

ΝΕΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΑ

Ιδεολογία και πρακτική

Κώστας Θεριανός, Χρήστος Κάτσικας και Αγγελική Φατούρου*

ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΚΑΙ ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

Ένας πολύ διαδεδομένος «μύθος» στην εκπαίδευση είναι ότι το σχολικό πρόγραμμα αποτελείται από ιδεολογικά «ουδέτερα» μαθήματα, τα οποία πρέπει να μάθει η νέα γενιά για να ενταχθεί στην κοινωνία. Σύμφωνα με αυτό τον εκπαιδευτικό μύθο, τα αρχαία ελληνικά, η γεωγραφία, η ιστορία, τα μαθηματικά, η φυσική, η χημεία, η βιολογία συνιστούν την απαραίτητη γνώση που πρέπει να έχει κάθε νέος άνθρωπος και κατά συνέπεια για αυτό πρέπει αυτά τα μαθήματα να υπάρχουν στο σχολικό πρόγραμμα. Ωστόσο όπως έχει δείξει η κοινωνιολογία του αναλυτικού προγράμματος η σχολική γνώση δεν είναι ένα ουδέτερο μορφωτικό αγαθό, το οποίο η παλαιότερη γενιά απλώς μεταβιβάζει στη νεότερη για να την κοινωνικοποιήσει και την εντάξει σε μια ομαλή πορεία εξέλιξης του πολιτισμού. Συχνά, το ζήτημα των σχολικών γνώσεων παρουσιάζεται με μοντέρνες θεωρητικές επενδύσεις, με στόχο πάντα τη συσκότιση του ρόλου τους. Η αλήθεια όμως είναι, πως δεν μπορούμε σε καμιά περίπτωση να μιλάμε για ένα κοινωνικά ουδέτερο σύνολο γνώσεων, αλλά ούτε για γνώσεις απλά τεχνικού χαρακτήρα. Για να είμαστε ακριβείς, οι σχολικές γνώσεις που προσφέρονται στον εκπαιδευόμενο, προσανατολίζουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, «εγχαράζοντας» αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, που πηγάζουν πάντα από το χώρο της κυρίαρχης ιδεολογίας και στοχεύουν να κάνουν τους εκπαιδευόμενους ικανούς και πρόθυμους ν' αναλάβουν τις συγκεκριμένες κοινωνικές τους θέσεις και λειτουργίες.

Έτσι, με τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα εννοούμε τον **συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο επιλέγεται και οργανώνεται η σχολική γνώση στο πλαίσιο πάντοτε της κυρίαρχης κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης** (αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας). Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ταυτόχρονα και την τεχνική οργάνωσης της σχολικής γνώσης, τεχνική που υπακούει σε ιδεολογικοπολιτικά κριτήρια για το τι είναι έγκυρη γνώση και με ποιες μεθόδους πρέπει να προσφέρεται στους μαθητές.

Το αναλυτικό πρόγραμμα, από την άποψη αυτή, συμπεκνώνει ταυτόχρονα και την ταξική πάλη καθώς σε αυτό εγγράφεται ο συσχετισμός των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων.

Η σχολική γνώση έχει έντονα ιδεολογικό χαρακτήρα και ορίζεται από δύο βασικά παραμέτρους: το τι εργαζόμενο και τι πολίτη θέλει να φτιάξει το σχολείο και ποια πολιτική ιδεολογία θέλει να εγχαράξει σε αυτό τον εργαζόμενο και πολίτη. **Οι αντιπαραθέσεις για το τι θα διδαχθούν τα παιδιά στο σχολείο είναι πάντοτε αντιπαραθέσεις για το τι κοινωνία θέλουμε και ποιο θα είναι το μέλλον της¹**

Οι διαφοροποιήσεις στα χαρακτηριστικά των σχολικών γνώσεων μιας περιόδου, σε σύγκριση με μια άλλη, δεν εκφράζουν παρά τις βασικές συνιστώσες της κυρίαρχης ιδεολογίας για την κοινωνία και τη φύση στη συγκεκριμένη περίοδο **και σε καμιά περίπτωση ουσιαστικές μεταβολές στην άσκηση του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση.**

Μια συστηματική έρευνα των σχολικών γνώσεων, μπορεί να φανερώσει κάποια χαρακτηριστικά, που διαφοροποιούν τις σχολικές γνώσεις μιας περιόδου, σε σύγκριση με μια άλλη. Μπορεί να φανερώσει, πως μαζί μ' εκείνα τα παγιωμένα χαρακτηριστικά, που διατηρούνται ή αναπαράγονται, εμφανίζονται και ορισμένα νέα, ποιοτικά διαφορετικά.

Πιο συγκεκριμένα

Κοντολογίς, το **ΤΙ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ, ΠΟΣΟ ΧΡΟΝΟ, ΠΩΣ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ, ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ** μπορούν να αποτελέσουν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα μέσα από τα οποία φαίνεται:

- Η κυρίαρχη ιδεολογία στο σχολείο
- Ο τύπος εργαζόμενου και πολίτη που επιδιώκεται να φτιαχτεί μέσα από την εκπαίδευση

¹ Βλ. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 84, 2008.

- Η ταξική υφή της γνώσης καθώς συγκεκριμένα είδη γνώσης και τρόποι διδασκαλίας αποκλείουν τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα
- Η έλλειψη διευκόλυνσης αλλοδαπών μαθητών μέσα από τον εθνοκεντρισμό του προγράμματος
- Η επιλεκτικότητα του σχολείου

Ο πανεπιστημιακός Μπάμπης Νούτσος στη μελέτη του για τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1931-1973) έδειξε ότι, παρά τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις, τα προγράμματα δομούνται σε ένα σκληρό πυρήνα μαθημάτων με κυρίαρχα τα θρησκευτικά, τα αρχαία ελληνικά, τα μαθηματικά, τα φυσικά και τα νέα ελληνικά². Εξετάζοντας το περιεχόμενο των μαθημάτων βλέπει κανείς την εμμονή στη γραμματική, το συντακτικό, τις εξισώσεις σε ένα δηλαδή διδακτικό φορμαλισμό ο οποίος «τηρεί» τις αποστάσεις του από τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών. Οι μαθητές εξετάζονται στο κατά πόσο αφομοίωσαν την ύλη των σχολικών εγχειριδίων ενώ δημιουργικές εργασίες, σχέδια δράσης, ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές διδακτικές πρακτικές είναι στο περιθώριο της επίσημης σχολικής διδακτικής.

Αυτή η σχολική πραγματικότητα εμπεδώνει ιδεολογικά τον επιλεκτικό ρόλο του ελληνικού σχολείου, καθώς κάποιοι μαθητές από τις πρώτες του τάξεις, «κατανοούν» ότι δεν παίρνουν τα γράμματα, και όλοι μαζί «καταλαβαίνουν» ότι η επιστήμη είναι κάτι που δεν έχει σχέση με την καθημερινή ζωή. Επίσης, μέσα από αυτό το σχολικό πρόγραμμα η αστική τάξη προετοιμάζει την πειθήνια υπαλληλική ιεραρχία του δημόσιου τομέα, καθώς ο μεγαλύτερος όγκος των αποφοίτων του δευτεροβάθμιου σχολείου την περίοδο αυτή (1931-1973) στρέφεται στο δημόσιο τομέα, αν φυσικά διαθέτει και τα «κατάλληλα» πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων.

Η στεγανοποιημένη ύπαρξη ξεχωριστών μαθημάτων εμποδίζει την ολιστική προσέγγιση τους και φυσικά εμποδίζει την ανάπτυξη δημιουργικών εργασιών που θα έδιναν άλλη όψη στο σχολείο και άλλο ρόλο σε μαθητή και εκπαιδευτικό μέσα σε αυτό. Οι μαθητές μέσα από την ανταγωνιστική εξέταση σε γνώσεις αποκομμένες μεταξύ τους και από την πραγματικότητα μαθαίνουν να είναι πειθήνιοι, να μη χρησιμοποιούν τη σχολική γνώση για να ερμηνεύσουν τη ζωή τους, «να κοιτούν τη δουλειά τους» και να προσπαθούν, χωρίς να αμφισβητούν αυτό που προσφέρει σαν γνώση το σχολείο, να το «αναμασούν» καλύτερα από το συμμαθητή τους του διπλανού θρανίου.

