

Η διαθεματικότητα, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, η ευέλικτη ζώνη και το ομοportουνιστικό τους στήριγμα (Θέματα Παιδείας τεύχος 35-36)

Submitted by user-2 on Τρί, 15/09/2009 - 11:19

- [αναλυτικά προγράμματα](#) [1]
- [διαθεματικότητα](#) [2]
- [ευέλικτη ζώνη](#) [3]
- [Άρθρα - Μελέτες](#) [4]

Η διαθεματικότητα, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, η ευέλικτη ζώνη και το ομοportουνιστικό τους στήριγμα.

Η εισαγωγή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των ΔΕΠΠΣ, η εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης και η εφαρμογή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στην εκπαίδευση αποτέλεσε σημαντικό κρίκο στην προώθηση των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στις υποχρεωτικές βαθμίδες της (Δημοτικό-Γυμνάσιο) με στόχο την ταξική διαφοροποίηση του σχολείου, την υποκατάσταση της μόρφωσης από κατακερματισμένες και ασύνδετες πληροφορίες και δεξιότητες. Το γεγονός ότι σήμερα, μπροστά στο διάλογο που διεξάγει η κυβέρνηση, τίθεται το ζήτημα της αλλαγής των βιβλίων δεν αλλάζει καθόλου το στρατηγικό χαρακτήρα της προσπάθειας εκείνης που άλλωστε ξεκίνησε από την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ και υλοποιήθηκε από αυτή της ΝΔ και ήταν ενταγμένης στο Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, είχε δηλαδή τη σφραγίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αξίζει μάλιστα να τονίσουμε ότι στο ανανεωμένο στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για την εκπαίδευση μέχρι το 2020 (Δεκέμβρης 2008) τονίζεται η ανάγκη να ενσωματωθούν πλήρως οι βασικές δεξιότητες στα αναλυτικά προγράμματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το εν λόγω κείμενο επιδιώκει να φωτίσει τις ευθύνες των πολιτικών δυνάμεων του ομοportουνισμού (Συνασπισμός, Παρεμβάσεις) στην αποδοχή της ουσίας των κατευθύνσεων αυτών. Πραγματικά, τα χαρακτηριστικά του καιροσκοπισμού εκδηλώθηκαν με σαφήνεια μπροστά και σ' αυτό το ζήτημα. Διαφώνησαν σε δευτερεύουσες πλευρές και συντέλεσαν στο ν' αποδεχτεί ο κόσμος της εκπαίδευσης τη λογική της διαφοροποίησης του σχολικού προγράμματος που ήταν -και είναι- η κεντρική απαίτηση της αστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμα παραπέρα, συμμετέχοντας πάντα στις πλειοψηφίες σε ΔΟΕ και ΟΛΜΕ οδήγησαν το κίνημα των εκπαιδευτικών σε διαδικαστικές αντιρρήσεις, μακριά και αντίθετα από τις σύγχρονες μορφωτικές ανάγκες για ενιαία εκπαίδευση δημόσια και δωρεάν. Γίνεται ακόμα προσπάθεια ν' αναδειχθούν και ορισμένες από τις θεωρητικές πηγές τους χωρίς φυσικά να εξαντλείται το θέμα.

Η στάση των δυνάμεων του ΣΥΝ μπροστά στην εισαγωγή των νέων βιβλίων, των ΔΕΠΠΣ και των νέων ΑΠΣ.

Η εισαγωγή των νέων βιβλίων, των Διαθεματικών Ενιαίων Πλαισίων Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) αποτέλεσε και αποτελεί κεντρικό σταθμό στην εφαρμογή των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μπροστά σ' αυτή την πραγματικότητα ο ΣΥΝ αρχικά ψέλλιζε κάτι για τρόπους υλοποίησης της διαθεματικότητας, ενώ στη φάση που το εγχείρημα νέα βιβλία εφαρμόζονταν, έκανε λόγο για ανεπαρκή προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σταχυολογούμε ορισμένες βασικές θέσεις από το αναλυτικό προγραμματικό ντοκουμέντο του ΣΥΝ για την παιδεία το 2004:

«[...] Οι διαθεματικές/διεπιστημονικές προσεγγίσεις δε συμβαδίζουν με ενιαία αναλυτικά προγράμματα που διαμορφώνονται συγκεντρωτικά από το Υπ. Παιδείας. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα παρατηρείται το φαινόμενο το μεγαλύτερο μέρος του προγράμματος να προσδιορίζεται κεντρικά και να αφήνεται ένα μικρό μέρος για διεπιστημονικές/διαθεματικές προσεγγίσεις.

Τέλος θα θέλαμε να εκφράσουμε τις αντιρρήσεις μας για μια διαθεματική προσέγγιση που θα κατευθύνεται αποκλειστικά από τις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς, με στόχο να της εξασφαλίσει εργαζομένους που θα έχουν ικανότητες να συσχετίζουν επιμέρους τεχνικές γνώσεις ή ακόμη και γνώσεις από το χώρο των κοινωνικών επιστημών, με μοναδικό στόχο τη βελτίωση της παραγωγής και της παραγωγικότητας.[...].

Η εκπαιδευτική κοινότητα χρειάζεται και απαιτεί ένα σχολείο που θα έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει τους μαθητές [...] να τα μάθει πώς **να μαθαίνουν, ν' αναπτύξει σωστά τη διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση της γνώσης**».¹

Το παραπάνω απόσπασμα, πέντε χρόνια μετά και ενώ οι αντιδράσεις για τα νέα βιβλία έχουν πυκνώσει, δε χάνει το χαρακτήρα του ως το πλαίσιο πάνω στο οποίο τοποθετούνται και οι δυνάμεις του ΣΥΝ στο συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών². Η ουσία της αντιπαράθεσής τους στην προώθηση των νέων βιβλίων ήταν και είναι ότι δεν μπορούν αυτά να συμβιβάζονται με τον όποιο ενιαίο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μ' αυτή την έννοια οι δυνάμεις του ΣΥΝ είναι “λαγοί” των αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση. Έχει σημασία να τονίσουμε ότι οικειοποιούνται ακόμα και τώρα τη φρασεολογία της ΕΕ και του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική, αφού το σύνθημα «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (learning to learn) είναι μια από τις οκτώ δεξιότητες που έχει αποφασίσει η ΕΕ ότι πρέπει να δίνονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τη “δια βίου μάθηση”.

Η αναφορά τους στον τρόπο που αυτή υλοποιείται και η καταγραφή κραυγαλέων παραδειγμάτων διαθεματικής σούπας δεν αναιρεί την υιοθέτηση από μέρους τους των φιλοσοφικών βάσεων της (υποκειμενικός ιδεαλισμός, κονστρουκτιβισμός) και στην καλύτερη περίπτωση οδηγεί στην απόρριψη του ενός πυλώνα του μεταμοντέρνου λόγου, του νεοθετικισμού³ (το οποίο μπορεί να συνδεθεί πιο εύκολα μ' αυτό που ονομάζουν “εργαλειακότητα” και έτσι ν' αποτελέσει όπλο τους ενάντια στον πραγματισμό της νεοφιλελεύθερης θεώρησης), αλλά και στην υιοθέτηση βασικών θέσεων του ρεύματος της Φιλοσοφίας της Ζωής⁴ (Νίτσε, Χάιντεγκερ, κ.ά.) και της Σχολής της Φραγκφούρτης⁵ (σχετικότητα αντικειμενικής αλήθειας, αναζήτηση του νοήματος). Ασκώντας κριτική στο γεγονός ότι η διαθεματικότητα, έτσι όπως υλοποιείται, υπηρετεί τους στόχους της ανταγωνιστικότητας και της επιχειρηματικότητας, αφήνουν στο απυρόβλητο το κύριο ζήτημα γιατί τελικά συμφωνούν, στο ότι μεγάλο μέρος των μαθημάτων αντικαθίσταται από “θέματα”, ότι διαχέεται η ιδιαίτερη συμβολή κάθε μαθήματος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, ότι έτσι καταργείται και κατακερματίζεται ο όποιος ενιαίος χαρακτήρας του σχολικού προγράμματος και ότι εντείνεται η αποσπασματικότητα στη συνείδηση του μαθητή.

Όμως πραγματική απάντηση στην αποσπασματικότητα της γνώσης δεν είναι η προσθήκη νέων “διαθεματικών” μαθησεων στο σχολικό πρόγραμμα ούτε η διεπιστημονική προσέγγιση η οποία είναι αποτέλεσμα ειδικών γνώσεων και χαρακτηριστικό της ανώτατης εκπαίδευσης, και στην περίπτωση της γενικής παιδείας σημαίνει κυρίως την παιδαγωγική συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των κλάδων. Η κατάκτηση ενιαίας, συνολικής αντίληψης της πραγματικότητας προϋποθέτει τη ριζική αναδιοργάνωση του σχολείου, ώστε να βοηθάει το μαθητή ν' αναπτύσσει ενιαία κοσμοθεωρητική αντίληψη του κόσμου, με επικέντρωση στα θεμελιώδη και ουσιαστικά, με επιστημονική εγκυρότητα περιεχομένων και μεθόδων, με σύνδεση Θεωρίας και Πράξης, με στενή αλληλοσύνδεση των περιεχομένων κάθε μαθήματος αλλά και ολόκληρων των μαθημάτων μεταξύ τους. Μέσα από τη διαπλοκή και επανάληψη των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων οι μαθητές θα πρέπει ν' ανακαλύπτουν την ύπαρξη γενικών κανόνων, ν' αντιλαμβάνονται τους νόμους της φυσικής και κοινωνικής εξέλιξης. Στο πλαίσιο του κάθε μαθήματος θα γίνονται οι απαιτούμενες και δυνατές διασυνδέσεις στοιχείων από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, ώστε να φωτίζουν ολόπλευρα τα διδακτικά αντικείμενα. Έτσι μόνον οι διασυνδέσεις αυτές θα ξεπηδούν από την ουσία των θεμάτων, δε θα είναι μηχανιστικές και αφύσικες, δηλαδή δογματισμός, αλλά προσπάθεια σφαιρικής γνώσης.

