

Η διεπιστημονικότητα - διαθεματικότητα στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Ανδρινόπουλος Γεώργιος *
Μέλος Δ.Σ. ΚΕΜΕΤΕ
Εκπαιδευτικός ΠΕ19

Μπουρδή Μαρίνα *
Εκπαιδευτικός ΠΕ18

Πολίτου Μαρία *
Εκπαιδευτικός ΠΕ06

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες μια νέα διδακτική προσέγγιση εμφανίστηκε στο προσκήνιο, η οποία αντιμετωπίζει τη διδακτέα γνώση όχι σε αυστηρά διακριτά πλαίσια επιστημών, αλλά σ' ένα αδιάσπαστο «όλον».

Οι διαφοροποιήσεις τόσο σε επιστημονικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο οι οποίες προήλθαν από την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, την ταχεία διάδοση της πληροφορίας και τις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, με την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα κ.λπ., προσδιορίζουν θέματα τα οποία δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστη τη σχολική κοινότητα.

Επίσης, οι διαφοροποιήσεις - επεκτάσεις των σκοπών της εκπαίδευσης καθώς και οι νέες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας συνέβαλαν στην επαναξιολόγηση της διδακτικής πράξης. Για τη σημασία της νέας προσέγγισης είναι χαρακτηριστικές οι προτάσεις στις οποίες κατέληξε επιτροπή υπό την προεδρία του Jaque Delors για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίες συνοπτικά αναφέρονται στον Επιστημονικό και Τεχνολογικό Αλφαριθμητισμό (STL for all), στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν να ζουν με άλλους (learning to live together), να υπάρχουν ως άτομα (learning to be), να πράττουν (learning to do) και, τέλος, να μάθουν πώς να μαθαίνουν (learning to know).

Το πλαίσιο

Γι' αυτούς τους λόγους το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υιοθέτησε, με την εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και με τις διαφοροποιήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση ένα νέο τρόπο προσέγγισης της γνώσης και κατανομής της ύλης, με οριζόντια και κάθετη σύνδεση των αυτοτελών μαθημάτων. Έτσι, προώθησε τη σύνδεση των γνωστικών αντικειμένων και τη σφαιρική ανάλυση των εννοιών τους, και προέβαλε τη διαθεματικότητα ως «διαδικασία που ενισχύει γενικότερα τη γενική παιδεία», αναβαθμίζοντας την ποιότητα της μάθησης, μέσα από ερευνητικές και «ολιστικές» διδακτικές προσεγγίσεις¹, η οποία καθιερώθηκε και με την συγγραφή των νέων βιβλίων. Σκοπός τους είναι η διαχείριση από τους μαθητές σύνθετων θεμάτων τα οποία προκύπτουν από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, με συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία.

Η σύνθεση λοιπόν της γνώσης και η σύνδεση των επιστημονικών πεδίων ενός διαπραγματευόμενου θέματος έχει την δυνατότητα να εξεταστεί είτε με την πολύπλευρη ανάλυση μέσω κάθε εμπλεκόμενου επιστημονικού πεδίου (διαθεματικότητα), είτε με τη δυνατότητα την οποία προσφέρει κάθε επιστημονικός κλάδος για ανάλυση του διαπραγματευόμενου θέματος (διεπιστημονικότητα).

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η χρησιμοποίηση, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αρχικά και το Υπουργείο Παιδείας, στη συνέχεια, του όρου διαθεματικό στον τίτλο του νέου Προγράμματος Σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο, καθώς και η παράλληλη χρήση του όρου

¹ Βλ. εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Αλαχιώτη Ν. Σταμάτη για τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.

διεπιστημονικότητα, χωρίς επιστημονικό ορισμό ούτε της διαθεματικότητας ούτε της διεπιστημονικότητας, δημιούργησαν μια εκτεταμένη σύγχυση. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαίο να αναφερθούμε στην ιστορική συγκρότηση της έννοιας *διαθεματικότητα* και στη διάκρισή της από την έννοια *διεπιστημονικότητα* (Γρόλλιος, 2007).

