

## Θεωρητικές προσεγγίσεις στα Αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Γ. Ηρακλέους\*

### I. Γενική προσέγγιση – βασικές έννοιες- επισημάνσεις

Αν και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών σε άμεση διασύνδεση και συνάρτηση με τα βιβλία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη σχολική ζωή και πράξη και στο περιεχόμενο του σχολείου, παρ' όλα αυτά οι συντελεστές της εκπαίδευσης, μαθητές, καθηγητές, γονείς, δεν έχουν επίγνωση για τη σημασία και τη βαρύτητα της πολιτικής και ιδεολογικής τους υπόστασης και παρεμβατικότητας.

Πιο ειδικά επισημαίνουμε ότι:

- **Οι βασικές αρχές και κατευθύνσεις τους, όσο αυτά ισχύουν, δεν επιδέχονται τροποποιήσεις και επαναπροσανατολισμό**, επειδή αποτελούν βασικό άξονα διαμόρφωσης της ιδεολογικής και αναπαραγωγικής λειτουργίας του μηχανισμού της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και έχουν αμεσότατη σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που κάθε φορά υλοποιείται.
- **Η εκπόνησή τους συνήθως συντελείται από ανθρώπους που δε συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία**, δεν έχουν πείρα από τη μαχόμενη εκπαίδευση (πλην εξαιρέσεων στο απώτερο παρελθόν: Δ. Γληνός, Αλ. Δελμούζος, Μ. Παπαμαύρος). Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα, οι εκπονητές τους επικαλούνται ως πρότυπα τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα του εξωτερικού, αγνοώντας τις διαφορετικές παραμέτρους, τις αντικειμενικές συνθήκες, τις ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας. Αυτό συμβαίνει σκόπιμα, για να αποκρύπτονται οι πολιτικές και ιδεολογικές στοχεύσεις των Α.Π.Σ., έτσι ώστε να εξωραϊζονται και να συγκαλύπτονται οι ανομολόγητες επιδιώξεις τους.
- **Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός εκ των υστέρων καλείται να υλοποιήσει τα ΑΠΣ**, είτε συμφωνεί μαζί τους είτε όχι, είτε τα κατανοεί είτε όχι, δείχνει την απόπειρα απόλυτης ιδεολογικής επιβολής του κράτους στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα σ' εκείνους που παραμένουν ζωντανοί και ατίθασοι. Οι πιο πολλοί όμως εκπαιδευτικοί αντιστέκονται και διαμαρτύρονται ασυνείδητα, επειδή δεν έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα και την ορθότητά τους, και διαρκώς δυσφορούν μέχρι να τα συνηθίσουν. Οι λίγοι πάλι ανυπότακτοι εναντιώνονται, επειδή γνωρίζουν καλά την πραγματική τους φύση και αποστολή. Ήδη οι διαδικασίες επιμόρφωσης, εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών διαφημίζουν θεωρίες και τροπάρια, όπως ο κονστρουκτιβισμός, η ανακαλυπτική μέθοδος, προσπαθώντας να διαμορφώσουν εκ των προτέρων (καθηγητικές σχολές) ή εκ των υστέρων ένα μοντέλο δασκάλου προσαρμοσμένου στις «αρχές» που διέπουν και τα ΑΠΣ και να αποσπάσουν τελικά την ευρύτερη δυνατή συναίνεση του εκπαιδευτικού, που γίνεται καθοριστικός διαμεσολαβητής και είναι ο βασικός κρίκος των αναδιαρθρώσεων. Άρα, ο εκπαιδευτικός είναι άμεσα εξουσιαζόμενος σε κάθετη σχέση με την πολιτική εξουσία, αποκλεισμένος από τη θεωρητική σύλληψη και κατάρτιση των Α.Π.Σ., με αποτέλεσμα να διαιωνίζεται η κυρίαρχη αντίληψη ότι η γνώση στηρίζεται στη θεωρία και όχι στην υλική αντικειμενική πραγματικότητα. Επιδιώκουν, με άλλα λόγια, να μας πείσουν ότι η θεωρία βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση από την πράξη, ενώ όλα εκπορεύονται από την υλική πραγματικότητα, την κίνηση και τις νομοτέλειές της. **Θεωρία και πράξη είναι ισότιμες, διαλεκτικά δεμένες και η μια συμπληρώνει και εμπλουτίζει την άλλη.** Εδώ ακριβώς αποκαλύπτεται η υποκρισία των διακηρύξεων στα Α.Π.Σ., ότι στοχεύουν στη σύνδεση θεωρίας και πράξης, αν και τις αποσυνδέουν όχι μόνο στο περιεχόμενο της αστικής εκπαίδευσης, που προσδιορίζουν, αλλά και στις διαδικασίες σύνθεσής τους, όπως είναι φυσικό, με ιδεαλιστική συνέπεια. **Η βασική αρχή, λοιπόν, ότι η θεωρία παράγεται από την πρακτική, καταργείται και δίνεται έμφαση στον παραδοσιακό ιδεαλιστικό δυισμό για πρωταρχικότητα της θεωρίας απέναντι στην πράξη, του πνεύματος απέναντι στην ύλη, κατωτερότητα δηλαδή της χειρωνακτικής δουλειάς σε σχέση με την πνευματική και νομιμοποίηση των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων.** Επομένως, τα Α.Π.Σ. δεν είναι

κάτι το ουδέτερο ιδεολογικά, πολιτικά και κοινωνικά, όπως δεν είναι και το σχολείο, όσο κι αν το προβάλλουν ως θεσμό ουδέτερο, απολιτικό και εξισωτικό.

### Τύπος σχεδιασμού των Α.Π.Σ.

Ο βασικός τρόπος σχεδιασμού των Α.Π.Σ. παρουσιάστηκε από τον Tyler (1949) και τον Kelly (1989) και περιλαμβάνει τα εξής:

1. τους στόχους,
  2. το περιεχόμενο,
  3. τις διαδικασίες, και
  4. την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων.
- **Οι στόχοι διακρίνονται σε φανερούς και άδηλους.** Οι φανεροί είναι οι επίσημα δηλωμένοι, ενώ οι άδηλοι απαιτούν αποκρυπτογράφηση και έρευνα. Οι διατυπωμένοι στόχοι, από πρόθεση πάντα, είναι θετικά φορτισμένοι, στρέφονται με ιδιαίτερη προσοχή στο γνωστικό μοντέλο, στις γνωστικές ανάγκες, στις συγκεκριμένες επιδιώξεις της μάθησης και στηρίζονται σε μια ταξινόμηση των πραγμάτων που μαθαίνουν τα παιδιά στο σχολείο.

**Το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. είναι πιο συγκεκριμένο, ορατό** και βρίσκεται σε άμεση διασύνδεση με το περιεχόμενο – ύλη των βιβλίων που προσδιορίζεται από τους στόχους τους, οι οποίοι συνάμα κατευθύνουν τη διδασκαλία των μαθημάτων και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Το περιεχόμενο των Α.Π.Σ. είναι όργανο και μέσο των στόχων, αλλά ταυτόχρονα και μέρος τους όσον αφορά την αφομοίωση από τους μαθητές της ύλης των βιβλίων, των μηνυμάτων, της μαθησιακής πορείας και κοινωνικής δράσης του αστικού σχολείου. Η ανάλυση και οργάνωση του περιεχομένου, αφού περιστρέφεται γύρω από τις ώρες διδασκαλίας, τις ενότητες και τους στόχους τους (επιλογή – πρόταξη κ.λπ.) αποδεικνύει τη σπουδαιότητα που έχουν τα Α.Π.Σ. για τη ρύθμιση του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Ο ιδεολογικός και πολιτικός χαρακτήρας τους είναι πιο αποκαλυπτικός στα βιβλία του εκπαιδευτικού και τις υποδείξεις, όπως π.χ. στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Γ' Γυμνασίου, όπου τονίζεται ο ρόλος του ως ευρωπαϊού διαμεσολαβητή και καλείται να προτάξει οπωσδήποτε τις διδακτικές ενότητες για την Ευρωπαϊκή Ένωση (κεφ. 13-14). Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός προτρέπεται έντονα να πραγματοποιήσει τα ευρωπαϊκά προγράμματα. Από τις οδηγίες των ΑΠΣ υπαγορεύεται να χαρακτηρίσει τον ΟΗΕ σαν «... γίγαντα με δεμένα χέρια» και να αναλύσει τον καινοφανή όρο « **δικαίωμα στην ανθρωπιστική παρέμβαση** ». Όπως αναφέρεται, «... το δικαίωμα αυτό μπορεί να φτάνει μέχρι και τη στρατιωτική επέμβαση στο έδαφος κράτους για τα δικαιώματα των κατοίκων του (π.χ. ΝΑΤΟ στη Βοσνία και την πρώην Γιουγκοσλαβία). Ο ρόλος εντέλει των ανθρωπιστικών οργανώσεων περιορίζεται στην ειρηνευτική και ανθρωπιστική βοήθεια μετά την εισβολή» (σελ. 103). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αιτιολογήσει πολιτικά και ηθικά τους σύγχρονους ιμπεριαλιστικούς πολέμους και τις εισβολές! Εξάλλου, η ενότητα του βιβλίου (ΣΕΠ Γ' Γυμνασίου) για το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον αποτελεί πολιτικό και ιδεολογικό προσηλυτισμό στις ελαστικές εργασιακές σχέσεις. Σύγχρονες μορφές απασχόλησης θεωρούνται η *τηλεργασία, η μερική απασχόληση, η εποχική απασχόληση, η εργασία με το κομμάτι, η αυτοαπασχόληση* κ.λπ. Καμία αναφορά δεν γίνεται στο δικαίωμα για πλήρη και σταθερή εργασία. Αυτή, χωρίς να αναφέρεται πουθενά, ανήκει στις παραδοσιακές και «ξεπερασμένες» μορφές απασχόλησης.<sup>1</sup>