Κραυγαλέα απόδειξη της αποδοχής των φιλοσοφικών βάσεων των νέων βιβλίων αποτελεί η σθεναρότητα με την οποία υποστήριξε ο ίδιος ο πρώην πρόεδρος του ΣΥΝ το γνωστό βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού, παίρνοντας ξεκάθαρα θέση στο στρατόπεδο των αναθεωρητών της Ιστορίας που ανάμεσα στ' άλλα υποστηρίζουν ότι η ιστορία δεν μπορεί να παρουσιαστεί αντικειμενικά αλλά και η συμμετοχή μελών και στελεχών του ΣΥΝ στις συγγραφικές ομάδες των νέων βιβλίων, αποδεικνύοντας έτσι ότι όχι μόνο συμφωνούν με τα ΔΕΠΠΣ αλλά και ότι τα εφαρμόζουν στην πράξη!

Και στο ζήτημα των νέων βιβλίων, των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ η θέση του ΣΥΝ συνιστά αποδοχή των στρατηγικών επιλογών του κεφαλαίου για την εκπαίδευση. Δεν προκαλεί έκπληξη λοιπόν ότι οι δυνάμεις του ΣΥΝ δεν κάνουν λόγο για απόσυρση των νέων βιβλίων και των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ⁷. Αυτή η υιοθέτηση της ουσίας των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων οδηγεί και στον οπορτουμιστικό χειρισμό της “κατά περίπτωση” εξατομικευμένης αντιμετώπισης μετατοπίζοντας την ευθύνη στον εκπαιδευτικό. Αυτή η επικίνδυνη αντίληψη θα εκφραστεί με κραυγαλέο τρόπο στο ζήτημα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων και της ευέλικτης ζώνης.

Για τα ευρωπαϊκά προγράμματα και την ευέλικτη ζώνη.

Τα ευρωπαϊκά προγράμματα στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν μακρόπνοο σχεδιασμό με στόχο την πιο άμεση, ευλύγιστη ενσωμάτωση νέων δεδομένων και πιο αποτελεσματική προπαγάνδισή των κυρίαρχων μονοπωλιακών επιλογών και των καπιταλιστικών προτύπων ζωής και “αξιών”, όπως η επιχειρηματικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η ευρωπαϊκή ιδέα κ.ά. Παρότι τα προγράμματα αυτά αποτελούν την αποθέωση της αποσπασματικότητας και της ρηχότητας, προβάλλονται σαν αντίδοτο στην αποστήθιση και τη σύγχυση που καλλιεργεί ο κατατεμαχισμός της γνώσης στο παραδοσιακό

“νοησιαρχικό” σχολείο.

Με άλλα λόγια στόχος και των προγραμμάτων είναι να προετοιμάσουν το κατάλληλο αυριανό “απασχολήσιμο”, όμως το σχολείο πρέπει να γίνει χώρος ολόπλευρης διαμόρφωσης της προσωπικότητας και καλλιέργειας επιστημονικής κοσμοαντίληψης.

Στη χώρα μας η κυβέρνηση της Ν.Δ. συνεχίζει το εγχείρημα του ΠΑΣΟΚ για συστηματοποίηση των αποσπασματικών και “πilotικών” εφαρμογών της γενικής αυτής κατεύθυνσης μέσα από την “ευέλικτη ζώνη”, που από φέτος έγινε υποχρεωτική στο Δημοτικό με άμεση προοπτική την επέκτασή της και στο Γυμνάσιο, σύμφωνα και με το πόρισμα του ΕΣΥΠ για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το οποίο προβλέπει να καταλαμβάνει το 1/3 του συνολικού προγράμματος, περιορίζοντας δηλαδή το κοινό για όλα τα σχολεία πρόγραμμα.

Έχοντας ως αφετηρία την αντίληψη ότι η πολιτική της ΕΕ είναι ζήτημα συσχετισμών δεν προκαλεί έκπληξη ότι τα ευρωπαϊκά προγράμματα κρίνονται κυρίως -αν όχι μόνο- από την πλευρά της διαχείρισης και του τρόπου αξιοποίησής τους.

Σε άρθρο στελέχους του ΣΥΝ και πρόεδρου του ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ υποστηρίζεται χαρακτηριστικά:

«Ενώ η βασική στόχευση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δείχνει προς την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας μέσω της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, είναι συχνές οι αναφορές σε επιδιώξεις με σαφή κοινωνικό χαρακτήρα [...]. Στο βαθμό που αυτές οι αναφορές δε λειτουργούν ως άλλοθι ή δεν εντάσσονται στο πλαίσιο χρησιμοθηρικών επιδιώξεων, αναδεικνύουν τη θεμελιακή αντίφαση μιας πολιτικής που από τη μία πλευρά εντείνει την ανισότητα, τη φτώχεια και την περιθωριοποίηση για μεγάλα στρώματα της κοινωνίας [...] και από την άλλη εμφανίζεται να επιδιώκει ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση. Τις δυνατότητες που επιτρέπουν τέτοια προγράμματα πρέπει να τις αξιοποιήσουμε και να τις διευρύνουμε με στόχο την άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση»⁸.

Ξεχωριστό ενδιαφέρον έχει η εναγώνια προσπάθεια του συγγραφέα ν' ανακαλύψει “ρωγμές” και αντιφάσεις στην αστική στρατηγική προκειμένου να δικαιολογήσει αλλά και να προπαγανδίσει την πολιτική ενσωμάτωσης και ουσιαστικής αποδοχής των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Πραγματικά είναι ν' απορεί κανείς με την υπόθεση εργασίας ότι συνιστά υπάρχει αντίφαση στο ενδιαφέρον της ΕΕ για ζητήματα που συνδέονται πολύ απλά με την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας και αναπαραγωγής του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού οικοδομήματος των ευρωπαϊκών μονοπωλίων.

Πρόκειται για μια θέση που είναι πολιτικά επικίνδυνη και επιζήμια για το κίνημα των εκπαιδευτικών αλλά και συνολικότερα για το λαό, καθώς όχι μόνο οδηγεί στην “εξατομικευμένη αξιοποίηση” των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και συνολικά επιδιώκει το εκπαιδευτικό κίνημα να συμμετέχει σ' αυτά και να τα διαχειρίζεται⁹! Σ' αυτή την κατεύθυνση, η περίπτωση τόσο του ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ όσο και του ΙΠΕΜ της ΔΟΕ είναι χαρακτηριστική.

Η δική μας αντίθεση στα ευρωπαϊκά προγράμματα δεν συνδέεται μόνο με τον ιδεολογικό προσανατολισμό τους (επιχειρηματικότητα, προώθηση της ιδιότητας του ευρωπαίου πολίτη, αντικομμουνισμός, κτλ.) αλλά με την αντίληψη μας για το χαρακτήρα και το σκοπό του σχολείου. Δεν μπορεί το σχολείο να τρέχει πίσω από τις εξελίξεις, με το πρόσχημα των επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών και στην πρακτική της προσθήκης νέων μαθήσεων-αγωγών σε πρόσφορους για το κεφάλαιο τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς. Η πρακτική αυτή όχι μόνον εντείνει τον καταταραχισμό της γνώσης αλλά υποκαθιστά και αποτελματώνει το περιεχόμενο των παραδοσιακών μαθημάτων Γενικής Εκπαίδευσης, διατηρώντας τον αναχρονισμό της βασικής εκπαίδευσης και την αποσπασματικότητά της. Το πρόγραμμα του σχολείου πρέπει να έχει επίκεντρο τη θεμελιακή αποστολή της βασικής εκπαίδευσης, τη διάπλαση μιας ολόπλευρης προσωπικότητας με κοινωνική συνείδηση σε αντίθεση με τα άβουλα ανδρείκελα που επιδιώκουν να διαμορφώσουν αυτές οι “αγωγές”.

Η «απροθυμία-αδυναμία» του ΣΥΝ ν' αντιτάξει ένα πλαίσιο πάλης ριζικά αντίθετο με τις κυβερνητικές επιλογές και την αστική στρατηγική για την εκπαίδευση εκφράζεται και στη στάση του απέναντι στο ζήτημα της ευέλικτης ζώνης.