Την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης μέσα από το ποια μαθήματα πρέπει να διδάσκονται πόσο και ποιες ώρες της ημέρας δείχνει και ο πανεπιστημιακός Γιώργος Μαυρογιώργος³. Εξετάζοντας συγγράμματα διδακτικής και παιδαγωγικής καθώς και εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ δείχνει ότι τα «πρωτεύοντα» μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά, Γραμματική, Μαθηματικά, Φυσικά) «ενδείκνυται» να μπαίνουν τις πρώτες ώρες της σχολικής ημέρας που οι μαθητές είναι ξεκούραστοι. Αντίθετα, οι τελευταίες ώρες είναι για την Αγωγή του Πολίτη, την Ψυχολογία, τα Καλλιτεχνικά και γενικά κάθε μάθημα που θα μπορούσε, λόγω αντικειμένου έστω και νοησιαρχικά δοσμένου μέσα από το σχολικό βιβλίο, με την παρέμβαση ενός εκπαιδευτικού που δε συμβιβάζεται με τον «λίγο ουρανό» του ελληνικού σχολείου να προχωρήσει λίγο πιο πέρα από το φορμαλισμό της επίσημης διδακτικής.

Η ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Είναι φανερό ότι ο κυρίαρχος σχεδιασμός της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στοχεύει ευθέως στη διατύπωση νέας πρότασης για το μοντέλο του σχολείου και του μαθητή / εκπαιδευτικού. Από το «προστατευτικό περιβάλλον» του σχολείου των «εξισωτικών τάσεων» και του κράτους πρόνοιας περνάμε σ' ένα νέο οικονομικό τοπίο, των ανταγωνισμών, της ανταποδοτικότητας και ως εκ τούτου οι μελλοντικοί εργαζόμενοι οφείλουν να μάθουν τους νέους ρόλους τους. Το σχολείο των «εκπαιδευσιμων» στην κοινωνία των «απασχολήσιμων» είναι αδύνατο να λειτουργήσει αν δεν συντριβούν τα «υποκειμένα» του. Από τη μια το φτηνό, πειθαρχημένο και «αποδοτικό» σχολείο χρειάζεται υποταγμένους και άβουλους εκπαιδευτικούς, χειραγωγημένους, με σχέσεις εργασίας τις

² Νούτσος, Χ.: *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999.

³ Μαυρογιώργος, Γ.: *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί (-παλη) πρόταση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992, σσ. 69-98.

οποίες καθορίζει η ανασφάλεια, οι εξετάσεις και το ρουσφέτι.

Από την άλλη, η κυρίαρχη μορφωτική προτεραιότητα της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης για τη διαμόρφωση - αξιοποίηση των εργαζομένων, στηρίζεται σε ένα είδος γενικής μόρφωσης το οποίο δεν καλλιεργεί και δεν αναπτύσσει την συνθετική - αναλυτική σκέψη, δεν δίνει τις βάσεις για την ερμηνεία της κοινωνίας και του κόσμου. Πρόκειται για ένα είδος γενικής μόρφωσης με κεντρικό χαρακτηριστικό την πολυδιάσπαση της γνώσης, τον κατακερματισμό της. Από αυτόν τον ασύνδετο γαλαξία γνώσεων θα αξιοποιηθούν στην παραγωγή μόνο οι ελάχιστες άμεσα χρήσιμες. Οι υπόλοιπες γενικές γνώσεις είναι αναγκαίες απλά και μόνο για την ανάπτυξη της «εκμάθησης της μάθησης», στη βάση της εργαλειακής λογικής.

Το ζητούμενο για τη μορφωτική αντίληψη της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης δεν είναι η σύνθεση των γνώσεων, η κατανόηση της κοινωνίας και του κόσμου, πολύ περισσότερο δεν είναι η ανάπτυξη δυνατοτήτων για την αλλαγή της κοινωνίας. Το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη της «εκμάθησης της μάθησης», με στόχο την επιλεκτική αξιοποίηση τεμαχισμένων γνώσεων σε συνθήκες εργασίας που αλλάζουν. Μιλάμε για την εξοικείωση του μαθητή με δεξιότητες απαραίτητες στην αγορά εργασίας, τον εφοδιασμό του με ένα “κουτί πρώτων βοηθειών” γεμάτο από βασικές γνώσεις / δεξιότητες με τις οποίες θα βγει στην αγορά εργασίας.

Το «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» προβάλλεται σαν το ελιξίριο της σύγχρονης παιδαγωγικής που αντιμετωπίζει την πλημμυρίδα πληροφοριών και την παλαιώση των γνώσεων. Πρόκειται για μια νέα ανακάλυψη του τροχού που χρησιμεύει ιδιαίτερα και στη δια βίου εκπαίδευση, το άλλο βροντερό σύνθημα της εποχής της «νέας οικονομίας». Για την επίσημη εκπαιδευτική ρητορική ικανός για το μέλλον είναι όποιος είναι σε θέση να αναζητήσει μέσα στην πλημμύρα των πληροφοριών, που πέφτει επάνω του, εκείνη που έχει σημασία γι' αυτόν και όποιος μπορεί να υπηρετήσει τις συσκευές τις αναγκαίες για τη δημιουργία πληροφοριών.

Ο υπερτονισμός του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» αποσυνδεδεμένος από το «τι και για ποιο σκοπό μαθαίνω», αποσπασμένος από τα περιεχόμενα της διδασκαλίας – μάθησης και κυρίως από το σκοπό της όλης μορφωτικής διαδικασίας, αποτελεί μια φανερή υποτίμηση της ουσίας της μόρφωσης. Βεβαίως ο άνθρωπος δεν μπορεί και δεν πρέπει να απομνημονεύει τα πάντα, αλλά εδώ χρειάζεται μια προσοχή για να μη πετάμε μαζί με τα απόνερα και το παιδί: Δεν μπορούμε να διαγράψουμε την αξία των γνώσεων. Το πρόβλημα, σύμφωνα με τον παιδαγωγό Γιώργο Μωραίτη, είναι τι είδους γνώσεις και πώς τις αποκτάμε. Η απομνημόνευση και ο αποθησαυρισμός των γνώσεων δεν είναι κακό, είναι η προϋπόθεση της διανόησης, είναι οι προσλαμβάνουσες παραστάσεις απάνω στις οποίες θεμελιώνεται και κάθε καινούργια γνώση και κάθε προσπάθεια, ενώ το κατευθείαν αρνητικό είναι η αποστήθιση, που και άγνοια είναι και σπατάλη δυνάμεων συνιστά, γιατί δεν έχει τη μονιμότητα της αφομοιωμένης γνώσης και σύνδεση με τις γνώσεις άλλων πεδίων.

Μπορούμε, με γυμνό μάτι να διακρίνουμε τις επιπτώσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης: διαμόρφωση μαθητών που έχουν έλλειψη ικανότητας να αρθρώνουν συνεχή λόγο, να ελέγχουν και να λογικοποιούν τις σκέψεις τους χωρίς χάσματα και αντιφάσεις, να κάνουν λογικές αφαιρέσεις, μαθητών που δεν μπορούν να κατανοήσουν συνολικά την κοινωνία, την αντιλαμβάνονται ακρωτηριασμένη και ανιστορική, νέων “κατακερματισμένων ανθρώπων” - υπηκόων, και πάνω απ' όλα καταναλωτών, διατεθειμένων να συνεργαστούν με κάθε τρόπο για τη γοητευτική βασιλεία του εμπορεύματος.

ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

Αν ρίξει κάποιος μια ματιά στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία θα έρθει έκπληκτος με ένα αντιφατικό και δυσερμήνευτο φαινόμενο. Τα βιβλία είναι «γεμάτα» γνώσεις, αγγίζουν όλο και πιο πολλές και όλο και πιο σύγχρονες πλευρές της επιστήμης και του πολιτισμού και όμως οι μαθητές που μορφώνονται από αυτά τα βιβλία δεν μπορούν να σκεφθούν κριτικά.

Έτσι, η αντιπαράθεση με τους ιθύνοντες των εκπαιδευτικών ζητημάτων στο αν το σχολείο σήμερα παρέχει «λίγη» ή «πολλή» επιστημονική γνώση μάλλον είναι χαμένο παιχνίδι σε ξένο γήπεδο για όποιον υποστηρίζει ότι το σχολείο σήμερα υστερεί στην ποσότητα των γνώσεων που παρέχει στους μαθητές του. Το ζήτημα δεν είναι μόνο ποσοτικό αλλά κυρίως και ποιοτικό.

