζητούν κάτι πρακτικό για να το χρησιμοποιήσουν και η οποία τάση μειώνει την αντίστασή τους στην αποξένωσή τους.

Η αποξένωση του εκπαιδευτικού από το παιδαγωγικό και μορφωτικό του ρόλο και η προσήλωσή του στο βιβλίο και τη «διδασκαλία του» προκαλεί πολλαπλά προβλήματα. Περιορίζει την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού, ο οποίος από παιδαγωγός γίνεται παιδονόμος και ξεναγός των μαθητών στις σελίδες των βιβλίων. Υποβαθμίζεται έτσι η ουσιαστική-ποιοτική εκπαίδευση και εκπίπτει σε *ασκησιο-θεραπεία, απομνημόνευση ή επανάληψη αλγοριθμικών διαδικασιών*. Εκπαιδευτικοί και μαθητές λύνουν εκ των προτέρων δοσμένες πανομοιότυπες ασκήσεις ή εφαρμόζουν προδιαγεγραμμένες διαδικασίες, και στην καλύτερη περίπτωση, το μόνο που μαθαίνουν είναι να λύνουν τον συγκεκριμένο τύπο ασκήσεων ή να επαναλαμβάνουν πράξεις ρουτίνας.

Οι *γενικόλογοι στόχοι* – κονσέρβα των αναλυτικών προγραμμάτων – ενισχύουν το ΑΠ ως μηχανισμό αποξένωσης, μια και το καθιστούν μη λειτουργικό. Οι γενικόλογες διακηρύξεις χωρίς τη λειτουργική ανάλυσή τους σε επιμέρους δεξιότητες και στάσεις δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει το ΑΠ αποτελεσματικά. Τι σημαίνει, για παράδειγμα, στην πράξη «Ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης»; Ένα λειτουργικό ΑΠ, που δεν αντικαθίσταται από τα διάφορα εγχειρίδια, την αναλύει και την ορίζει: ροή ιδεών, ευελιξία, πρωτοτυπία, ποικιλόμορφη επεξεργασία. Το ίδιο γίνεται με δεκάδες απροσδιόριστες έννοιες, που υπάρχουν ως προτιθέμενα μαθησιακά αποτελέσματα στα αναλυτικά προγράμματα Κύπρου και Ελλάδας: αναλυτικο-συνθετική ικανότητα, κριτική σκέψη. Τι σημαίνει λειτουργικά κριτική σκέψη; Πώς καλλιεργώ στο μαθητή την κριτική σκέψη; Ενδεικτικές επιμέρους δεξιότητες περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα που δεν αοριστολογούν: σύγκριση, ερμηνεία, συναγωγή συμπερασμάτων, επιχειρηματολογία και τεκμηρίωση, έκφραση απόψεων και ανάπτυξη κοινωνικής προοπτικής.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των αναλυτικών προγραμμάτων ως μηχανισμών αποξένωσης, είναι η *κατακόρυφη δόμησή* τους. Η κατακόρυφη δόμηση σε περιεχόμενο τάξεων με τρόπο που να μην σέβεται τις ατομικές διαφορές των μαθητών, το διαφορετικό ρυθμό μάθησης και ανάπτυξής τους, υποβάλλει ότι στο σχολείο μαθαίνει όποιος προλάβει και όποιος ενισχύεται από εξωτερικούς και εξωγενείς παράγοντες. Σε συνδυασμό μάλιστα με τη σπουδή κάλυψης της ύλης, το ΑΠ λειτουργεί ως μηχανισμός επιλογής και απόρριψης. Αντίθετα, ένα ΑΠ οργανωμένο σε επίπεδα ετοιμότητας που συνυπάρχουν σε κάθε τάξη με τρόπο που οι πυρηνικές γνώσεις/ διαδικασίες, τρόποι σκέψης και στάσεις-αξίες να επαναφέρονται, δείχνει με τη δομή του ότι το ενδιαφέρον του είναι η μάθηση και όχι η διδασκαλία και παράδοση (Κουτσελίνη 2008). Η οργάνωση των προγραμμάτων θεμελιώνεται στην Αρχή της Διαφοροποίησης, δηλαδή της ικανοποίησης στις τάξεις μικτής ικανότητας όλων των επιπέδων ετοιμότητας των μαθητών.

