

Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης και σχολικό πρόγραμμα

Βιβή Δεληκάρη*

Το σχολείο μεταβιβάζει γνώση. Η μεταβίβαση της γνώσης θεσμοποιείται μέσα στο σχολείο. «Δεν νοείται στο σχολείο να μπορεί να υπάρξει εξουσία χωρίς γνώση (και αντιθέτως), όχι γιατί το ένα αποτελεί έρεισμα του άλλου, αλλά ουσιαστικά επειδή τα δυο αυτά συγχωνεύονται παράγοντας μιαν αδιάσπαστη ενότητα, η οποία ακριβώς επιτρέπει την ύπαρξη του σχολικού θεσμού»(Σολομών, 1992, 13-14). Η μεταβίβαση γνώσεων και δεξιοτήτων εκτός του γεγονότος ότι υπεπροσδιορίζεται από την ιδεολογική εγχάραξη, οργανώνεται στο σχολείο κατά τρόπο που να παράγει, ανεξάρτητα ή με σχετικά ανεξάρτητο από την απόκτηση γνώσεων τρόπο, αποτελέσματα εξουσίας...(Guy Vincent, 1980, 263). Μέσα στις ίδιες τις διατάξεις που αφορούν την κανονιστική ρύθμιση της μεταβίβασης των γνώσεων διαρθρώνεται ένα ολόκληρο δίκτυο τεχνικών σχολικής εξουσίας. Και αν το πεδίο παραγωγής της γνώσης είναι διαιρεμένο σε επιστήμες, με ιστορικά διαμορφωμένα πλαίσια που διέπονται από κανόνες και ιεραρχίες και όπου «αναπτύσσονται σχέσεις εξουσίας-γνώσης και παράγονται ως αποτελέσματα αυτών των σχέσεων, νόμοι αλήθειας και μορφές υποκειμενικότητας»(Σολομών, 1994, 122), τι είναι σε σχέση με αυτό, η σχολική γνώση που διαρθρώνεται στα αναλυτικά προγράμματα και περικλείεται στα διδακτικά εγχειρίδια ή σχολικά βιβλία;

Στα σχολικά εγχειρίδια, τα κείμενα αποσπασμένα από τα πολιτισμικά τους συμφραζόμενα, το χρόνο και το χώρο παραγωγής τους, εντάσσονται σε συμφραζόμενα με διαφορετική λειτουργία, την παιδαγωγική.¹ Τα διδακτικά εγχειρίδια ως καταναλώσιμα κείμενα, λέει ο Kuhn (όπως παρατίθεται από το Σολομών, ό.π.) επικεντρώνοντας σε αυτά των φυσικών επιστημών, «καταγράφουν τα αποτελέσματα ανακαλύψεων –και των διαδικασιών επικύρωσής τους από την επιστημονική κοινότητα- πολύ αργότερα αφότου αυτές συμβούν. Επιπλέον: γράφονται για παιδαγωγικούς σκοπούς. Στόχος του διδακτικού βιβλίου είναι να παρέχει στον αναγνώστη, με την οικονομικότερη και ευκολότερα αφομοιώσιμη μορφή, μια δήλωση αυτού που η σύγχρονη επιστημονική κοινότητα πιστεύει ότι γνωρίζει και των κυριότερων χρήσεων, που αυτή η γνώση μπορεί να έχει. Πληροφορίες για τον τρόπο κτήσης αυτής τη γνώσης (ανακάλυψη) και για τους λόγους για τους οποίους έγινε αποδεκτή από το επάγγελμα (επικύρωση) στην καλύτερη περίπτωση θεωρούνται υπέρβαρος!». Ένα βασικό, λοιπόν, χαρακτηριστικό της σχολικής γνώσης είναι η αποπλαισίωσή της από το χώρο, το χρόνο, τις συνθήκες και τα πρόσωπα από τα οποία παράγεται, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να καταντά ένα σύνολο από «αντιεπιστημονικές δοξασίες στερημένες από οποιοδήποτε χαρακτηριστικό κοινωνικής προέλευσης» (όπως ισχυρίζεται η Φραγκουδάκη, 1979, 125, σχετικά με την ιδεολογική λειτουργία των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού). Το πραγματικό πλαίσιο παραγωγής γνώσης - η αβεβαιότητα της επιστημονικής πορείας, πόσο μάλλον οι θεσμικές δεσμεύσεις, στις οποίες υπάγεται η επιστημονική πρακτική και οι εξωτερικές οικονομικές και πολιτικές της εξαρτήσεις δεν αναφέρονται. Αυτό που περικλείεται στα διδακτικά βιβλία «παρουσιάζεται κατά κανόνα σαν μια επιλεγμένη σειρά δεδομένων και βεβαιοτήτων, ακόμη και όταν η διαδικασία αμφισβήτησης ή ανατροπής τους έχει ήδη αρχίσει, τα οποία αποπνέουν μια εικόνα για έναν κόσμο ελεγχόμενο, διεπόμενο από τάξη και αρμονία, έναν κόσμο μυθοποιημένο»(Σολομών, ό.π.).