Στη διαθεματική εργασία των παιδιών, στην ίδια ενότητα, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα:

- 1) Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει η επιχείρηση αντί να απολύσει τους εργαζόμενους;
- 2) Πώς μπορούν να απαντήσουν οι εργαζόμενοι στη νέα κατάσταση;

Οι απαντήσεις υποδεικνύεται να αναζητηθούν στην ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού, που προπαγανδίζει την ίδια αντεργατική πολιτική, στον

<sup>1</sup> Βλ. σελ. 26, 27

σχολικό σύμβουλο του ΣΕΠ και στην ευρωπαϊκή ιστοσελίδα του EURES για τις συνθήκες εργασίας στην Ε.Ε. Το περιεχόμενο των απαντήσεων είναι οι ελαστικές μορφές εργασίας με στόχο την αποδοχή τους. Και στα άλλα μαθήματα και βιβλία για τον εκπαιδευτικό παρατηρούνται παρόμοια κρούσματα χειραγώγησης.

- **Οι διαδικασίες συνήθως δίνουν έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών, στο γιατί και πώς διδάσκουμε ένα αντικείμενο, στο πώς λαμβάνει μέρος ο μαθητής στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης.** Το επίμαχο γνωσιολογικό πρόβλημα σήμερα είναι ότι αμφισβητείται η αντικειμενικότητα της επιστημονικής αλήθειας και προβάλλεται το ιδεολόγημα ότι η πρόσληψη της γνώσης είναι μόνο διαδικασία και όχι προϊόν. Τα νέα Α.Π.Σ. υποστηρίζουν και αυτά την ίδια άποψη. Βλέπουν το ζήτημα σαν διαρκή εκμάθηση, δηλαδή να μαθαίνω πώς να μαθαίνω, αποδίδοντας έτσι σημασία αποκλειστικά στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα, που είναι η απόκτηση της γνώσης. Αυτό διαφημίζεται με επίκληση στους θεμελιωτές του διαδικαστικού τύπου μάθησης Bruner και Dewey και σχετική παραχάραξη των θέσεών τους. Είναι αποτέλεσμα της πίεσης που ασκεί η πολιτική της διά βίου μάθησης, η οποία σχεδιάζεται και υλοποιείται από την Ε.Ε για στενότερη πρόσδεση του σχολείου στην καπιταλιστική οικονομία και ανταγωνιστικότητα και πιο σφιχτό έλεγχο του καταναμητικού του ρόλου στη σύνδεση με την αγορά ψευτοαπασχόλησης (νέο μοντέλο εργαζόμενου, πιο εκμεταλλεύσιμου).
- **Η αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων μέχρι τώρα συντελείται μέσα από ένα πλήθος μηχανισμούς και διαδικασίες,** που προβλέπουν τα Α.Π.Σ. και η εκπαιδευτική νομοθεσία, π.χ. επίταση των εξεταστικών πλεγμάτων, έπαινοι, βραβεία, αριστεία, ποινές, πρωτοβουλίες, απορρίψεις, ενίσχυση όλων των μορφών και κριτηρίων αξιολόγησης, αλλά και από την εμμονή στην πιο συχνή και έντονη υιοθέτηση ρόλων από τους μαθητές μέσα από δραστηριότητες στο σχολείο. Έτσι, σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση (σχολή των συγκρούσεων), η όποια αστική «γνώση», συνήθως κατακερματισμένη, αποσπασματική και ασύνδετη μεταξύ της και με τη ζωή, ακολουθεί ως προς τους τρόπους και τους στόχους που παρέχεται τέσσερις λειτουργίες: **α) την αναπαραγωγική** (ταξικοί φραγμοί, μορφωτικές ανισότητες, στροφή στην πρόωρη κατάρτιση, επιλεκτικότητα), **β) συσχετιστική** (ο τρόπος που συσχετίζονται τα αντικείμενα είναι ρηχός, επιφανειακός, συσκοτίζει την αλήθεια), **γ) εφαρμοστική** (η εφαρμογή της γίνεται σύμφωνα με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης και τις ανάγκες της οικονομίας του καπιταλισμού κ.λπ.) και **δ) ερμηνευτική** (να μην μπορεί ο νέος να ερμηνεύει επιστημονικά τη φύση και την κοινωνία και να εξοπλίζεται διανοητικά και ψυχικά με τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να μπορεί να αλλάζει τα πράγματα προς όφελός του).

## II. Βασικοί όροι και τύποι προγραμμάτων

**Curriculum:** είναι τα προγράμματα σπουδών με τους συγκεκριμένους στόχους, τα περιεχόμενα, τους τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης σαν δομικά στοιχεία τους. Προφανώς, με τον όρο Α.Π.Σ. εννοούμε το Curriculum. Οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν σ' αυτά (Goodlad, 1979) είναι: **Α) Ανοιχτά και κλειστά**, ανάλογα με τη δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντα σ' αυτά και της τοπικής κοινωνίας. Η δυνατότητα αυτή είναι ένας μύθος, γι' αυτό και δε γίνεται αποδεκτή. Η διάκριση ανάμεσα σε ανοικτά και κλειστά Α.Π.Σ. αφορά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό και το ερώτημα αν διαθέτει ουσιαστική παιδαγωγική και ψυχολογική ελευθερία και κατά συνέπεια αν μπορεί να διεκδικήσει τη διεύρυνσή τους. Ο κλειστός τύπος προγράμματος είναι ένας τοίχος αδιαπέραστος για το δάσκαλο, που πρέπει να έχει θάρρος, τόλμη και ιδεολογική πυξίδα να σπάσει τον κύκλο με την κιμωλία, έστω και περιστασιακά. Το ανοιχτού τύπου αναλυτικό πρόγραμμα παραπλανά φριχτά, όταν υποστηρίζει ότι σήμερα ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει και να θέσει στόχους, να διαλέξει περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας. Η παραπαιστική αυτή μυθολογία στηρίζεται στην ψευδαίσθηση της «ελεύθερης» επιλογής σε κάποιο μικρό ποσοστό κειμένων, ασκήσεων και υλικού από το διδάσκοντα. Επιλογή όμως που εντάσσεται συνολικά στις αντιδραστικές προδιαγραφές του Α.Π.Σ. και που αύριο θα αναιρείται ολότελα από την προσγείωση