Οι μηχανισμοί αποξένωσης γίνονται ακόμη πιο δραστικοί, όταν το ΑΠ απομονωθεί από όλους τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς και θεσμούς που πρέπει να το συνοδεύουν κατά την εφαρμογή του. Παρουσιάζεται έτσι η ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων στα πλαίσια της μεταρρύθμισης ως ένα οφειλόμενο χρέος που πρέπει να εξοφληθεί: έγιναν τα αναλυτικά προγράμματα, άρα έγινε και η μεταρρύθμιση. Μια λογική η οποία αποσιωπά προβλήματα και απογυμνώνει το ΑΠ από όσα ουσιαστικά το ενδυναμώνουν και το καθιστούν αποτελεσματικό: Προγράμματα αλφαβητισμού και ενίσχυσης/υποστήριξης, Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής από αλλόγλωσσους μαθητές και ένταξης των μαθητών, Προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, Προγράμματα βελτίωσης της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των μαθητών και αντιστάθμισης του περιορισμένου μορφωτικού κεφαλαίου, Προγράμματα συνεργασίας γονιών, μαθητών και εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ένα, τέλος, ΑΠ το οποίο με όλα τα πιο πάνω χαρακτηριστικά γίνεται μέσο αποξένωσης, «αναγκάζει» σε ένα βαρυφορτωμένο πρόγραμμα κατ' οίκον εργασίας, για να συμπληρωθεί η μάθηση που δεν έγινε στη σχολική τάξη. Με αυτό τον τρόπο γίνεται μέσο μεγέθυνσης της κοινωνικής ασυνέχειας και της περιθωριοποίησης των παιδιών που δεν έχουν στο σπίτι τη βοήθεια που χρειάζονται, για να καλύψουν τα κενά που άφησε η διδασκαλία στην τάξη. Όσο, λοιπόν, και αν διακηρύσσουμε ότι νοιαζόμαστε για τη μη περιθωριοποίηση των μαθητών που προέρχονται από οικογενειακό περιβάλλον με φτωχό μορφωτικό κεφάλαιο ή ότι το σχολείο είναι ανοικτό για όλους και ότι «Όλοι μπορούν να μάθουν» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 1996), το ΑΠ και οι πρακτικές μας γίνονται μηχανισμοί καταπίεσης και επιλογής.

Οι μηχανισμοί αποξένωσης και η σχολική παθογένεια

Οι μηχανισμοί αποξένωσης συντελούν στη δημιουργία της εκπαιδευτικής κουλτούρας μέσα στην οποία λειτουργούν τα σχολεία και ερμηνεύονται τα αποτελέσματά τους, καθορίζουν το πώς ερμηνεύουμε την αποτυχία, τι αναμένουμε από το σχολείο, το μαθητή, τον εκπαιδευτικό και την κοινωνία. Το ΑΠ ως μηχανισμός αποξένωσης εδραιώνει τη λογική ότι «όποιος δεν μαθαίνει, φταίει αυτός και μόνο αυτός». Αναλυτικά προγράμματα που γίνονται έτσι το όχημα αναπαραγωγής της κοινωνικής και προσωπικής μειονεξίας των παιδιών, αντί να αντισταθμίζουν τη διαφορετική ετοιμότητά τους για μάθηση.

Ακόμη, είναι κοινός τόπος ότι το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα είναι κατά κανόνα το εξεταζόμενο. Όσα Αγαθά, Χρήσιμα και Καλά κι αν περιλαμβάνονται στα νέα ΑΠ, ελάχιστα θα ληφθούν υπόψη από εκπαιδευτικούς και μαθητές, εφόσον το εξεταστικό σύστημα –απολυτήριες και εισαγωγικές εξετάσεις – περιορίζεται σε συγκεκριμένα είδη μάθησης και γνώσης. Ακόμα και οι διαγνωστικές/ διαμορφωτικές αξιολογήσεις κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους είναι δυνατόν να «διαστρεβλώσουν» τους σκοπούς της εκπαίδευσης και των αναλυτικών προγραμμάτων.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες το ΑΠ το ίδιο δρα παρα-προγραμματικά, γιατί ακριβώς οι μηχανισμοί αποξένωσης μέσα από τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά και λειτουργίες του αναλυτικού προγράμματος είναι κρυμμένοι, μη συνειδητοποιημένοι από εκπαιδευτικούς και φορείς ανάπτυξης προγραμμάτων. Ως κρυφό ή λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα (Apple 1975) οι μηχανισμοί αποξένωσης αντιστρατεύονται κάθε δηλωμένη λειτουργία και σκοπό του προγράμματος.