Στις αρχές του 20ού αιώνα, το πρόβλημα της ενοποίησης του προγράμματος απασχόλησε τους εκπροσώπους του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης στην Αμερική. Σύμφωνα με τον Beane, οι τρεις διαφορετικές τάσεις του κινήματος τοποθέτησαν σε διαφορετικό πλαίσιο την ενοποίηση του προγράμματος. Οι οπαδοί της *κοινωνικής αποτελεσματικότητας* έβρισκαν την ενοποίηση της ακαδημαϊκής με την επαγγελματική γνώση, με σκοπό την εφαρμογή της στην πραγματική ζωή, πολύ ελκυστική. Για τους οπαδούς του *μαθητοκεντρισμού*, ιδέες όπως η προσωπική ενοποίηση, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από τους μαθητές μαζί με το δάσκαλο και η μάθηση που θεμελιώνεται σε σχέδια δράσης ήταν σχεδόν ικανές να συγκροτήσουν έναν «εκπαιδευτικό ύμνο». Τέλος, στους οπαδούς της *κοινωνικής μεταρρύθμισης* η κοινωνική ενοποίηση, ο συλλογικός σχεδιασμός και η χρήση ενοποιημένης γνώσης για την προσέγγιση κοινωνικών προβλημάτων προσέφεραν μια πρακτική θεματολογία για τη δημοκρατική εκπαίδευση.

Ο Beane μάς προσφέρει ένα ασφαλές κριτήριο για να διακρίνουμε τη *διαθεματική* από τη *διεπιστημονική* προσέγγιση: τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζονται. Στη *διαθεματική* ο σχεδιασμός ξεκινά από ένα κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των ιδεών (ή των εννοιών) που σχετίζονται με το θέμα, καθώς και δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για να διερευνήσουν αυτές τις ιδέες. Ο σχεδιασμός πραγματοποιείται χωρίς να παίρνει υπόψη τις διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος.

Στη *διεπιστημονική* προσέγγιση ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων των διαφορετικών μαθημάτων, όπως και των περιεχομένων και ικανοτήτων τα οποία περιέχονται σ' αυτά και πρέπει να κατακτηθούν. Ένα θέμα προσδιορίζεται (συνχά μέσα από το ένα ή το άλλο μάθημα) με βάση το ερώτημα: «τι μπορεί κάθε μάθημα να συνεισφέρει στο θέμα;». Ακόμα και αν τα μαθήματα διδάσκονται σε σχέση με τα θέματα, κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση των περιεχομένων και των ικανοτήτων που εμπεριέχονται στα εμπλεκόμενα μαθήματα.

Χρησιμοποιώντας την ιστορικά τεκμηριωμένη διάκριση της διαθεματικής από τη διεπιστημονική προσέγγιση που προτείνει ο Beane, είναι εύκολο να συμπεράνουμε ότι το νέο Πρόγραμμα Σπουδών δεν είναι διαθεματικό.

Αρνητές και Υποστηρικτές

Η εμφάνιση της διεπιστημονικότητας και ο καινοτόμος τρόπος συνοχής της γνώσης αντιμετωπίστηκαν γενικότερα από την εκπαιδευτική κοινότητα με σκεπτικισμό και μέχρι σήμερα έχουν υποστηρικτές και αρνητές. Εν ολίγοις, οι αρνητές, στηριζόμενοι σε μελέτες, όπως του Phenix (1964), του Bruner (1968), του M. Adler (1982), του Hirsch (1987) κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2006), πιστεύουν ότι ο μαθητής πρέπει να προβεί στις κατάλληλες νοητικές επεξεργασίες αναζήτησης, ώστε μέσα από τους βασικούς άξονες των επιμέρους τομέων των επιστημών να προβεί από μόνος του στην σύνθεση και αξιοποίηση της γνώσης μαθημάτων με διακριτά πλαίσια.