¹ Σύμφωνα με το Γ. Πασχαλίδη (1999, 322), η παιδαγωγική, «μακριά από το να είναι ένας ουδέτερος μηχανισμός μετάδοσης γνώσεων ή διανομής πληροφοριών, συνιστά μια κρίσιμης σημασίας πολιτισμική πρακτική, η οποία συμβάλλει ενεργά στις συμβολικές διαδικασίες και συγκρούσεις που διέπουν το πολιτισμικό πεδίο, παράγοντας ταυτόχρονα και αλληλένδετα ιδιαίτερες μορφές κατανόησης, ερμηνείας και αξιολόγησης του κόσμου και ιδιαίτερες μορφές υποκειμενικότητας».

Ο Bernstein (1991,63) έχει ερευνήσει συστηματικά «τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια» και έχει υποστηρίξει ότι ο διδακτικός λόγος «επιχειρεί να δημιουργήσει την πειθαρχική ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων μετάδοσης/πρόσληψης ή διδασκόντων/διδασκομένων, που αναπτύσσονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου, μια πειθαρχική ρύθμιση, η οποία προηγείται και συνιστά προϋπόθεση της μετάδοσης του διδακτικού λόγου».

Μια άλλη ιδιαιτερότητα της σχολικής γνώσης βρίσκεται στο γεγονός ότι, πολλές φορές, ανεξάρτητα από τις προθέσεις των συγγραφέων τους κείμενα αποσπασμένα από τα πραγματολογικά τους συμφραζόμενα και ενταγμένα στο περιβάλλον του σχολικού εγχειριδίου, καλούνται να υπηρετήσουν εθνικές επιδιώξεις. Να μεταδώσουν την πεποίθηση της «πολιτισμικής ομοιογένειας» του έθνους, της «διάρκειάς του στο χώρο και το χρόνο», που εξασφαλίζεται και πιστοποιείται κυρίως μέσα από τη «συνέχεια» της γλώσσας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Είναι αποκαλυπτική αυτής της εστίασης η 'ιστορική-χρονολογική' διάταξη των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τις τρεις τάξεις του Ενιαίου Λυκείου, που μνημονεύεται και στο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος. Η διδασκαλία είναι μια διαμεσολάβηση ανάμεσα στο κείμενο και το μαθητή. Φορείς της διαμεσολάβησης είναι οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να παίξουν το ρόλο του παράλληλου με το μαθητή αναγνώστη, να προλειάνουν το δρόμο και να αφήσουν τα κείμενα να μιλήσουν, καθώς οι άνθρωποι μπορούν να σχετισθούν με τα κείμενα με πολλούς τρόπους. Η διδακτική αυτή συνάντηση δεν συντελείται 'εν κενώ', όπως φαίνεται και από τις ετήσιες διδακτικές οδηγίες, που καθορίζουν λεπτομερώς το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, την οργάνωση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση των μαθημάτων. Η, όπως φαίνεται από τις μακροχρόνιες και συγκρουσιακές εξελίξεις, που προηγήθηκαν, πριν τα σχολικά εγχειρίδια -ειδικά τα σχετικά με τη διδασκαλία της γλώσσας- λάβουν τη σημερινή τους μορφή(Καυάλης & Χαραλάμπους, 1995, 22,31 και Νόρμπερτ Ελίας, 1997, 262-278).