στη σκληρή πραγματικότητα και τη δαμόκλεια σπάθη της αξιολόγησης, αν αυτή δεν ακυρωθεί συλλογικά και στην πράξη. Κατά συνέπεια όχι μόνο περιορίζεται και ελέγχεται η ψυχολογική ελευθερία του εκπαιδευτικού, αλλά καταργείται και η όποια εμπιστοσύνη στο να θέτει ο ίδιος στόχους, να επιλέγει περιεχόμενα, να διδάσκει ελεύθερα. Γι' αυτό η όποια πνευματική και παιδαγωγική ελευθερία διευρύνεται μόνο από την πάλη για ταυτόχρονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό. **Β) Γραμμικά ή σπειροειδή Α.Π.Σ.** (Bruner,1966), ανάλογα με την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου, το βαθμό δυσκολίας (πορεία από το απλό στο σύνθετο) και τις ιδιαίτερες ανάγκες των ηλικιακών σταδίων του μαθητή. Εδώ αυτό που έχει σημασία είναι η φύση του περιεχομένου και οι στόχοι, και όχι οι λεπτομερειακές, σχολαστικές διακρίσεις, που δε στερούνται επιστημονικής βάσης. **Γ) Το επίσημο και το κρυφό Α.Π.Σ.** Το πρώτο, **το επίσημο**, έχει να κάνει με τα ορατά αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο (επιδόσεις, ποσοστό απόρριψης, πρόσβασης), ενώ το δεύτερο, δηλαδή **το κρυφό**, αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που συντελούνται στο χώρο της σχολικής τάξης και του σχολείου γενικότερα. Ο όρος καθιερώθηκε από τον Jackson (1968), ο οποίος μελέτησε αυτές τις επιδράσεις. Το κρυφό πρόγραμμα είναι τελικά όλες οι άτυπες μορφές διδασκαλίας παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα (π.χ. να μάθουν τα παιδιά να περιμένουν στη γραμμή, να σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν άδεια να μιλήσουν, να μάθουν να ζουν μέσα στο πλήθος). Κατά τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής (Apple,1996 - Mc Laren, 1994), το κρυφό πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία αντιλήψεων, ιδεών, συμπεριφορών και αξιών. Με άλλα λόγια, το κρυφό Α.Π.Σ. δεν είναι τίποτα άλλο νεότερο από μία ονομασία συγκάλυψης της ιδεολογικής και αναπαραγωγικής λειτουργίας της αστικής εκπαίδευσης, που μαθαίνει τα παιδιά στο σχολείο πώς να συμπεριφέρονται μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή των τάξεων. Οι συμπεριφορές που μαθαίνουν τα παιδιά είναι συνάρτηση της κοινωνικής και ταξικής τους προέλευσης. Έτσι, άλλοι μαθητές μαθαίνουν ό,τι χρειάζεται για να συμπεριφερθούν ως διευθυντές και άλλοι ό,τι χρειάζεται για να γίνουν κλητήρες ή εργάτες. **Πρόκειται εν τέλει για τη διαδικασία αφομοίωσης κανόνων της κυρίαρχης λογικής, ηθικής και ιδεολογίας που διαχέονται και στο Α.Π.Σ., μα πιο πολύ ενσαρκώνονται με την υιοθέτηση συμπεριφορών και ρόλων μέσα στην ίδια τη σχολική ζωή και δράση, που κανονικοποιεί, κανονίζει και ταξινομεί.** Αυτές ακριβώς οι λειτουργίες του αστικού σχολείου (ιδεολογική – επιλεκτική), με όσα υπαγορεύουν σε συνδυασμό με τα έξαλλα ανταγωνιστικά πρότυπα μιας κοινωνίας ανισοτήτων, διακρίσεων και άγριας εκμετάλλευσης, συχνά προκαλούν έντονες παρορμητικές αντιθέσεις, ανταρσίες και εξεγέρσεις των μαθητών, που υποσυνείδητα και από ένστικτο αντιδρούν στην προσδιοριστική, ταξική κατεύθυνση και την απόπειρα ιδεολογικής χειραγώγησης του συστήματος. **Δ) Στις πιο γνωστές και διαδεδομένες μορφές Α.Π.Σ. συγκαταλέγονται: α) Το τεχνοκρατικό πρόγραμμα**, το οποίο καταρτίζεται με επιλογή και επιμονή στα τεχνολογικά – τεχνοκρατικά στοιχεία που απαιτούνται στη διαδικασία της μάθησης, όπως η αποτελεσματικότητα, η απόδοση, τα τεχνολογικά μέσα. Παρά τη σύγχυση ψυχολογικών και τεχνολογικών κριτηρίων, τα τεχνοκρατικά προγράμματα προτείνουν συγκεκριμένες δραστηριότητες με βάση την ψυχολογία του Μπιχεβιορισμού. Βασική ιδέα στην οποία στηρίζονται είναι ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να εμπεδώσουν το όποιο περιεχόμενο, αν βρεθούν ο κατάλληλος τρόπος και τα κατάλληλα μέσα (Bloom, 1982), αντίληψη βαθύτατα αντιεπιστημονική, γιατί βλέπει τον ανθρώπινο ψυχισμό στατικά, αντιδιαλεκτικά και σαν κάτι προσαρμοστικό και παθητικό, και όχι σαν αυτό που πραγματικά είναι δραστικός, δυναμικά εξελίξιμος και επειδή ταυτόχρονα αγνοεί την ταξική φύση της αστικής εκπαίδευσης, της καπιταλιστικής οικονομίας και κοινωνίας. **β) Το ανθρωπιστικό πρόγραμμα.** Οι αρχές του συναρθρώνονται με ιδιαίτερη προτίμηση στην ανθρωπιστική παιδεία, δηλαδή στα ιδανικά και στις αξίες του ανθρωπισμού. Το πρόγραμμα αποδίδει εξέχουσα θέση στα αγαθά της «κλασικής» παιδείας, όχι με τη στενή αλλά την ευρεία έννοια του όρου, θεωρώντας την अपαρασάλευτο βάθρο για την εκπαίδευση των νέων ανθρώπων. Η αντίληψη αυτή παρακάμπτει την αντικειμενική αλήθεια ότι όλες οι επιστήμες και οι σπουδές έχουν ανθρωπιστική υπόσταση, κοινωνικό χαρακτήρα και αποστολή και γ' αυτό πρέπει να υπηρετούν τον άνθρωπο, την απελευθέρωσή του από υλικά και

πνευματικά δεσμά, την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, την τελική ανακούφιση από το μόχθο (πεμπουσία του Ουμανισμού).

**Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ( Διαθεματικό, Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ) 2001 – 2003** (πilotική εφαρμογή του – έναρξη υλοποίησής του) προτείνει δήθεν λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση προβλέποντας ως πεδία δραστηριοτήτων του την ευέλικτη ζώνη για το Δημοτικό και για το Γυμνάσιο τις ελεύθερες διαθεματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ε.Δ.Ε.Δ.). Με αυτόν τον τρόπο στην ουσία το Δ.Ε.Π.Π.Σ. **διχοτομεί το σχολικό πρόγραμμα, διασπά τον όποιο ενιαίο χαρακτήρα** της παρεχόμενης γνώσης και με τις ευέλικτες – ανοικτές ζώνες, για τις οποίες δεν προβλέπονται κρατικοί πόροι, **οδηγεί σταδιακά στη διαφοροποίηση των προγραμμάτων και των σχολείων** με την κατάρτιση προγραμμάτων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (School based program) διαφορετικής ποιότητας και περιεχομένου, ανάλογα με τους πόρους της μονάδας, την οικονομική και κοινωνική δυνατότητα των μαθητών και των γονιών – πελατών της (ιδιωτικοποίηση, αποκέντρωση). Αυτή είναι η βαθύτερη πολιτική στόχευση της καθιέρωσής του. Όσον αφορά **τις διακηρύξεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ.** για κατακόρυφο και οριζόντιο άξονα διασύνδεσης της γνώσης στο επίπεδο των Α.Π.Σ., για πολυπρισματική επεξεργασία θεμάτων, για συγκρότηση της «ολιστικής» γνώσης και τη σύνδεσή της με την πραγματικότητα, **δεν είναι τίποτα άλλο από τη μηχανιστική συρραφή και ενοποίηση πληροφοριών**, μέσα από τις οποίες ο μαθητής θα διαμορφώνει ένα υποκειμενικό και παραμορφωμένο κοσμοείδωλο, μια θολή άποψη για τον κόσμο, που δε θα μπορεί να ερμηνεύει, να γνωρίζει και να αλλάζει. Η διαθεματική προσέγγιση δεν είναι τίποτα άλλο από τη **διάχυση και το στραγγαλισμό της όποιας επιστημονικής αντίληψης και γνώσης από το αντιεπιστημονικό, το εφήμερο, το αποσπασματικό**. Πρόκειται λοιπόν για μια ωμή και σκληρή ιδεολογική παρέμβαση στο χώρο του σχολείου, η οποία διαφημίζεται με συνοδευτικά προοδευτικά μέτρα, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η ενεργητική και βιωματική μάθηση κ.λπ., μέτρα, τα οποία χάνουν το θετικό τους χαρακτήρα, αφού υπηρετούν τους στόχους μιας βαθύτατα ταξικής, αντιεκπαιδευτικής πολιτικής.