Όταν η ευέλικτη ζώνη βρισκόταν σε πειραματικό στάδιο, ο ΣΥΝ τοποθετούνταν ως εξής: τη χαρακτήριζε καινοτομία και έκανε κριτική στην προχειρότητα με την οποία υλοποιούνταν.¹⁰

Στην πορεία των πραγμάτων και καθώς η δυσaréσκεια εκπαιδευτικών και γονιών για την ευέλικτη ζώνη μεγαλώνει, ο ΣΥΝ ως γνήσιος φορέας του οπορτουμισμού, μέσω ανακοίνωσης της Αυτόνομης Παρέμβασης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σεπτέμβρης 2005) υποστηρίζει:

«... Ξέρουμε ότι, αν μόνοι μας δεν αναλάβουμε πρωτοβουλίες έξω από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το γκρίζο τοπίο της εκπαίδευσης δε βάφεται με χρώμα. Αυτό όμως που δεν αποδεχόμαστε είναι η εντολή να είμαστε... “ευέλικτοι”. Είναι βέβαιο πως κι αυτή στο τέλος θα μετατραπεί σ' άλλο ένα μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά αυτό καθόλου δεν ενοχλεί τους επαίοντες.

Η υποτιθέμενη “παιδαγωγική ελευθερία” που εισάγει σ' ένα σχολείο ασφυκτικά ελεγχόμενο κι απ' τη φύση του ανελαστικό, μόνο σαν ανέκδοτο μπορεί να εκληφθεί. Ακόμα και αυτή η “ζώνη ελευθερίας” σκοντάφτει πάνω στην υποβολή των “σχεδίων εργασίας” προς έγκριση από το Σχολικό Σύμβουλο. Απεναντίας, ο ιδεολογικός πειθαναγκασμός και η πολιτιστική μονομέρεια εντείνεται μέρα με τη μέρα κι απλώνεται σ' όλες τις εκφάνσεις της προσωπικής και της επαγγελματικής μας ζωής. Χωρίς αμφιβολία και η ευέλικτη ζώνη θα ενταχθεί στον

αστερισμό του ελέγχου της παιδαγωγικής και της διδακτικής πράξης, μέσα από τη μέθοδο των “σχεδίων εργασίας” και θ’ αξιοποιηθεί περαιτέρω για τις ανάγκες της αξιολόγησης-χειραγώγησης»¹¹.

Συνοψίζοντας, η κριτική του ΣΥΝ στην ευέλικτη ζώνη γίνεται από τη σκοπιά της μη εξασφάλισης αλλά και της μη γενίκευσης της «παιδαγωγικής ελευθερίας» (για την οποία θα μιλήσουμε αναλυτικά παρακάτω). Άρα το ζητούμενο, άλλη μια φορά, είναι η επέκταση της διαφοροποίησης και η κατοχύρωση της ευέλικτης ζώνης ως κεντρικού κορμού του αναλυτικού προγράμματος¹².

Όπως και σε άλλα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, η οπορτουνιστική θέση που αποσυνδέει την εκπαίδευση από το ζήτημα των σχέσεων παραγωγής (με πυρήνα το πρόβλημα της ιδιοκτησίας των μέσων παραγωγής) και την πολιτική εξουσία, οδηγεί σε θέσεις για “αυτονομία”, “ελευθερία” μακριά από κάθε κοινωνικό και ταξικό προσδιορισμό. Η θέση για “παιδαγωγική ελευθερία” όπως και αυτή για “αυτονομία της εκπαίδευσης” είναι υποκριτική, γιατί και η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι είναι υποκριτικό να υπερασπίζεσαι μια δήθεν παιδαγωγική ελευθερία από τους σχεδιασμούς του κεφαλαίου, αφού και σ’ αυτό το πεδίο οι αναδιρθρώσεις περιλαμβάνουν το σύνολο των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ερώτημα που πρέπει να τεθεί απερίφραστα είναι: μπορεί μια παιδαγωγική ελευθερία να σταθεί από μόνη της χωρίς να υπηρετεί ταξικά συμφέροντα; Η απάντηση που δίνουν οι δυνάμεις του ΣΥΝ δε μπορούσε παρά να είναι ταξική αλλά διανθισμένη με οπορτουνιστικές περικοκλάδες. Επί του πρακτέου: Η Αυτόνομη Παρέμβαση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε ανακοίνωσή της (Μάιος-Ιούνιος 2008) παίρνει τη θέση: «Κατάργηση της Υπ. Απόφασης για την υποχρεωτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης»¹³. Άρα το κίνημα των εκπαιδευτικών πρέπει να παλεύει για ελεύθερη και όχι υποχρεωτική επιλογή της ευέλικτης ζώνης! Εδώ δεν πρόκειται απλά για αποδοχή των εκπαιδευτικών αναδιρθρώσεων, αλλά για ανάληψη της ευθύνης για εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς και το κίνημά τους γενικότερα στο όνομα μιας “αποφεναικισμένης” παιδαγωγικής ελευθερίας. Περιττό να σημειώσουμε πόσο μια τέτοια επαναστατική προοπτική φοβίζει το κεφάλαιο...

Η επιρροή της Κριτικής ή Ριζοσπαστικής Παιδαγωγικής

Ολοένα και περισσότερο στα κείμενα και τις επεξεργασίες ιδιαίτερα των δυνάμεων που δρουν στις Παρεμβάσεις συναντάμε αναφορές στην Κριτική Παιδαγωγική. Είναι ανάγκη να σταθούμε συνοπτικά, στο βαθμό που μπορούμε, στις βασικές πλευρές αυτού του ρεύματος καθώς φαίνεται ότι τόσο οι Παρεμβάσεις όσο και ο ΣΥΝ αλλά και ορισμένα πανεπιστημιακά τμήματα στην Ελλάδα φαίνεται να έχουν σχέση μ’ αυτό το ρεύμα, καλούν εκπροσώπους του σε συνέδρια και ημερίδες¹⁴ και το οποίο τελικά αναδεικνύεται σε «φωνή αμφισβήτησης» των «κυρίαρχων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών πολιτικών» σε διεθνές επίπεδο. Σύμφωνα με τον Peter McLaren:

«Η κριτική ή ριζοσπαστική παιδαγωγική είναι μια προσέγγιση για την κατανόηση της σχέσης εκπαίδευσης-κοινωνίας από την προοπτική των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής στα πλαίσια των καπιταλιστικών κοινωνιών. Είναι επίσης μια πρακτική προσέγγιση στη διδασκαλία, τη μάθηση και την έρευνα που δίνει έμφαση στη διδασκαλία μέσα από τον κριτικό διάλογο και τη διαλεκτική ανάλυση της καθημερινής εμπειρίας. Κοντολογίς, αφορά τη διδασκαλία μέσω της πράξης. Η προσέγγισή της είναι δημοκρατική και ο σκοπός της είναι να φέρει την κοινωνική και οικονομική ισότητα και δικαιοσύνη για όλες τις εθνότητες. [...] Υπάρχουν δυο ρεύματα. Το ένα είναι φιλελεύθερο αριστερό και προσπαθεί να κάνει την καπιταλιστική κοινωνία πιο συμπονετική και πιο δημοκρατική ώστε να υπηρετεί καλύτερα τα συμφέροντα των φτωχών και των οικονομικά περιθωριοποιημένων. Το δεύτερο ρεύμα τοποθετείται σε γενικές γραμμές στο έδαφος της κριτικής της καπιταλιστικής κοινωνίας (συχνά μέσα από μια συνάντηση με τα γραπτά του Μαρξ) και επιδιώκει να δουλέψει προς μια σοσιαλιστική κοινωνία μέσα από την κοινωνική κριτική και τη μη βίαια εναντίωση [...]. Τελικά η ριζοσπαστική παιδαγωγική επιβλήθηκε ξανά στα μέσα της δεκαετίας του ‘90 δείχνοντας τη σύνδεση μεταξύ του Πάολο Φρέιρε, του Αντόνιο Γκράμσι και του Καρλ Μαρξ»¹⁵.

Όπως λοιπόν και οι ίδιοι θεωρητικοί του ρεύματος υποστηρίζουν (στην περίπτωση του McLaren ίσως μιλάμε για τον «πιο συνεπή αντικαπιταλιστή», με βάση τουλάχιστον τα στοιχεία που γνωρίζουμε αλλά και τις ομιλίες του που έχουμε παρακολουθήσει) στην πιο «επαναστατική της εκδοχή», η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα ετερόκλητο μίγμα μαρξιστικών, ανθρωπιστικών και νεομαρξιστικών θέσεων που εξ αντικειμένου δεν μπορούν να συνενωθούν σ’ ένα ενιαίο και ομοιογενές σύστημα θέσεων, που καταλήγουν στη γενική θεμελίωση της ανάγκης μιας άλλης -σοσιαλιστικής- κοινωνίας χωρίς όμως να προσδιορίζεται το κεντρικό πρόβλημα της κατάληψης της πολιτικής εξουσίας. Θέση που έχει άμεση σύνδεση με την «αριστερή σοσιαλδημοκρατία»¹⁶. Ένα σημαντικό στοιχείο για την Κριτική Παιδαγωγική που εξηγεί εν μέρει και την υιοθέτησή της από τους οπορτουνιστές στην Ελλάδα, είναι ότι συμμετέχει πολλές φορές ενεργά στα κινήματα «ενάντια στην παγκοσμιοποίηση», ενάντια στις αντιδραστικές τομές στις ΗΠΑ (πολλές φορές ταυτίζοντας Ρεπουμπλικάνους και Δημοκρατικούς ως προς την ουσία της πολιτικής τους) αλλά και ότι έχει ενεργό ρόλο στις εξελίξεις στη Λατινική Αμερική (οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη Βενεζουέλα, κτλ.).

