

Τα εικαστικά στα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ιωάννα Κίτσου

6ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Ευόσμου

kitsou.ioanna@gmail.com

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κείμενο αυτό ερευνά τη θέση που έχουν οι τέχνες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από την κριτική προσέγγιση των στόχων που διατυπώνονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των τελευταίων χρόνων και σε αυτά που αφορούν το Νέο Σχολείο. Ποιους στόχους έχουμε θέσει για τις τέχνες και συγκεκριμένα για τα εικαστικά; Σε ποιο βαθμό σχεδιάζουμε να χρησιμοποιήσουμε την τέχνη ως μέσο για τη μάθηση ενός άλλου γνωστικού αντικείμενου; Επιθυμούμε να διδάξουμε την Αισθητική (aesthetics) στην τέχνη; Εμπλέκονται οι στόχοι με τις ΤΠΕ και τον αντίστοιχο γραμματισμό; Είναι παρόντες στόχοι που αφορούν την τέχνη ως διακριτή δεξιότητα στα αναλυτικά προγράμματα; Η έρευνα αυτή επιχειρεί έναν διάλογο σχετικά με την τέχνη στο ελληνικό σχολείο με αφορμή τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: Τέχνη, Αναλυτικά Προγράμματα, Νέο Σχολείο, Εικαστικά, Αισθητική.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΟΡΙΣΜΟΙ

Στο κείμενο που ακολουθεί θα επιχειρηθεί μια σύντομη περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών των Αναλυτικών Προγραμμάτων (στο εξής ΑΠ) και της ταξινόμησης στην οποία οδηγούν αυτά τα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια θα παρατεθούν ορισμένα μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που εμφανίστηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο και γενικότερα στον δυτικό κόσμο κατά τον 20ο και τον 21ο αιώνα με στόχο να εξετάσουμε αν ανιχνεύονται στοιχεία τους σε παλιότερα και στα νέα ΑΠ για το Νέο Σχολείο. Τελικός στόχος του κειμένου είναι να αναδείξει τις αλλαγές στα ΑΠ και μέσα από αυτές τους άξονες γύρω από τους οποίους οργανώνεται το Νέο Σχολείο. Επιλέχτηκαν τα εικαστικά και η διδασκαλία τους για τις ακόλουθες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα άλλα μαθήματα:

- Είναι ένα σχετικά νέο αντικείμενο διδασκαλίας σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται περισσότερο από έναν αιώνα· μόλις το 1985 η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης αποτέλεσε έναν από τους πέντε βασικούς στόχους της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Δεν είναι ένα πεδίο που αφορά αποκλειστικά τη γνώση, αλλά και την αισθητική απόλαυση.

- Τα αντίστοιχα σχολικά βιβλία λειτουργούν περισσότερο ως βιβλία αναφοράς παρά ως βιβλίο/περιεχόμενο μέσα από το οποίο οργανώνεται το καθημερινό μάθημα.
- Συνδέεται με τον πολιτισμό, άρα και με την εθνική μας ταυτότητα, συνεπώς έχει ενδιαφέρον να δούμε ποιο κομμάτι του ΑΠ εκφράζει τη σύνδεση αυτή και ποιο ακολουθεί μια πιο διεθνή κατεύθυνση¹.
- Εμφανίζεται στα ΑΠ ως διδακτικό αντικείμενο, αλλά ταυτόχρονα και ως μέσο για τη διδασκαλία άλλων αντικειμένων πολύ περισσότερο από άλλα αντικείμενα, ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Όλα αυτά καθιστούν τα ΑΠ των εικαστικών ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον κείμενο για κριτική ανάλυση.

Πριν ασχοληθούμε με τα εικαστικά ειδικότερα, ας δοκιμάσουμε να δώσουμε έναν ορισμό, ας δούμε τι είναι η τέχνη. Το να επιχειρήσει κανείς κάτι τέτοιο για την τέχνη θα μπορούσε να αποτελέσει από μόνο του μια ξεχωριστή εργασία και θα έπρεπε να σταθούμε σε σημαντικούς εκπροσώπους από τον χώρο της φιλοσοφίας, της ποίησης, της ζωγραφικής, της φιλοσοφίας, της πολιτικής, της κοινωνιολογίας, της ψυχιατρικής (Γαλάνη, χχ). Παραθέτουμε μερικούς ορισμούς: τα έργα τέχνης μας απομακρύνουν από την αλήθεια που βρίσκεται στον κόσμο των ιδεών (Πλάτωνας), ο πρωταρχικός κανόνας της τέχνης είναι να προκαλεί ευχαρίστηση και συγκίνηση (Jean Racine), η τέχνη έχει τον ανιδιοτελή χαρακτήρα του παιδιού (Immanuel Kant), η αξία της τέχνης έγκειται στο κατά πόσον συμβάλλει στην υλοποίηση ενός οράματος για μια μελλούμενη κοινωνία χωρίς βία και ταξική εκμετάλλευση, η τέχνη αξίζει, υπό την προϋπόθεση ότι συνδυάζει την ομορφιά με τη χρησιμότητα (εκπρόσωποι της κοινωνικής ερμηνείας της τέχνης), η τέχνη είναι διέξοδος στο γενετήσιο πρόβλημα (Sigmund Freud), για τον Μπρεχτ στην τέχνη, επιστήμη και φαντασία, δεν είναι ασυμβίβαστοι αντίπαλοι, με την τέχνη πραγματοποιείται μια αποκάλυψη του είναι (Martin Heidegger), κ.ά. Και μόνο από τους ορισμούς ήδη διαφαίνεται η ύπαρξη ενός συνεχούς: από τη μια η τέχνη είναι κάτι που αποκαλύπτει την ουσία του είναι μας και από την άλλη η τέχνη αξίζει κυρίως αν είναι κοινωνικά χρήσιμη.

Το ίδιο σημαντικό είναι να σταθούμε και στον ορισμό της «Αισθητικής» που πρώτη φορά αναφέρει ο Baumgarten στο δίτομο έργο του *Aesthetica* (1750-1758). Ορίζει την αισθητική ως επιστήμη που εξετάζει το ωραίο στη φύση και στην τέχνη, το ωραίο το οποίο γίνεται αντιληπτό όχι με τη σκέψη, αλλά με τις αισθήσεις της αντίληψης. Αντίθετος με την ονομασία είναι ο Καντ που ονομάζει τη νέα επιστήμη, «κριτική του γούστου», ενώ ο Έγκελς τη θεωρεί ως μια δεύτερη πνευματικής προέλευσης πραγματικότητα.