Συνοπτικά, τα Α.Π.Σ. στην αστική εκπαίδευση αποτελούν δύναμη σχεδιασμού και προσδιορισμού του περιεχομένου της και ενισχύουν τον επιλεκτικό, αναπαραγωγικό και ιδεολογικό ρόλο του σχολείου στον καπιταλισμό, ο οποίος στις μέρες μας εντείνεται πάρα πέρα με την εισβολή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ως ενός ακόμη μέσου για τις καπιταλιστικές αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση. Ουσιαστικά η Ε.Ε. προσπαθεί έντονα να επέμβει με τις οκτώ ικανότητες που θέτει επί τάπητος και πρέπει να διαθέτουν τα αναδιαρθρωμένα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Με βαρυσήμαντα έγγραφα για την εκπαίδευση, όπως η ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με θέμα την *«Πρόωθηση της αποδοτικότητας και της ισότητας των συστημάτων εκπαίδευσης»*<sup>2</sup> καθώς και τη Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου σχετικά με τις *«Βασικές ικανότητες της διά βίου μάθησης»* η επέμβαση γίνεται πιο έντονη και δεσμευτική. Τα κείμενα αυτά αποκαλύπτουν τους σχεδιασμούς και τις κατευθύνσεις, που πρέπει να συμπεριληφθούν στα αναλυτικά προγράμματα και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Συνοπτικά, οι 8 ικανότητες - κλειδιά που τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει απαραίτητως να διασφαλίζουν, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σημερινές εκμεταλλευτικές ανάγκες της οικονομίας της αγοράς και της ευέλικτης απασχόλησης είναι στην ουσία **συρραφή στοιχειωδών γνώσεων, χρηστικών δεξιοτήτων και κανόνων «καλής» διαγωγής πάνω σε 8 άξονες: «επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, ψηφιακή ικανότητα, μεταγνωστικές ικανότητες, κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και πολιτισμική συνείδηση και έκφραση»**. Το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων αποτελεί Πλαίσιο Αναφοράς στο οποίο πρέπει να προσαρμόζονται τα κράτη μέλη με στόχο, ανάμεσα στα άλλα, την *«παροχή ευρωπαϊκού εργαλείου*

<sup>2</sup> σχετικά με την αποδοτικότητα και την ισότητα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. a6-0326/2007

αναφοράς, που απευθύνεται σε διαμορφωτές πολιτικής, εκπαιδευτές, εργοδότες και στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους ούτως ώστε να διευκολύνονται οι, τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, προσπάθειες για την επίτευξη κοινώς συμφωνημένων στόχων».

Η υποταγή στις 8 δεξιότητες και τη διά βίου μάθηση, που το κεφάλαιο απαιτεί και τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ πρέπει να εμπεριέχουν, δεν είναι νομοτέλεια. Το γεγονός ότι οι πληροφορίες σήμερα εναλλάσσονται ραγδαία δημιουργεί ακόμα πιο έντονα την ανάγκη για ένα ισχυρό κοσμοθεωρητικό υπόβαθρο, που θα κάνει ικανό κάθε άνθρωπο να κρίνει τις πληροφορίες και να τις εντάσσει δημιουργικά στη ζωή του, χωρίς να γίνεται υπόδουλος τους. Όπως είναι φανερό, όμως, για έναν τέτοιο άνθρωπο χρειάζεται και ένα ριζικά διαφορετικό είδος σχολείου. Όχι ένα «σχολείο **θεμέλιο της διά βίου μάθησης**, που θα συμβάλει τάχα στην κοινωνική και οικονομική ευημερία των κρατών της ΕΕ» και στην ουσία στο να γίνει η οικονομία της Ε.Ε. η πιο ανταγωνιστική παγκόσμια, αλλά ένα **ενιαίο δωδεκάχρονο σχολείο γενικής παιδείας έως τα 18 χρόνια, χωρίς διαφοροποιήσεις και με ενιαίο πρόγραμμα για όλους.**

Σε αυτό το σχολείο, τα γνωστικά του αντικείμενα και οι άλλες διαπαιδαγωγικές του παράμετροι δεν αντιμετωπίζονται σαν δεξιότητες, οι οποίες εκ των προτέρων συνιστούν απόλυτη και σχετική υποβάθμιση σε σχέση με τις ανάγκες και τις δυνατότητες της εποχής. Έτσι, το περιεχόμενο ενός σύγχρονου σχολείου πρέπει να περιλαμβάνει:

- **την κατάκτηση της γλώσσας** όχι απλά σαν μέσο επικοινωνίας αλλά σαν όργανο συγκρότησης της σκέψης,
- **την κατάκτηση μαθηματικής σκέψης**, της ικανότητας μέσα από την κωδικοποίηση, την ταξινόμηση, την αφαιρετική σκέψη να προσεγγίζουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια και να κατανοούμε τον κόσμο,
- **τη γνώση της φύσης** μέσα από τους νόμους που διέπουν την κίνηση της ύλης και την καλλιέργεια της πίστης στη δύναμη του ανθρώπου, και
- **τη γνώση της κοινωνίας** μέσα από τους νόμους της κοινωνικής εξέλιξης που επιτρέπουν στον άνθρωπο να γίνεται συνειδητό υποκείμενο της ιστορίας και της ζωής.

Το σχολείο λοιπόν που προτείνουμε δεν επιδιώκει να προετοιμάζει ανθρώπους για να προσαρμόζονται παθητικά στις έτοιμες κοινωνικές μορφές, αλλά ανθρώπους ικανούς να τις αλλάζουν και να τις καλυτερεύουν. Αυτό απαιτεί τη μεθοδική και ισόρροπη καλλιέργεια όλων των πλευρών του ανθρώπινου ψυχισμού, της νόησης, του συναισθήματος και της βούλησης. Έτσι τα σχολικά προγράμματα μαζί με το πνεύμα πρέπει να καλλιεργούν και το σώμα, μαζί με τη γνώση πρέπει να οργανώνουν το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και την κοινωνική τους ζωή, αναπτύσσοντας την αισθητική και φυσική αγωγή, την κοινωνική δράση.

Βαθύτερο αίτιο αυτών των αντιδραστικών τομών στην εκπαίδευση, την εργασία και την οικονομία είναι οι ανάγκες αναπαραγωγής και παγίωσης του συστήματος και οι πολλαπλασιαζόμενες δυσκολίες στην ανανέωση του κοινωνικού κεφαλαίου, λόγω των αντινομιών που προκαλεί η μεγιστοποίηση της κερδοφορίας και υπεραξίας για το μεγάλο κεφάλαιο στο μπερλιαστικό στάδιο ανάπτυξης και κρίσης ταυτόχρονα του καπιταλισμού.

*\*μέλος ομάδας εργασίας KEMETE*

## Συνοπτική ιστορική αναδρομή στα σχολικά προγράμματα σπουδών

Γιώργος Ηρακλέους\*

Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στην Ελλάδα από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα μέχρι σήμερα είναι ταξική πολιτική, η οποία καθορίζεται αλληλοδιάδοχα από τα διάφορα στρώματα της αστικής τάξης που κατά καιρούς κυβερνούν: **τους κοτζαμπάσηδες (1821-1910), τα νεότευκτα αστικά στρώματα (1910-1975) και το μονοπωλιακό κεφάλαιο (1975 κ. ε.)**. Τα σχολικά προγράμματα σπουδών υλοποιούν τις κατευθύνσεις αυτής της πολιτικής και μαζί με τα βιβλία και το ωρολόγιο πρόγραμμα προσδιορίζουν διαχρονικά το περιεχόμενο της ελληνικής εκπαίδευσης. Σαν βασικά εργαλεία της ιδεολογικής λειτουργίας του σχολείου ακολουθούν πιστά κάθε φορά τους ιδεολογικούς, πολιτικούς προσανατολισμούς και τους οικονομικούς σχεδιασμούς της άρχουσας τάξης.

Σε γενικές γραμμές, **τα προγράμματα** συνδέονται άμεσα με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν. Εκτός από την περίπτωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και πρότασης της ΠΕΕΑ το 1944, που δεν εφαρμόστηκε συνολικά και είχε χωροχρονικά περιορισμένο χαρακτήρα, **έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:**

- Ιδιαίτερη προτίμηση στα θεωρητικά μαθήματα και πλήρης αποσύνδεση της θεωρίας από την πράξη, αδυναμία καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, παρά τις αντίθετες διακηρύξεις τους.
- Κυριαρχία του ψευτοκλασικισμού για μεγάλες χρονικές περιόδους και εξώθηση στη σοβινιστική και ακραία ή ραφιναρισμένη εθνικιστική διαπαιδαγώγηση.
- Η φιλοσοφία τους είναι ένα περίεργο μείγμα ιδεολογικού συγκρητισμού, από ρομαντική αρχαιολατρία μέχρι φασίζοντα ρεύματα, με διάχυτα στοιχεία κάθε φορά της κυρίαρχης πολιτικής προπαγάνδας. Πιο πρόσφατα, κατακλύζονται από αντιλήψεις του αστικού κοσμοπολιτισμού και υπερπροβάλλουν την ευρωπαϊκή ενοποίηση, ιδέα και διάσταση της εκπαίδευσης.
- Με το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις τους ενισχύουν τους ταξικούς φραγμούς και τον επιλεκτικό κοινωνικό μηχανισμό της εκπαίδευσης. Σε διάφορες εποχές προσπάθησαν σαν όργανα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων να συγκρατήσουν ποσοτικά και ποιοτικά την ανάπτυξη της γενικής μέσης εκπαίδευσης και να περιορίσουν στο βαθμό που τους αναλογούσε, και όχι από μόνα τους, τις σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση (δυσνόητα, κατακερματισμένα, προβληματικά στην αφομοίωση και αυτά και τα σχολικά βιβλία).
- Κύριο χαρακτηριστικό τους η ποσοτική συσσώρευση ασύνδετων μεταξύ τους γνώσεων και οι υποδείξεις για αμέθοδες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες, με φανταχτερό περιτύλιγμα από διαφορετικές κάθε φορά «επιστημονικές» και παιδαγωγικές θεωρίες, είναι πάντα ξεκομμένες από τις μορφωτικές και κοινωνικές ανάγκες του σχολείου και του λαού.