Αντίθετα, οι υποστηρικτές πρεσβεύουν ότι ο κατακερματισμός της γνώσης ο οποίος προκαλείται από τα ανεξάρτητα μαθήματα δεν βοηθά τα άτομα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συνδέσουν τα ομοιογενή επιστημονικά πεδία, απομονώνοντας έτσι τη γνώση από τις συνθήκες της καθημερινότητας, επιβάλλοντας ένα τρόπο μάθησης στον οποίο οι μαθητές δεν είναι σε θέση πλέον να αντεπεξέλθουν. Κατά τους Beane (1997) και Jacobs (1989) η γνώση αποξενώνεται από τις σύγχρονες καταστάσεις ζωής, ενώ τους επιβάλλεται η λογική των ώριμων επιστημόνων (ό.π.), θέμα το οποίο ασπαζόμαστε και εμείς, αφού είναι

γνωστό ότι οι αναπτυξιακές νοητικές διεργασίες βρίσκονται ακόμη σε στάδιο ωρίμανσης, που λειτουργεί ανάλογα με την ψυχοσωματική εξελικτική πορεία του ατόμου - εφήβου.

Οι αρνητές, επίσης, υποστηρίζουν ότι η διεπιστημονική προσέγγιση αποσυντονίζει τα διδασκόμενα μαθήματα, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην είναι σε θέση να κατανοήσει το αντικείμενο μελέτης, δηλαδή να κατανοήσει αν διδάσκεται Γεωγραφία, Οικονομία ή Ιστορία. Στον αντίποδα, οι υποστηρικτές πρεσβεύουν ότι τα κοινά στοιχεία μελέτης των διάφορων επιστημών καταδεικνύουν την σχέση των επιμέρους κλάδων, με αποτέλεσμα να συγκροτεί την σκέψη του και να προσλαμβάνει με ευκολία την νέα γνώση, την οποία οικοδομεί στην προϋπάρχουσα βάση των αντικειμένων μελέτης.

Ο προβληματισμός, λοιπόν, έγκειται στο κατά πόσο τελικά είναι σε θέση η διεπιστημονική προσέγγιση να λειτουργήσει προοδευτικά και παιδαγωγικά, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να συνθέτει ή όχι τα επιστημονικά πεδία.

Η διεπιστημονικότητα στο ελληνικό σχολείο

Η διαθεματική προσέγγιση, έχοντας συνδεθεί ιστορικά με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, αναγορεύεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας σε κρίσιμο στοιχείο για την οικοδόμηση ενός μαθητοκεντρικού, βιωματικού και δημιουργικού σχολείου. Πρόκειται, όμως, για μία θεώρηση χωρίς αντίκρισμα (αξίζει να υπενθυμίσουμε ότι ο θεμελιωτής του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης J. Dewey δεν έβλεπε το πρόβλημα της οικοδόμησης ενός μαθητοκεντρικού, βιωματικού και δημιουργικού σχολείου ξέχωρα από το ζήτημα των εκπαιδευτικών δομών). Όχι μόνο γιατί το νέο πρόγραμμα θεμελιώνεται στη διδασκαλία χωριστών μαθημάτων και η μεγάλη πλειονότητα των προβαλλόμενων ως τρόπων που υλοποιούν τη διαθεματική προσέγγιση είναι τρόποι διεπιστημονικής συσχέτισης της γνώσης, αλλά και γιατί το νέο πρόγραμμα δεν εντάσσεται σε ένα σχέδιο συνολικού μετασχηματισμού των εκπαιδευτικών δομών και λειτουργιών, οι οποίες κάνουν αδύνατη την πραγματοποίηση της θεώρησης αυτής, αφού εμπεδώνουν συστηματικά τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό στο σχολείο.