Η συσσώρευση πολλών γνώσεων στα αναλυτικά προγράμματα και ο βομβαρδισμός του μαθητή με αυτές δεν σημαίνει ότι οι μαθητές που κατέχουν πολλές γνώσεις αποκτούν αυτόματα και την ικανότητα της κριτικής σκέψης. Φυσικά και το αντίστροφο είναι προβληματικό, να περιμένουμε ότι κάποιος άνθρωπος που δεν έχει γνώσεις και δεν έχει εμπλοκή με τον τρόπο παραγωγής της γνώσης μπορεί να μάθει να σκέφτεται κριτικά αν του διδάξουμε σε φόρμουλες τη διαλεκτική ή την τυπική λογική.

Τι δημιουργεί την κριτική σκέψη; Η κριτική σκέψη, όπως παρατηρεί και ο Έβαλντ Ιλένκοφ, δεν είναι ένα σύστημα κανόνων που μπορεί να εισαχθεί στο κεφάλι του μαθητή. Όμως, δεν είναι και αποτέλεσμα μόνο της πολυμαθείας αφού καθημερινά συναντούμε ανθρώπους πολυμαθείς που δεν μπορούν να σκεφθούν κριτικά. Ο άνθρωπος αποκτά κριτική σκέψη όταν έρχεται μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση και προσπαθεί να την επιλύσει χρησιμοποιώντας τις γνώσεις που έχει μάθει καθώς και τις καινούριες που κατακτά μέσα από την προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος. Αν εργασθεί ομαδικά, αν δηλαδή βρεθεί μαζί με άλλους ανθρώπους μπροστά στο ίδιο πρόβλημα και αναζητήσουν από κοινού τη λύση του, τότε η σκέψη όλων τροφοδοτείται, ακονίζεται, όλοι μαζί πάνε ένα βήμα πιο πέρα.

Ας πάρουμε ένα παράδειγμα από την πολιτική οικονομία. Το σχολείο ξεκινά να διδάσκει στο μαθητή ότι η οικονομική επιστήμη προσπαθεί να επιλύσει το πρόβλημα της διανομής περιορισμένων πόρων και προϊόντων σε ανθρώπους με απεριόριστες ανάγκες. Αυτό αποτελεί θέσφατο όπως παρουσιάζεται από το βιβλίο. Είναι όμως έτσι; Αυτή η θεώρηση πρέπει να αποτελέσει όχι δοσμένη αλήθεια αλλά πρόβλημα στο οποίο θα κληθούν να βρουν απάντηση οι μαθητές. Είναι τα προϊόντα περιορισμένα; Γιατί χώρες με πλούσια αγροτική και παραγωγή και κτηνοτροφία έχουν λαούς που λιμοκτονούν; Τι είναι αυτό που κάνει τα προϊόντα σπάνια; Όταν οι μαθητές αρχίζουν να ψάχνουν το γιατί συμβαίνει αυτό, τότε αρχίζει η οικοδόμηση της κριτικής σκέψης και η εκμάθηση της κατάκτησης της γνώσης. Κριτική σκέψη δεν χτίζεται με έτοιμες αλήθειες, συνταγές και με την απομνημόνευση τους για τις εξετάσεις. Για αυτό και είναι συχνό το φαινόμενο πολλοί μαθητές να παίρνουν «άριστα είκοσι» στις εξετάσεις και «τέσσερα κάτω από τη βάση» στην καθημερινή ζωή.

ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ

Το σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί σήμερα, παρέχει στους μαθητές πληροφορίες. Όμως, η πληροφορία δεν είναι γνώση. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στη γνώση και την πληροφορία έγκειται, ανάμεσα στα άλλα, στο ότι η πρώτη είναι οργανικά δεμένη με τους τρόπους και τους μηχανισμούς παραγωγής της, ενταγμένη στο συνεκτικό αρμό μιας επιστήμης που της δίνει ευρύτερο νόημα και παραπέρα ερμηνευτική δυνατότητα νέων γνωστικών περιοχών για επόμενες μαθητικές εργασίες. Η παρουσίαση στους μαθητές μόνο πληροφοριών καθιστά αδύνατη την επεξεργασία και την ιεράρχηση τους σε «χρήσιμες» και «άχρηστες». Καθιστά, επίσης, τους μαθητές ανήμπορους να ερμηνεύσουν και να ταξινομήσουν τις επόμενες πληροφορίες που θα προσλάβουν. Για αυτό και οι μαθητές, μετά από χρόνια μελέτης και μαθημάτων, δεν μπορούν να σκεφθούν κριτικά και να «ζυγίσουν» διαφορετικές πληροφορίες ως προς την εγκυρότητα και τη βαρύτητα τους. Για αυτό μπορεί στο ίδιο άτομο να συνυπάρχει η καλή γνώση της τεχνικής του λύνει ασκήσεις στη φυσική και τη χημεία με την πίστη ότι η μοίρα μας καθορίζεται από το ζωδιακό κύκλο.

Κοντολογίς, αυτό που τελικά απουσιάζει είναι η διαδικασία διαμόρφωσης κρίσης, αυτό που μένει από μια ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία όταν όλες οι πληροφορίες θα έχουν ξεχασθεί.

ΤΑ ΝΕΑ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο ελληνικό σχολείο δεν αφορά τις εισαγωγικές εξετάσεις στο πανεπιστήμιο και το Λύκειο, γύρω από τα οποία περιστράφηκαν οι μεταρρυθμίσεις από το 1976 μέχρι σήμερα, με άξονα κυρίως το εξεταστικό και την εισαγωγή στα πανεπιστήμια (πανελλήνιες, πανελλαδικές, δέσμες, εθνικό απολυτήριο, νόμος 2525/97). Αυτή τη φορά η μεταρρυθμιστική εξαγγελία αφορά την Υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό και γυμνάσιο).

Τα «οχήματα» της μεταρρύθμισης είναι τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και η εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης. Από τη σχολική χρονιά 2006/07 εισάγονται 26 νέα βιβλία στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και 30 νέα βιβλία σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Συνολικά, τα επόμενα χρόνια (2007/08 και 2008/09), σύμφωνα με τον προγραμματισμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου άλλαξαν 73 βιβλία - εκπαιδευτικά πακέτα (πρόκειται για το βιβλίο του μαθητή, του καθηγητή και βοήθημα) στο Γυμνάσιο και 52 στο Δημοτικό Σχολείο.

Η συγγραφή των βιβλίων έχει γίνει στη βάση του νέου Ενιαίου Πρόγραμματος Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Δημοτικό & Γυμνάσιο).

Σύμφωνα με τον Σταμάτη Αλαχιώτη, Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου την περίοδο σύνθεσης του νέου Ενιαίου Πρόγραμματος Σπουδών «το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. εκσυγχρονίζουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όπου τούτο κρίνεται αναγκαίο και εισάγουν αρκετές καινοτομίες για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι σπουδαιότερες από τις καινοτομίες που διαφοροποιούν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης είναι οι εξής:

1. Καθιερώνουν τη διαθεματική προσέγγιση στη σχολική γνώση, επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες.
2. Δεν αρκούνται στην απλή παράθεση της «διδασκτέας ύλης», αλλά αντιστοιχίζουν στόχους – περιεχόμενο – διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι, βοηθούν τους συγγραφείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις, πέραν του καθιερωμένου μονόλογου και της ερωταπόκρισης.
3. Καθιερώνουν την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων. Με τον τρόπο αυτό (α) διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις και (β) αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες για την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, που προϋποθέτει η διαβίου εκπαίδευση.
4. Καθιερώνουν την ευέλικτη ζώνη που συμβάλλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των μαθητών και τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής.
5. Συνδέουν οργανικά την αξιολόγηση με τις υπόλοιπες διαδικασίες της διδασκαλίας, προτείνοντας ποικίλες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης.
6. Παραθέτουν τις παραμέτρους για τη συγγραφή νέων διδακτικών βιβλίων, ώστε να διασφαλιστούν οι προδιαγραφές που απαιτεί η σύγχρονη βιβλιογραφία.
7. Βελτιώνουν τον αναγνωστικό, μαθηματικό και φυσικοεπιστημονικό αλφαριθμητικό (γραμματισμό)».

Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΔΕΠΠΣ

Η εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης όπως αυτή εννοείται από το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δικαιολογείται με αναφορές στα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα της σημερινής εποχής, ανάμεσα στα οποία η επίκληση της παγκοσμιοποίησης κατέχει βασική θέση. Από την προσέγγιση αυτής της επιχειρηματολογίας και ανεξάρτητα από τον βάσιμο ή τον ιδεολογικό χαρακτήρα της, εκείνο που αποδεικνύεται είναι η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και του περιεχομένου της σχολικής γνώσης σε μια ορισμένη κατεύθυνση. Είναι η κατεύθυνση που χαρακτήριζε ήδη από το 1995 με το **"Λευκό βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση"**. Με το κείμενο αυτό η Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτείνει ένα στρατηγικό σχέδιο για την εκπαίδευση ώστε αυτή να συμβάλλει στη διαμόρφωση των γνωστικών δεξιοτήτων και νοητικών ικανοτήτων που απαιτεί από τον εργαζόμενο η διεθνοποίηση της παραγωγής σήμερα.⁴

Τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ "μεταφράζουν" αυτές τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σε σκοπούς της ελληνικής εκπαίδευσης. Έχουμε να κάνουμε με μια σημαντικότερη όψη της νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της ελληνικής εκπαίδευσης που μέχρι τώρα δεν είχε ανοίξει. Όσο κι

⁴ Γρόλλιος, Γ.: *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα 1999, σελ. 43-71.

αν οι εκφραστές αυτής της προσπάθειας – στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δικαιολογούν την εισαγωγή της διαθεματικής μεθόδου με μια τεχνοκρατική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας και γενικότερα με μια με μια επιχειρηματολογία πολιτικής ουδετερότητας, η επιχειρηματολογία τους δεν παύει να έχει πολιτικό περιεχόμενο και προσανατολισμό.

Για τη σύνταξη των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αυτά είναι καρπός της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997 και του νόμου με τον οποίο αυτή θεμελιώθηκε. Ανεξάρτητα από την αλλαγή της κυβέρνησης, η εκπαιδευτική πολιτική έχει ασφαλώς συνέχεια, στηριζόμενη σε κοινούς στρατηγικούς στόχους και την ίδια κοινωνική βάση: εκπαίδευση με βάση τις νέες απαιτήσεις της διεθνοποιημένης καπιταλιστικής παραγωγής και διαμόρφωση της εργατικής δύναμης στα πλαίσια αυτών των απαιτήσεων. Αξίζει απ' αυτή την άποψη να παρακολουθήσουμε την επιχειρηματολογία των εισηγητών της μεθόδου και πίσω από το φαινομενικά ουδέτερο και τεχνοκρατικό της πέπλο να δούμε τον πολιτικό και κοινωνικό χαρακτήρα της επιλογής.⁵

Σύμφωνα με τον πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η εισαγωγή νέων διδακτικών μεθόδων και η αναθεώρηση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης έχει να κάνει με την ποιότητα της εκπαίδευσης " με στόχο οι νέοι μας να μπορούν ν' ανταποκριθούν στους σύγχρονους προβληματισμούς και τις προκλήσεις, όπως η παγκοσμιοποίηση με τα θετικά της και τα' αρνητικά της, η προστασία του περιβάλλοντος, η επικίνδυνη αύξηση του εθνικισμού, του ρατσισμού και της ξενοφοβίας καθώς και η πλημμυρίδα της πολυτιμής και ανατρεπτικής τεχνολογίας."⁶

Το παραπάνω απόσπασμα είναι ενδεικτικό των προσανατολισμών του προγράμματος. Δέσμευση της εκπαίδευσης από τις απαιτήσεις του κοσμοπολιτισμού και τεχνοκρατική ανάγνωση της πραγματικότητας. Η τεχνοκρατική προσέγγιση της πραγματικότητας χαρακτηρίζει το κείμενο των ΔΕΠΠΣ και εκφράζεται με την αντίληψη ότι η επιστημονική και τεχνολογική εξέλιξη είναι ο καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης του κοινωνικού γίνεσθαι, καθώς και με την άποψη ότι η εξέλιξη αυτή "εμπεριέχει τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων".⁷ Η δε γρήγορη πρόοδος της επιστήμης και της τεχνολογίας είναι αυτή που επιβάλλει την ανάγκη της διαβίου μάθησης. Η θεώρηση αυτή των πραγμάτων καταλήγει στο να αθρώνει τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και εξουσίας. Από την άλλη να παρουσιάζεται το πρόβλημα αποτροπής της κοινωνικής ανισότητας ως θέμα απλά εκπαίδευσης και εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες.

Ο χαρακτήρας των αλλαγών της σημερινής εποχής δεν προσδιορίζεται συγκεκριμένα ούτε εξηγείται γιατί επιλέγονται αυτής της κατεύθυνσης εκπαιδευτικές αλλαγές. Αντί για μια συστηματική προσπάθεια κατανόησης της σχέσης της εκπαίδευσης με τις κοινωνικές αλλαγές το κείμενο στην εισαγωγή αρκείται σε μια αόριστη διατύπωση σύμφωνα με την οποία "οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία επιτείνεται από τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη"⁸

Το σχολείο παρουσιάζεται ως ένας ουδέτερος κοινωνικός θεσμός πέρα και πάνω από τις κοινωνικές τάξεις και τα ιδιαίτερα συμφέροντά τους. Έτσι σύμφωνα με το εισαγωγικό κείμενο: " το εκπαιδευτικό σύστημα αναμφισβήτητα αποτελεί βασικό κοινωνικό θεσμό που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην αρμονική ένταξη του στην κοινωνία."⁹ Βέβαια τα πράγματα δεν είναι τόσο αναμφισβήτητα όσο θέλουν να τα παρουσιάζουν οι συντάκτες του ΔΕΠΠΣ. Με την επίκληση της ουδετερότητας του σχολικού θεσμού οι συντάκτες προσπαθούν να απαλείψουν από τον ορίζοντα της προβληματικής τους μια σημαντικότερη επιστημονική παράδοση από το χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που μιλάει για άνισες σχολικές διαδρομές εξαρτημένες από την κοινωνική καταγωγή

⁵ Κάτσικας, Χρ. – Θεριανός, Κ. (επιμ.): *Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία*, Gutenberg, Αθήνα 2008.

⁶ Παπαδόπουλος, Μ.: Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στο ΥΠΕΠΘ –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ*, Αθήνα 2005, σελ. 5.

⁷ ΔΕΠΠΣ - Γενικό Μέρος, 2001, σελ. 5

⁸ ΔΕΠΠΣ - Γενικό Μέρος, 2001, σελ. 5

⁹ ΔΕΠΠΣ - Γενικό Μέρος, 2001, σελ. 5

των μαθητών , για την ευθύνη του εκπαιδευτικού θεσμού στην αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας για τη σχέση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας , για τη δικαίωση ορισμένων και κοινωνικά καθορισμένων αξιών και γλωσσικών κωδίκων από το Αναλυτικό Πρόγραμμα που αποτελούν διαβατήριο για διαφοροποιημένες σχολικές διαδρομές. Όλα αυτά αφορούν και τον τρόπο διαμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος , καθώς το περιεχόμενο, η μορφή του και η ιδεολογική του συγκρότηση είναι κοινωνικά καθορισμένες διαδικασίες απ' τις οποίες δεν προκύπτει η "αρμονική" ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, αλλά η ταξική διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού, η ένταξη των μαθητών σε συγκεκριμένες θέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Το ίδιο βέβαια και οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της διαμόρφωσης της πραγματικότητας που επικαλούνται οι συντάκτες είναι κι ' αυτές στενά συναρτημένες τόσο με τους συγκεκριμένους επαγγελματικούς ρόλους για τους οποίους ετοιμάζει το σχολείο , όσο και με την γενικότερη ένταξή τους σ' ένα κυρίαρχο στάτους κβ. Το ιδεολόγημα επομένως της αρμονικής ένταξης , έρχεται να συσκοτίσει την πραγματική κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης και να σταματήσει από την πρώτη στιγμή κάθε προβληματισμό και συζήτηση για τη σχέση που μπορεί να έχει η διαμόρφωση ενός αναλυτικού προγράμματος με την εκπαιδευτική ανισότητα. Η προσπάθεια να μην υπάρξει καν τέτοια προβληματική φαίνεται και από τον τρόπο που παρουσιάζεται στο κείμενο το πρόβλημα της ισότητας των ευκαιριών, το οποίο επικεντρώνεται απλά σε κάποιες κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Παρουσιάζοντας το ΔΕΠΠΣ τη λειτουργία της εκπαίδευσης ως μια ουδέτερη κοινωνική πρακτική προτείνει την ενίσχυσή της θεωρώντας ως *"ανάγκη να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου, ώστε να διαμορφωθεί ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον"*¹⁰