Πιο οργανωμένη μεταφορά της Κριτικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα αποτελεί ο Παιδαγωγικός Όμιλος των Παρεμβάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση¹⁷, ωστόσο και οι αναλύσεις των Παρεμβάσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν τέτοια στοιχεία¹⁸.

Η στάση οπορτουμιστικών δυνάμεων απέναντι σε επίκαιρα και κομβικά ζητήματα παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί έκφραση των προβληματισμών και των θέσεων ρευμάτων που άσκησαν κριτική στο κυρίαρχο αστικό μοντέλο ήδη από τη δεκαετία του '70. Έχει σημασία να σταθούμε στα κυριότερα πορίσματα των ρευμάτων αυτών καθώς επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση των αιτημάτων τους αλλά και στις διαπιστώσεις που κάνουν για το χαρακτήρα των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων στην εκπαίδευση σήμερα.

Το κύριο μέτωπο των ρευμάτων αυτών ήταν ενάντια στο θετικιστικό και τεχνοκρατικό τρόπο προσέγγισης της πραγματικότητας που αδιαφορούσε για την υποκειμενική πλευρά της σύλληψης του κόσμου (νόημα, βίωμα, κτλ.) και οδηγούσε εκ των πραγμάτων στη διαμόρφωση μιας τετελεσμένης και μη επιδεχόμενης αλλαγών εικόνας του κόσμου. Πραγματικά δεν είναι και μικρής σημασίας αυτή η κριτική, καθώς συμβάλλει στην απονομιμοποίηση του κυρίαρχου αστικού λόγου στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στην παιδαγωγική. Όμως από την ανάγκη ν' αντιπαρατεθούν στην "αντικειμενική" και ουδέτερη θέαση του κόσμου τα ρεύματα αυτά καταλήγουν σε έναν ιδιόμορφο σχετικισμό-αγνωστικισμό (που τις περισσότερες φορές φλερτάρει και τελικά οδηγεί στον υποκειμενικό ιδεαλισμό) πάνω στο ζήτημα της γνώσης και της αλήθειας. Ας εξετάσουμε λοιπόν ορισμένες βασικές διαπιστώσεις και αφηγηριακές θέσεις.

Το βιβλίο Μαρξισμός και Εκπαίδευση του Madan Sarup (1978), το οποίο εκδόθηκε στην Ελλάδα το 2006, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση του προβληματισμού των ρευμάτων αυτών. Σε εισαγωγικό κείμενο (Γιώργος Γρόλλιος, Γιάννης Κάσκαρης) διαβάζουμε:

«Για τη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης [στην οποία στρέφει την προσοχή του ο συγγραφέας με το βιβλίο αυτό] το "τι μετράει ως γνώση" είναι απαραίτητο να ερευνηθεί. Η θέση ότι η γνώση "κατασκευάζεται" κοινωνικά είναι μέρος της γενικότερης αντίληψης ότι η πραγματικότητα αποτελεί κοινωνική κατασκευή, που στηρίζεται στη θεώρηση πως το νόημα των εμπειριών μας (και όχι η οντολογική δομή των αντικειμένων) συγκροτεί την πραγματικότητα»¹⁹.

Ο συγγραφέας σ' αυτό το βιβλίο επιχειρεί μια αποτίμηση ορισμένων ρευμάτων κριτικής στο θετικισμό, τον οποίο απορρίπτει συνολικά. Σύμφωνα με τον ίδιο, παρόλο που η φαινομενολογική παράδοση²⁰ (έμφαση στην ελευθερία του υποκειμένου, προθετικότητα, νόημα), «...έχει τεράστιο απομυθοποιητικό δυναμικό, υπάρχουν ορισμένα προβλήματα που παραμελεί»²¹. Παραπέρα, τονίζοντας τη συνεισφορά της φαινομενολογίας στην κατανόηση της κοινωνίας, ο Sarup γράφει ότι «επηρέασε ορισμένους συγγραφείς ώστε να απορρίψουν κάθε θεωρία της γνώσης που βασίζεται σε μια "αντικειμενιστική" επιστημολογία και αντιμετωπίζει τη γνώση σαν είναι απόλυτη κι όχι σχετική [...]». Αυτό που τονίζουν οι συγγραφείς που διάκινται ευνοϊκά στη νέα προσέγγιση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι πως δεν πρέπει αναγκαστικά να θεωρούμε τα ακαδημαϊκά Αναλυτικά Προγράμματα σαν ανώτερα. Πως, αν προσπαθήσουμε ν' αντιμετωπίσουμε τη γνώση, ή αυτό που μετράει σαν γνώση, σαν κοινωνικά κατασκευασμένα, τότε μπορούμε να αναγνωρίσουμε πως και τα ακαδημαϊκά Αναλυτικά Προγράμματα είναι ανθρώπινα κατασκευάσματα που περιορίζουν την πρόσβαση στη γνώση σε λίγους προνομιούχους, πράγμα που δεν πρέπει να γίνεται σε καμιά περίπτωση»²². Τελικά ο συγγραφέας του εν λόγω βιβλίου απορρίπτει κριτικά όλα τα προηγούμενα ρεύματα και καταλήγει σε μια "νέα σύλληψη" του έργου του Μαρξ. Αναπαράγει τη γνωστή "αντιπαράθεση" Μαρξ-Ένγκελς και βάζοντας στο ίδιο τσουβάλι τους Λένιν, Πλεχάνωφ, Κάουτσκι ως προς το ζήτημα της συνείδησης (ισχυριζόμενος ότι για τους τελευταίους η συνείδηση είναι απλή αντανάκλαση του υλικού κόσμου) θεωρεί ότι, επειδή ο Μαρξ συλλάμβανε την πραγματικότητα ως σχέση, «...κατά συνέπεια, η αλήθεια κάθε αντιτιθέμενης παρατήρησης εξαρτάται από τη σκοπιά του παρατηρητή»²³. Πρόκειται για μια άποψη που αντιπαραθέτει μονοσήματα τον απόλυτο με το σχετικό χαρακτήρα της αλήθειας και απολυτοποιεί το ρόλο της ιδεολογίας έτσι, ώστε η ιστορικότητα της γνώσης ν' αποτελεί απόδειξη σχετικότητάς της!

Για τις δυνάμεις των ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Οι θέσεις τους σε ζητήματα παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής πολιτικής

Αρκετά όμως με τις εξωτερικές επιρροές! Ας δούμε τώρα πώς δυο από τους γνωστότερους ερευνητές στο χώρο των Παρεμβάσεων "μεταλαμπαδεύουν" τις παραπάνω θέσεις στην Ελλάδα. Πρόκειται για τους Χρήστο Κάτσικα και Κώστα Θεριανό και το βιβλίο τους με το "βαρύγδουπο και φιλόδοξο" τίτλο "Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό".

Σύμφωνα με τους συγγραφείς το βιβλίο αυτό έχει σκοπό ν' αποδομήσει τους σημαντικότερους εκπαιδευτικούς μύθους ως το «...πρώτο βήμα της κριτικής συνειδητοποίησης των αντιφάσεων του σχολείου και της κοινωνίας»²⁴.

Επιδιώκοντας να εξετάσουν κριτικά τους εκπαιδευτικούς μύθους, διαπραγματεύονται και αυτόν της ουδετερότητας της σχολικής γνώσης. Όμως από την αναγνώριση του γεγονότος ότι η σχολική γνώση έχει έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα καταλήγουν στα εξής:

«Επίσης, ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που αντανakλά την κυρίαρχη ιδεολογία ενός κοινωνικού σχηματισμού στο σχολείο και προσδιορίζει τη διδακτική πράξη και το τι είδους εργαζόμενο και πολίτη θέλει να φτιάξει το σχολείο είναι το αν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι "κλειστό", δομημένο από "κλειστά μαθήματα" που

αναφέρονται σε μια απομονωμένη από τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα “επιστημονική γνώση” ή αν θα είναι “ανοικτό”, διαρθρωμένο στη λογική των θεμάτων, όπου μέσα στο σχολείο οι μαθητές σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό θα ερευνούν θέματα όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, ο ρατσισμός, ο πόλεμος, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τις γνώσεις των επιμέρους επιστημονικών κλάδων»²⁵.

Καταλήγουν δε στη θέση ότι «η στεγανοποιημένη ύπαρξη ξεχωριστών μαθημάτων εμποδίζει την ολιστική προσέγγισή 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»²⁶.