Οι αποξενωτικοί μηχανισμοί του αναλυτικού προγράμματος δίνουν επίσης χώρο και δύναμη δράσης στο ανεπίσημο πρόγραμμα (informal curriculum), σε ό, τι προσφέρεται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (ΜΜΕ) και όλους τους άλλους θεσμούς κοινωνικοποίησης (Cortes 1981) έξω από το σχολείο. Ο Cooper (1986) υποστηρίζει ότι η σύγχρονη μοντέρνα κοινωνία έχει αναπτύξει ένα ανεπίσημο ΑΠ από αρχές και κανόνες μέσα από τους οποίους αποφασίζει τι είναι ορθό και τι όχι. Αυτό επηρεάζει σημαντικά τη στάση που αναπτύσσουν οι μαθητές, ιδιαίτερα όταν το σχολικό ΑΠ δεν αφήνει περιθώριο ανάπτυξης στάσεων και αρχών, λόγω του ότι τρέχει συνεχώς πίσω από την ύλη και την πληροφορία ή τα εξεταστικά δοκίμια. Ως ισχυρός εκπρόσωπος του ανεπίσημου αναλυτικού προγράμματος παρουσιάζεται η τηλεόραση η οποία επηρεάζει ακόμη και το λεξιλόγιο και τον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών (Gitlin 2003· Holz 2006) αλλά και τις προσδοκίες τους από τη ζωή. Η «Παιδεία για τα Μέσα» που περιλαμβάνεται στη Νέα Οδηγία της ΕΕ για τα οπτικοακουστικά μέσα (Αρχή Ραδιοτηλεόρασης 2009) είναι μια αντίδραση στην

τεράστια δύναμη που έχουν αποκτήσει σήμερα πάνω στο μαθητή και τον πολίτη τα ΜΜΕ. Ένα σύγχρονο ΑΠ λαμβάνει σοβαρά υπόψη τόσο στους στόχους του όσο και στο περιεχόμενό του την ανάγκη για ανάπτυξη του κριτικού τηλεθεατή και ακροατή.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αξίζει να διερωτηθεί κανείς σε ποιο βαθμό το κρυφό αναλυτικό που παράγεται μέσα από του αποξενωτικούς μηχανισμούς του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διευκολύνει το ανεπίσημο να επιδρά και σε τελευταία ανάλυση να «εκπαιδεύει» τους μαθητές. Ο βαθμός ελευθερίας που έχει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και στο σχολείο εξαρτάται από το βαθμό ελευθερίας που του παρέχει το ΑΠ, ούτως ώστε να μπορεί να προσφέρει αγωγή, παιδεία και κουλτούρα μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού του ρόλου (Ξωχέλλης 1984).

Δεν είναι δύσκολο να εξαγγέλλονται αλλαγές. Όμως η αλλαγή και η μεταρρύθμιση έχει δυο μορφές: την εξωτερική-θεσμική (νόμοι, κανονισμοί, επιτροπές και εξαγγελίες) και την εσωτερική, ουσιαστική και πρακτική. Η θεσμική είναι ευκολότερη, καταρρέει, όμως και εύκολα, αν δεν υποστηρίζεται από την πρακτική. Από τα πέντε αναλυτικά προγράμματα που αναφέρει ο Goodlad (1983) το Ιδεώδες, αυτό που έχουν στο μυαλό τους οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης και οι διανοούμενοι, καθώς και το Επίσημο, αυτό που παραδίδεται στους εκπαιδευτικούς για να το υλοποιήσουν στην τάξη, ανήκουν στη θεσμική-εξωτερική μεταρρύθμιση, ενώ το Αντιληπτό, το Βιωνόμενο και Εφαρμοζόμενο που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και στους εποπτεύοντες, αποτελούν μέρος της ουσιαστικής εσωτερικής μεταρρύθμισης. Όσο μεγαλύτερη σύγκλιση υπάρχει μεταξύ αυτών των προγραμμάτων τόσο πιο επιτυχημένη είναι η αλλαγή και μεταρρύθμιση. Οι αποξενωτικοί μηχανισμοί του αναλυτικού προγράμματος, όπως αναλύθηκαν πιο πάνω, καθιστούν δύσκολη την ταύτιση των «προγραμμάτων» και δημιουργούν σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές στάσεις απαξίωσης, αλλά και παρανοήσεις σε σχέση με το έργο που επιτελείται.