Η εθνική ταυτότητα αντιμετωπίζεται ως συμβολική κατασκευή, που οργανώνει την αντίληψη του κοινωνικού κόσμου και διαμορφώνει τις αναπαραστάσεις που έχει η εθνική ομάδα για τον εαυτό της και τα άλλα έθνη. Συγκαλύπτεται το γεγονός ότι η εθνική ταυτότητα, όπως και κάθε άλλη ταυτότητα, δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα υπόκειται σε διαδικασίες συνεχούς εξέλιξης και επαναδιαπραγμάτευσης. Δομικό στοιχείο της αποτελεί η παρουσία του 'Άλλου', καθώς η διαμόρφωσή της στηρίζεται στη διπλή και συμπληρωματική διεργασία της δόμησης και της διαφοροποίησης, της ένταξης και του αποκλεισμού. Όσα πολιτισμικά στοιχεία προσλαμβάνονται ως ανοίκεια ή αρνητικά, αυτόματα αποδίδονται στον 'Άλλο' (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Μικρά περιθώρια αφήνονται στους μαθητές και μαθήτριες με διαφορετική πολιτισμική και εθνική ταυτότητα να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, πράγμα που έχει καταλυτικές συνέπειες τόσο στη συγκρότηση της ταυτότητάς τους ως πολιτών όσο και στη σχέση τους με τη σχολική γνώση. Δεν είναι τυχαίο ότι σε αυτές τις ομάδες συνήθως ανήκουν οι μαθητές και οι μαθήτριες που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο ή έχουν ελλειμματική φοίτηση και χαμηλή επίδοση. Εξού και οι αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές που επιχειρούνται σε ομάδες όπως οι μουσουλμανόπαιδες, τσιγγανόπαιδες, ομογενείς και παλινοστούντες) οι οποίες στο πλαίσιο της απορρόφησης ευρωπαϊκών κονδυλίων, παρά τις όποιες αναμφισβήτητα ευεργετικές στις ομάδες αυτές επιδράσεις, δεν μπορούν να αντισταθμίσουν τις κοινωνικές ανισότητες και τις εθνοκεντρικές πολιτικές επιλογές της επίσημης εκπαιδευτικής ηγεσίας. Η χαμηλή επίδοση των «διαφορετικών πολιτισμικά» μαθητών /μαθητριών στο σχολείο που συμπαρασύρει και τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, αποκαλύπτει, σύμφωνα με την Ασκούνη (2001, 5) τα όρια της σχολικής γνώσης ως αξίας: «Το θέμα του περιεχομένου της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ξανά με αντίστοιχο τρόπο αλλά με ιδιαίτερους όρους, όταν η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού είναι ακόμη πιο ορατή, στο πλαίσιο δηλαδή της μελέτης των εθνοπολιτισμικών

διαφορών και ανισοτήτων στο σχολείο. Όταν ένα κομμάτι του μαθητικού κοινού δεν μετέχει σε αυτή την «κοινή» παιδεία, και αυτή η μη συμμετοχή είναι ορατή και αδιαμφισβήτητη και όχι έμμεση, όπως στην περίπτωση των ταξικών διαφορών, τότε αναπόφευκτα αναδεικνύονται τα όρια της σχολικής κουλτούρας, αλλά και οι συνέπειες που έχει η παρουσίασή της ως μοναδικής άξιας να μεταδοθεί».