Αυτοί οι ορισμοί εκφράζονται με ενδιαφέρουσες και διαφορετικές απόψεις για τη διδασκαλία της τέχνης. Είναι η τέχνη κάτι απόλυτα εσωτερικό του εαυτού μας που προϋπάρχει όπως η δυνατότητα να εκφέρουμε λόγο και μπορεί να εκφράζεται ως

¹ Αν και με τη συνθήκη του Maastricht δόθηκε μια νέα ώθηση στην εκπαίδευση, ένα κοινό ευρωπαϊκό αναλυτικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι μακρινή προοπτική. Οι διαφορετικοί στόχοι των εκπαιδευτικών παραδόσεων δεν είναι εύκολο να συγκλίνουν, ούτε είναι σαφές αν ένα εναρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα στην ευρωπαϊκή ένωση είναι επιθυμητό. Κάποιοι ίσως φοβούνται πως κοινό αναλυτικό πρόγραμμα θα αποτελέσει ένα είδος προπαγάνδας και θα διασπάσει την εθνική συνοχή. Πιο συγκεκριμένα οι διαφορετικές φιλοσοφικές παραδόσεις που επικράτησαν στα διάφορα κράτη της Ευρώπης συντέλεσαν στη διαφορετική εξέλιξη των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στην ευρωπαϊκή ήπειρο... Οι απόψεις για τη γνώση που αξίζει να διδαχθεί, οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών/τριών, οι απόψεις για τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών διαφέρουν στις διάφορες εθνικές παραδόσεις (Στύλλα, 2012: 15).

δημιουργικότητα; Είναι συνδεδεμένη με κοινωνικές αξίες και διαμορφώνεται από αυτές; Μπορεί να διδάσκεται; Μπορεί να είναι μέσο για να διδάξει; Φαίνεται ότι όταν οι τέχνες αποτελούν κομμάτι των ΑΠ της σύγχρονης τυπικής εκπαίδευσης ο ρόλος που τους επιφυλάσσεται είναι, είτε αυτός του ξεχωριστού γνωστικού/μαθησιακού πεδίου (teaching discipline), είτε αυτός του μέσου για να διδαχτεί κάτι (teaching medium) (Sotiropoulou – Zormpala, 2019). Ένα από τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσει είναι αν υπάρχει ή θα έπρεπε να υπάρχει ένας ακόμη τρόπος με τον οποίο η διδασκαλία της τέχνης θα εμφανίζεται στα ΑΠ και αυτός αφορά τις δραστηριότητες της αισθητικής (aesthetic teaching). Με τον όρο αυτό η Sotiropoulou – Zormpala (2019, 2016, 2012) αναφέρεται σε μια εξέλιξη της επιστημονικής έννοιας του Baumgarten, που καλύπτει μια ευρεία σειρά από εμπειρίες οπτικές, κινητικές, αισθητικές, ακουστικές, λογοτεχνικές και εμπλέκει σωματικές, πνευματικές και συναισθηματικές διαδικασίες. Παρά τις απόψεις του συμπεριφορισμού που ήθελαν διάκριση της τέχνης από την γνώση (κάτι που πίστευε και ο Κάντ), ο ερχομός του γνωστικισμού, των θεωριών της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, οι πρακτικές του έντεχνου συλλογισμού, το ΑΠ του Eisner, που δίνει έμφαση στην τέχνη, το Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard έφεραν στο προσκήνιο την Αισθητική, μια προσέγγιση γνωστική που αφορά την τέχνη, μια διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, επαγωγικού συλλογισμού, παρατήρησης, ανάλυσης, σύνθεσης, σύγκρισης, ταξινόμησης. Η τέχνη δεν είναι ένα μέσο για να διδαχτούν τα παιδιά γνωστικά αντικείμενα (ένα άλλο δηλαδή περιεχόμενο, όπως προτείνει η διαθεματικότητα), αλλά ένα πεδίο στο οποίο συμβαίνουν ταυτόχρονα πολύπλοκες νοητικές, σωματικές, συναισθηματικές διεργασίες.

► ΑΠ ΚΑΙ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΕΙΣ

Θα αναφερθούμε σε μερικά ιστορικά στοιχεία για τα αναλυτικά προγράμματα και κατόπιν σε μερικές κατηγοριοποιήσεις τους με βάση διάφορα κριτήρια. Ο όρος «curriculum» πρωτοεμφανίστηκε στην επιστήμη της Παιδαγωγικής σε πανεπιστημιακά κείμενα σε διάφορα μέρη της Ευρώπης, όπως στο Πανεπιστήμιο του Leiden, το 1582. Η λέξη αυτή χρησιμοποιήθηκε αρχικά για να υποδηλώσει μία οργανωτική δομή, η οποία στοχεύει στον καθορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hamilton, 1989: 43). Σε διεθνές επίπεδο ωστόσο, ο όρος εμφανίστηκε μέσα από τη δημοσίευση του βιβλίου “The children and the curriculum” από τον John Dewey το 1902.

Μια πρώτη διάκριση είναι ανάμεσα σε παραδοσιακά και σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα (curricula). Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα ορίζονται ως διαγράμματα των περιεχομένων της διδασκαλίας, διαγράμματα μαθημάτων δηλαδή, για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Είναι επικεντρωμένα στη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και περιλαμβάνουν τους γενικούς σκοπούς και στόχους κάθε μαθήματος. Το παραδοσιακό πρόγραμμα περιορίζει το διδάσκοντα σε συγκεκριμένο πλαίσιο ύλης, χρόνου και δραστηριοτήτων χωρίς να παρέχει μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία των συγκεκριμένων εννοιών (Χατζηγεωργίου, 1998).

Σε αντίθεση, το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum) θεωρείται ένας πλήρης οδηγός διδασκαλίας. Περιλαμβάνει, εκτός από τη διδακτέα ύλη και τους γενικούς σκοπούς, ένα πλήθος άλλων στοιχείων χρήσιμων για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, όπως είναι οι γενικοί και ειδικοί στόχοι κάθε μαθήματος, μεθοδολογικές υποδείξεις και δυνατότητες χρήσης των μέσων διδασκαλίας που

επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει ευελιξία τόσο στην επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων της διδασκαλίας των συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα δομούνται με βάση τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις και τον έλεγχο επίτευξης στόχων. Οι τέσσερις άξονες κάνουν σαφή τη διαφοροποιημένη δομή του “curriculum” σε σύγκριση με το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα (Φράγκος, 2002).