Τα νέα βιβλία διέπονται από τη γενική αρχή της διεπιστημονικότητας (διδασκαλία ενός μαθήματος ταυτόχρονα από διαφορετικές επιστημονικές οπτικές γωνίες, όπως π.χ. ένα ιστορικό γεγονός και πώς επηρέασε αυτό τα μαθηματικά, τη γλώσσα ή τις κοινωνικές εξελίξεις). Το γεγονός αυτό αποτελεί και το μεγαλύτερο πρόβλημα, καθώς πρόκειται για μεγαλεπήβολο σχέδιο που δεν ακολουθήθηκε από την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πολλοί μάλιστα άκουγαν για πρώτη φορά την αρχή της διεπιστημονικότητας και δεν είναι λίγοι οι δάσκαλοι και καθηγητές που ως σήμερα δεν έχουν αντιληφθεί την παράλληλη διδασκαλία που πρέπει πλέον να γίνεται σε αρκετά μαθήματα. Αποτέλεσμα; ό,τι κατάλαβε ο καθένας, κατάλαβε.

Σήμερα η διεπιστημονικότητα εφαρμόζεται αποκλειστικά στη δημοτική και στη γυμνασιακή εκπαίδευση με υποχρεωτικές συνθετικές και δημιουργικές εργασίες μαθημάτων, οι οποίες, δυστυχώς, έχει διαπιστωθεί ότι απέχουν μακράν από τη μαθησιακή διαδικασία, αφού πολλές φορές λαμβάνουν την μορφή απλής μελέτης ή αντιγραφής από εγκυκλοπαίδειες και το Διαδίκτυο ή, ακόμη χειρότερα, κατασκευής από γονείς στο σπίτι.

Στη δε γενική λυκειακή και επαγγελματική εκπαίδευση, η διεπιστημονικότητα είναι εκτός Αναλυτικών Προγραμμάτων και προσεγγίζεται μέσα από θέματα τα οποία οικειοθελώς επιλέγονται από τους μαθητές, όπως είναι τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, επιχειρηματικότητας, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας, «Δαίδαλος» κ.λπ.

Δεδομένου ότι με τις σημερινές συνθήκες είναι δύσκολο να ενταχθούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα στα Αναλυτικά Προγράμματα, πρέπει να υπάρξουν νέοι τρόποι πρόσληψης της γνώσης, ανάλογα και με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αυτό δεν σημαίνει κατάργηση της παραδοσιακής μάθησης ή υποβιβασμό της επιστημονικότητας ενός κλάδου.

Η εμπειρία μας από διεπιστημονικές συνθετικές εργασίες, αλλά κυρίως από εκπαιδευτικά προγράμματα έχει δείξει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα,² τα οποία οφείλονται στην διαφορετικότητα της διεπιστημονικότητας ως πρόσληψης γνώσης αλλά και ως διδακτικής προσέγγισης. Και είναι γνωστό ότι, κατά τον Skinner, η συμπεριφορά που σχετίζεται με επιτυχία, ενισχύεται θετικά και επαναλαμβάνεται.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΩΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΕΙ Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΤΗΤΑ

Η διεπιστημονική προσέγγιση μέσα από τα σύγχρονα διδακτικά μοντέλα μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά σε ένα πλαίσιο δράσης το οποίο θα συμπλεύσει με τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να διευρύνει το πεδίο γνώσης του. Αποτέλεσμα αυτών θα είναι ο μη αποσυντονισμός των διδακτικών ενοτήτων ή/και των μαθημάτων, τουναντίον, θα διοχετεύεται η γνώση και προς άλλα μαθήματα και θα συνδέεται η εκπαίδευση με τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις.