### 19<sup>ος</sup> αιώνας: Καποδίστριας-Βαυαροί.

Ο Καποδίστριας συνέλαβε αμέσως το πρόβλημα της εκπαίδευσης του νέου κράτους. Έχοντας υπόψη του το βαθμό και τη μεγάλη έκταση του αναλφαβητισμού που υπήρχε στη χώρα, η βασική του σκέψη ήταν να θεμελιώσει τη «λαϊκή εκπαίδευση», με την επιδίωξη να δημιουργήσει προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της οικονομικής ζωής στον τόπο. Κάτι που χωρίς γραφή, ανάγνωση και λογαριασμούς, δεν μπορούσε να γίνει. Γι' αυτό και οι οδηγίες για το πρόγραμμα των σχολείων επέμεναν στις παραπάνω βασικές μαθήσεις. Το ενδιαφέρον του κυβερνήτη δεν ήταν μόνο στραμμένο στη δημοτική-λαϊκή εκπαίδευση αλλά και στην υποχρεωτικότητα της.

Αντίθετα, η νομοθεσία των Βαυαρών για την εκπαίδευση (1834-1836) δυσκόλεψε τα πράγματα και άνοιξε το δρόμο για πιο αυστηρή κοινωνική επιλογή, οδηγώντας το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού εκτός σχολείου και σε μια σκληρή εξοντωτική χειρωναξία, με στοιχεία δουλοκτησίας

και επαιτείας. Στις καταστάσεις αυτές συνέβαλαν και τα σχολικά προγράμματα της αντιβασιλείας, που αποτελούσαν τυφλή μίμηση αντίστοιχων γαλλικών και γερμανικών. Με αυτά θεμελιώθηκε το πρόβλημα της γλώσσας. Η γλώσσα των αναγνωστικών και των άλλων κειμένων ήταν η αρχαία ελληνική. Ακόμα και τα αναγνωστικά της Α' τάξης του δημοτικού ήταν γραμμένα στη γλώσσα των αρχαίων Ελλήνων. Άλλη γλώσσα μιλούσαν τα παιδιά στο σπίτι και άλλη διδάσκονταν στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτής της Βαβέλ και της διγλωσσίας ήταν τραγικά και βασανίζουν την κοινωνία και την εκπαίδευση μέχρι και σήμερα.

Η αρχαία ελληνική γλώσσα δεν αναχαίτισε την αγραμματοσύνη, ενώ περιορίστηκε η διδασκαλία των θετικών επιστημών στο 19,2 % του συνολικού αριθμού των διδακτικών ωρών στη στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση με πλήρη κυριαρχία των φιλολογικών μαθημάτων. Αυτή η δυσαναλογία ισχύει στα ΑΠΣ μέχρι τώρα. Οι εξετάσεις βέβαια και τα εκπαιδευτικά τέλη χρησιμοποιήθηκαν για ανάχωμα (παλιά μου τέχνη κόσκινο), ενώ οι γλωσσικοί φραγμοί είναι πάντα βασικό συστατικό των ταξικών μορφωτικών εμποδίων και ανισοτήτων. Οι κατευθύνσεις αυτές στο περιεχόμενο της γνώσης ήταν προϊόν σύγκλισης της αντιδραστικής «Πατριαρχικής Διδασκαλίας» (Πατριαρχείο Ιεροσολύμων), που αφόριζε τις θέσεις και τις αντιλήψεις του ευρωπαϊκού διαφωτισμού για την εκπαίδευση θεωρώντας τις θετικές επιστήμες δαιμονικές, με τις πολιτικές επιδιώξεις της βαυαροκρατίας, η οποία εισήγαγε τον ψευδοκλασικισμό και τον φύτεψε στη χώρα μας και στα προγράμματα σπουδών, αντίθετα με τον κλασικισμό, που καλλιεργείται στον ελληνικό χώρο από δρόμους πιο φυσιολογικούς. Στην «Πατριαρχική Διδασκαλία» απαντάει ο Αδαμάντιος Κοραής με την «Αδελφική Διδασκαλία», όπου υποστηρίζει τον ορθολογισμό των αρχών του Διαφωτισμού για την παιδεία και την αλληλεγγύη των ανθρώπων.

Όμως, κλασικισμός και ψευδοκλασικισμός είχαν σαν αποτέλεσμα την πλήρη ανατροπή του εκπαιδευτικού έργου του Καποδίστρια, που για εκείνη την εποχή είχε προοδευτικό χαρακτήρα. Οι Βαυαροί απέβλεπαν σε μια λύση «δυναστική», την επιβίωση δηλαδή και τη διασφάλιση της δυναστείας με τη δημιουργία μιας κάστας διοικητικής και στρατιωτικής αφοσιωμένης σ' αυτήν (απόφοιτοι του γυμνασίου και Οθώνειου πανεπιστήμιου). Με την εκπαιδευτική νομοθεσία της Αντιβασιλείας ως το 1856 καθιερώνεται σαν γραμματική της δημοτικής εκπαίδευσης η γραμματική της αρχαίας ελληνικής, με αρνητικές συνέπειες για το γλωσσικό επίπεδο και τη δυνατότητα του λαού να σκέφτεται και να διεκδικεί, καθώς και για τη συνολική πορεία των ελληνικών εκπαιδευτικών πραγμάτων (τυπολατρία, δυσχέρεια στην κατανόηση άλλων γνωστικών αντικειμένων). Μόνη μέθοδος διδασκαλίας πάλι, ήταν η αλληλοδιδασκτική μέχρι τα τέλη σχεδόν του 19<sup>ου</sup> αιώνα, λόγω και της αδυναμίας παραγωγής διδακτικού προσωπικού. Η αλληλοδιδασκτική συνέβαλε στα μορφωτικά-γνωστικά χάσματα και στα μεγάλα παιδαγωγικά τραύματα για τους μαθητές μέχρι τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ τα κορίτσια ήταν ολοκληρωτικά αποκλεισμένα από την εκπαίδευση και τη ζωή.

## Ο 20<sup>ός</sup> αιώνας: Προγράμματα και μεταρρυθμίσεις

Η αυγή του 20<sup>ου</sup> αιώνα βρίσκει την Ελλάδα σε μια εκρηκτική κατάσταση. Η χρεοκοπία της προηγούμενης πολιτικής σε όλους τους τομείς είναι εξόφθαλμη. Μετά το κίνημα του Στρατιωτικού Συνδέσμου ο ερχομός του Βενιζέλου παρουσιάζεται από την αστική τάξη σαν λύση για όλα τα προβλήματα. Η εκπαίδευση είχε φτάσει στο μη παρέκει. Τίποτα δε λειτουργούσε, αλλά η αλλαγή της δεν ήταν εύκολη υπόθεση, γιατί σκόνταφτε πάνω στην αντίδραση πρώτα και κύρια των σκοταδιστικών κύκλων, που αντιπροσώπευαν τα τμήματα της άρχουσας τάξης, όπως οι κοτζαμπάσηδες και η εκκλησία. Τα ανερχόμενα πάλι τμήματα της αστικής τάξης, ήδη τραυματισμένα από τη χρεοκοπία του Τρικούπη, δε διέθεταν προετοιμασμένα στελέχη για μια γενική αλλαγή. Με πρωτοστάτη τον Βενιζέλο και με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1911 δε θεμελιώνουν ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά συντηρούν με ρυθμίσεις και αναδιαρθρώσεις την εκπαίδευση, που είχε συγκροτηθεί στις αρχές του περασμένου αιώνα και υπηρετούσε το κοινωνικό καθεστώς που οικοδομήθηκε τότε. Η μεταρρύθμιση αυτή δεν αντιμετώπισε τα μεγάλα εκπαιδευτικά προβλήματα που παρέμειναν μεγάλα και σοβαρά, όπως αυτά της γλώσσας, της εκπαίδευσης του προσωπικού, του θέματος



των προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, που παραμένουν παγιδευμένα ανάμεσα στην αρχαία αττική διάλεκτο και σε κάποια κατασκευάσματα γλωσσικά (καθαρεύουσα), που αποτελούσαν τη μεγάλη τροχοπέδη για τη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου.