Μια ακόμη διάκριση είναι σε ανοιχτά και κλειστά. Ο διαχωρισμός αυτός σχετίζεται με τον βαθμό παρέμβασης που επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό. Τα ανοικτά ΑΠ είναι προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα των μαθητών προσφέροντας επιλεγόμενα μαθήματα, διδασκαλία διάφορων διδακτικών ενοτήτων, τη δυνατότητα της διαθεματικής προσέγγισης των περιεχομένων καθώς και τη δυνατότητα χρήσης υλικών και μέσων διδασκαλίας που καλλιεργούν την αυτενέργεια και προωθούν τη συνεργατική διδασκαλία και μάθηση (Χρυσάφιδης, 2004).

Η Δενδρινού (2002) διακρίνει τα ΑΠ σε υλοκεντρικά και στοχοκεντρικά προγράμματα (νεότερα), ανάλογα με τον αν συντάσσονται με βάση μια ύλη, ένα περιεχόμενο που πρέπει να διδαχτεί ή με τον αν αναλύονται σε στόχους.

Σημαντική είναι και η αναφορά στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει όλους εκείνους τους ανεπίσημους τρόπους που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν στην τάξη. Τα αποτελέσματά του είναι μη προβλεπόμενα, αλλά εξίσου σημαντικά (Κίτσαράς, 2004).

Όπως αναφέρει ο Bernstein, το πρόγραμμα ορίζεται ως μονάδες χρόνου στις οποίες περιέχονται «γνωστικά περιεχόμενα» και μπορούμε να εξετάσουμε τις σχέσεις μεταξύ των περιεχομένων ως προς την ποσότητα χρόνου και αποδίδεται σε ένα δεδομένο περιεχόμενο. Έτσι διαπιστώνουμε ποια είναι η ιεραρχική κατάταξή τους και επομένως ποια η αξιολογική θεώρηση κάθε μορφής γνώσης. Συνακόλουθα μπορούμε να έχουμε ένα μέτρο της σχετικής θέσης ενός περιεχομένου και της σημασίας του σε μια δεδομένη εκπαιδευτική σταδιοδρομία, ανάλογα με τον αριθμό των μονάδων χρόνου που του αποδίδονται (Φωτεινός, 2004:285 στο Διαμαντοπούλου, κ.ά, 2013). Υπό αυτό το πρίσμα, τα εικαστικά και οι τέχνες δεν αποτελούν ένα σημαντικό περιεχόμενο για την εκπαίδευση στο δημοτικό. Στην προσχολική εκπαίδευση ο χρόνος που αφιερώνεται είναι περισσότερος και, αν συνυπολογίσουμε και το κρυφό αναλυτικό, μάλλον η θέση των τεχνών στα νηπιαγωγεία είναι σημαντικότερη (με κριτήριο πάντα τον χρόνο και την οπτική του Bernstein που αναφέρεται εδώ).

Σχεδιασμός ΑΠ

Οι ειδικοί-φορείς σχεδιασμού με βάση τα δεδομένα που έχουν υπόψη τους σχετικά με τις τρεις (βασικές) μεταβλητές, μαθητής, κοινωνία, επιστήμη, καθορίζουν τους σκοπούς και στόχους και επιλέγουν το μοντέλο Α.Π. που θεωρείται καταλληλότερο για την επίτευξη των πρωταρχικών τους θέσεων. Ακολουθεί η πειραματική εφαρμογή του νέου Α.Π. Οι πληροφορίες και συμπεράσματα που προκύπτουν απ’ την πειραματική εφαρμογή χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση του συνολικού προγράμματος. Η αξιολόγηση λειτουργεί ανατροφοδοτικά με σκοπό τη συνεχή βελτίωση του αναλυτικού προγράμματος.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα σχεδιασμού με βάση δυο σημαντικά κριτήρια (Χειμαριού, 1987): α) την οργάνωση της διδακτέας ύλης, και β) τη γενική κατεύθυνση ή φιλοσοφία τους.

Σύμφωνα με το πρώτο κριτήριο τα μοντέλα ΑΠ διακρίνονται σε:

1. γραμμικά, που ακολουθούν ένα ΑΠ είδος γραμμικής συνέχειας,
2. σπειροειδή, που παρέχουν τη δυνατότητα επανόδου σε ένα προηγούμενο θέμα, μετά την εξέταση ενός άλλου σχετικού θέματος,
3. με μορφή πυραμίδας, που παρέχουν κοινή βάση για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με δυνατότητα εξειδίκευσης σε μια ή περισσότερες περιοχές και
4. με μορφή «project», στα οποία οι μαθητές αποφασίζουν το περιεχόμενο και την έκταση του διδασκόμενου αντικειμένου.

Ως προς τη φιλοσοφία τα ΑΠ διακρίνονται σε:

1. θεματοκεντρικά (Subject-centered curriculum στα οποία ο σχεδιασμός γίνεται με τη λογική των ταξινομημένων γνωστικών περιοχών και τα οποία ενθαρρύνουν την πρόσκτηση και απομνημόνευση πληροφοριών,
2. μαθητοκεντρικά (learner-centered curriculum), τα οποία σχεδιάζονται με έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και στα οποία η προσφερόμενη γνώση λειτουργεί όχι ως αυτοσκοπός, αλλά, ως μέσο ή απόκτηση εμπειριών για την επίλυση προβλημάτων και
3. προβληματο-κεντρικά (problem-centered curriculum). Σε αυτά λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά δομούνται με βάση τις απορίες, τα ερωτήματα και τους γενικότερους προβληματισμούς των μαθητών με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

Τα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) ως κανονιστικά κείμενα έχουν αποτελέσει πεδίο έρευνας ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα. Από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα η έρευνα αυτή διευρύνει το πεδίο της, εντάσσοντας σε αυτό, και την έρευνα του προγράμματος σπουδών ως εκπαιδευτική πράξη (Μπονιδής, 2017).