Γι' αυτό οι προσπάθειες της εκπαίδευσης πρέπει να επικεντρωθούν σε ένα σχήμα στο οποίο η γνώση θα παρέχεται μέσα από τα αυτοτελή μαθήματα αλλά και μέσα από μαθήματα ή ενότητες μαθημάτων που θα λειτουργούν βάση της διεπιστημονικότητας και οι οποίες θα αποτελούν αντικείμενα μελέτης ευρύτερου φάσματος με ποικίλα σχήματα, γενικευμένων επιστημών ή εξειδικευμένων μαθημάτων, όπως π.χ. οι κοινωνικές με τις θετικές επιστήμες, η ιστορία με τις θετικές επιστήμες, η μηχανολογία με τις φυσικές επιστήμες, η οικονομία με το marketing κ.ά.

Στο πλαίσιο καινοτόμων προτάσεων για τη *διδασκαλία των ξένων γλωσσών* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η *διεπιστημονικότητα*, η διάχυση κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων και ο διαπολιτισμός αποτελούν βασικές προϋποθέσεις. Από την άλλη πλευρά, η αξιοποίηση στοιχείων από δύο γνωστικά αντικείμενα, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική και διδακτική συνάφεια, θα μπορούσε να εξυπηρετήσει το γενικότερο στόχο της εκπαίδευσης, που αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

Στην εκπαίδευση και μέσα από τις τέχνες προσεγγίζεται ο στόχος της πολύπλευρης ανάπτυξης με την καλλιέργεια της φαντασίας, που ενισχύει τη δημιουργική ικανότητα, την αισθητική ευαισθητοποίηση, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την καλλιτεχνική εμπειρία και πράξη, και την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, μέσα από τη μάθηση, τη γνώση, την αξιολόγηση των πληροφοριών αλλά και την αυτο-αξιολόγηση των προσωπικών αποτελεσμάτων. Οι συνιστώσες αυτές, προσδίδουν ένα χαρακτήρα *διεπιστημονικότητας* στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τρόπο προσέγγισης της τέχνης σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Βασικό χαρακτηριστικό της *σύγχρονης Γεωγραφίας* είναι η διεπιστημονικότητα. Για να προσεγγίσει και να ερμηνεύσει τα σύνθετα φαινόμενα του χώρου, η νέα Γεωγραφία συνεργάζεται με άλλες επιστήμες, προκειμένου να συνδυάσει τις μεθόδους και τα συμπεράσματά τους προς όφελός της. Η μελέτη και η έρευνα των γεωγραφικών φαινομένων δεν είναι πλέον μονοδιάστατη και μονόπλευρη, αλλά περνώντας μέσα από το φίλτρο των άλλων επιστημών επικαιροποιείται, εκσυγχρονίζεται και εμπλουτίζεται. Δημιουργείται μια αμφίδρομη σχέση, γιατί και οι άλλες επιστήμες επωφελούνται από αυτή τη συνεργασία. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για μια πολυεπιστημονικότητα, την απλή επικοινωνία μεταξύ των επιστημών, αλλά για μια μετατόπιση των συνόρων με τις άλλες επιστήμες ή επικάλυψη με το δικό της αντικείμενο, από το δικό της χώρο. Στα πλαίσια λοιπόν της συνεργασίας της και της συνένωσής της με τις άλλες επιστήμες, η Γεωγραφία ως κοινωνική επιστήμη αποκτά μια διεπιστημονική δραστηριότητα.

² Μπουρδή, Μ., Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Πανεπιστημίου Πατρών, τόμος II, σ. 141.

Ειδικότερα, θα ήταν δυνατόν να αναπτυχθεί, σε κάθε τάξη του σχολείου ένα *συνδυαστικό Μάθημα* το οποίο θα περιλαμβάνει συσχετισμό ακόμη και επιστημονικών τομέων. Το συγκεκριμένο Μάθημα θα διαπερνά το σύνολο του μαθητικού δυναμικού με θεματικούς άξονες επιλογής, αντίστοιχου μαθησιακού επιπέδου της τάξης εφαρμογής του. Οι μαθητές καθοδηγούμενοι από βοηθητικό εγχειρίδιο θα είναι σε θέση να συλλέγουν πληροφοριακό υλικό, να επισκέπτονται φορείς, να ανατρέχουν σε πηγές πληροφόρησης και στο τέλος κάθε ενότητας να εκθέτουν οι ίδιοι τα συμπεράσματα και τις απόψεις τους.