Για να επιτευχθεί, όμως, σύγκλιση μεταξύ θεσμικής και πρακτικής μεταρρύθμισης χρειάζεται πρόγραμμα για τη Διαχείριση της αλλαγής, ένα πρόγραμμα που πρέπει να σχεδιάζεται και αρχίζει να υλοποιείται από τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος.

Διαχείριση της αλλαγής

Η ανάπτυξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων και η εφαρμογή τους καθώς και οι εξαγγελλόμενες μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να καρποφορήσουν, αν δεν γίνει πρόγραμμα Διαχείρισης της αλλαγής μέσα από το οποίο η αλλαγή θα αι-

τιολογείται και θα αναλύεται με τρόπο που να πείθονται αυτοί που συμμετέχουν καθώς και η ευρύτερη κοινωνία εν γένει ότι η αλλαγή χρειάζεται και είναι προτιμητέα από τη μη αλλαγή. Οι «ριζοσπαστικές» ανακοινώσεις που δεν σέβονται τις ιδιαιτερότητες του τοπικού συγκειμένου, οι γενικεύσεις και ο μηδενισμός όλων όσων προηγήθηκαν καθιστούν τις αλλαγές επισφαλείς, όπως έδειξε και η στάση σκεπτικισμού με την οποία ακόμα και τα κόμματα συμπολίτευσης στην Κύπρο υποδέχθηκαν την Έκθεση της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης. Για αυτό εξάλλου το λόγο η Επιτροπή για τα Αναλυτικά Προγράμματα πρότεινε την αλλαγή «ως δημόσιο εγχείρημα» το οποίο επιχείρησε να διαπραγματευτεί με τους ενδιαφερόμενους, τουλάχιστον στο σημείο της γενικής εισαγωγής στα νέα αναλυτικά προγράμματα.

Αυτό σημαίνει συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων στο νέο εκπαιδευτικό όραμα και μύηση στο όραμα προσώπων και ομάδων σε θέσεις κλειδιά σε όλα τα επίπεδα, γεγονός που ενισχύεται από τη συμμετοχή των ομάδων/ προσώπων (θεσμοποιημένων εκπαιδευτικών σωμάτων, επιθεωρητών, εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών) στην υλοποίηση της αλλαγής.

Βασικό, επίσης, στοιχείο για την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων είναι η αρχική και συνεχής επιμόρφωση των προσώπων που θα υλοποιήσουν την αλλαγή αλλά και η μεταξύ τους εποικοδομητική συνεργασία και αλληλοστήριξη. Η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας και η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος εντός και μεταξύ σχολείων υποστηρίζουν έτσι την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και των συμβούλων (Smyth 1995· Fullan 2003), οι οποίοι είναι και οι βασικοί φορείς αλλαγής στη σχολική πράξη.

Επομένως, συναφής με τη διαχείριση της αλλαγής είναι η διαδικασία υποστήριξης της αλλαγής, θεσμική (αλλαγή νομοθεσίας), διαδικαστική επικοινωνιακή (διαφάνεια), συμμετοχική (όχι επιβολή άνωθεν προς αμέτοχους εκπαιδευτικούς), και πρακτική ως προς την εφαρμογή της, δηλαδή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή πρέπει να είναι πολυεπίπεδη και να αφορά όλους τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς ανάπτυξης των μαθητών: το ΑΠ υποστηρίζεται και από τα επιμέρους προγράμματα και τους θεσμούς που στοχεύουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης.

Μέρος της θεσμικής αλλαγής για μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών είναι και η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει, όχι μόνο διοικητική, αλλά πρωτίστως παιδαγωγική αυτονόμηση της σχολικής μονάδας, η οποία θα επιτρέπει στη σχολική μονάδα να αναπτύσσει προγράμματα σε μικροεπίπεδο (Grundy 1986), για να ικανοποιήσει τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού της πληθυσμού. Με αυτό τον τρόπο γίνεται ένα πρώτο βήμα για να αντιμετωπιστεί η σχολική παθολογία. Ανεξάρτητα από το σημείο εκκίνησης του κάθε μαθητή, το σχολείο, για να επιτύχει στον παιδαγωγικό-μορφωτικό του ρόλο, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντισταθμίζει τις προσωπικές και οικογενεια-