Από τις διάφορες ταξινομήσεις που αναφέραμε πιο πάνω και οι οποίες προκύπτουν αν εφαρμόσουμε διάφορα κριτήρια (πχ το είδος των στόχων, την ιδεολογία που εκφράζουν, τη σχέση τους με την παράδοση, το είδος της αξιολόγησης που προτείνουν, κ.ά.) θα αναφέρουμε ειδικότερα την ταξινόμηση που χρησιμοποιούν οι Κατσαρού και Αυγητίδου (2017), οι οποίες σε μια μετα-έρευνα που αφορά τα ΑΠ (αναλύουν τις έρευνες που έχουν γίνει για τα ΑΠ τα τελευταία 30 χρόνια με στόχο να ανιχνεύσουν τις διαφαινόμενες τάσεις) στέκονται στην ταξινόμηση που προτείνει η Grundy (2003/1987). Η ταξινόμηση αυτή βασίζεται στη διάκριση του Habermas για τα θεμελιώδη ανθρώπινα ενδιαφέροντα: το τεχνικό, το πρακτικό, το χειραφετητικό και αναφέρεται σε τρεις διαφορετικές θεωρήσεις του ΑΠ. Η πρώτη αντιμετωπίζει το ΑΠ ως προϊόν (τεχνοκρατική και στοχοθετική προσέγγιση), η δεύτερη ως πρακτική (προσέγγιση που δίνει έμφαση στις αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στην τάξη κάθε φορά) και η τρίτη ως πράξη (με την Αριστοτελική έννοια), δηλαδή συνειδητή από το δρών υποκείμενο δράση και κοινωνικά προσδιορισμένη, με πολιτικές συνέπειες. Αυτή η θεώρηση είναι που υπάρχει και στο επιστημολογικό παράδειγμα του κριτικού στοχασμού.

ΑΠ και μερικά ιστορικά στοιχεία για την ελληνική πραγματικότητα

Εφόσον τα εικαστικά εισάγονται επίσημα στα ΑΠ το 1985 η σύντομη ιστορική αναδρομή θα αφορά τη δεκαετία του 1980 και αργότερα. Κατά τη δεκαετία του 1980 παρατηρείται μια προσπάθεια ανανέωσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο πλαίσιο αυτό εκδόθηκαν νέα διδακτικά εγχειρίδια.

Τη δεκαετία του 1990 επιχειρείται ανανέωση κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περιελάμβανε την ανανέωση των ΑΠΣ και τη συγγραφή νέων βιβλίων για μαθητές και καθηγητές. Κατά την ίδια χρονική περίοδο παρατηρείται μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού, μέσω της εισαγωγής της διδασκαλίας της πληροφορικής και της δεύτερης ξένης γλώσσας. Παρόλα αυτά τα ΑΠ διατήρησαν τον παραδοσιακό τους χαρακτήρα, καθώς εστίαζαν στο μεγαλύτερο βαθμό στο περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος που έπρεπε να διδαχτεί. Τα ΑΠ της εποχής αυτής συνεχίζουν να είναι δασκαλοκεντρικά και αγνοούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (Βρεττός, Καψάλης, 2009).

Το 1997 και το 1998 μεταρρυθμίζονται εκ νέου τα ΑΠ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1998). Παρατηρείται μια νέα φιλοσοφία προσέγγισης του ΑΠΣ, ως κάτι που θα πρέπει να έχει συνοχή και συνέχεια. Θα πρέπει τα ΑΠ να διαπνέονται από τις ίδιες αρχές σχεδιασμού και την ίδια φιλοσοφία από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο και αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την κατάργηση του αποσπασματικού χαρακτήρα που μέχρι τότε τα διέκρινε. Η ασυνέχεια ήταν χαρακτηριστικό γνώρισμα καθώς παρατηρούνταν το φαινόμενο η συγγραφή των βιβλίων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να γινόταν με χρήση ΑΠΣ της δεκαετίας του 1980, ενώ κάποια βιβλία Γυμνασίου που χρησιμοποιούνταν να έχουν γραφτεί στα μέσα της δεκαετίας του 1980 (Αντωνάκη, 2017). Παρόλα αυτά η προσπάθεια καθιέρωσης μιας συνέχειας δεν ολοκληρώθηκε για όλα τα ΑΠ όλων των μαθημάτων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το 2000 δημοσιεύεται το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών. Συντάσσονται νέα ΑΠ και εντοπίζεται η πρόθεση να τονιστεί η επικοινωνία μεταξύ των διάφορων επιστημών. Αυτή η πρόθεση συνδέεται με την ιδέα ότι όταν συσχετίζονται οι γνώσεις που αποκομίζονται, οι μαθητές κατορθώνουν να δημιουργήσουν ένα δικό τους συνεκτικό σχήμα και έτσι μαθαίνουν καλύτερα. Στα προγράμματα αυτά πρόθεση είναι να αποκτήσει ο μαθητής ενεργότερο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία-παρατηρείται μια μετάβαση από τα παραδοσιακά ΑΠ στα προγράμματα curriculum.

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται μια προσπάθεια αλλαγής του χαρακτήρα των ΑΠ από παραδοσιακά και στατικά σε σύγχρονα και δυναμικά. Προέκυψε το Αναλυτικό Πρόγραμμα «νέου τύπου» του οποίου το χαρακτηριστικό είναι ότι δεν είναι δεσμευτικό ως προς τη διδασκαλία του για τον εκπαιδευτικό σε αντίθεση με αυτό του παραδοσιακού τύπου. (Βρεττός & Καψάλης, 2009: 59).

Μέσω της πρόθεσης για μια διαθεματική προσέγγιση της διδακτικής ύλης και τη κατανόηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών, φαίνεται να προκρίνεται ένα μοντέλο που να εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής θα διδάσκεται πώς να μαθαίνει.

Σήμερα είμαστε και πάλι σε ένα σημείο αναμόρφωσης των ΑΠ για το Νέο Σχολείο. Θα επιχειρήσουμε να διαβάσουμε το κείμενο αυτό και να εντοπίσουμε τις αλλαγές που έγιναν.

► ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (20^{ος}-21^{ος} ΑΙΩΝΑΣ)

Η Τσιμπουκίδου (2015) αναλύει έξι μοντέλα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκαν τον τελευταίο αιώνα στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ, τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα, τους στόχους τους, τις διδακτικές μεθόδους και τις διαδικασίες μάθησης. Η κατηγοριοποίηση αυτή οφείλεται σε έρευνα των Efland,

Cunliffe, Fredman και ο λόγος που παραθέτουμε συνοπτικά το κείμενό της είναι επειδή στοιχεία τους εντοπίζουμε και στα πιο σύγχρονα ΑΠ.