Σε όλη δε τη λυκειακή εκπαίδευση, αλλά ιδιαίτερα στην Α΄ Λυκείου, θα ήταν δυνατόν να περιλαμβάνονται συνδυαστικές ενότητες από άξονες και πεδία μαθημάτων των γενικών και των ειδικών επαγγελματικών επιστημών. Συγχρόνως, με αυτό τον τρόπο θα προάγονται και θα καλύπτονται τομείς οι οποίοι αυτή την στιγμή δεν υφίστανται στο Γενικό Λύκειο, ενώ στο Επαγγελματικό, στην πιο ριζοσπαστική μορφή του, θα συγκεράσει ακόμη και τους δύο Κύκλους των μαθημάτων, δηλαδή τον Τεχνολογικό και των Υπηρεσιών.³

Αυτού του είδους τις προσεγγίσεις είναι δυνατόν να δώσουν όλες οι επιστήμες. Αναφέρεται ως παράδειγμα η τουριστική επιστήμη, η οποία επιδρά καθοριστικά και σε άλλους τομείς, όπως είναι οι κατασκευές, ο εξοπλισμός, η παραγωγή τροφίμων και ποτών, οι χρηματοοικονομικές υπηρεσίες, η συντήρηση εγκαταστάσεων, η πολιτιστική βιομηχανία, η γεωγραφία, η ιστορία, το περιβάλλον, η οικονομία, η υγεία κ.λπ. Μία πρώτη πιλοτική εφαρμογή των προαναφερθέντων μπορεί να υπάρξει και μέσα από το υφιστάμενο μάθημα της τεχνολογίας στο Γυμνάσιο και στην Α΄ Λυκείου. Η διδασκαλία του θα πραγματοποιηθεί από δύο εκπαιδευτικούς, κατά προτίμηση διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι θα μπορούν να ανταποκριθούν στην καθοδήγηση μικρών ομάδων μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός, ως κύριος διαμεσολαβητής της εκπαιδευτικής πράξης, για να παρέχει ποιοτική μάθηση, πρέπει να αισθάνεται ότι έχει κάποια «διοκτησία» των σχετικών διεπιστημονικών εννοιών των θεμάτων διαπραγμάτευσης (CIDREE, 1999).

Τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα, λοιπόν, θα πρέπει να επικεντρωθούν σε ένα σχήμα ρεαλιστικό, συνυφασμένο με την ελληνική πραγματικότητα, με συνθέσεις επιστημονικών πεδίων χωρίς την προβολή της μονομέρειας. Αυτό προϋποθέτει διαφοροποίηση ή συμπλήρωση των ούτως ή άλλως ασφυκτικών σε όλες τις τάξεις προγραμμάτων, τα οποία με τη σημερινή μορφή τους δεν είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν σ' ένα αντίστοιχο ευέλικτο σχήμα και σαφώς επιβάλλουν πιλοτική εφαρμογή, έρευνα, σε βάθος συζήτηση και επεξεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

ΚΡΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η προσπάθεια αυτή άρχισε «εκ των άνω», δηλαδή αποτέλεσε πρόταση και θέση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή τουλάχιστον κάποιων στελεχών του και βέβαια με την πολιτική «επικύρωση» από το ΥΠΕΠΘ. Δεν προηγήθηκε καμία προηγούμενη προσπάθεια διαλόγου με την εκπαιδευτική βάση, που τώρα καλείται να την υλοποιήσει. Ένας τέτοιος διάλογος θα έπρεπε να είχε όχι μόνο ενημερωτικό αλλά και ισχυρά αναδραστικό χαρακτήρα, συνδιαμορφώνοντας την τελική πρόταση.