Συνοψίζοντας τις βασικότερες θέσεις των ρευμάτων αυτών μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής:

Δεν είναι λάθος να συνδέεται το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης με την ιδεολογία της κυρίαρχης οικονομικά τάξης. Ωστόσο μια τέτοια αντίληψη πρέπει ν’ αποσαφηνίζει με αυστηρότητα ότι η γνώση, δηλαδή η επικέντρωση στην ουσία των φαινομένων, έχει αντικειμενικό χαρακτήρα (δηλαδή αναπαριστά το επίπεδο της ανθρώπινης προσπάθειας να προσεγγίσει τον κόσμο γνωστικά) αλλά και σχετικό χαρακτήρα (γιατί είναι καθορισμένο ιστορικά το επίπεδο αυτό αλλά και επειδή συνδέεται με τις σχέσεις παραγωγής και την ιδεολογία που προκύπτει από αυτές). Έχει σημασία να τονίσουμε αυτό το σημείο, γιατί αλλιώς θα οδηγηθούμε στη λογική να εκμηδενίσουμε την επιστημονική γνώση στο όνομα της σχετικότητάς της. Είναι άλλωστε γνωστό ότι αυτή η προσπάθεια απονομιμοποίησης της γνώσης ως ουδέτερου και σταθερού αποτελέσματος, που σχετίζεται με αδιέξοδα της αστικής σκέψης, οδήγησε στον υποκειμενισμό και κυρίως στο «νέο παράδειγμα» βάσει του οποίου συντάσσονται ανά τον κόσμο τα αναλυτικά προγράμματα, τον κονστρουκτιβισμό, ο οποίος πλάσεται σε νέα θεωρία της μάθησης που επιχειρεί να συνενώσει σε επίπεδο οντολογίας και γνωσιολογίας τα ρεύματα εκείνα που άσκησαν κριτική στην “άκαμπτη” αστική προσέγγιση του παρελθόντος. Απ’ αυτή την άποψη, μπορούμε να κατανοήσουμε τις θέσεις των Παρεμβάσεων από τις οποίες απουσιάζει κάθε αναφορά στο ρόλο του κονστρουκτιβισμού. προφανώς γιατί τον υπερασπίζονται και υπερθεματίζουν ενάντια στην τεχνοκρατική και νεοθετικιστική επιρροή στα αναλυτικά προγράμματα. Και επειδή τα αναλυτικά προγράμματα, τα ΔΕΠΠΣ και τα νέα βιβλία αποτέλεσαν και αποτελούν κομβική στιγμή στις αναδιαρθρώσεις στην εκπαίδευση, οφείλουμε να εξετάσουμε τις θέσεις των Παρεμβάσεων ως προς αυτό το θέμα.

Πώς προσεγγίζουν το ζήτημα νέα βιβλία, όταν ακόμα δεν είχε ξεσπάσει σάλος για το περιεχόμενό τους και όταν δεν είχαν φανεί ακόμα τα αποτελέσματα από την παρέμβαση του ΠΑΜΕ;

Το Φλεβάρη του 2006 (πριν δηλαδή εισαχθούν τα νέα βιβλία στην εκπαίδευση) οι Παρεμβάσεις βγάζουν προκήρυξη με τίτλο “Νέα Βιβλία-παλιές συνήθειες”, όπου σημειώνονται τα αρνητικά του εν λόγω εγχειρήματος: Η εισαγωγή των νέων βιβλίων χωρίς επιμορφωτική δράση και «...κανένα σχέδιο και καμιά στρατηγική υποδοχής των νέων βιβλίων»²⁷. Ταυτόχρονα όμως σημειώνεται:

«Η οργάνωση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος δε θεμελιώνεται σε θέματα, αλλά στην κατάκτηση περιεχομένων και ικανοτήτων που προβλέπει η διδασκαλία των ξεχωριστών μαθημάτων. Η ψευδεπίγραφη “διαθεματικότητα” του Προγράμματος Σπουδών υποστηρίζεται από την αφοπλιστική “θεωρία της μεσοτοιχίας” που προβάλλεται επίσημα από κείμενα μελών του Π.Ι. και εφαρμόζεται με τα τετράδια εργασιών που συνοδεύουν τα νέα βιβλία (το παράδειγμα των τετραδίων εργασίας της Ιστορίας είναι το πιο χαρακτηριστικό)»²⁸.

Σε επόμενη ανακοίνωσή τους και ενώ έχει ήδη ξεκινήσει η διαδικασία επιμόρφωσης, οι Παρεμβάσεις επιστρέφουν στον τόπο του εγκλήματος και υποστηρίζουν:

«Η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως εκτελεστικών βραχιόνων των εκάστοτε φωτισμένων συγγραφικών ομάδων και φιλόδοξων συμβούλων πρέπει να σταματήσει. Ο σχεδιασμός ενός εγχειριδίου δεν πρέπει να στηρίζεται μόνο σε μια “σύγχρονη” θεωρία μάθησης (π.χ. κονστρουκτιβισμός) και ν’ ανανεώνει εικόνες, πηγές και ασκήσεις. Μήπως αυτό που δεν μπορούν να κάνουν οι συγγραφικές ομάδες πρέπει να το κάνουν οι σύλλογοι εκπαιδευτικών; Μήπως το πρώτο θέμα που πρέπει ν’ ανοίξουμε είναι η τεράστια ποσότητα ύλης που καλείται κάθε φορά ο μαθητής ν’ αφομοιώσει;»²⁹.

Η κριτική των Παρεμβάσεων στην εισαγωγή των ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ εστιάστηκε αρχικά -όπως είδαμε ήδη- στο ότι αυτά δεν «έχουν καμία σχέση με αυτό που διατείνονται ότι είναι»³⁰. Άλλωστε με βάση τη θεώρηση ότι πρέπει να εξετάσουμε το «τι μετράει ως γνώση» οι επεξεργασίες των Παρεμβάσεων υιοθετούν τη διαφοροποίηση της εκπαίδευσης, η οποία όμως θα βασίζεται στην αποδοχή των βιωματικών εμπειριών των λαϊκών τάξεων, καθώς διαβάζουμε ότι «όπως έχει υποστηρίξει ο Bourdieu, δεν υπάρχει πιο άνιστο σχολείο από αυτό που αντιμετωπίζει άνισους μαθητές με τον ίδιο τρόπο»³¹. Από αυτήν ακριβώς την υιοθέτηση της διαφοροποίησης στο όνομα της υπεράσπισης των διαφορετικών τρόπων προσέγγισης της γνώσης από τα παιδιά της εργατικής τάξης θα προκύψουν και οι ακροβατισμοί και οι αναζητήσεις ρωγμών στο σύστημα ή στη σχολική τάξη. Δεν είναι τυχαίο μάλιστα ότι τόσο σε επίπεδο πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι δυνάμεις των Παρεμβάσεων στις «καλύτερες στιγμές τους», όταν δεν αντιγράφουν πλευρές της κριτικής μας στα ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ και τα νέα βιβλία, εστιάζουν στο ιδεολογικό περιεχόμενο, στις δεξιότητες και την ιδεολογική μονομέρεια, ενώ ως προς το ζήτημα της αντιεπιστημονικότητας αναφέρουν μόνο τις θρησκευτικές θεωρήσεις και όχι τις κονστρουκτιβιστικές για την οικοδόμηση της γνώσης. Ύστερα απ’ όλα αυτά το «επαναστατικό αίτημά» τους συμπυκνώνεται στα εξής:

«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 αυτό ακριβώς που γίνεται σήμερα. Άλλωστε υπάρχει πιο “ακαδημαϊκό” και “νοσηριαρχικό” 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 έρευνάς 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 αντανάκλα 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 καθημερινότητα»³².

Αν λοιπόν το όλο ζήτημα εξαντλείται στη χρήση των κατάλληλων αναλυτικών κατηγοριών, τότε στο μόνο που μπορούμε να ελπίζουμε είναι η προσέγγιση από τους μαθητές της «δικής τους ταξικής πραγματικότητας» με έναν πιο προοδευτικό τρόπο. Ωστόσο, το ερώτημα παραμένει: η αλήθεια έχει αντικειμενικό χαρακτήρα; Το σχολείο πρέπει να θέτει ως στόχο να διδάσκει την αλήθεια, λαμβάνοντας υπόψη την αντιφατικότητα της εμφάνισής της αλλά και της διαδικασίας προσέγγισής της; Θα διεκδικήσουμε ενιαία προγράμματα που θ' ανταποκρίνονται σ' αυτό που πρέπει να μάθουν όλα τα παιδιά;

Αυτές οι παλινωδίες των Παρεμβάσεων στο ζήτημα των νέων βιβλίων, θα εκδηλωθούν άλλη μια φορά και στο ερώτημα για το ενιαίο του σχολικού προγράμματος με επίκαιρη έκφραση στο πρόβλημα της ευέλικτης ζώνης.

Υπενθυμίζοντας ότι μια πάγια θέση των Παρεμβάσεων είναι η αξιοποίηση ή η πρόκληση «ρωγμών στην τάξη», μπορούμε να κατανοήσουμε και την αντιμετώπιση της ευέλικτης ζώνης αλλά και κάθε ζητήματος που συνδέεται με τον ενιαίο χαρακτήρα του σχολείου. Όταν λοιπόν το 2004 η ΔΟΕ διοργάνωσε ημερίδα με θέμα την Ευέλικτη Ζώνη και τα ΔΕΠΠΣ, η εισήγηση των Παρεμβάσεων έθετε ανάμεσα στ' άλλα τα εξής:

«Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι, αν και η Ε.Ζ. και μερικές από τις προβλέψεις του ΔΕΠΠΣ ευνοούν την ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και νομιμοποιούν πλευρές του λόγου των μαθητοκεντρικών προοδευτικών παιδαγωγικών, στην πραγματικότητα: πρώτον, δε δημιουργούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις αλλαγής των κυρίαρχων παιδαγωγικών πρακτικών, δεύτερον, αποτελούν εργαλεία για την εφαρμογή οικονομικών πολιτικών που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως εργαλείο της καπιταλιστικής οικονομίας, και τρίτον, δεν αποτελούν κανενός είδους πανάκεια ούτε για την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση ούτε για την εξασφάλιση προοδευτικής σχολικής ιδεολογίας»³³.