Τα τέσσερα από αυτά βρίσκονται στην ισχυρή επιρροή του μοντερνισμού (με βασικά στοιχεία την αυτοέκφραση, τη μονοφωνία και την αντίληψη ότι η τέχνη είναι μια διαδικασία κανονιστική) και τα υπόλοιπα δύο, αν και ανήκουν στον μοντερνισμό, μας εισάγουν στα ζητούμενα της καλλιτεχνικής παιδείας στον μεταμοντερνισμό.

Οι απόψεις του μοντερνισμού είναι συχνά αντικρουόμενες και πηγάζουν από την πεποίθηση του Καντ ότι κάθε καλλιτεχνική δημιουργία/διαδικασία είναι αποκομμένη από τις γνωστικές λειτουργίες (βλ. ορισμούς της τέχνης). Η μάθηση στην καλλιτεχνική εκπαίδευση του μοντερνισμού προωθεί την ατομικότητα, το προκαθορισμένο αποτέλεσμα, την αναπαραγωγή του έργου, την απλαισίσωτη κοινωνική δράση, δεν περιλαμβάνει καμία μεταγνωστική διαδικασία.

Μοντέλο 1. Καλλιτεχνική εκπαίδευση με στόχο την αυτοέκφραση

Υποστηρίζει την ελεύθερη και ανεμπόδιστη αυτοέκφραση με ρίζες στο ρεύμα του ρομαντισμού του 19ου αιώνα και στις ιδέες του Ρουσσώ. Η αυτοέκφραση ως στοιχείο της τέχνης ενισχύεται περισσότερο μέσα από τις ιδέες του Freud και την θεραπευτική ιδιότητα που αποδίδεται στην τέχνη μετά τα καταστροφικά αποτελέσματα των πολέμων. Η παιδική τέχνη είναι μια αυτόνομη διαδικασία και το ΑΠ θεωρεί ότι το σχέδιο είναι μια υποκειμενική διαδικασία, ένα αντίφωνο της παιδικής ζωής και η ζωγραφική είναι η απελευθέρωση συναισθημάτων και φαντασίας που περιορίζονται από ένα αυστηρό πλαίσιο σχολικών κανόνων και περιορισμών.

Μοντέλο 2. Φορμαλισμός στην καλλιτεχνική εκπαίδευση

Κυρίαρχο στοιχείο η ιδέα της σύνθεσης ως αντιπρόταση στη μηχανιστική μίμηση της εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή τέχνη. Είναι μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ανάλυση του έργου της τέχνης μέσα από τα στοιχεία της εικαστικής γλώσσας. Στόχος του ΑΠ είναι να διδαχτούν οι μαθητές μια εικαστική αλφάβητο (γραμμή, τόνος, χρώμα και αργότερα αντίθεση, αλλαγή, συμμετρία). Συνδέεται με τις αρχές μάθησης του συμπεριφορισμού.

Μοντέλο 3. Θεμελιωμένο στις ανάγκες της καθημερινότητας

Βασίζεται στην ιδέα του ότι η τέχνη μπορεί να διευκολύνει πρακτικά την καθημερινή ζωή. Κυριάρχησε την περίοδο του οικονομικού κραχ. Το ΑΠ επικεντρώνεται στην αναζήτηση της πρακτικότητας και η καλλιτεχνική αξία αναγνωρίζεται σε ό,τι θεωρείται χρηστικό στην καθημερινή ζωή.

Μοντέλο 4. Καλλιτεχνική εκπαίδευση με επίκεντρο τις επιστήμες

Τροφοδοτήθηκε από την έρευνα στη γνωστική ψυχολογία. Θεωρείται ότι η σχολική καλλιτεχνική εκπαίδευση πρέπει να ακολουθεί τη διαδρομή της καλλιτεχνικής αναζήτησης των ενηλίκων καλλιτεχνών. Στη διαδρομή αυτή συνυπάρχουν η δημιουργία της τέχνης με την κατανόηση της τέχνης, οι δράσεις στο εργαστήριο, η αναζήτηση στην ιστορία της τέχνης, στην αισθητική αξιολόγηση, στην κριτική της τέχνης. Στα ΑΠ οι μαθητές/τριες δημιουργούν τέχνη, ερμηνεύουν και αξιολογούν έργα

τέχνης, αναζητούν την αξία του έργου στην ιστορία (art history) και σε σχέση με άλλα διανοητικά φαινόμενα (aesthetics). Οι θεωρίες μάθησης σε αυτό το πλαίσιο βασίζονται στον Piaget και στον Vygotsky (από τη μια γνωστικές προσεγγίσεις για το άτομο, αλλά και με φόντο το κοινωνικό πλαίσιο).

Μοντέλο 5. Καλλιτεχνική εκπαίδευση στον μεταμοντερνισμό

Κυριαρχούν η ιδέα της διαφορετικότητας και η ανάγκη για πολυφωνία. Το ΑΠ δεν είναι «ουδέτερο» και αντικατοπτρίζει αξίες, αντιλήψεις, το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο κάθε μαθητή. Σε αυτά τα ΑΠ σημαντικό ρόλο παίζουν και οι Νέες Τεχνολογίες.

Η γνώση βρίσκεται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του μαθητή (Vygotsky) και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην έννοια, στην ιδέα της προϋπάρχουσας αντίληψης.

Μοντέλο 6. Αναθεωρητές του εποικοδομητισμού

Αναθεωρείται η μεγάλη έκταση που είχε η παρουσία των Νέων Τεχνολογιών στη καλλιτεχνική παιδεία και τονίζεται η επαναφορά στον «γραφικό χαρακτήρα του καλλιτέχνη». Μελετάται η σχέση της παράδοσης με την καινοτομία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής σκέψης (Feuerstein, 1981). Ο Feuerstein τονίζει την ψυχική δέσμευση του μεσολαβητή (του εκπαιδευτικού) στη διαδικασία της μάθησης, θεωρώντας ότι το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού καθορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας του. Τα ΑΠ προτείνουν ευκρινή σχέδια μαθημάτων, με ρητούς στόχους, καλά προετοιμασμένο εκπαιδευτικό, δομημένο μάθημα. Ας δούμε ποια από τα στοιχεία αυτά είναι παρόντα στα ΑΠ του Νέου Σχολείου

► ΑΠΟ ΤΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ ΑΠ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το 1989 υπήρξαν για το νηπιαγωγείο αναλυτικά προγράμματα σπουδών οργανωμένα με βάση πέντε τομείς ανάπτυξης: τον ψυχοκινητικό τομέα, τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, τον ηθικό και θρησκευτικό τομέα, τον **αισθητικό τομέα**, τον νοητικό τομέα και τον τομέα καλλιέργειας των δεξιοτήτων (Δ. 486/1989: 4469). Αναφορικά με την γλώσσα, αυτή εντάσσονταν κυρίως στον τομέα «αγωγή και καλλιέργεια δεξιοτήτων», αλλά και στον νοητικό τομέα της «αγωγής και ανάπτυξης» των παιδιών, καθώς και στον **«αισθητικό» τομέα**.