Εδώ μπορούν να διατυπωθούν πολλά επιχειρήματα επί του αντιθέτου. Πώς θα κάνεις διάλογο με χιλιάδες εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους θεωρητικά «επί χάρτου» μοντέλα για να τα κρίνουν; Πώς θα τους πείσεις να συμμετέχουν ενεργά στην όλη διαδικασία, αποτινάσσοντας την «αδράνεια» αλλά και τη στείρα άρνησή τους, που συχνά εμφανίζεται; Πώς θα αντιμετωπίσεις την καχυποψία και την άρνηση –δίκαιη πολλές φορές– των συνδικαλιστικών οργάνων; Ας θυμηθούμε έναν αντίστοιχο «διάλογο» επί παντός του επιστητού που επιχειρήθηκε πριν μερικά χρόνια καθώς και την κατάληξή του. Προφανώς δεν γίνεται διάλογος απευθυνόμενος γενικά και αόριστα σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

³ Μπουρδή, Μ.: Πρακτικά 2^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Εκπαίδευσης Ηπείρου, σ. 10.

Υπάρχουν όμως πολλοί εναλλακτικοί τρόποι να αφουγκραστείς τον εκπαιδευτικό οργανισμό και, κυρίως, να αντλήσεις και να ενσωματώσεις την πολύτιμη εμπειρία και πρακτική του.

Η προσπάθεια εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης δεν γίνεται για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που για χρόνια επιχειρούν να την εφαρμόσουν μέσα από τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Τα προγράμματα αυτά –με πρωτοπόρα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση– εφαρμόζονται πάνω από 15 χρόνια στα σχολεία προσφέροντας, πέραν των άλλων, πλούσια εμπειρία στις εναλλακτικές μορφές μάθησης. Η πολυετής αυτή εφαρμογή, παρά τη μικρή σχετικά εμβέλειά της –απασχολεί μια μειοψηφία μαθητών και εκπαιδευτικών–, έχει μυήσει αρκετούς εκπαιδευτικούς, θεωρητικά και πρακτικά, στην βιοματική και διαθεματική προσέγγιση. Παράλληλα, έχει διαμορφωθεί και ένα ιδιαίτερα ζωντανό και δημιουργικό στελεχικό δυναμικό από ανθρώπους που ενδιαφέρθηκαν πολύ νωρίς να ξεφύγουν από το τέλμα της τάξης και να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα σε πρακτικό επίπεδο, στο σχολείο, αλλά και σε θεωρητικό ερευνητικό επίπεδο.

Αυτή τη στιγμή υπάρχει πλούσια έρευνα και πλήθος διδακτορικών διατριβών καθώς και σημαντική δραστηριότητα σε επίπεδο συναντήσεων, ημερίδων, συνεδρίων κ.ά. Πώς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το ΥΠΕΠΘ εκμεταλλεύτηκαν όλη αυτή τη συσσωρευμένη εμπειρία; Απλώς, την ... αγνόησαν. Στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των καινοτομιών στα νέα βιβλία δεν συμμετείχαν αλλά ούτε και ζητήθηκε οποιαδήποτε γνώμη από όλο αυτόν τον κόσμο.

Είχαμε πάντα την απορία πώς μία πρωτοβουλία που παίρνεται σε έναν διοικητικό τομέα δεν ακολουθείται από ενημέρωση, συνεργασία και «ώσμωση» από όλους τους άλλους σχετικούς τομείς. Ο καθένας θεωρεί ότι ανακάλυψε ένα νέο «τροχό» και προωθεί την ιδέα του χωρίς να κοιτάξει γύρω για να ανακαλύψει, να συνδιαλλαγεί, να συμβουλευτεί και τελικά να συμπορευτεί με όσο κόσμο έχει από πριν ανακαλύψει και δουλέψει την ίδια ή μια παρόμοια ιδέα.