Μέσα στην αντιπαράθεση δημοτικισμού και αρχαϊστών, αναμέτρηση καθαρά πολιτική και ταξική, προκύπτει η καθαρεύουσα (επίσημη γλώσσα του κράτους, Σύνταγμα του 1911). Η καθιέρωσή της είναι μία νάρκη στο έργο εκείνων που επιδιώκουν να καθιερώσουν τη δημοτική στην εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά γράφονται τα πρώτα βιβλία στη δημοτική και η δημοτική γλώσσα μέσα από τα προγράμματα μπαίνει στα δημοτικά σχολεία, άλλοτε σε ολόκληρο το δημοτικό και άλλοτε σε ορισμένες μόνο τάξεις, τις κατώτερες, ανάλογα με την επιρροή της εκκλησίας και τη συντηρητικότητα των κύκλων του Υπουργείου Παιδείας. Όλα αυτά τα δειλά θετικά βήματα καταργούνται και τα γραμμένα στη δημοτική βιβλία αποσύρονται από την αντιμεταρρύθμιση του 1920.

Οι τραγικές καταστάσεις που προκύψανε είναι απίστευτες και μακρόχρονες. Βασάνισαν με τους γλωσσικούς φραγμούς τα ελληνόπουλα για πάνω από μισό αιώνα. Καθισμένα στα θρανία γίνονταν αποδέκτες μιας γλώσσας αφύσικης και ενοχλητικής για όσα την καταλάβαιναν, μιας γλώσσας σε πλήρη δυσαρμονία με τον ψυχισμό και τη σκέψη τους, με την ανάγκη ισορροπημένης έκφρασης, αφού υποχρεώνονταν να την αναπαράγουν στο γραπτό και προφορικό λόγο και να τη διαβάζουν σε όλα τα βιβλία. Τα πιο πολλά όμως δεν την καταλάβαιναν και αδυνατούσαν να παρακολουθήσουν το σχολείο των κούφιων γραμματικών τύπων, της στείρας απομνημόνευσης και του γκρίζου αυταρχισμού, με αποτέλεσμα να το εγκαταλείπουν αργότερα και να αποκλείονται από τη μόρφωση, την εργασιακή και κοινωνική εξέλιξη. Ένα σχολείο παραμελημένο, υπόδουλο στην κυρίαρχη τάξη, που δεν εξυπηρετούσε και δεν εξυπηρετεί το λαό και τις ανάγκες του.

Ας μην ξεχνάμε ότι η καθιέρωση της δημοτικής πραγματώνεται τα τελευταία χρόνια, αμέσως μετά τη μεταπολίτευση του 1975. Η σοβαρή παλινδρόμηση του 1920 δεν κράτησε πολύ, γιατί η μικρασιατική καταστροφή ανέτρεψε τις δυνάμεις της απόλυτης συντήρησης. Η εμφάνιση μεγάλων και φωτισμένων παιδαγωγών, όπως ο Δημήτρης Γληνός, η Ρόζα Ιμβριώτη, ο Μιχάλης Παπαμαύρος, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο Μίλτος Κουντουράς, που υπηρετούν την εκπαίδευση από κυβερνητικές και εκπαιδευτικές θέσεις (κυβερνήσεις Βενιζέλου και Πλαστήρα) οδηγεί σε μια προσωρινή άνοιξη της παιδείας, σε ένα μικρό φωτεινό διάλειμμα με την επάνοδο προγραμμάτων που επαναφέρουν τη δημοτική γλώσσα στο δημοτικό και στα βιβλία του και με την εφαρμογή πρωτοπόρων παιδαγωγικών πειραμάτων σε σχολεία και σχολές, άνοιξη που τελικά σκεπάζεται από τα χιόνια της δικτατορίας του Θ. Πάγκαλο, με αποτέλεσμα τις διώξεις των παιδαγωγών και το χρόνο να κυλάει μέσα σε μια κατάσταση αβεβαιότητας και σοβαρών ιδεολογικών και πολιτικών αντιπαράθεσεων ανάμεσα σε κάποιους από τους κορυφαίους αυτούς παιδαγωγούς για το μέλλον της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Η δεκαετία του 1920-1930 είναι περίοδος μεγάλων ανακατατάξεων στον παγκόσμιο και τον ελληνικό χώρο. Από τη μια, η οικοδόμηση του σοσιαλισμού και του λαϊκού σοβιετικού κράτους οδηγεί τα πιο αντιδραστικά τμήματα της παγκόσμιας αστικής τάξης σε αναδίπλωση για αντεπαναστατική δράση με την άνοδο των φασιστικών καθεστώτων στην εξουσία, που προετοιμάζουν την επόμενη παγκόσμια σύρραξη. Από την άλλη, οι ιδέες της Οκτωβριανής επανάστασης και οι απαιτήσεις του ευρωπαϊκού προλεταριάτου για ελευθερία και μόρφωση των λαών φωτίζουν και το ελληνικό εκπαιδευτικό πρόβλημα.

Η μεγάλη στροφή γίνεται με τη διακήρυξη του Εκπαιδευτικού Ομίλου και τη διάσπασή του, όπου διαφαίνονται οι δύο όχθες ιδεολογικής προσέγγισης στη φύση και το χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Η ομάδα του Δημήτρη Γληνού, με τη θέση ότι δεν υπάρχει υπερκομματική εκπαίδευση, αλλά η παιδεία είναι καθαρά ταξική υπόθεση και την εκτίμηση πως οι σκοταδιστικές αντιλήψεις δεν είναι θέμα νοοτροπίας ορισμένων ατόμων, που τοποθετεί σε αντικειμενική βάση το εκπαιδευτικό ζήτημα σαν υπόθεση πολιτικής γραμμής. Η ριζοσπαστική ομάδα με το Δημήτρη Γληνό ξεκαθαρίζει το πρόβλημα: **«Κάθε κοινωνική μεταρρύθμιση, άρα και η εκπαιδευτική, γίνεται με μέσο την πάλη των τάξεων».** Το σχολείο δηλαδή δεν αλλάζει από τα μέσα και από μόνο του και η αστική τάξη

δε θέλει ούτε και μπορεί να το μεταρρυθμίσει προς όφελος του λαού. Η λαϊκή εκπαιδευτική αλλαγή, με άλλα λόγια, δεν μπορεί παρά να στηριχτεί σε εκείνες τις κοινωνικές τάξεις που αδικούνται και αγωνίζονται για την πραγματοποίηση της κοινωνικής αλλαγής. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ανάμεσα στα άλλα προτείνει συγκεκριμένα αιτήματα για τη διάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, τα νέα σχολικά προγράμματα, που πρέπει να τα διέπει πνεύμα επιστημονικό και παιδαγωγικό, να συνδέονται με την πραγματική κοινωνική ζωή, τη φύση, τον ανθρώπινο πολιτισμό, να είναι φορείς ουσιαστικής αγωγής, φυσικής, κοινωνικής, αισθητικής για την αληθινή διανοητική και ηθική αναμόρφωση του Έλληνα, την απελευθέρωση του ανθρώπου από τα υλικά και πνευματικά δεσμά. (θέσεις στο τεύχος 4 του περιοδικού Αναγέννηση).

**Στην απέναντι όχθη στέκεται ο Αλέξανδρος Δελμούζος και όσοι τον ακολούθησαν, που εξακολουθεί να πιστεύει ότι η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει με μεταρρυθμίσεις με τη διαχείριση του αστικού συστήματος και χωρίς την ανατροπή του.**

Γι' αυτό και η αστική τάξη της χώρας την ίδια περίοδο αναλαμβάνει την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης με βάση τις αρχές της μεταρρύθμισης του 1911-1920 και για να απαντήσει στις ριζοσπαστικές θέσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Έτσι σχεδιάζεται με πρωταγωνιστή τον υπουργό Παιδείας Γ. Παπανδρέου η μεταρρύθμιση του 1930. Η απόπειρα αυτή προσπαθεί να αντιμετωπίσει το κτιριακό πρόβλημα, να αναδιοργανώσει τη διοικητική δομή της εκπαίδευσης και προχωράει σε καθορισμό κοινών αρχών σύνταξης των σχολικών προγραμμάτων, που πρώτη φορά ονομάζονται αναλυτικά. Τα αναλυτικά αυτά προγράμματα μαζί με τα βιβλία έχουν σαν φανερό στόχο την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και της σχολικής αποτυχίας, στην πραγματικότητα όμως είναι μια απόπειρα περιχαράκωσης και κυριαρχίας της αστικής ιδεολογίας στην εκπαίδευση, που βρισκόταν σε αμφισβήτηση από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που τους ενέπνεαν και τους ενθουσίαζαν οι ιδέες και οι προτάσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Στους στόχους των συγκεκριμένων αναλυτικών προγραμμάτων αναφέρθηκε ο Γ. Παπανδρέου στο λόγο που εκφώνησε το 1934 στην πανηγυρική συνεδρίαση στη ΙΓ' γενική συνέλευση της ΟΛΜΕ, επιμένοντας ότι τα προγράμματα στηρίζονται στα ιδανικά της δημοκρατικής παιδείας. Το πρόγραμμα μαθημάτων δεν ξέφυγε από τις κλασικιστικές αντιλήψεις του παρελθόντος με κάποιες μικροβελτιώσεις παρά την αναγνώριση της ισοτιμίας του πρακτικού και θεωρητικού λυκείου.