Το πρόγραμμα του 1989 είναι το πρώτο πρόγραμμα στην ελληνική πραγματικότητα που συνοδεύονταν από βοηθητικό βιβλίο. Όμως έπρεπε να φτάσουμε στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011-2014) για να υπάρξει ξεκάθαρη και σαφής αναφορά στην Τέχνη, ως διακριτή μαθησιακή περιοχή.

Οι βασικοί στόχοι των Διαθεματικών ΑΠ του δημοτικού θυμίζουν κυρίως το μοντέλο 4: ενισχύουν την καλλιέργεια της καλλιτεχνικής δημιουργικότητας, την κατανόηση, την κριτική προσέγγιση και την ανάλυση του εικαστικού έργου και του φαινομένου της τέχνης γενικότερα. Επίσης τονίζουν ότι πρέπει να καλλιεργηθεί η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και η συμβολή των τεχνών στον πολιτισμό διαχρονικά και συγχρονικά. Υπάρχουν όμως και στοιχεία του μοντέλου του φορμαλισμού που ζητά οι μαθητές να μάθουν το εικαστικό αλφάβητο.

Εμφανίζονται σε τρεις στήλες (άξονες γνωστικού περιεχομένου, γενικοί στόχοι – γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες και θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης) και ανά δύο τάξεις. Μοιάζει να ακολουθούν ένα γραμμικό μοντέλο (από το απλό στο πολύπλοκο), είναι ανοιχτά (εφόσον είναι και διαθεματικά) και στοχοκεντρικά (αν και η στήλη της διαθεματικότητας παρουσιάζεται με βασικές έννοιες και όχι με στόχους). Υπάρχει αναφορά σε δεξιότητες, ως κομμάτι των γενικών στόχων.

Για τις τάξεις Α-Β υπάρχει ο άξονας «εισαγωγή στην καλαισθησία» που δεν πρέπει να συγχέεται όμως με την αισθητική όπως περιγράφηκε πιο πάνω. Ένας από τους στόχους είναι οι μαθητές να χρησιμοποιούν την τέχνη για να πειραματίζονται με τα υλικά και να δημιουργούν (art as a discipline) και κάποιος για να μαθαίνουν άλλα μαθήματα (art as a teaching medium). Επίσης τα παιδιά με την τέχνη εκφράζουν συναισθήματα.

Για τις τάξεις Γ-Δ ο άξονας «εισαγωγή στην καλαισθησία» μετατρέπεται σε «εισαγωγή στις αισθητικές αξίες» και η διαθεματικότητα (art as a teaching medium) ως στόχος είναι πιο διακριτός. Ο στόχος ως προς αυτήν είναι οι μαθητές να συνδέουν τις γνώσεις που αποκτούν στα εικαστικά και σε άλλα μαθήματα (γνώσεις ως περιεχόμενο). Στόχος επίσης είναι οι μαθητές να εκφράζουν συναισθήματα, αλλά και ιδέες και να κατανοήσουν ότι τα έργα τέχνης εκφράζουν απόψεις και άλλων πολιτισμών. Φυσικά η καλλιτεχνική δημιουργία εξακολουθεί να είναι από τους πρωταρχικούς στόχους.

Η σύνδεση με την παράδοση είναι προτεινόμενη έννοια στη διαθεματική προσέγγιση όλων των τάξεων.

Για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού ο άξονας γνωστικού περιεχομένου αναφέρει την ιστορία τέχνης και στους στόχους εντοπίζουμε τη διαθεματικότητα και πάλι (art as a medium) (να μπορεί ο μαθητής να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του από το μάθημα των εικαστικών και σε άλλα μαθήματα). Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι στους άξονες γνωστικού περιεχομένου αναφέρεται η γνώση απλών στοιχείων αισθητικής, κριτικής και ανάλυσης έργου. Δεν καθίσταται σαφές αν ο όρος εδώ χρησιμοποιείται με τον όρο που αναφέρει η Σοτιροπούλου-Zormpala (2019) στο άρθρο της, στους στόχους όμως είναι να μπορούν οι μαθητές να μεταφέρουν σε άλλα πεδία στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που απέκτησαν από των χώρο των εικαστικών. Αυτός ο στόχος θα λέγαμε ότι είναι κοντά στο aesthetics teaching χωρίς ωστόσο να το προσεγγίζει σε όλη του την ευρύτητα και πολυπλοκότητα. Επίσης στους στόχους που αφορούν τη δημιουργία καλλιτεχνικών έργων, ο μαθητής επιθυμούμε να γνωρίζει μορφές και μορφικά στοιχεία που εκφράζουν αξίες, ιδέες, απόψεις σε έργα άλλων πολιτισμών. Διαφαίνεται αδρότερα η αναφορά στον «Άλλο» (πολυφωνία στην τέχνη-μεταμοντέρνο).

Ανακεφαλαιώνοντας για τα διαθεματικά προγράμματα, θα λέγαμε ότι στα ΑΠ της προσχολικής εκπαίδευσης η τέχνη διδάσκεται και ως γνωστική περιοχή (teaching discipline), και ως μέσο για την απόκτηση και τη σύνδεση με άλλες γνώσεις (teaching medium), αλλά και ως αισθητική (aesthetics teaching). Τα ΑΠ του δημοτικού κινούνται κυρίως στις δύο πρώτες προσεγγίσεις και αγγίζουν την Τρίτη κατά την τελευταία τάξη. Ας δούμε ποιες αλλαγές έγιναν στα τελευταία ΑΠ του Νέου Σχολείου.

► ΑΠ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (2023)

Με βασικό σύνθημα «η παιδεία της όρασης είναι η παιδεία της νόησης» κατανοούμε ότι πρόκειται για μια καινούρια τάση: υπάρχει η διαθεματικότητα, αλλά υπάρχει και κάτι περισσότερο που συνδέει τα εικαστικά με διεργασίες νοητικές, που ίσως να αγγίζει το *aesthetics teaching*, τουλάχιστον σε μεγαλύτερο βαθμό.