Εξήγηση βέβαια της έννοιας ισχυρό παιδαγωγικό περιβάλλον δεν πρόκειται να βρούμε στο κείμενο. Ωστόσο είναι σαφές ότι οι συντάκτες των ΔΕΠΠΣ αποδέχονται την κοινωνική λειτουργία της σημερινής εκπαίδευσης , ως μηχανισμό αναπαραγωγής του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και της κυρίαρχης ιδεολογίας¹¹ και επιδιώκουν την ενίσχυσή της. Η ενίσχυση αυτή περνάει μέσα από γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα , όπως αυτό διαμορφώθηκε από τις αρχές του αιώνα *"με τη συμβολή του εκπαιδευτικού Ομίλου (Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης)...και κορυφώθηκε τη δεκαετία του 1960 με τον Ε. Παπανούτσο"*.¹² Με την κομψή αυτή διατύπωση οι συντάκτες τοποθετούνται απέναντι στην αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση διαπιστώνοντας την ανεπάρκειά της στις σημερινές συνθήκες της νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας και της συντηρητικής αναδιάρθρωσης του συστήματος. Οι γενναίες προσαρμοστικές αλλαγές για τις οποίες κάνουν λόγο δεν είναι τίποτε άλλο παρά η αναίρεση όλων των κοινωνικών κατακτήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης που ένας διαφορετικός από τον σημερινό συσχετισμός κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων έκανε πραγματικότητα στη μεταπολεμική και μεταπολιτευτική περίοδο. Αν και οι συντάκτες του κειμένου δεν κάνουν λόγο σε τι ακριβώς θα πρέπει να προσαρμοστεί η εκπαιδευτική διαδικασία αυτό εύκολα μπορεί να γίνει κατανοητό τόσο από την παρουσίαση των στόχων που προτείνουν για τη λειτουργία του σχολείου αλλά και από τις αναφορές του κειμένου στη ευρωπαϊκή πραγματικότητα.

Το κείμενο παρουσιάζει μια σειρά εκπαιδευτικών σκοπών που χρησιμεύουν ως γενικές αρχές της εκπαίδευσης όσο και σε πιο εξειδικευμένη μορφή , διδακτικούς στόχους επιμέρους ΔΕΠΠΣ και Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι στόχοι αυτοί αναφέρονται : στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή με άξονες την ισχυρή αυτοαντίληψη, τη συναισθηματική σταθερότητα, καλλιέργεια θετικής διάθεσης για συνεργασία και αυτενέργεια, προώθηση της διαβίου μάθησης με τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών γι' αυτό, εκπαίδευση με κριτικό πνεύμα στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας, ανάπτυξη πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας, και τη διατήρηση της

¹⁰ ΔΕΠΠΣ, 2001, σελ.5.

¹¹ Για την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό, βλ.: Μηλιός, Γ.: *Εκπαίδευση και Εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Κριτική, Αθήνα 1986.

¹² ΔΕΠΠΣ, 2001, σελ. 5

κοινωνικής συνοχής. Για τον τελευταίο αυτό στόχο γίνεται αναφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην αναγκαιότητα καλλιέργειας κοινών στάσεων και αξιών. Τέλος κινούμενο το Πρόγραμμα ανάμεσα στον άξονα του εθνικισμού και σ' αυτόν του κοσμοπολιτισμού προτείνει την καλλιέργεια τόσο της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη όσο και της εθνικής. Το πρόγραμμα καλείται στο σημείο αυτό να συγκεράσει δύο σχετικά διαφορετικούς προσανατολισμούς όσον αφορά τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας των μαθητών.

Στη συνέχεια θα γίνει μια προσπάθεια συγκερασμού ανάμεσα στους εκσυγχρονιστικούς και τους παραδοσιακούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, ένας συγκερασμός ιδιαίτερα αναγκαίος για τον κυρίαρχο συνασπισμό εξουσίας. Έτσι σύμφωνα με τον πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: *"η συγκεκριμένη βελτίωση θα ωθήσει τους νέους μας στην κατάκτηση της γνώσης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων πολύτιμων για την οικονομική και πολιτική πρόοδο της χώρας, αλλά και στη διαμόρφωση ελευθέρων σκεπτόμενων δημοκρατικών, άξιων κληρονόμων της ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής μας παράδοσης."*¹³

Η τεκμηρίωση για το είδος των στόχων που επιλέχθηκαν δεν έχει βέβαια να κάνει με κάποια επιστημονική επιχειρηματολογία αλλά με την επίκληση του ότι κάτι ανάλογο γίνεται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Επομένως ο προσανατολισμός αυτός επιλέχτηκε γιατί εξασφαλίζει τη συμπίεση με την Ευρωπαϊκή Ένωση και εκφράζει την εκπαιδευτική της στρατηγική. Το κομμάτι αυτό του εισαγωγικού κειμένου είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικό για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι γενικότεροι στόχοι και σκοποί του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών και για την άμεση και καθοριστική τους εξάρτηση από τις απαιτήσεις της πολιτικής εξουσίας και του κυρίαρχου συνασπισμού εξουσίας. Ως γενικές αρχές της εκπαίδευσης παρουσιάζονται οκτώ βασικοί στόχοι όπως η παροχή γενικής παιδείας, η καλλιέργεια δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, η ευαισθητοποίηση στην προστασία του περιβάλλοντος και σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων¹⁴

Από την παρουσίαση των γενικών αρχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορούμε να δούμε ορισμένους άξονες με βάση τους οποίους διαμορφώνονται οι προσανατολισμοί του προγράμματος :

α. τον καθοριστικό ρόλο της ευρωπαϊκής ενοποίησης στη διαμόρφωση και τον προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών. Η ευρωπαϊκή ενοποίηση λειτουργεί ως πυξίδα για την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

β. την ανάδειξη ορισμένων βασικών σχημάτων όπως η "διαβίου Εκπαίδευση" και η "εκμάθηση της μάθησης"

γ. την ανάδειξη της ιδέας της " κοινωνικής συνοχής " και της εκπαίδευσης σε κοινές αξίες και στάσης ως στόχου της εκπαιδευτικής πολιτικής

δ. Τη διαμόρφωση ισορροπίας ανάμεσα στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής – κοσμοπολίτικης συνείδησης και της αντίστοιχης εθνικής.

ε. την προσπάθεια για την ανάδειξη ενός πνεύματος συλλογικότητας και συνεργασίας και για ολική προσέγγιση της γνώσης.

Καθένας από τους άξονες αυτούς απηχεί ιδιαίτερες ανάγκες της κοινωνικής και πολιτικής συγκυρίας. Στη συνέχεια προτείνεται η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος μέσω ενός **"Ενιαίου Προγράμματος – Πλαισίου Σπουδών"**, που θα περιλαμβάνει και θα εξασφαλίζει την εφαρμογή όλων των στόχων της βασικής εκπαίδευσης, προσπαθώντας ν' αποφύγει χάσματα στα διάφορα στάδιά της. Από τον πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αυτό παρουσιάζεται ως αίτημα του ν. 1566/85: *"ο ίδιος ο νόμος προσδιορίζει ως βασικό συντελεστή της εκπαίδευσης την κατάρτιση του Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών το οποίο ορίζει τους στόχους της διδασκαλίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και προδιαγράφει τα πλαίσια μέσα στα οποία αναπτύσσεται το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, με στόχο τη εσωτερική συνοχή και ενιαία ανάπτυξη του περιεχομένου τους στην υποχρεωτική*

¹³ Παπαδόπουλος, Μ.: *Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, στο ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Επιμόρφωση Σχολικών κ.λπ.*, Αθήνα 2005, σελ. 5.

¹⁴ ΔΕΠΠΣ, 2001, σελ. 6.