κές/κοινωνικές αδυναμίες. Οι βιογραφίες των μαθητών και το ιστορικό μάθησής τους είναι το σημείο εκκίνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αυτή η αρχή βρίσκεται σήμερα στη βάση της ποιοτικής εκπαίδευσης, μια και ποιοτική εκπαίδευση είναι η αντισταθμιστική εκπαίδευση, αυτή δηλαδή που καλύπτει την ατομική και κοινωνική μειονεξία, ούτως ώστε ο κάθε ένας να μπορεί να ενεργοποιηθεί στα κοινά και να συμμετέχει στη ζωή του σύγχρονου κόσμου. Όμως, δεν μπορεί να επιτευχθεί η αυτονόμηση της σχολικής μονάδας και η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο, αν δεν τεθούν με σαφήνεια στα αναλυτικά προγράμματα τα αποδεκτά από την πολιτεία επίπεδα ανάπτυξης των μαθητών και ο τρόπος διάγνωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης.

Επομένως, η ρητορική εναντίον των Επιπέδων Μάθησης/ Ανάπτυξης σε επίπεδο φιλοσοφικής συζήτησης είναι και εύκολη και δημοφιλής. Το πρόβλημα είναι ότι καθόλου δεν συμβαδίζει με την πράξη της διαφοροποίησης και της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Βέβαια, θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι ουδόλως υπερασπιζόμαστε ένα σύστημα διδασκαλίας και εκπαίδευσης εγκλωβισμένο σε μετρήσιμα και γνωσιοκεντρικά εθνικά επίπεδα, ούτε και τον τρόπο που με αποτυχία εφαρμόστηκαν σε Ηνωμένο Βασίλειο και Αμερική, μέσα από συνεχείς εξετάσεις, εσωτερικές και εξωτερικές, και ως μέσα μεγαλύτερης ανελαστικότητας και γνωσιοκεντρισμού των προγραμμάτων. Όμως, χωρίς καθορισμένο και αποδεκτό πλαίσιο ανάπτυξης, δεν είναι δυνατόν να ζητούμε διασχολική πολιτική για ανταπόκριση στις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών.

Αν δεν υπερβληθεί η διγλωσσία που ήδη έχει αναπτυχθεί στο θέμα αυτό, θα μείνει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και πάλι στα χαρτιά και στα μανιφέστα και το ΑΠ θα συνεχίσει να λειτουργεί ως μηχανισμός αποξένωσης από το εκπαιδευτικό έργο. Τα Επίπεδα Ανάπτυξης είναι δείκτες αξιολόγησης της προόδου του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και μέσα ενδυνάμωσης του μαθητή και του αυριανού πολίτη στην κοινωνία. Καθορίζουν πυρηνικές γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες οι οποίες θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να διαφοροποιήσει σε τάξεις μεικτής ικανότητας τη διδασκαλία του, με κριτήριο πού βρίσκονται και πού θα πρέπει να φτάσουν οι μαθητές, για να μη παραμένουν περιθωριοποιημένοι.

Όλα τα πιο πάνω δεν επιτυγχάνονται αν δεν δραστηριοποιηθεί ένας από τους πιο σημαντικούς υποστηρικτικούς θεσμούς αλλαγής, που είναι η υποστήριξη των οικογενειών των κοινωνικο-μορφωτικά μειονεκτούντων μαθητών και η αναβάθμιση των οικονομικών συνθηκών διαβίωσής τους. Τα Σχολεία ΖΕΠ στην Κύπρο (Σχολεία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) θεωρούμε ότι έχουν αποτύχει (Neophytou & Koutselini 2008) μαρτυρώντας την αποτυχία μιας πολιτικής που προσπάθησε να αλλάξει το σχολείο μόνο μέσα από αλλαγές στο σχολείο.

Επίλογος

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα με τα χαρακτηριστικά που επισημάνθηκαν στο άρθρο αυτό, θεμελιώνουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Κύπρο και αναμένεται να συμβάλουν στην αλλαγή της σχολικής και εκπαιδευτικής κουλτούρας. Φιλοδοξία είναι να περάσουμε από τους μαθητές-καταναλωτές πληροφοριών στους σκεπτόμενους μαθητές (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού 2004) με τις κατάλληλες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες που τους επιτρέπουν να διεκδικήσουν ποιοτική συμμετοχή στη σύγχρονη κοινωνία.