Είναι σαφές ότι πρόκειται για μια τοποθέτηση, η οποία ανοίγει το δρόμο στον κατ' επιλογή χειρισμό του θέματος, καθώς βλέπει και θετικά στοιχεία ως προς το ζήτημα της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, τα οποία όμως αίρονται από τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας! Για τις Παρεμβάσεις η ευέλικτη ζώνη αποτελεί «μια πραγματική ευκαιρία για τη ριζοσπαστική παιδαγωγική»³⁴ η οποία συνίσταται στην «...αξιοποίηση της όποιας αυτονομίας προσφέρουν τα νέα μέτρα στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη πρακτικών της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Στο βαθμό που η Ε.Ζ. και οι διαθεματικές εργασίες των ΔΕΠΠΣ νομιμοποιούν τη διάθεση σχολικού χρόνου σε τέτοιες πρακτικές, μπορούμε να τον αξιοποιήσουμε αναπτύσσοντας περαιτέρω κάποιες πρακτικές που το προηγούμενο διάστημα αποτελούσαν ρωγμές στο ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Κάτι τέτοιο είναι πιθανότερο να το πετύχουμε στο βαθμό που η απειλή της αξιολόγησης και η συνεπακόλουθη πειθαρχήση παραμένουν απλοί πόθοι της πολιτικής εξουσίας»³⁵.

Αν λοιπόν οι Παρεμβάσεις υιοθετούν τέτοιες λογικές τη στιγμή που η ευέλικτη ζώνη δεν είναι απλά μια συμπληρωματική ιδέα στην κυρίαρχη πολιτική αλλά ένα πιλοτικό πρόγραμμα που εισάγει θεσμικά τη διαφοροποίηση, μπορούμε να κατανοήσουμε και τους στόχους που έθεταν στο κίνημα των εκπαιδευτικών (ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση). Έδωσαν βάρος στο διοικητισμό στην ηγεμονική στάση της κυβέρνησης όταν γενίκευσε την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης (Αύγουστος 2005)³⁶. Όταν δε η κυβέρνηση αναστέλλει έμμεσα την υποχρεωτικότητα της εφαρμογής της ευέλικτης ζώνης (Σεπτέμβρης 2005), οι Παρεμβάσεις τοποθετούν την αντίθεσή τους «πιο βαθιά»:

«Αυτό που «δημιουργεί προβλήματα, στην εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης» είναι: α) Η ανυπαρξία υποδομής (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, σχολικοί κήποι, μικρά τμήματα, μεγάλες αίθουσες), β) Η ανυπαρξία χρηματοδότησης, γιατί δεν μπορούν να γίνουν εκδόσεις, εκδρομές, κατασκευές, αγορές εντύπων και άλλων υλικών ούτε από τα συνεχώς μειούμενα χρήματα των λειτουργικών εξόδων ούτε με τα λεφτά των γονέων και των δασκάλων ούτε με τα λεφτά “χορηγών” που στην ουσία αναιρούν το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και συνδέουν το σχολείο με λογικές επιχειρηματικότητας και αγοράς. γ) η ανυπαρξία διδακτικού χρόνου, γιατί δεν φτάνει να κόψεις δύο ώρες από τα άλλα μαθήματα, όταν η διδασκτέα ύλη δε μειώνεται, γεγονός που ισχύει εξίσου και για τα καινούργια διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα. δ) Η απουσία των θεμάτων που καίνε την ανθρωπότητα σήμερα από την επίσημη θεματολογία της Ευέλικτης Ζώνης [...]. ε) Η προβολή όχι μόνο αμφισβητούμενων ιδεών αλλά και καταστροφικών για την εργαζόμενη πλειοψηφία. στ) Ο περιορισμός της «ελεύθερης» συνεργασίας του δασκάλου με τους μαθητές του, σε ένα μίζερο δίωρο κατά μέσο όρο [...]. ζ) Ο διακοσμητικός

χαρακτήρας του project στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων, γιατί αυτό που μετράει ως γνώση στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης σηματοδοτείται από αυτό που εξετάζεται στις ανώτερες [...]. η) Ο διοικητικός και παιδαγωγικός έλεγχος. Γιατί τι άλλο από επιτήρηση και αναίρεση της όποιας ελευθερίας σημαίνει το «Κάθε δραστηριότητα που εφαρμόζεται στο χρόνο της Ευέλικτης Ζώνης εποπτεύεται από τους σχολικούς Συμβούλους»; [...] θ) Το κλίμα επίδειξης, αξιολόγησης, κατηγοριοποίησης και ανταγωνισμού μεταξύ των σχολικών μονάδων αλλά και των εκπαιδευτικών που δημιουργεί την ενιαία βάση δεδομένων για την εφαρμογή της αξιολόγησης-χειραγώγησης»³⁷.

Ας είμαστε τουλάχιστον λίγο ειλικρινείς! Το παραπάνω απόσπασμα δεν αποτελεί συνολική αντιπαράθεση στην ευέλικτη ζώνη αλλά συνολική παράθεση των όρων και των προϋποθέσεων για την εφαρμογή της. Αν φυσικά τώρα, μετά από την εκ διαμέτρου αντίθετη θέση του ΠΑΜΕ στην ευέλικτη ζώνη, την ίδια την εμπειρία των δασκάλων αλλά και την αντιπαράθεση σε επίπεδο κινήματος γύρω από αυτό το ζήτημα, οι Παρεμβάσεις προχωρούν σε μια ορισμένη αναδίπλωση και καταλήγουν σε ένα «όχι στην ευέλικτη ζώνη» χωρίς να το συμπληρώνουν βέβαια με την εναντίωσή τους σε κάθε μέτρο διαφοροποίησης της εκπαίδευσης, αυτό δε δείχνει τίποτα παραπάνω από την ικανότητα των οπορτουνιστών να προσαρμόζονται στις νέες συνθήκες, αλλά και ταυτόχρονα να «κλείνουν το μάτι» σε μέτρα που συναντιούνται με τη δική τους εκπαιδευτική αντίληψη³⁸.

Αντικειμενικά σήμερα λοιπόν υπάρχει ακόμα πιο γόνιμο έδαφος για εξαγωγή συμπερασμάτων για το ρόλο του οπορτουνισμού στην εκπαίδευση αλλά και γενικότερα. Είναι ένας πολύ σημαντικός όρος για την ανασύνταξη του εργατικού κινήματος, για την ενίσχυση του προσανατολισμού του ενάντια στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενάντια στους σχεδιασμούς του μονοπωλιακού κεφαλαίου.

Βασική βιβλιογραφία:

- Άντρας Γκέντε, Φιλοσοφία της Κρίσης, Σύγχρονη Εποχή.
- Συνοπτική κριτική βασικών αστικών ιδεολογημάτων, Σύγχρονη Εποχή.
- Κ.Ιωαννίδη Το μεταμοντέρνο, Κομμουνιστική Επιθεώρηση 4/2001.
- Κ.Ιωαννίδη Ιδεολογική αντιπαράθεση στις Κοινωνικές Επιστήμες, Κομμουνιστική Επιθεώρηση 4-5/2006
- Gerhart Neuner: Σύγχρονη Γενική εκπαίδευση - Η μόρφωση των καιρών, "Θέματα Παιδείας" τεύχος 6.
- Πρόταση του Τμήματος Παιδείας της ΚΕ του ΚΚΕ, Το Ενιαίο Δωδεκάχρονο Βασικό Υποχρεωτικό Σχολείο.
- Κριτική της Διαθεματικότητας, της ευέλικτης ζώνης, των νέων προγραμμάτων και σχολικών βιβλίων στα "Θέματα Παιδείας" τεύχ. 14 και 25-28.

ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- *Ο Κ. Ιωαννίδης είναι κοινωνιολόγος, μέλος του Τμήματος Παιδείας της ΚΕ του ΚΚΕ.