Η στάση των εγχειριδίων και συχνά και των εκπαιδευτικών απέναντι στην 'Ευρώπη' - που επίσης αποτελεί έναν 'Άλλο'- είναι αμφίθυμη: η Ευρωπαϊκή ενοποίηση προσλαμβάνεται αφενός σαν μονόδρομος και αφετέρου σαν πολιτισμική απειλή. Ακόμη και στις μέρες μας, που έχουν αναληφθεί ποικίλες πρωτοβουλίες προκειμένου να καλλιεργηθεί η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, η μη-ελληνική λογοτεχνία εξακολουθεί να ορίζεται ως 'ξένη' λογοτεχνία, ενώ η παγκόσμια λογοτεχνία ταυτίζεται στα εγχειρίδια αλλά και στο λόγο των εκπαιδευτικών, πολλές φορές, με την ευρωπαϊκή (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997, 188).

Όσα επισημαίνουμε επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα των διδακτικών παρεμβάσεων στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών σε μαθητές και μαθήτριες που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, στα πλαίσια του Προγράμματος *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. Για παράδειγμα ο Τσελφές (2003, 27-28) παρατηρεί σχετικά με το δίπολο σχολική γνώση/σχολική γλώσσα: «Όλα τα γνωστικά αντικείμενα φαίνονται σαν να «μιλούν την ίδια γλώσσα», την επίσημη γλώσσα του σχολείου. Ωστόσο, επειδή οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι πρέπει να λένε πράγματα που ο εκπαιδευτικός θα αναγνωρίσει ως σωστά (πρέπει με κάποιο τρόπο να «διαβάζουν» το «μεγάλο βιβλίο» που έχει στο κεφάλι του), καταλήγουν να χρησιμοποιούν και να μαθαίνουν ένα μόνο χειρισμό της επίσημης σχολικής γλώσσας, ένα χειρισμό που μοιάζει με αφήγηση... Η διάχυση των περιεχομένων οδηγεί στην επικράτηση της ιδιόμορφης αφηγηματικής σχολικής γλώσσας και η σχολική γλώσσα ομογενοποιεί τα, καταρχήν διακριτά διδακτικά έργα. Η σημαντικότερη κατηγορία μαθητών που παγιδεύεται στην παραπάνω ισορροπία: οι δίγλωσσοι, που για να επιτύχουν στα κλασσικά διδακτικά έργα πρέπει να μάθουν να μιλούν και να γράφουν τη σχολική γλώσσα, ενώ για να μάθουν τη σχολική γλώσσα πρέπει με κάποιο τρόπο και σε κάποιες περιπτώσεις να επιτυγχάνουν στην εκτέλεση των έργων (ώστε να μην περιθωριοποιούνται)... «... Έτσι, αναμετριοούνται, όπως και κάθε άλλη μορφή σχολικής εκπαίδευσης, με το πανίσχυρο πλαίσιο της σχολικής γνώσης, όπως αυτό διαμορφώνεται από τοπικούς και παγκοσμιοποιημένους λόγους. Για παράδειγμα, διαπιστώνεται και εδώ, ως προϊόν του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού λόγου η «σχολειοποίηση» των μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι «βιώνουν τα χαρακτηριστικά της τοπικής σχολικής υποκουλτούρας, τα οποία είναι ισχυρά» σαν αυτονόητα, αναμφισβήτητα και τελικά σαν αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητάς τους και παράλληλα μένουν εκτεθειμένοι στις σχέσεις που υποβάλλει ο «κυρίαρχος (στη σχολική υποκουλτούρα) διάλογος αξιολόγησης, που πραγματοποιείται αποκλειστικά με τη χρήση μιας γλώσσας που δεν γνωρίζουν καλά [οι μειονοτικοί μαθητές]» (Τσελφές, 2004, αδημοσίευτο).