εκπαίδευση."¹⁵ Γι αυτό το λόγο διαμορφώνεται μια ιεραρχία ανάμεσα στα προγράμματα σπουδών σύμφωνα με την οποία γενικά το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει τα ΔΕΠΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών(Α.Π.Σ)¹⁶

Η επιλογή για τη σύνταξη Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών δικαιολογείται τόσο ως αποτέλεσμα επιστημονικών εξελίξεων στο χώρο της διαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος όσο και με το επιχείρημα ότι έτσι εξυπηρετείται καλύτερα η προσαρμογή της εκπαίδευσης και των μαθητών στη νέα εργασιακή και κοινωνική πραγματικότητα. Στην επιχειρηματολογία των συντακτών του ΔΕΠΠΣ κυριαρχούν επιχειρήματα κοινωνικής και οικονομικής υφής. Έτσι ο σχεδιασμός Ενιαίων Αναλυτικών Προγραμμάτων έχει ως στόχο να διαμορφώσει την ικανότητα των μαθητών "να δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ και διαμέσου των επιμέρους επιστημονικών πεδίων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας και δημιουργικής σκέψης καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες αφενός για την επίλυση προβλημάτων και αφετέρου για την προσαρμογή των νέων στα διαρκώς εξελισσόμενα εργασιακά περιβάλλοντα και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες"¹⁷ Επιπλέον τα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών χαρακτηρίζονται σύνθετα και μόνον με μια εκπαίδευση που θα στηρίζεται σε μορφές ολικής προσέγγισης της γνώσης μπορούν να γίνουν κατανοητά. Ακόμα η συγκεκριμένη διάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα ως διακριτά μεταξύ τους πεδία δεν επιτρέπει τη διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων αφού αυτές δεν μπορεί να αναχθούν σε ένα και μόνο γνωστικό αντικείμενο. Γι αυτό το λόγο γίνεται αναγκαία η εισαγωγή της διαθεματικότητας , στην εκδοχή που προτείνεται από την κρατική εξουσία και τους θεσμικούς της φορείς. Και η εισαγωγή αυτή γίνεται μ' έναν τρόπο στενό , περιορισμένο που δεν αναιρεί τον κυριαρχικό ρόλο των διακριτών γνωστικών αντικειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαθεματικότητα επιδιώκεται να λειτουργήσει στο περιθώριο των επιμέρους μαθημάτων , προωθώντας απλά μόνο μια καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των διαφόρων γνωστικών περιοχών του προγράμματος. Ακόμα η εισαγωγή της διαθεματικής μεθόδου δικαιολογείται από την ανάγκη για διαρκή αναπροσαρμογή του σχολείου στη γρήγορη εξέλιξη της γνώσης. Η αναπροσαρμογή αυτή προϋποθέτει στέρεη μεθοδολογική βάση και γνώση των στοιχείων επιστημονικής έρευνας. Κάτι που επίσης δεν μπορεί να επιτευχθεί με τη γνώση ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων αλλά απαιτεί την επικοινωνία και τη σύνθεση διαφόρων μορφών γνώσης.

Τα ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ αποτελούν συνέχεια των προσανατολισμών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτοί διαμορφώθηκαν από τη μεταπολίτευση και ύστερα. Πλαίσιο αναφοράς τους , όσον αφορά τους βασικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης , όπως αυτό καθορίζεται από το νόμο 1566/85 και από τους υπόλοιπους νόμους που τον ακολούθησαν , δηλ. τον νόμο 2525/97 και τον νόμο 2986/02. Δεν πρόκειται λοιπόν για κάτι διαφορετικό ή το καινούργιο από την άποψη του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος. **Αποτελούν μια συνέχεια στο επίπεδο των βασικών σκοπών και των ιδεολογικών προσανατολισμών της ελληνικής εκπαίδευσης. Το ελληνοχριστιανικό ιδεολόγημα είναι παρόν, διανθισμένο μαζί με κάποια άλλα ιδεολογήματα δημοκρατικής απόχρωσης.** Τα παραπάνω θα μας τα κάνουν ξεκάθαρα οι συντάκτες των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ όταν σημειώνουν ότι : "Οι γενικοί σκοποί της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και οι αναδύμενοι απ' αυτούς αξίες προωθούνται μέσα από το περιεχόμενο και την επικαιροποίηση της αξιολογής γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης προϋποθέτει ότι οι μαθητές και αυριανοί πολίτες ενστερνίζονται την αξία της εθνικής ανεξαρτησίας , αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το ίδιο δικαίωμα σε όλους του λαούς , όπως και τις αξίες της διεθνούς ειρήνης , της ασφάλειας και της συνεργασίας. Με την καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν με σεβασμό και χωρίς προκαταλήψεις , στερεότυπα και φανατισμούς"¹⁸ Ο άξονας επομένως πάνω στον οποίο κινούνται οι βασικοί εκπαιδευτικοί σκοποί είναι

¹⁵ Παπαδόπουλος Μ, *Εισαγωγικό Σημείωμα ...* ό.π., σελ. 5.

¹⁶ ΔΕΠΠΣ, 2001, σελ. 13.

¹⁷ Μακρή-Μπότσαρη Ε, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, στο ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Επιμόρφωση Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ*, Αθήνα 2005, σελ. 8.

¹⁸ ΔΕΠΠΣ, 2001, σελ. 9.

το δίπολο "εθνική – θρησκευτική συνείδηση", ακολουθώντας την παράδοση που θέλει το συγκεκριμένο ιδεολόγημα να επιβιώνει στη μεταπολεμική περίοδο και σ' όλες τις αλλαγές της πολιτικής και κοινωνικής συγκυρίας. Το ελληνοχριστιανικό ιδεολόγημα είτε ξεκάθαρα είτε σε συνδυασμό με άλλες μορφές της κυρίαρχης ιδεολογίας συνεχίζει ν' αποτελεί σ' ολόκληρη τη μεταπολεμική διαδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης βασικό της στόχο , το ίδιο και στη σημερινή συγκυρία.¹⁹ Βεβαίως οι συντάκτες του ΔΕΠΠΣ δεν έχουν τίποτα να θυμηθούν τίποτα από τα όσα έγραφε , ήδη από το 1927 ο Δ. Γληνός στη "Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου" για τη σχέση της θρησκείας με την εκπαίδευση : "*Η θρησκεία είναι ζήτημα συνείδησης , κάτι τόσο εσωτερικό και ατομικό που καμιά γενική αναγκαστική λύση δεν είναι ανεκτή. Γι αυτό ο Όμιλος δεν μπορεί να διακηρύξει ότι η υποχρεωτική διδασκαλία ωρισμένου θρησκευτικού δόγματος είναι αναπόσπαστη από την έννοια της δημόσιας αγωγής.*"²⁰

Ακόμα οι σχέσεις του σχολείου με το έθνος εξακολουθούν να βρίσκεται στο επίκεντρο του προβληματισμού για τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης. Το θέμα του έθνους σκιαγραφείται μ' έναν εξαιρετικά συντηρητικό λόγο , που αποσκοπεί στη συγκάλυψη των κοινωνικών αντιθέσεων που συγκροτούν κάθε εθνική πραγματικότητα και στη νομιμοποίηση των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. "*...τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ύπαρξη του έθνους αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επομένως η εθνική ενότητα , η οποία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική ανεξαρτησία , θα πρέπει να οικοδομείται στη βάση της αρμονικής αλληλεπίδρασης αυτών των στοιχείων , είτε πρόκειται για κοινωνικές ομάδες είτε πρόκειται για θεσμούς είτε για ιδέες. Επίσης, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σύστημα "ελληνικό έθνος" λειτουργεί σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα "συστήματα των άλλων εθνών" και θα πρέπει να επιδιώκεται ώστε αυτή η αλληλεπίδραση να είναι αμοιβαία και επωφελής.*"²¹ Πρόκειται για μια προσπάθεια να μην φανούν οι εξουσιαστικές δομές που υπάρχουν τόσο στο εσωτερικό των εθνών όσο και στο διεθνές σύστημα μεταξύ διαφορετικών εθνών.