1. Σχέδιο-πρόταση του Συνασπισμού με την ευκαιρία σύγκλισης του ΕΣΥΠ, Για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Αθήνα, Ιανουάριος 2004, σελ.24,25,26.
2. Οι δάσκαλοι του ΣΥΝ (Αυτόνομη Παρέμβαση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) σε ανακοίνωσή τους το Μάη-Ιούνη 2008 υποστηρίζουν:
«Η εισαγωγή νέων βιβλίων χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και την πιλοτική εφαρμογή τους, και, κυρίως, χωρίς συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα επιτείνουν το συναίσθημα της αδιαφορίας, της προχειρότητας, και την αντίληψη πως η εκπαίδευση αφορά λίγους, έχοντες και ικανούς...» Ανακοίνωση της Αυτόνομης Παρέμβασης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ενώ οι καθηγητές του ΣΥΝ (Αγωνιστική Συνεργασία) στις θέσεις τους για το 13ο Συνέδριο της ΟΛΜΕ 2007 επισημαίνουν τα εξής προβλήματα σε σχέση με τα νέα βιβλία:
«Δεν τηρήθηκε η παιδαγωγική δεοντολογία στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του εγχειρήματος. Αγνοήθηκε η ανάγκη της δοκιμαστικής χρήσης των νέων διδακτικών υλικών, που θα επέτρεπε να αντιμετωπιστούν σφάλματα και αδυναμίες τους πριν αποσταλούν στα σχολεία. Δεν επιζητήθηκε η συνεργασία των μάχιμων εκπαιδευτικών και των αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων και του ΚΕΜΕΤΕ της ΟΛΜΕ ήδη από τη φάση του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών. Δεν πραγματοποιήθηκε συστηματική και επαρκής επιμόρφωση των καθηγητών του Γυμνασίου σχετικά με τα νέα βιβλία. Η λεγόμενη «διαθεματική προσέγγιση», πέρα από την ανεπαρκή παιδαγωγική θεμελίωσή της, εξαντλήθηκε κατά κανόνα σε επιφανειακές πολυθεματικές και πολυεπιστημονικές συσχετίσεις, ενώ ο εσφαλμένος τρόπος προώθησής της άφησε ελάχιστα περιθώρια για μια αποτελεσματική διεπιστημονική προσέγγιση. Και, το σπουδαιότερο, είναι έκδηλη η αδυναμία των περισσότερων βιβλίων να εξασφαλίσουν στη νέα γενιά μια πολυδιάστατη, αντικειμενική και επιστημονικά τεκμηριωμένη γνώση. Προσανατολισμένα προς

τις επιταγές του νεοφιλελευθερισμού, της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, της επιχειρηματικότητας και του ανταγωνισμού, δεν μπορούν να υποστηρίξουν την απελευθερωτική παιδεία που έχουν ανάγκη οι σύγχρονοι νέοι πολίτες»

3. Ο νεοθετικισμός αποτελεί μια από τις βασικές κατευθύνσεις της αστικής φιλοσοφίας του 20ού αιώνα. Εμφανίστηκε σαν ρεύμα που διεκδικούσε τη λύση και την ανάλυση των σύγχρονων φιλοσοφικών-μεθοδολογικών προβλημάτων. Σαν σύγχρονη μορφή του θετικισμού έχει τις ίδιες μ' αυτόν, αν και ο θετικισμός εκφράζει ιστορικά την προσπάθεια επιστημονικής εξήγησης του κόσμου, ενώ ο νεοθετικισμός αποτελεί ένδειξη της κρίσης της αστικής φιλοσοφίας και επιστημολογίας στη σύγχρονη εποχή. Ο νεοθετικισμός απορρίπτει την έννοια της φιλοσοφίας ως θεωρητικής γνώσης, αντιπαράθετε την επιστήμη στη φιλοσοφία και ισχυρίζεται ότι οι μοναδικές γνώσεις είναι μόνο οι ειδικές επιστημονικές γνώσεις. Ο νεοθετικισμός θεωρεί ότι τα κλασικά φιλοσοφικά προβλήματα αποτελούν μεταφυσική και αρνείται να θέσει άρα και ν' απαντήσει στο βασικό ζήτημα της φιλοσοφίας σχετικά με τη σχέση ύλης και συνείδησης. Από αυτές τις θέσεις υποτίθεται ότι ξεπερνάει το δίπολο υλισμού-ιδεαλισμού, όμως στην πραγματικότητα κινείται στα βήματα του υποκειμενικού ιδεαλισμού και του αγνωστικισμού.
4. Η φιλοσοφία της Ζωής αποτελεί ρεύμα που εμφανίστηκε στα τέλη του 19ου αιώνα και αποτελούσε απάντηση στην κρίση του αστικού ορθολογισμού από την πλευρά της υπεράσπισης της ζωής ως κατηγορίας που δεν ταυτίζεται ούτε με την ύλη ούτε με το πνεύμα. Στα πλαίσια αυτού του ρεύματος συναντάμε τις απόψεις του Νίτσε, του Ντίλτεϊ, Ζιμμέλ, Μπερξόν, κ.ά. Η φιλοσοφία της ζωής αντιπαράθετε τη φιλοσοφική προς την επιστημονική αντιμετώπιση του κόσμου και θεωρεί ότι η καταλληλότερη μορφή γνώσης είναι το καλλιτεχνικό σύμβολο. Αρκετές από τις θέσεις της υιοθετήθηκαν από τα σύγχρονα ρεύματα του υπαρξισμού, της φαινομενολογίας, κτλ.
5. Ρεύμα της φιλοσοφίας και της κοινωνιολογίας που εμφανίστηκε τη δεκαετία του '30 στο Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών του Πανεπιστημίου της Φραγκφούρτης. Εκπρόσωποι της σχολής (αν και με διαφορετικές απόψεις) θεωρούνται οι Χορκχάιμερ, Αντόρνο, Μαρκούζε, κ.ά. Βασικό χαρακτηριστικό της εν λόγω σχολής αποτελούσε, τουλάχιστον αρχικά, η προσπάθεια σύζευξης της σκέψης του Μαρξ με εγγελιανές και φροϋδικές ιδέες. Κεντρική θέση στις αναλύσεις τους έχει η έννοια της αποξένωσης αν και με διαφορετικό χαρακτήρα από τη μαρξιστική αντίστοιχή της.
6. Αυτή άλλωστε είναι και η κύρια πλευρά της μεταμοντέρνας θεώρησης. Η συνύπαρξη απόψεων που δε συγκρούονται γιατί δεν έχουν αξίωση αλήθειας. Έτσι βλέπουμε βουλευτή του ΣΥΝ/ΣΥΡΙΖΑ να κάνει ερώτηση στη Βουλή για το ότι το βιβλίο της Βιολογίας της Γ' Γυμνασίου προπαγανδίζει υπέρ των μεταλλαγμένων και γενετικά τροποποιημένων προϊόντων. Κι αντί να ζητήσει την απόσυρση αυτού του επικίνδυνου βιβλίου να ζητάει «να συμπεριληφθεί σ' αυτό το βιβλίο κι η ... άλλη άποψη».
7. Στο 8ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ (2008) οι δυνάμεις του ΣΥΝ εν μέρει αποδέχτηκαν την πρόταση για απόσυρση των νέων βιβλίων Ιστορίας της Γ' Λυκείου και Φιλοσοφίας της Β' Λυκείου. Πρόκειται για βιβλία όμως που δεν μπορούν να χαρακτηριστούν διαθεματικά και έχουν σαφέστατα προβλήματα περιεχομένου και ιδεολογικής κατεύθυνσης.
8. Παύλος Χαραμής, Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα, Παιδεία και Κοινωνία, τεύχος 7, Νοέμβρης 2005, σελ.8.
9. «Καινοτομικά προγράμματα μικρής ή μεγάλης κλίμακας εκπονούνται και δοκιμάζονται με εξαιρετική προχειρότητα με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύναμη η εξαγωγή σωστών συμπερασμάτων. Παραδείγματα προχειρότητας αποτελούν τόσο το ολοήμερο σχολείο όσο και το πρόγραμμα ευέλικτης ζώνης που εφαρμόστηκε δοκιμαστικά το 2001-2002 στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Η εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε τον Οκτώβρη χωρίς να έχουν καλυφθεί στοιχειώδεις προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος, ενώ η πρώτη επιμορφωτική συνάντηση των εκπαιδευτικών του προγράμματος έγινε το Φλεβάρη του 2002». Για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σελ.25.
10. «Για την ελληνική περίπτωση, σημειώνουμε εδώ με πόση ευκολία ενισχύονται από ευρωπαϊκά προγράμματα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ή αναλαμβάνει η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών σε αντίθεση με την αρνητική ή επιφυλακτική αντιμετώπιση ανάλογων αιτημάτων των συνδικαλιστικών οργανώσεων της δημόσιας εκπαίδευσης και των επιστημονικών τους οργάνων», Για μια δημοκρατική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σελ.8.
11. Ανακοίνωση της Αυτόνομης Παρέμβασης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Σεπτέμβρης 2005.
12. Σε άρθρο της Λιάνας Τσιρίδου με τίτλο «Βιωματική μάθηση» (Παιδεία και Κοινωνία, τεύχος 24, σελ.27), διαβάζουμε ως προς την εισαγωγή προγραμμάτων: «Πρώτα-πρώτα αυτά που θα έπρεπε να είναι ραχοκοκαλιά του αναλυτικού προγράμματος (περιβάλλον, υγεία, πολιτισμός, επιλογή σταδιοδρομίας) περιορίζονται στο περιθώριό του» και ασκείται κριτική στο γεγονός ότι «...ούτε η θεματολογία ούτε η μεθοδολογία των προγραμμάτων δεν πέρασαν ποτέ στον κορμό του σχολείου, στο αναλυτικό