Έχουν γίνει κατά καιρούς αρκετές προσπάθειες εναλλακτικών μεθόδων μάθησης με καλές προθέσεις κάθε φορά και με άφθονη ... προχειρότητα και έλλειψη οργάνωσης. Πώς, όμως, καταφέρνουμε κάθε φορά να καταλήγουμε να διδάσκουμε με διάλεξη και με μόνο εποπτικό μέσο την ... κιμωλία, είναι κάτι που πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρά. Τι φταίει για αυτό; Ίσως η οργανωτική και γραφειοκρατική αγκύλωση του συστήματος, που δεν ευνοεί την ενημέρωση και την διάχυση, ίσως η επιθυμία κάποιων να διεκδικήσουν και να οικειοποιηθούν την αποκλειστική «πατρότητα» της πρωτοβουλίας.

Το πιο σημαντικό συμπέρασμα από όλα αυτά είναι ότι ποτέ δεν μάθαμε να συνεργαζόμαστε και να δουλεύουμε ομαδικά, αυτό ακριβώς που επιχειρεί να εισαγάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία η νέα καινοτομία.

* μέλη ομάδας εργασίας ΚΕΜΕΤΕ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελάκος, Κ. (επιμ) (2003), *Διαθεματικές Προσεγγίσεις της Γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Γρόλλιος, Γ. (2007) *‘Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και η σύγχυση γύρω από τη Διαθεματικότητα’* Ηλεκτρονική Εκπαιδευτική Πύλη www.alfavita.gr
- CIDREE (1999), *Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (μετάφραση εργασίας του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

- Delors, Jacques (1996), *Learning, the treasure within - Report to UNESCO of the International Commission on the Education for the Twenty - first Century*, UNESCO.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), *Διαθεματικότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002), «Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 1, σσ. 52-65.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002), «Η διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα Σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική», στο Μπαγάκης, Γ.: «Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα», Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κούσουλας, Φ. (2004), *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διαθεματικής Διδασκαλίας*, Ατραπός, Αθήνα.
- Λεοντίδου, Λ. – Σκλιάς, Π. (2001), *Γενική Γεωγραφία, Ανθρωπογεωγραφία και Υλικός Πολιτισμός της Ευρώπης*, ΕΑΠ, Πάτρα 2001.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση - Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία: Για το Καθημερινό Μάθημα και τις Συνθετικές Εργασίες*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μπουρδή, Μ. (2007), *Η προοπτική της Διεπιστημονικότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Εισήγηση στο 2^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Περιφερειακής Εκπαίδευσης Ηπείρου «Γλώσσα, Πράξη, Σκέψη στην Εκπαίδευση», Πρακτικά Συνεδρίου: <http://ipeir.pde.sch.gr/educconf/2>: 14. Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Επαγγελματική Εκπαίδευση. Δυνατότητες - Προοπτικές / 6.
- Μπουρδή, Μ. (2008), *Διεπιστημονικότητα και Αυτοαντίληψη: Η Πρόκληση της Αξιολόγησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Εισήγηση στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο Πανεπιστημίου Πατρών «Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Αξιολόγηση και Διοίκηση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Πρακτικά Συνεδρίου (επ. Γεωργογιάννης), Πάτρα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002) *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων: Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), *Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού - Επιμόρφωση Στελεχών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ. και το νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου*, Αθήνα.
- Πιαζέ, Ζ. (1986), *Η Ψυχολογία της νοημοσύνης* (μτφρ. Ε. Βέλτσου), Καστανιώτης Αθήνα.
- Πρακτικά Συνεδρίου Γαλλικού Ινστιτούτου 6-8/11/2003 (2004), *Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση - Διδακτικές Εφαρμογές στην Προσχολική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Πατάκης, Αθήνα.
- Ράπτη, Μ. (2002), *Τα λάθη των μαθητών και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης*, Gutenberg, Αθήνα.
- Frey, K. (1986), *Η μέθοδος Project* (μτφρ. Κ. Μάλλιου), Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2003), *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα: Μια Ολιστική - Οικολογική Προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα.
- Χρυσυφίδης, Κ. (1994), *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.