Στους βασικούς στόχους εντάσσονται ακόμα, εκτός από την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης, η αγάπη προς την ελευθερία και η καλλιέργεια της υπευθυνότητας και της δημιουργικότητας. Πιο κάτω διευκρινίζεται ότι "*η ιδέα της ελευθερίας συνδέεται με την ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή ως ατόμου και ενεργού πολίτη*"²² Πρόκειται για έναν βαθιά συντηρητικό προσανατολισμό του προγράμματος με τον οποίο επιδιώκεται η ενσωμάτωση του μαθητή στην υπαρκτή κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα και στην αποδοχή της δομής της από μέρους του. Για την υλοποίηση αυτών των κατευθύνσεων επιλέγεται η έννοια του συστήματος , μια έννοια που οι συντάκτες των ΔΕΠΠΣ τη θεωρούν συμβατή με την ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας³⁷ και η οποία γίνεται αντιληπτή ως "*ένα σύνολο επιμέρους συστημάτων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους*"³⁸ Έτσι η έννοια του συστήματος θεωρείται κατεξοχήν εργαλείο για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων του προγράμματος. Θεωρούμε ότι έννοια του συστήματος δεν επιλέχθηκε τυχαία αλλά με σκοπό να προωθήσει μια εξωραϊσμένη αντίληψη της κοινωνικής πραγματικότητας. Μια αντίληψη που αποκρύβει την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας , τον εξουσιαστικό και εκμεταλλευτικό χαρακτήρα των κυρίαρχων (καπιταλιστικών) κοινωνικών σχέσεων. Έτσι οι συντάκτες εμφανίζουν το έθνος ως μια αρμονική κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα που στηρίζεται στη συνεργασία των διαφόρων μερών που την απαρτίζουν. Μια πραγματικότητα που λειτουργεί πέρα από συγκρούσεις και αντιθέσεις. Μια πραγματικότητα που δεν υπάρχει, αλλά επιδιώκουν να την εδραιώσουν στη συνείδηση των μαθητών , κάνοντας τους να μην προβληματιστούν σε ποια πραγματικότητα θα ζήσουν και ποια θα είναι τα πραγματικά της χαρακτηριστικά.

Τον βασικό αυτό ιδεολογικό προβληματισμό του κειμένου συμπληρώνει η αναφορά στις έννοιες της διεθνούς ειρήνης , ασφάλειας και συνεργασίας , τον οποίων το περιεχόμενο δεν διευκρινίζεται ακριβώς. Προφανώς θεωρείται αυτονόητο , αλλά δεν είναι. Οι συντάκτες δεν μπορεί να θεωρούν μονοσήμαντες και πολιτικά ουδέτερες αυτές τις έννοιες όταν στη σημερινή συγκυρία

¹⁹ Νούτσος. Χ.: *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1986, σελ. 78-79.

²⁰ Γληνός, Δ.: «Η Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"», στο: Δ. Γληνός, *Εκλεκτές Σελίδες*, τόμ. Γ', εκδ. Στοχαστής, Αθήνα 1972, σελ. 38.

²¹ ΔΕΠΠΣ, 2001, σελ. 10

²² ΔΕΠΠΣ, 2001, σελ.9

αποτελούν τα ιδεολογικά εργαλεία της σύγχρονης ιμπεριαλιστικής κυριαρχίας. Η ασάφεια με την οποία παρουσιάζονται μπορεί να εννοηθεί και ως συγκαλυμμένη αποδοχή της σημερινής λειτουργίας τους.

«ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ» ΚΑΙ «ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»

Το όλο εγχείρημα της διαθεματικότητας εντάσσεται μέσα στη συνολικότερη προσπάθεια συμβατότητας του περιεχομένου της γνώσης σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα με τις ανάγκες της οικονομίας και τα κελεύσματα του κεφαλαίου. Οι βασικές κατευθύνσεις των ΔΕΠΠΣ έχουν χαραχθεί ήδη από το *Λευκό Βιβλίο* του 1995²³. Το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, σύμφωνα με αυτές τις κατευθύνσεις, δεν πρέπει να κινείται στην κατεύθυνση της κατανόησης του κόσμου από τους μαθητές, αλλά στο να τους δοθεί μια γενική μορφωτική πλατφόρμα πάνω στην οποία θα καταρτίζονται και θα επανακαταρτίζονται με δικά τους έξοδα. Η κατάρτιση και η επανακατάρτιση είναι ο σκοπός και η γενική γνώση είναι το μέσο που οδηγεί στην καλύτερη πραγμάτωσή τους.

Η «εκμάθηση της μάθησης», μια φράση κλειδί τόσο στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στα ΔΕΠΠΣ, δεν αναπτύσσει την συνθετική - αναλυτική σκέψη, δεν δίνει τις βάσεις για την ερμηνεία της κοινωνίας και του κόσμου. Βασίζεται στον κατακερματισμό της γνώσης, στην άρνηση του ενιαίου χαρακτήρα της. Μειώνει στο ελάχιστο το βάθος της γνώσης και έτσι αποδιαιθρώνει την παράδοση του κινήματος της νέας αγωγής, αξιοποιώντας επιλεκτικά στοιχεία από αυτό το αστικό ρεύμα, των οποίων αλλάζει ριζικά το περιεχόμενο. Το ζητούμενο για τη μορφωτική αντίληψη της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης δεν είναι η σύνθεση των γνώσεων, η κατανόηση της κοινωνίας και του κόσμου, πολύ περισσότερο δεν είναι η ανάπτυξη δυνατοτήτων για την αλλαγή της κοινωνίας. Το ζητούμενο είναι η ανάπτυξη της «εκμάθησης της μάθησης», με στόχο την επιλεκτική αξιοποίηση τεμαχισμένων γνώσεων σε συνθήκες εργασίας που αλλάζουν. Είναι η ευέλικτη μόρφωση, η κυρίαρχη αστική αντίληψη για τη μόρφωση στην εποχή της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης.

Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, ο μαθητής καλείται μέσα από τα νέα βιβλία και τα σχέδια δράσης στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης να πάρει τις σκόρπιες πληροφορίες από το βιβλίο και να προσπαθήσει να δημιουργήσει μια δική του «αφήγηση», αγνοώντας τόσο το πλαίσιο όσο και τη μεθοδολογία της κάθε επιστήμης, καθώς δεν ενδιαφέρει πλέον η συγκρότηση κριτικής σκέψης στους μαθητές, αλλά το πώς αυτοί θα διαχειρίζονται πληροφορίες.

Η πληροφορία δεν είναι γνώση. Η ειδοποιός διαφορά της έγκειται, ανάμεσα στα άλλα, στο ότι η γνώση είναι οργανικά δεμένη με τους τρόπους και τους μηχανισμούς παραγωγής της, ενταγμένη στο συνεκτικό αρμό μιας επιστήμης που της δίνει ευρύτερο νόημα και παραπέρα ερμηνευτική δυνατότητα νέων γνωστικών περιοχών για επόμενες μαθητικές εργασίες. Η παρουσίαση στους μαθητές μόνο πληροφοριών καθιστά αδύνατη την επεξεργασία και την ιεράρχηση τους σε «χρήσιμες» και «άχρηστες»²⁴.

Στο αστικό σχολείο η γνώση είναι κατακερματισμένη και λεκτικοποιημένη, καθώς είναι αποσυνδεδεμένη από τις διαδικασίες παραγωγής της και απευθύνεται στους μαθητές από τα μεσαία στρώματα που η «μητρική» τους γλώσσα είναι συμβατή με τη γλώσσα του σχολείου. Η υπεράσπιση του ενιαίου χαρακτήρα της γνώσης δεν πρέπει να οδηγεί στον «ακαδημαϊσμό», στον οποίο πέφτουμε πολλές φορές όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με συγκεκριμένες επιμέρους αποσπασματικές δραστηριότητες, που έχουν το ένδυμα της προοδευτικής παιδαγωγικής χωρίς στην πραγματικότητα να έχουν καμία σχέση μαζί της.

Η αντίπαλη μορφωτική πρόταση δεν βρίσκεται στον εξοβελισμό των ερευνητικών και βιωματικών πρακτικών από το σχολείο και στην περιφρούρηση ότι «όλα τα παιδιά» θα «μετέχουν μια κοινής ακαδημαϊκής παιδείας», κάτι που δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να γίνει και σε τελική ανάλυση είναι

²³ Κάτσικας, Χρ. – Καββαδίας, Γ.: *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*, Gutenberg, Αθήνα 1999.