- πρόγραμμα». Εδώ δεν πρόκειται για εξημέρωση νέων επιστημονικών εξελίξεων και ενσωμάτωσής τους στον κύριο κορμό του σχολικού προγράμματος, αλλά για εισαγωγή των προγραμμάτων και μετατροπή τους σε κύριο άξονα του σχολικού προγράμματος.
13. Ανακοίνωση της Αυτόνομης Παρέμβασης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μάιος-Ιούνης 2008.1
 14. Βλ. Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Κολέγιο Αθηνών), «Αναπτύσσοντας Δυναμικά Κοινότητες Μάθησης σε μια εποχή Αβεβαιότητας και Ανασφάλειας», 29/9-1/10, 2006 και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Βόλος), «Δημοκρατία, εκπαίδευση και Πολιτισμός», 1ο Συνέδριο Κριτικής Παιδαγωγικής, 5-6/10, 2007.
 15. Critical Theory in Education: Power, Politics and Liberation, Peter McLaren, [/www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren](http://www.gseis.ucla.edu/faculty/pages/mclaren).
 16. Πέρα από διακηρύξεις και γενικά θεωρητικά κείμενα, υπάρχει πάντα η στάση απέναντι σε κρίσιμα προβλήματα της επικαιρότητας. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, ένα βασικό κριτήριο είναι η αντιμετώπιση των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων στην ανώτατη εκπαίδευση. Ένας από τους «πατέρες» της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο Henry Giroux, υποστηρίζει ανάμεσα στα άλλα: «Σε έναν ιδανικό κόσμο, οι εταιρείες θα δουν την ανώτατη εκπαίδευση ως κάτι πολύ παραπάνω από κέντρο εκπαίδευσης για μελλοντικούς υπαλλήλους των εταιρειών, από μια επιχειρηματική ευκαιρία για τη δημιουργία κέρδους σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, από έναν χώρο όπου η εταιρική κουλτούρα και η παιδεία συγχωνεύονται με στόχο να παράγουν εγγράμματος καταναλωτές. Η ανώτατη εκπαίδευση έχει μια βαθύτερη ευθύνη: να ψάχνει όχι μόνο την αλήθεια ανεξάρτητα από το πού μπορεί αυτή να οδηγή, αλλά να μορφώνει τους φοιτητές, για να υποχρεώνουν την εξουσία να είναι πολιτικά και ηθικά υπόλογη και να διευρύνει την ακαδημαϊκή ελευθερία, τη δυνατότητα και την υπόσχεση του Πανεπιστημίου ως προπύργιου της δημοκρατικής διερεύνησης και των δημοκρατικών αξιών, ακόμα και όταν αυτά υποχρεωτικά αναδιαμορφώνονται στις αρχές της χιλιετίας», Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 20 Ιουλίου 2008, Το Πανεπιστήμιο ως δημόσια σφαίρα, σελ.40. Είναι σαφές ότι το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί κλασικό παράδειγμα σοσιαλδημοκρατικής αντίληψης που θεωρεί ότι το Πανεπιστήμιο πρέπει να προστατευτεί από τις επιθέσεις των επιχειρήσεων και ν' αποκατασταθεί ο αυτόνομος μορφωτικός του ρόλος! Όταν λοιπόν τίθεται το πρόβλημα των πολιτικών και οικονομικών όρων για μια άλλη πορεία της Ανώτατης Εκπαίδευσης, οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής (ή τουλάχιστον κάποιοι από αυτούς) ονειρεύονται έναν ιδανικό κόσμο στον οποίο θα συνυπάρχουν αρμονικά Πανεπιστήμια και εταιρείες!
 17. Ριζοσπαστική Παιδαγωγική: μέσα από τους θεσμούς ή μέσα από το κίνημα; εισήγηση του Π.Μενδώνη, από τον Παιδαγωγικό Όμιλο των Παρεμβάσεων Κινήσεων Συσπειρώσεων Π.Ε. Γιάννενα 17-5-2004 για την ημερίδα που διοργανώνει η Δ.Ο.Ε. με θέμα: «Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών -Ευέλικτη Ζώνη».
 18. Βλ. πρόλογο του McLaren στο βιβλίο των Κάτσικα-Θεριανού «Η εκπαίδευση της αμάθειας».
 19. Madan Sarup Μαξισμός και Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σελ.13.
 20. Το ρεύμα της Φαινομενολογίας εμφανίζεται ως αυτόνομη κατεύθυνση της αστικής φιλοσοφίας στις αρχές του 20ού αιώνα και συνδέεται με το όνομα του Χούσσερλ. Ασκώντας κριτική στο μηχανιστικό υλισμό και κυρίως στο θετικισμό που αντιπαραθέτει απόλυτα συνείδηση και Είναι, η Φαινομενολογική παράδοση διακρίνει σε a priori και σημαίνοντα κόσμο και έτσι προσεγγίζει την καντιανή διδασκαλία. Απ' αυτή την άποψη η κριτική στο θετικισμό οδηγεί στον υποκειμενισμό και στην άρνηση της μεθοδολογίας των φυσικών επιστημών. Η Φαινομενολογία επηρέασε σημαντικά και ρεύματα της αστικής κοινωνιολογίας και κοινωνικής ψυχολογίας που είδαν στις αρχές της τα θεμέλια για μια επιστήμη που μελετά το νόημα της δράσης του υποκειμένου μέσω της συμβολικής αλληλεπίδρασης.
 21. ο.π,σελ.55.
 22. ο.π.,σελ.75.
 23. ο.π,σελ.273.
 24. Χρήστος Κάτσικας-Κώστας Θεριανός, Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό, εκδ.Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2008, σελ.11 και 13.
 25. ο.π.,σελ.107-108.
 26. ο.π.,σελ.110.
 27. Παιδαγωγικός Όμιλος, Νέα Βιβλία-Παλιές συνήθειες, Φλεβάρης 2006.
 28. ο.π.
 29. Παιδαγωγικός Όμιλος-Παρεμβάσεις Κινήσεις Συσπειρώσεις Π.Ε., Νέα Βιβλία: Εικονική Ενημέρωση-Εικονική Συζήτηση. Καμιά συμμετοχή των εκπαιδευτικών της πράξης. Άλλωστε, ο Σωτήρης Σκαρτσίδας στο εισαγωγικό άρθρο κριτικής στα νέα βιβλία στο πρώτο τεύχος των «Ρωγμών εν τάξει» εντοπίζει προβλήματα στην απουσία της διαθεματικότητας από τα βιβλία, παρόλο που οι οδηγίες του δασκάλου την επικαλούνται! (Ρωγμές εν τάξει, Σκέψεις για τη γλώσσα, σελ.8, τεύχος 1, Καλοκαίρι

- 2007).
30. Κώστας Θεριανός, Ορισμένες σκέψεις για τη διατύπωση της κριτικής στα ΔΕΠΠΣ και τα νέα βιβλία, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 78, Καλοκαίρι 2006, σελ.43.
 31. Κώστας Θεριανός, Διαθεματικότητα: Η νέα μεταρρυθμιστική ιδέα, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, <http://www.antitetradia.gr/site/newmagaz.php?mid=5&tid=44>
 32. Κώστας Θεριανός, Χρήστος Κάτσικας και Αγγελική Φατούρου, Νέα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία. Ιδεολογία και πρακτική. Κείμενο για το 8ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ, Μάης 2008.
 33. Ριζοσπαστική Παιδαγωγική: μέσα από τους θεσμούς ή μέσα από το κίνημα; εισήγηση του Π. Μενδώνη, από τον Παιδαγωγικό Όμιλο των Παρεμβάσεων Κινήσεων Συσπειρώσεων Π.Ε. Γιάννενα 17-5-2004 για την ημερίδα που διοργανώνει η Δ.Ο.Ε. με θέμα: «Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών -Ευέλικτη Ζώνη».
 34. ο.π.
 35. ο.π.
 36. Βλ. Ανακοίνωση των Παρεμβάσεων ΠΕ με τίτλο, Ευέλικτη Ζώνη: Αποφασίζουμε και διατάζουμε...
 37. Ανακοίνωση των Παρεμβάσεων ΠΕ, 3 Οκτώβρη 2005.
 38. Φαίνεται να υπάρχει μια ορισμένη διχογνωμία στους κόλπους των Παρεμβάσεων ως προς το ζήτημα αντιμετώπισης της ευέλικτης ζώνης. Ιδιαίτερα πρόσφατα (Αρετή Σπαχή, Ευέλικτη Ζώνη και ευέλικτη απασχόληση στο σχολείο της αγοράς, Μάης 2008, 8ο εκπαιδευτικό συνέδριο της ΟΛΜΕ) κατατέθηκε κείμενο το οποίο συνδέει την ευέλικτη ζώνη με τις καπιταλιστικές αναδιαρθρώσεις για το αποκεντρωμένο σχολείο, τον ευέλικτο απασχολήσιμο αλλά και την παροχή αποσπασματικών πληροφοριών. Σωστά δε τοποθετεί το πρόβλημα σε σχέση με το πρόβλημα της κοινωνίας. Όμως μένει στα μισά του δρόμου γιατί η ευέλικτη ζώνη δεν είναι απλά ένα εγχείρημα που συνδέεται με την αγορά (μόνιμη επωδός όλων των αναλύσεων των Παρεμβάσεων) αλλά και μέτρο παιδαγωγικής φύσης που εισάγει τη διαφοροποίηση (μόνιμη απουσία από τις αναλύσεις των Παρεμβάσεων). Ουσιαστικά το κείμενο αυτό αποτελεί την απάντηση του Μ-Λ ΚΚΕ στον «παιδαγωγισμό» των Παρεμβάσεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Δεν καταφέρνει όμως το κύριο χτύπημα γιατί δεν μπορείς ν' απαντάς στην αστική παιδαγωγική μόνο με αναφορά σε όρους οικονομίας ή πολιτικής αλλά με τη μαρξιστική παιδαγωγική.

Attachment	Size
Η διαθεματικότητα, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, η ευέλικτη ζώνη και το ομορτυουνιστικό τους στήριγμα. [5]	135 KB