Βασική έννοια για την παιδαγωγική αυτονομία του εκπαιδευτικού και την ανάπτυξή του προς όφελος της ανάπτυξης των μαθητών του είναι η έννοια του αναστοχασμού (reflection). Τα χαρακτηριστικά του αναλυτικού προγράμματος που αναφέραμε πιο πάνω, τα οποία το καθιστούν μηχανισμό αποξένωσης, δεν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται, να κοιτάζει πίσω του, να αναδιοργανώνει τη δράση του με τρόπο που να ανταποκρίνεται στους σκοπούς της εκπαίδευσης και στις ανάγκες των μαθητών του, αλλά και να αποκτήσει ο ίδιος κριτική στάση και σκέψη απέναντι σε ό, τι τον αποξενώνει από την παιδαγωγική του λειτουργία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Habermas (1972: 208) «[ο] αυτο-αναστοχασμός είναι ταυτόχρονα ενόραση και προικοδότηση, κατανόηση και απελευθέρωση από δογματικές εξαρτήσεις». Η απελευθέρωση του εκπαιδευτικού από την «εξάρτηση» της ύλης και του ασφυκτικά προδιαγεγραμμένου προγράμματος του επιτρέπει να σχεδιάσει το ΑΠ σε μικρο-επίπεδο, στην τάξη του και στο σχολείο του, αλλά και να ζητήσει υποστήριξη και κοινωνική παρέμβαση για ουσιαστική παροχή ισότητας ευκαιριών. Διαφορετικά βρίσκεται παγιδευμένος σε τεχνοκρατικά αναπτυγμένα αναλυτικά προγράμματα και μαζί του παγιδεύει και τους μαθητές του και τις προσδοκίες της κοινωνίας για την ανάπτυξή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αρχή Ραδιοτηλεόρασης Κύπρου (2009). *Κοινοτική οδηγία 2007/65/ΕΚ: Παιδεία για τα μέσα*. Λευκωσία.

Καζαμίας, Α. (2009). Ο Σωκράτης και η παιδεία της ψυχής στη σύγχρονη κοσμόπολη: Κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πολιτικών στο νεόκοσμο της παγκοσμιοποίησης. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο *«Περί Παιδείας Διάλογος»*, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, 4-5 Δεκ. 2009.

Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Αναλυτικά προγράμματα: Θεωρία, έρευνα, πράξη.* Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2009). Τα Αναλυτικά προγράμματα στον 21ο αι. Μια κριτική προσέγγιση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο «*Περί Παιδείας Διάλογος»,* Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, Ρέθυμνο, 4-5 Δεκ. 2009.

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*, ζ΄ έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1997). *ΟΥΝΕΣΚΟ – Έκθεση αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*. Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην Ευρωκυπριακή πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού. Η έκθεση της επιτροπής*. Λευκωσία.

Φλουρής, Γ. (1995). Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Α. Καζαμία & Μ. Κασσωτάκη (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, 328-367. Αθήνα: Σείριος.

Ξενόγλωσση

Apple, M. & Buras, K. (2006). *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles.* New York: Routledge.

Apple, M. (1975). The hidden curriculum and the nature of conflict, in W. Pinar (ed.), *Curriculum theorizing: the reconceptualists*, 95-119. Berkeley, CA: McCutcheon.

Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum.* New York: Routledge.

Apple, M. (1993). *Official knowledge.* New York: Routledge.

Apple, M. (1995). *Education and power.* New York: Routledge.

Cooper, T.W. (1986). Communication and ethics: The informal and formal curricula, *Journal of Mass Media Ethics*, 2 (1), 71-79.

Cortes, C.E. (1981). The societal curriculum: Implications for multiethnic educations, in J.A. Banks (ed.), *Educations in the 80's: Multiethnic education.* National Education Association.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

Doll, W. (1993). *A Post-modern perspective on curriculum.* New York: Teachers College Press.

Edgar, A. & Sedgwick, P. (2002). *Cultural theory: The key thinkers.* New York: Routledge.

Eisner, E. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, 3rd ed. New York: Macmillan College Publishing.

Eisner, E.W. (2000). Those who ignore the past… : 12 'easy' lessons for the next millennium, *Journal of Curriculum Studies*, 32 (2), 343-357.