²⁴ Βυγκότσκι, Λ.: *Σκέψη και γλώσσα*, Γνώση, Αθήνα 1993, σ. 71-74. Για το ίδιο ζήτημα βλ. και: Δαφέρμος, Μαν. *Η λειτουργιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης*, www.alfavita.gr.

αυτό ακριβώς που γίνεται σήμερα. Άλλωστε, υπάρχει πιο «ακαδημαϊκό» και «νοησιαρχικό» σχολείο από το σημερινό γυμνάσιο το οποίο παράγει σχολική διαρροή και αμάθεια από όλες του τις πλευρές; Το ζήτημα βρίσκεται στις θεωρητικές και αναλυτικές κατηγορίες με τις οποίες θα διαχειριστούν οι μαθητές το υλικό της έρευνας τους ή την καθημερινότητά τους, στο αν οι διαδικασίες μάθησης θα είναι ατομικές / ανταγωνιστικές ή ομαδικές / συνεργατικές (γιατί υπάρχει περίπτωση να είναι ομαδικές / ανταγωνιστικές όπου ο ανταγωνισμός ομάδων μαθητών αντανακλά τον τρόπο οργάνωσης του προσωπικού σε τμήματα πολυεθνικών επιχειρήσεων που εργάζονται ομαδικά κόντρα σε άλλες ομάδες) και στο κατά πόσο ο κριτικά σκεπτόμενος προοδευτικός εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει «ρωγμές στην τάξη», βάζοντας στους μαθητές ζητήματα συζήτησης και στοχασμού για την κοινωνική πραγματικότητα και τη δική τους καθημερινότητα²⁵.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ

5+1 μύθοι και μια πραγματικότητα

1. Το ζήτημα του περιεχομένου της εκπαίδευσης (τι, πώς και γιατί μαθαίνουν οι μαθητές) και ειδικότερα τα νέα (και πολυδιαφημισμένα) βιβλία είναι ευρύτερο και από αυτή την άποψη δεν θα πρέπει να ενδιαφέρει μόνο την εκπαιδευτική κοινότητα αλλά το σύνολο των εργαζομένων. Και θέλουμε να το ξεκαθαρίσουμε από την αρχή: Η επιχείρηση «νέα βιβλία», δεν έχει καμία σχέση με τις σύγχρονες απαιτήσεις για ολόπλευρη μόρφωση της νέας γενιάς καθώς αποτελεί σταθμό στο δρόμο για την οικοδόμηση του «σχολείου της αγοράς».

2. Τα νέα βιβλία ήρθαν σε μια συγκεκριμένη κοινωνική – εκπαιδευτική πραγματικότητα της λειψής υλικοτεχνικής υποδομής και χρηματοδότησης, της εξετασιομανίας, του ανταγωνισμού, της φροντιστηριοποίησης όλων των βαθμίδων και τύπων των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η ελκυστική εμφάνιση, η πλούσια έγχρωμη εικονογράφηση των νέων βιβλίων, το πλήθος πληροφοριών που παρέχουν, επιστρατεύονται ως «δέλεαρ» στην «οπτικοποιημένη εποχή μας» για την καλλιέργεια προτύπων, ιδεολογημάτων και συμπεριφορών που υπαγορεύονται από τις ανάγκες του συστήματος, προωθώντας την εκπαίδευση της αμάθειας σε βαθμό μεγαλύτερο από τα σχολικά βιβλία που αντικατέστησαν.

3. Κύρια χαρακτηριστικά των νέων βιβλίων (αλλά και συνολικά του λεγόμενου διαθεματικού τρόπου διδασκαλίας) είναι :

- Η αποσπασματικότητα, όπου σκόρπιες γνώσεις-πληροφορίες «ατάκτως ερριμμένες» προσφέρονται προς «κατανάλωση» και απόκτηση «δεξιοτήτων», ένας σωστός τσελεμεντές, όπου χάνεται η σχέση αιτίας και αποτελέσματος καθώς και το νόημα της κάθε γνώσης.
- Η αντεπιστημονικότητα, όπου οι διάφορες θρησκευτικές θεωρήσεις (π.χ. για τη δημιουργία του κόσμου), αντικαθιστούν ή υπερκαλύπτουν τις σύγχρονες (και κατ' ουσία) υλιστικές αντιλήψεις για τον κόσμο και τους νόμους του.
- Η ιδεολογική μονομέρεια, όπου στο όνομα της καλλιέργειας της υποταγής και του συμβιβασμού στη νεολαία, αποκρύπτονται σοβαροί κοινωνικοί αγώνες (π.χ επαναστάσεις) του παρελθόντος, ενώ προβάλλονται απόψεις περί «επιχειρηματικότητας», «εθελοντισμού», «ανταγωνιστικότητας» κ.α.

4. Η κριτική εξέταση των νέων βιβλίων δεν μπορεί να γίνεται με προσθαφαίρεση θετικών και αδύνατων σημείων μια τέτοια αντιμετώπιση ταιριάζει περισσότερο στη διαχείριση του μαθήματος μέσα στην τάξη, όταν όλοι οι αντικειμενικοί όροι της διδασκαλίας αλλά και άλλοι κοινωνικο-πολιτικοί παράγοντες οδηγούν σε μια «κριτική» αξιοποίηση των βιβλίων. Το βασικό ζήτημα είναι να παρουσιαστεί η κατεύθυνση των νέων προγραμμάτων σπουδών και των βιβλίων που εντάσσονται σ' αυτά, «πού το πάνε», δηλαδή, και ποια είναι η κοινωνική τους στόχευση.

5. Τα νέα βιβλία γράφτηκαν σύμφωνα με τις προδιαγραφές αφενός των ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) και ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών), αφετέρου των

²⁵ Για το ζήτημα της στάσης του εκπαιδευτικού στο σχολείο και τη διδασκαλία βλ.: Νούτσος, Μπάμπης: «Σχολικές Γνώσεις και Διδασκαλία. Προτάσεις για μια Ειδική Διδακτική», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 2 και αναδημοσίευση στο τεύχος 82.

λοιπών όρων των προκηρύξεων - συμβάσεων. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) ενώ υποτίθεται ότι αποσκοπούν «στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση, την παροχή γενικής παιδείας, την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της παγκόσμιας ειρήνης», στην πραγματικότητα έχουν έντονη ιδεολογικο-πολιτική μονομέρεια, υπηρετούν τη διεύρυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, υποβαθμίζουν την παρεχόμενη γενική παιδεία, κατακερματίζουν και αποδομούν τη γνώση.

6. Όταν η κυρίαρχη πολιτική επιδιώκει να επιβάλει σε όλους τους κρίσιμους για την οικονομία παράγοντες την πολιτική που εξυπηρετεί τα συμφέροντα του μεγάλου κεφαλαίου, θα ήταν αφελές να πιστέψουμε ότι δεν επιχειρεί το ίδιο και στο σημαντικότερο μακροπρόθεσμο παράγοντα της οικονομίας, την παιδεία. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, που στις περισσότερες χώρες της Δύσης είναι 9-10 χρόνια, το κύριο μέσο επιβολής ομοιόμορφου τρόπου εκπαίδευσης είναι ο διαγωνισμός PISA του ΟΟΣΑ που με τα πορίσματά του προσανατολίζει την παγκόσμια εκπαίδευση προς τους επιδιωκόμενους στόχους.

Οι διαγωνισμοί PISA (2000, 2003, 2006) ελέγχουν τις αναγνωστικές και μαθηματικές ικανότητες, καθώς και τις ικανότητες στις Φυσικές επιστήμες. Σύμφωνα με τους δημοσιοποιημένους στόχους:

Στην πράξη οι στόχοι αυτοί προωθούν αντί της γνώσης τη δεξιότητα. Για να πάει καλά μια χώρα στο διαγωνισμό πρέπει οι μαθητές της να έχουν αντιμετωπίσει τη Γλώσσα σχεδόν αποκλειστικά ως εργαλείο επικοινωνίας, να έχουν διδαχτεί από τα Μαθηματικά κυρίως μεθόδους επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, ενώ στις Φυσικές επιστήμες να μην έχουν εμβαθύνει στο γιατί αλλά στο πώς. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει, προσαρμοζόμενο στους στόχους του προγράμματος, να «προπονεί» τους μαθητές σε τέτοιου είδους θέματα αντί να τους διδάσκει, να τους καταρτίζει αντί να τους εκπαιδεύει.

** μέλη ομάδας εργασίας KEMETE*