Καταλήγοντας, το αναλυτικό πρόγραμμα συνοψίζει τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους, σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (1994, 158) «εκφράζει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμπεριέχει τα φανερά και λανθάνοντα κοινωνικοποιητικά περιεχόμενα με τα οποία οι μαθητές καλούνται να εξοικειωθούν, ρυθμίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και προσδιορίζει σε κάποιο βαθμό τη σχέση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών με τη γνώση, τον έλεγχο και τη δυνατότητα παρέμβασης στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων αλλά και στη μέθοδο αξιολόγησης και διδασκαλίας». Η συζήτηση για το αναλυτικό πρόγραμμα και τους περιορισμούς που απορρέουν από αυτό παραπέμπει στην ουσία σε τρία επιμέρους ζητήματα: 1) τι θεωρείται έγκυρη σχολική γνώση-περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, 2) τι θεωρείται έγκυρη μετάδοση αυτής της γνώσης-μέθοδοι διδασκαλίας, 3) τι θεωρείται έγκυρη κατανόηση αυτής της γνώσης από τους μαθητές και τις μαθήτριες-μέθοδοι αξιολόγησης (Bernstein (1991, 47-48).

«Δεδομένου ότι τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος αντιστοιχούν σε ευρύτερους επιστημονικούς τομείς, το κύρος και το γόητρό τους απορρέει και νοείται σε άμεση συνάρτηση με γενικότερες διαδικασίες κοινωνικής αξιολόγησης της γνώσης» (Young, 1971, 35-39). Η προκύπτουσα ιεραρχική δομή των σχολικών μαθημάτων δεν υφίσταται σε ένα κοινωνικό κενό ούτε διαμορφώνεται ανεξάρτητα από κοινωνικούς φορείς εξουσίας και ελέγχου... Στη σχολική πραγματικότητα η θέση και το κύρος ενός μαθήματος εκφράζεται με τη διάκρισή του σε πρωτεύον ή δευτερεύον, σε πανελλαδικώς ή ενδοσχολικά εξεταζόμενο, τις ώρες διδασκαλίας, τη σειρά εμφάνισής του στο ωρολόγιο πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, τη διάσταση που χωρίζει το περιεχόμενό του από τη θεωρούμενη κοινή γνώση των μαθητών/μαθητριών, από τις αφαιρετικές διεργασίες στις οποίες αυτή η γνώση υπόκειται για να μεταδοθεί, και τέλος από το είδος-πρότυπο συμμετοχής των μαθητών, το ανεκτό επίπεδο θορύβου, κ.λπ.

* μέλος ομάδας εργασίας KEMETE

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασκούνη, Ν. (2001) *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Β (Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση)*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Bernstein, B. (1991) (μτφρ. Ιωσήφ Σολομών) *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Elias, N. (1997) *Η διαδικασία του πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Καψάλης, Α. & Δ. Χαραλάμπους (1995) *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα: Έκφραση
- Μακρυγιάννη, Δ. (1994) «Η υπό διαπραγμάτευση σχολική τάξη» στο Σολομών, Ι. & Γ. Κουζέλης (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999) «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» στο Αποστολίδου, Β. & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω / Γιώργος Δάρδανος
- Σολομών, Ι. (1992) *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Σολομών, Ι. (1994) «Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου» στο Σολομών, Ι. & Γ. Κουζέλης (επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση*, Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Τσελφές, Β. (2003) *Φυσικές Επιστήμες και Διδασκαλία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σειρά: *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (www.kleidiakaiantikleidia.net)
- Τσελφές, Β. (2004) *Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Μαθήματα Φυσικών Επιστημών. Ανάλυση και Ποιοτική Αξιολόγηση μιας Εφαρμογής*, Αθήνα (Αδημοσίευτο κείμενο) Εισήγηση στο Συνέδριο «Εκπαίδευση Μειονοτήτων: Θεωρητικές Προκλήσεις και Παιδαγωγικές Παρεμβάσεις» Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ιούνιος, 8 & 9
- Φραγκουδάκη, Α. (1979) *Τα Αναγνωστικά Βιβλία του Δημοτικού: ιδεολογικός καταναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Αθήνα: Θεμέλιο
- Φραγκουδάκη, Α. & Θ. Δραγώνα (1997) «Τι είν' η Πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Young, M.F.D.(ed.)(1971) *Knowledge and Control. New Directions in the Sociology of Knowledge*, London: Routledge