Οι τεχνητές αυτές διακρίσεις εξακολουθούσαν να συντηρούν το χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και ταυτόχρονα δρομολογήθηκε η ίδρυση κατώτερων και μέσων τεχνικών σχολών και σχολείων εμπορικής παιδείας. Το διπλό ανισότιμο σχολικό δίκτυο και οι μέσες και κατώτερες εμπορικές σχολές παγιώνονται, ενώ κυριαρχεί η ταξική πολυτυπία και διαβάθμιση και παραμένει το κλασικό γυμνάσιο σαν ελιτίστικο σχολείο των προνομιούχων. Για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και τότε και τώρα δεν υπήρχαν συγκροτημένα και μόνιμα προγράμματα σπουδών. Αυτά άλλαζαν συχνά με βιασύνη και προχειρότητα για τον απλουστάτο λόγο ότι ο δευτερογενής τομέας στη χώρα μας ήταν ατροφικός έως ανύπαρκτος και η τεχνική εκπαίδευση λειτουργούσε τότε σαν προθάλαμος εξόδου στην αυτοαποσχολούμενη μαστοράτσα και σε καμιά περίπτωση, όπως και τώρα, για την αναπαραγωγή ενός υψηλά ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Τώρα βέβαια αποτελεί πεδίο εκγύμνασης στη διαρκή επανακατάρτιση, χοάνη υποδοχής των κοινωνικά και μορφωτικά υστερούντων και μελλοντικής περιπλάνησης στη μαζική ψευτοαπασχόληση.

Ό,τι θετικό μπορεί να συντελέστηκε το 1930 υπονομεύτηκε από τη μεταξική δικτατορία και την κατοχική νέα τάξη πραγμάτων. Από τη μεταρρύθμιση αυτή απέμειναν μόνο τα κτίρια ηλικίας εβδομήντα ετών, που χτίστηκαν με σουηδικό δάνειο, για τα οποία επιάρεται σήμερα στη Βουλή ο εγγονός του τότε υπουργού Παιδείας. Ο ίδιος «γέρος της δημοκρατίας» επανήλθε σαν πρωθυπουργός με νέα μεταρρύθμιση το 1965, που δικαίωσε τα όνειρα του Δελμούζου και του Παπανούτσου με επαναφορά της δημοτικής σε πολλά βιβλία, εμπλουτισμό της νεοελληνικής λογοτεχνίας και μεγάλο αριθμό γραπτώς εξεταζομένων μαθημάτων σε πανελλαδικό επίπεδο για την απόκτηση του ακαδημαϊκού απολυτηρίου, που περιόριζε την πρόσβαση στα ΑΕΙ. Μεταρρύθμιση που, πέρα από την κατάργηση των διδάκτρων και της αγοράς των βιβλίων (απαίτηση του λαϊκού κινήματος),

συντηρούσε το διπλό ταξικό κύκλωμα γενική-τεχνική εκπαίδευση και έδινε ώθηση στην παραπαιδεία. Και αυτή η μεταρρύθμιση Παπανδρέου είχε το ίδιο ατυχές τέλος, αφού ανατράπηκε τελικά από τη δικτατορία των συνταγματαρχών της απριλιανής χούντας του 1967.

### **Το σχολείο εργασίας μια αναγκαία παρένθεση**

Ήδη έγινε αναφορά στην εμφάνιση μεγάλων και φωτισμένων παιδαγωγών, όπως ο Δημήτρης Γληνός, η Ρόζα Ιμβριώτη, ο Μιχάλης Παπαμαύρος, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ο Μίλτος Κουντουράς, που υπηρέτησαν την εκπαίδευση στη διάρκεια του μεσοπολέμου, επανέφεραν τη δημοτική γλώσσα στο δημοτικό και εφάρμοσαν πρωτοπόρα παιδαγωγικά πειράματα και προγράμματα σε σχολεία και σχολές. Η ειδική μνεία στο σχολείο εργασίας και το Μιχάλη Παπαμαύρο είναι απαραίτητη, γιατί συνδέεται άμεσα με τα προγράμματα και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην εποχή της υπερπροβολής της διαθεματικότητας και των χρηστικών δεξιοτήτων στα βιβλία, τα προγράμματα και τις κατευθύνσεις της Λισαβόνας και της Ε.Ε.

Ο Μιχάλης Παπαμαύρος, αν και αρχικά δέχτηκε με ενθουσιασμό τις αρχές του Ερβάρτου, στη συνέχεια προχωράει σε κριτική θεώρηση του συστήματος του και γίνεται προσωρινά, μαζί με τον Δημήτρη Γληνό, ένθερμος οπαδός του σχολείου εργασίας, ενώ ο Αλέξανδρος Δελμούζος και ο Μίλτος Κουντουράς πιο σταθερά.

Το σχολείο εργασίας αποτέλεσε εστία γόνιμου και πρωτοποριακού προβληματισμού σαν μια προσπάθεια υπέρβασης του νοησιαρχικού μοντέλου της αστικής εκπαίδευσης, που καθιέρωσε ο Έρβαρτ, το οποίο απευθυνόταν μόνο στο νοητικό μέρος της προσωπικότητας του μαθητή και κυρίως στην αναγνωριστική λειτουργία της μνήμης. Ειδικότερα, το σχολείο εργασίας υπήρξε πρόταση του ΚΒΓΔοΙηδΐβΐηοΓ στην Ιένα της Γερμανίας και του Αμερικανού *üδ\νΕγ*. Ο Παπαμαύρος μαζί με το Δελμούζο στο Μαράσλειο Διδασκαλείο προσπαθεί να κάνει πράξη τις αρχές του σχολείου εργασίας, που στηρίζονται στην ομαδική εργασία των μαθητών και όχι στις διαταγές του δασκάλου, με στόχο τη συμμετρική σωματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών. Ο *Ο&v/&γ* και το σχολείο εργασίας δυστυχώς στηρίχτηκαν στο φιλοσοφικό σύστημα που ονομάζεται πραγματισμός. Ο πραγματισμός θεωρεί αληθινό ό,τι είναι χρήσιμο, δέχεται ακόμα ότι προηγείται η πράξη και ακολουθεί η θεωρία (θέωση του πρακτικισμού) και δίνει αφορμές για παρεκκλίσεις προς τη χρησιμοθηρική αντίληψη για τη γνώση. Οι πραγματιστές δεν αποδέχονται το « Εν αρχή ην ο Λόγος » του αντικειμενικού ιδεαλισμού, αλλά συμφωνούν με το Φάουστ που λέει « Εν αρχή ην η δράσις ». Με αυτή τη συλλογιστική, θεωρώντας αλήθεια στη γνώση ό,τι είναι χρήσιμο, διολισθαίνουν σε αντιλήψεις του υποκειμενικού ιδεαλισμού και του σχετικισμού. Έτσι το σχολείο εργασίας θεωρείται κυψέλη της μελλοντικής κοινωνίας και προωθεί το θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων και δράσεων για τη χειραφέτηση του παιδιού από την αυθεντία των ενηλίκων, μέσα από την παιδική αυτοδιοίκηση, την οποία μονοδιάστατα θεωρεί διαδικασία για μελλοντική απόπειρα χειραφέτησης του εργάτη από τον εργοδότη. Το σχολείο εργασίας προτείνει σαν στόχους του προγράμματός του την ενδυνάμωση του χαρακτήρα και της βούλησης, την ανάπτυξη της κρίσης και της αυτενέργειας, του πραγματικού ερευνητικού πνεύματος και όχι της περιέργειας, θεμελιώδεις μορφές διδακτικής εργασίας είναι το παιχνίδι, ο αθλητισμός, η ευχάριστη και ελεύθερη απασχόληση και η εργασία.

Ο Μιχάλης Παπαμαύρος τότε, αναδείχτηκε σε πρωτοπόρο και πρότεινε στις βασικές αρχές του σχολείου εργασίας την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία (ΕΣΔ). Την κατάργηση δηλαδή των χωριστών μαθημάτων και την υποκατάστασή τους από τη συγκεντρωτική διδασκαλία, από τη διδασκαλία ενοτήτων που θα εξετάζονταν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Υποστήριζε ότι τα χωριστά μαθήματα οδηγούν σε κομμάτιασμα της γνώσης και της ψυχής των μαθητών και τόνιζε ότι η ασυγκέντρωτη ψυχή είναι γνώρισμα του αμόρφωτου ανθρώπου. Με τις προτάσεις του αυτές δημιούργησε ένα έντονο προβληματισμό, αλλά και το ίδιο έντονες επιθέσεις. Τα κυριότερα επιχειρήματα των αντιπάλων της συγκεντρωτικής διδασκαλίας ήταν ότι κάθε μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, εκτός από τις γνώσεις που δίνει, έχει και ένα ειδολογικό σκοπό. Αν οι

μαθήσεις συνενωθούν σε ένα θέμα ή μια ενότητα, η διδασκαλία της ενότητας καταργεί όλα τα μαθήματα και τελικά χάνεται η αυτόνομη μορφωτική αξία και η επίδραση που ασκεί το καθένα στην ψυχή των παιδιών. Ο Παπαμαύρος μάλιστα υποστήριζε ότι η συγκεντρωτική διδασκαλία επιτρέπει στα χωριστά μαθήματα να γίνονται κανονικά μέσα από αυτή.