Αν και στους στόχους υπάρχει η εικαστική δημιουργία (κατάλληλες τεχνικές απλά υλικά), ζητούμενο τώρα είναι οι μαθητές να επεξεργάζονται όψεις της καθημερινής και πολιτισμικής εμπειρίας τους μέσα από την εικαστική διερεύνηση (σύνδεση τέχνης με την κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών/τριών, τέχνη είναι και αυτό που ωφελεί τη μαθητική ζωή, η σκέψη αυτή μοιάζει τον πραγματισμό του Dewey), να αναπτύσσουν θετική στάση για τη μοντέρνα τέχνη (συγκεκριμένα να μπορούν στο μέλλον να είναι καταναλωτές της), να εκτιμούν το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη μέσα από την εικαστική διερεύνηση (προτείνεται το περιβάλλον να είναι θέμα από το οποίο εμπνέονται – στην αρχή το φυσικό και μετά αστικό και φυσικό μαζί), να κατανοούν και να περιγράφουν εικαστικές δημιουργίες με τη γλώσσα της τέχνης, να αποδέχονται την κριτική στο έργο τους και τη δημιουργία του άλλου, να αναπτύσσουν την επινοητικότητα στοχεύοντας σε πρωτότυπες ιδέες (δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος επίλυσης) και προσωπικές λύσεις. Θα λέγαμε ότι τα ΑΠ τώρα κινούνται προς το μεταμοντέρνο και προς το μοντέλο 5.

Συνεπώς βασικές έννοιες για τα ΑΠ όλων των μαθημάτων είναι η αποδοχή του άλλου, η αειφορία, το περιβάλλον, η κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένη ταυτότητα των μαθητών μας, η ικανότητα χρήσης των ΤΠΕ για δημιουργία εικαστικών έργων, η ικανότητα αναζήτησης έργων τέχνης με τις ΤΠΕ και ο οπτικός γραμματισμός.

Ως τώρα ο γραμματισμός ήταν μια βασική έννοια που υπήρχε στα άλλα μαθήματα και κυρίως στα γλωσσικά (αργότερα εμφανίζεται ο ψηφιακός γραμματισμός, αλλά και ο επιστημονικός γραμματισμός). Ακόμη και ο οπτικός γραμματισμός ήταν κάτι που αφορούσε τη συζήτηση σχετικά με την αμοιβαία συμπλήρωση εικόνας – κειμένου και συνδέονταν με την πολυτροπικότητα των κειμενικών ειδών, με τη χρήση δηλαδή πολλαπλών σημειωτικών συστημάτων για την ανάδειξη του νοήματος. Το γεγονός ότι ο οπτικός γραμματισμός γίνεται κεντρική ιδέα στα ΑΠ των εικαστικών είναι κάτι νέο και μάλλον ακολουθεί τη διεθνή τάση για τη σημασία που δίδεται στους γραμματισμούς (πολυγραμματισμοί), αλλά και την εντονότερη σε σχέση με τα προηγούμενα ΑΠ τάση για ενοποίηση των διδακτικών αντικειμένων. Είναι σαν να διατρέχονται όλα τα μαθήματα από τις ίδιες βασικές έννοιες.

Η λέξη διαθεματικό/ή/ών εμφανίζεται δύο ή τρεις φορές στο ΦΕΚ της 8ης Μαΐου του 2023 για τα εικαστικά στο δημοτικό. Ενδεχομένως η τάση της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων με τη βοήθεια της εικαστικής τέχνης να υποχωρεί, η τουλάχιστον η διατύπωσή της με αυτόν τον τρόπο.

Το ΑΠ παραμένει ανοιχτό, περιγράφεται με όρους δεξιοτήτων και εξελίσσεται γραμμικά. Για κάθε δύο τάξεις υπάρχουν θεματικές ενότητες και δέκα σταθερά θεματικά πεδία. Οι θεματικές αυτές ενότητες εντάσσονται σε τρεις πτυχές: δημιουργική πράξη, συνάντηση με το έργο (αντίληψη, ερμηνεία, απόκριση), σύνδεση με τη ζωή (ιδέες, νοήματα, έργα στο πλαίσιο τους).

Στις Α-Β τάξεις δίδεται έμφαση στο πεδίο «εικαστικά και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιών», στις Γ-Δ στην καλλιτεχνική δημιουργία, στην καλλιέργεια του λεξιλογίου περιγραφής των έργων, στην αισθητική κρίση, στην κριτική σκέψη και στην αναδυόμενη αντιληπτική ικανότητα. Στις δύο τελευταίες τάξεις δίδεται έμφαση στην

κριτική σκέψη της κριτικής παιδαγωγικής, του οπτικού γραμματισμού, στην πολυτροπικότητα.

Τα δέκα επαναλαμβανόμενα θεματικά πεδία είναι: 1. Οι μορφές, τα υλικά, τα μέσα και οι τεχνικές 2. Τα μορφικά και τα δομικά στοιχεία 3. Το περιεχόμενο και το νόημα 4. Τα έργα τέχνης και οι δημιουργοί² 5. Οι αισθητικές αξίες και η περιγραφή των έργων 6. Ο οπτικός γραμματισμός 7. Επεξεργασία, εξέλιξη και διερεύνηση ιδεών μέσα από την τέχνη 8. Τέχνη, αειφορία και περιβάλλον 9. ΤΠΕ και εικαστική παιδεία 10. Εικαστική παιδεία και κοινωνικές δεξιότητες και αξίες. Αντιλαμβανόμαστε ότι οργανώνονται γύρω από τις προαναφερθείσες βασικές έννοιες.

Ως περιεχόμενο το εικαστικό μάθημα διευρύνεται για να συμπεριλάβει την εικόνα γενικότερα, ακόμη και αυτή των ΜΜΕ που ενδέχεται να συνοδεύει κείμενο, ακόμη και την ψηφιακή εικόνα, ακόμη και την εικόνα και το χιούμορ. Βασικές και επαναλαμβανόμενες έννοιες είναι η εικόνα του εαυτού και του άλλου μέσα από την τέχνη, η ενσυναίσθηση και ο συσχετισμός της εικαστικής δημιουργίας με την κοινωνική πραγματικότητα.