European Commission (1997). *Towards a Europe of knowledge*, COM(97) 563.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Gitlin, T. (2003). Teaching amid the torrent of popular culture, in D. Ravitch & J.P. Viteritti (eds.), *Kid stuff: Marketing sex and violence to America's children*. JHU Press.

Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.

Grundy, S. (1986). *Curriculum product or praxis?* London: The Falmer Press.

Habermas. J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.

Hargreaves, A. (1995). Beyond collaboration: Critical teacher development in the postmodern age, in J. Smyth (ed.), *Critical discourses on teacher development*, 149-179. London: Cassell.

Holz, J. (2006). The 'First Curriculum': Television's challenge to education, *Journal of Communication,* 31 (1), 195-202.

Jankie, D. (2009). When post-colonial critique meets curriculum history, in B. Baker (ed), *New curriculum history*, 241-271. Rotterdam, Boston: Sense Publishers.

Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory, *Educational Theory*, 17 (2), 127-140.

Koutselini, M. (1997a). Contemporary trends and perspectives of the curricula: towards a meta-modern paradigm for curriculum, *Curriculum Studies*, 5 (1), 87-100.

Koutselini, M. (1997b). Curriculum as political text: the case of Cyprus (1935-1990), *History of Education*, 26 (4), 395-407.

Koutselini, M. (2006). Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory, *Educational Practice and Theory*, 28 (1), 55-69.

Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction, *Learning and teaching*, 1 (1), 17-30.

Neophytou, L. & Koutselini, M. (2008). The innovation of educational priorities in Cyprus, *Curriculum and Teaching*, 23 (1).

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pinar, W. (ed.). *Curriculum theorising: The reconceptualists.* Berkeley, CA: McCutcheon.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, D., & Taubman, P. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses.* New York: Peter Lang.

Sadler, M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of educaton?* Guilford Lecture.

Smyth, J. (1995). *Critical discourses on teacher development*. London: Cassell.

United Nations (1999). *The right to education* (Art. 13): 08712/99 (E/C.12/1999/10).

Young, M. (1988). *The curriculum of the future*. London, New York: RoutledgeFalmer.

ABSTRACT

The education reform and the role of the curriculum: a critical perspective

The aim of this paper is to investigate the role of the curriculum in the education reform in Cyprus today. It is argued that curriculum is a text with multiple philosophical, political and social functions, and, an educational document with intended learning outcomes and content; from that point of view, curriculum has been used as a mechanism for the alienation of students, parents and teachers from the educational and pedagogical praxis. Curriculum characteristics have been "naturalized" in such a way that there is no space for (a) an awareness of its hidden function that serves to prevent change, and, (b) an awareness of the inequalities reproduced by the educational system. Over-loaded curricula contribute, for example, to the shaping of teachers' syndrome to focus on the content of teaching, justifying their misconception that focusing on that is their most important task. Moreover, the fact that teaching is mainly based on content acquisition implies that the task of the students is the mere memorisation of useless information, which is unconnected from their life, their problems and their dilemmas. Additionally, pre-packaged teaching material and content-based books make teachers to focus more on passing on information to students and less on their learning, development and well-being. The objectification and depersonalisation of education, the positioning of students as consumers of information, and, the absence of teacher autonomy devalue schooling and teaching. Curriculum as a set of sequential teaching topics that needs to be taught to students, enslaves both students and teachers in a routine operation and a "closed" institution - the school and the classroom - that reproduce inequalities and oppression, hegemonies and marginalised groups. Differentiation of teaching and learning in a mixed ability classroom and societal cohesion remain vague aims in the rhetoric of the reform and the new curricula. Moreover, the hierarchical structure of the curricula becomes the means of labelling students either as able to learn and find a place in society, or, as unable to learn and led a decent life. It is also stressed that educational reform and new curricula need to be supported by other measures, e.g., raising the socio-economic status of the families of marginalised students, and, that we cannot change school unless we change their living conditions and the way they and their families perceive themselves and others. Schools in ZEP (Zones of Educational Priorities) indicate that social inclusion cannot be achieved only by improving teachers training systems and schools facilities: we also need to change students' lives. Finally, it is argued that from a critical perspective the empowerment of teachers should be based on their ability to reflect on what happens in schools, classrooms and the society as well as on the alienating functions of curricula and schooling. By awareness and analysis of the mechanisms of power and marginalisation, reflection on the routine "naturalized" conditions and ethos of reproduction, and new action throughout formal education can prove effective in the development of all students and the promotion of real communication, and interaction in a dignified and humanised society.