Το μοντέλο, λοιπόν, του σχολείου εργασίας απασχόλησε για δεκαετίες την παιδαγωγική σκέψη και την εκπαιδευτική πολιτική. Επέδρασε στη δημιουργία του Πολυκλαδικού Ενιαίου Λυκείου (1982) και βρήκε τη σωστή του διάσταση και προοπτική στην πρόταση για το σχολείο Πολυτεχνικής Εκπαίδευσης στους άξονες της γνωστικής λειτουργίας του και στην οργάνωση της σχολικής ζωής για σφαιρική γνώση και συνολική διαπαιδαγώγηση. Η εκπαιδευτική πρόταση του Μιχάλη Παπαμαύρου και των οπαδών του σχολείου εργασίας και της ΕΣΔ έγινε από άλλη σκοπιά, καλοπροαίρετα, αν και λαθεμένα. Ήταν μια ριζοσπαστική προσπάθεια για την αντικατάσταση του στείρου νοησιαρχικού τύπου εκπαίδευσης. Άλλωστε, ο ίδιος αργότερα συνέγραψε τα αναγνωστικά της ελεύθερης Ελλάδας και συνέβαλε στη σύνταξη του νόμου της ΠΕΕΑ- ΕΠΟΝ του 1944, που στόχευε στη δημιουργία ενιαίου δημοκρατικού, λαϊκού σχολείου χωρίς ταξικές διακρίσεις. Το πρόγραμμα αυτό έχει σαν βασική αρχή «ένας λαός - μια παιδεία», που σημαίνει ίσα δικαιώματα στη μόρφωση χωρίς κανένα περιορισμό από κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους, με μόνο κριτήριο την ικανότητα και τη φυσική κλίση του καθενός.

Οι απόπειρες αυτές για την υποκατάσταση του στείρου απομνημονευτικού και κατακερματισμένου τρόπου πρόσκτησης της γνώσης συνεχίστηκαν μετά την αποτυχία της εποπτικότητας (προσθήκη εποπτικών μέσων για βαθύτερη κατανόηση της γνώσης) και από αστούς παιδαγωγούς (Youn<sup>^</sup>-Holí-BβΓηδΙβ<sup>η</sup> κ.ά), αρχιερείς του διαθεματικού μοντέλου μάθησης, στα μέσα της δεκαετίας του '70, οι οποίοι πρότειναν την κατάργηση της τυραννίας των διακριτών μαθημάτων και την αντικατάστασή τους από θεματικές ενότητες για «ολιστική» προσέγγιση της γνώσης. Η πρόταση αυτή απευθύνθηκε στο αστικό σχολείο σαν αντίδοτο της κρίσης του και υιοθετήθηκε από νεοφιλελεύθερες και σοσιαλιστικές κυβερνήσεις, που αξιοποίησαν τη διαθεματικότητα στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ σαν βασικό εργαλείο των αντιδραστικών αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση, προς όφελος του καπιταλισμού, της αναπαραγωγής και της κερδοφορίας του μεγάλου κεφαλαίου.

Έτσι, παρά τις όποιες θετικές τροποποιήσεις επέφεραν στα ΑΠΣ οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1976 (Ράλλη), του 1981 με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση στο Γυμνάσιο, την εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών (Κοινωνιολογία), την προσθήκη στην ιστορία των ενοτήτων για την Οκτωβριανή επανάσταση, την Αντίσταση, τον Εμφύλιο, που ήταν άβαρα, φτάσαμε στην τωρινή φάση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων με αρχή τις αντιδραστικές τομές του 1997 (νόμοι Αρσένη 2525 και 2640), τα νέα βιβλία στο Λύκειο, τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2001-2003), την καθιέρωση της διαθεματικότητας, της ευέλικτης ζώνης, την ψήφιση του νόμου πλαισίου και του αντίστοιχου για τη διά βίου εκπαίδευση, την πορεία για αποκέντρωση 2005-2007, τομές που σαρώνουν ό,τι θετικό προϋπήρξε. Τα μέτρα αυτά δείχνουν άλλη μια φορά την ταξική φύση της εκπαίδευσης, την ιδιοτέλεια της αστικής τάξης και ταυτόχρονα ανακυκλώνουν όλα τα ανασταλτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στις σκληρότερες μέρες της κρίσης του καπιταλιστικού συστήματος. Συγκροτούν τελικά την ανοιχτή παρέμβαση των μονοπωλίων στην εκπαίδευση, αλλά και αποδεικνύουν μέσα από τη σημερινή πραγματικότητα ότι το πρόβλημα δε λύνεται στα όρια της κρίσης του συστήματος, αλλά η λύση του περνάει μέσα από μια άλλη οικονομική και κοινωνική πολιτική. Η αναπροσαρμογή των ΑΠΣ είναι σύμφυτη με τη λειτουργία και την προώθηση των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση.

Οι μεταρρυθμίσεις του κεφαλαίου στην εκπαίδευση είναι αντιδραστικές και οδηγούν στην περιθωριοποίηση μεγάλων ομάδων ανθρώπων. Μετατρέπουν την εκπαίδευση σε φτηνή και βραχυπρόθεσμη επανακατάρτιση υποψήφιων ανέργων. Διαιωνίζουν την εκμετάλλευση και την καταπίεση. Οι μεταρρυθμίσεις επιδιώκουν την εφαρμογή της ίδιας αντικειμενικής πολιτικής με άλλους τρόπους. Βρίσκονται πολύ μακριά και από την καθαρότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδίασε ο κυβερνήτης

Καποδίστριας, πολύ πιο πέρα από την παστρική για την αστική τάξη εκπαιδευτική πρόταση του επιστημονικού επιτελείου, που βρισκόταν πίσω από το Βενιζέλο (Γληνός, Κουντουράς), πρόταση που τελικά δεν εφαρμόστηκε, εκπαιδευτικές πολιτικές που ωστόσο αντιστοιχούσαν στις ανάγκες και στα συμφέροντα της αστικής τάξης της εποχής τους. Και φυσικά οι πρόσφατες «αλλαγές» δεν έχουν καμιά σχέση με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της ΠΕΕΑ του 1944, που σχεδίασε εκπαιδευτική πολιτική ριζικά διαφορετική από τη μέχρι τότε, με βάση μιαν άλλη οικονομική και πολιτική πραγματικότητα.

\* μέλος ομάδας εργασίας *KEMETE - ΟΛΜΕ*

## **Βιβλιογραφία**

**Γέρου, Θεόφρ.:** *Παιδεία και Νεοέλληνες διανοητές*, τόμος πρώτος.

**Δελμούζος, Αλέξ.:** *Δημοτικισμός και παιδεία*, Αθήνα 1926.

**Δημαράς, Αλ.:** *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμος Β', σελίδα 157.

**Ισηγόνης, Αντ.:** *Ιστορία της παιδείας*, σελίδα 225

**Κορδάτος, Γιάννης:** *Ιστορία του γλωσσικού ζητήματος*, σελίδες 104 και 132.

**Λέφας, Χ.:** *Ιστορία της εκπαιδευσεως*, σελίδα 295.

**Μακαρένκο, Α.:** *Ο δρόμος προς τη ζωή*, Γνώσεις, 1953.

**Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια**, τόμος τρίτος, σελίδα 404.

**Μπουζάκης, Σήφης:** *Νεοελληνική εκπαίδευση*, σελίδα 63.

**Μωραΐτης, Γ.:** «Δοκίμια εκπαιδευτικής πολιτικής – Ιστορία εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων», *Θέματα Παιδείας*, τεύχος 10-11, 2002.

**Παπαμάυρος, Μιχ.:** *Διδακτικές αρχές του σχολείου εργασίας*, Αθήνα 1924.

**Παπαμάυρος, Μιχ.:** *Η σχολική κοινότητα*, Αθήνα 1928.

**Παπαμάυρος, Μιχ.:** «Η παιδεία στην ελεύθερη Ελλάδα», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τεύχος 57, 1962.

**Ταχταλόγλου, Αναστ.:** *Μίλτος Κουντουράς*, εκδόσεις Σπανίδη, 2004.

**Φράγκος, Χρ.:** *Επιστημονική Σκέψη*, Ιούνιος 1981, σελίδες 14-15.

**Φραγκουδάκη, Α.:** *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, σελίδα 27.

**Χατζηστεφανίδης, Θεοφ.:** *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Παπαδήμας 1990.