Από τις τρεις προσεγγίσεις που η Sotiropoulou Zormpala (2019) αναφέρει, (art as a discipline, art as a medium, aesthetics) για το δημοτικό³ θα λέγαμε ότι στα νέα ΑΠ ισχύει η πρώτη και η τελευταία (ίσως χωρίς την πολυπλοκότητα και την έκταση που θα μπορούσε να έχει), κάτι που τονίζεται και από το αρχικό σύνθημα: η παιδεία της όρασης γίνεται η παιδεία της νόησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyriadi, A. & Sotiropoulou-Zormpala, M. (2016). Engaging first-graders in language arts through 'arts-flow activities'. *Curriculum Perspectives*, 37(1), 25-38.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?*. Lewes. Falmer Press.
- Hamilton, D. (1989). On the origins of the educational terms class and curriculum. In: Baker B, ed. *New curriculum history*. Rotterdam: Sense Publishers. 3–23.
- Argyriadi, A., & Sotiropoulou-Zormpala, M. (2016). Engaging first-graders in language arts through 'arts-flow activities'. *Curriculum Perspectives*, 37(1), 25-38.
- Sotiropoulou-Zormpala, M. (2019). What Do We Expect from In-depth Arts Integration? Criteria for Designing "Aesthetic Teaching" Activities. *Artistic Thinking in the Schools*. SpringerLink. 139-157.
- Sotiropoulou-Zormpala, M. (2016). Seeking a higher level of arts integration across the curriculum. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 43-54.
- Sotiropoulou - Zormpala, M. (2012). Aesthetic Teaching: Seeking a balance between teaching arts and teaching through the arts. *Arts Education Policy Review*, 113(4), 123-128.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 67-70.
- Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις*. Ε. Γεωργιάδη. Αθήνα: Σαββάλας.

² Αναφέρεται και ως στοιχείο του μοντέλου 4 η αναφορά στην ιστορία της τέχνης. Από την άλλη η σύνδεση με την παράδοση σε αντίστιξη με την πρόοδο και το μοντέρνο είναι στοιχείο μεταμοντέρνο. Φυσικά η παρουσίαση των δικών μας έργων τέχνης αναδεικνύει και τα ζητήματα της εθνικής παιδείας, της δικής μας λαϊκής παράδοσης που δεν θέλουμε να παραλείψουμε ως περιεχόμενο από ένα ΑΠ που ευθυγραμμίζεται με τα ευρωπαϊκά πρότυπα (εθνικό – ευρωπαϊκό).

³ Δεν ισχύει το ίδιο για το νηπιαγωγείο.

- Αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία των Εικαστικών. Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία. Ανακτήθηκε από <https://ebooks.edu.gr/>
- Αντωνάκη, Π., (2017). *Κριτική προσέγγιση των ΑΠΣ του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ο ρόλος τους στην καλλιτεχνική παιδεία των μαθητών και σύγχρονες προκλήσεις* (Α δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., & Ε. Παπασταμούλη. (2014). *Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος13/055-068.pdf>
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα: θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα. Πολιτεία.
- Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α., (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα σχεδιασμός, αξιολόγηση, αναμόρφωση*. Αθήνα. Έκδοση Ιδιωτική.
- Γρόλλιος, Γ. (2017). Οι απόψεις του Elliot Eisner για το αναλυτικό πρόγραμμα. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γαλάνη, Μ. (2015). *Δημιουργική Μέθοδος Ρυθμικού και Θεατρικού Παιχνιδιού, Ενότητα 1: Τέχνη – Ορισμοί*. Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε από https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1464/%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%20%CE%91%CE%BD%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CF%84%CF%8E%CE%BD%20%CE%9C%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD/1.%20%CE%95%CE%9D%CE%9F%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%91%20%CE%98%CE%95%CE%A9%CE%A1%CE%99%CE%91%20_%20%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%B7%20%CE%BF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%B9.pdf
- Διαμαντοπούλου, Γ., Κάλλου, Ε., & Πλιάγκα. Β. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το μάθημα Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <https://bit.ly/3FF7WVv>
- Δενδρινού, Β., (2002). *Issues in the Didactics of Languages*. Αθήνα. Εκδόσεις του Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Εικαστικές Τέχνες Δημοτικής Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας* (Χ.Χ.). Κύπρος. Ανακτήθηκε από https://archeia.moec.gov.cy/sd/91/ap_genikos_skopos_kata_vathmida.pdf
- Καλτσογιάννη, Ι., (2022). *Τα ΑΠΣ της Γλωσσικής Διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο από το 1980 ως σήμερα* (Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Κατσαρού, Ε., & Αυγητίδου, Σ. (2017). Η σύγχρονη έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα: παραδοχές, προκλήσεις και προοπτικές. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κιτσαράς, Γ., (2004). *Προγράμματα, Διδακτική μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

- Κόκκος, Α. (2015). *Η χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μαθαίνοντας μέσα από την Τέχνη: Βιβλιογραφική Επισκόπηση*. Ανακτήθηκε από https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1472/Kokkos_2.pdf
- Μπονίδης, Κ. (2017). *Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων. 1^ο Συνέδριο του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. ΚΕΔΕΑ. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πασιάς, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2017). «Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα» και «πολιτικές της γνώσης»: σύγχρονοι «τόποι» και «λόγοι». Στα *Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο», πεδίο: Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνη για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε από [http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B2%20%B4/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1%20\(2\).pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B5%CF%82%20-%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%20%E2%80%94%20%CF%80%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B1%CF%83%CE%B7%20%CE%B2%20%B4/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%A4%CE%AD%CF%87%CE%BD%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%BA%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1%20(2).pdf)
- Στύλα, Δ. (2012). *Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Τσιμπουκίδου, Ε. (2015). *Μοντέλα Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης και Θεωρίες Μάθησης κατά τον 20^ο και 21^ο αιώνα. Εικαστική Παιδεία*. Εκδόσεις της Ένωσης Εκπαιδευτικών Εικαστικών Μαθημάτων.
- Φλουρής, Γ. (χ.χ.). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Επιστήμες της Αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Γρηγόρη.
- Φράγκος, Χ., (2002). *Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας και Μάθησης*. Αθήνα. Gutenberg.
- Φωτεινός, Δ., (2004). *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης: 1950-1977*. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Χρυσαφίδης, Κ., (1998). *Βιωματική, επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χειμαριού, Ε., (1987). *Αναλυτικά Προγράμματα: σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.