

τως των εμπλεκόμενων μερών. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης αποτελεί η αλληλεπίδραση *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 24, 32-63 της πράξης με τη θεωρία, μέσα από την οποία προκύπτουν νέες (εννοιολογικές-θεωρητικές-εφαρμόσιμες) κατασκευές, που με τη σειρά τους εμπεριέχουν τα νοήματα όλων των εμπλεκόμενων μερών (δηλαδή, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών<sup>51</sup>). Συνεπώς, η εκπαιδευτική πράξη, εγκολπώνοντας τις νοηματοδοτήσεις των εμπλεκόμενων, αποκτά μια οιοονεί απελευθερωτική διάσταση (δεν υπάρχουν a priori αποκλεισμοί, ή αποκλεισμοί βάση κοινωνικών-οικονομικών-γνωστικών κριτηρίων), ενώ συνάμα (αυτή) η εκπαιδευτική πράξη είναι «ανοιχτή» σε νέες νοηματοδοτήσεις, καθώς η συνεχής αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη ανακατασκευάζει το «κοινωνικό» (ό,τι προσδιορίζει την κοινωνία ως «όλον»). Εάν ως συστατικά στοιχεία της «πράξης» θεωρήσουμε τόσο τη *δράση*, όσο και το *συλλογισμό* (Groundy, 2003: 133), τότε αναδύεται ως σημαντικό χαρακτηριστικό η *κοινωνική διαπραγμάτευση των συγκροτησιακών όρων του αναλυτικού προγράμματος*: τι είναι «γνώση», ποια (και τίνος) γνώση θα προκριθεί (γιατί, ακόμα και σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι δίχως αξιολογική ταξινόμηση η παρεχόμενη γνώση), ποια η διδακτική μεθοδολογία, ποιος ο τρόπος αξιολόγησης, ποιος και με ποιο τρόπο θα καθορίζει την παιδαγωγική σχέση<sup>52</sup>.

## 8. Το χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού κατά τον 21ο αιώνα

Εισερχόμενοι στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, από τη συζήτηση σχετικά με την εκπαίδευση, τη σχέση της με άλλα δομικά στοιχεία (όπου κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει η σχέση της με την οικονομία<sup>53</sup>), το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και τη συζήτηση σχετικά με την παιδαγωγική σχέση, διαπιστώνουμε ότι έχουν μεταβληθεί (ορθότερα: έχουν μετασχηματιστεί) τόσο οι παραδοσιακές δομές και σχέσεις, όσο και η παγκόσμια agenda σχετικά με αυτές τις σχέσεις και τις δομές<sup>54</sup>. Εάν θεωρήσουμε ότι το «τέλος της ιστορίας»

51. Αυτή η δυνατότητα συμπερίληψης των νοημάτων αποκτά τη μέγιστη πολιτική σημασία της, εάν θεωρήσουμε ορισμένες μη-προνομιούχες ομάδες και εξετάσουμε τον αποκλεισμό τους από τον επίσημο εκπαιδευτικό «Λόγο» (με παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά κριτήρια, π.χ., με «αποτυχία» στο εξεταστοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και με πολιτικά ελατήρια, π.χ. με απόφαση για μη συμπερίληψη των πολιτιστικών -ή ακόμα και εθνοτικών- χαρακτηριστικών τους στη σχολική γνώση).

52. Πρόκειται για ζητήματα που αναφέρονται στον παιδαγωγικό κώδικα της «περιχάραξης» (framing, κατά Bernstein, 1991).

53. Για την ελληνική περίπτωση μια καθοριστική δομική σχέση της εκπαίδευσης είναι με το πεδίο της πολιτικής (βλ. Φωτεινός, 2009, 2013), λόγω των ιδιομορφιών που ιστορικά καθόρισαν τη συγκρότηση αφενός του ελληνικού κράτους (κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα) και αφετέρου της κοινωνίας (βλ. Μουζέλης, 1992).

54. Πρόκειται για την περίφημη «Agenda 21» (βλ. U.N. 1992; UNESCO, 2015; IEAB, 2013; Ansari and Malik, 2013).

(Fukuyama, 1989, 1992), υπό την έννοια της ευρύτερης κατίσχυσης των φιλελεύθερων δογμάτων, στο πλαίσιο των κρατικά και οικονομικά προσδιορισμένων δομικών σχέσεων<sup>55</sup>, ομού με το «τέλος της εργασίας» (Rifkin, 1996), υπό την έννοια του ολοκληρωτικού μετασχηματισμού της έννοιας της εργασίας<sup>56</sup>, σε συνδυασμό με την τεχνολογική-ψηφιακή ανάπτυξη<sup>57</sup> (κάποιοι ήδη αναφέρονται σε αυτή την ανάπτυξη ως «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση»<sup>58</sup>) διαμορφώνουν ένα καινοφανές κανονιστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει, μετασχηματίζοντας παραδοσιακές σχέσεις, τόσο με τους άλλους δομικούς χώρους (Ball, 2012) (π.χ., με την οικονομία, βλ. Boffo, Federighi, Torlone, 2015; Burgess, 2016), ή την πολιτική<sup>59</sup>, όσο και στο εσωτερικό της (π.χ., μετασχηματίζοντας το ρόλο του δασκάλου<sup>60</sup>, ή την ίδια την εκπαιδευτική πράξη-διαδικασία<sup>61</sup>).

Έτσι, αν η «παραδοσιακή» («δασκαλοκεντρική-γνωσιοκεντρική») εκπαιδευτική διαδικασία εστίαζε κυρίως, αν όχι κατ' αποκλειστικότητα, στην απομνημόνευση, ενώ η παιδαγωγικά-διδασκτικά περισσότερο «ορθή» προσέγγιση («μαθητοκεντρική»), συνιστώντας μια «παραδειγματική» αλλαγή (ιδίως την εποχή που πρωτοεμφανίστηκε, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα), εστίαζε

55. Σαφώς πολωμένη πολιτικά και ιδεολογικά θέση, η οποία ελέγχεται για την επιστημολογική και φιλοσοφική της θεμελίωση, συνάμα με ευθεία αμφισβήτηση των πολιτικών που υπαινίσσεται, καθώς θέτει εκτός «διαπραγμάτευσης» των κοινωνικών ζητημάτων ευρύτερες κοινωνικές ομάδες (τάξεις, φορείς δράσης, υπό άλλα θεωρητικά-ενοσιολογικά πλαίσια) (βλ. σχετικά και Anderson, 1994).

56. Πρόκειται για όλες αυτές τις νέες μορφές «απασχόλησης» (κι είναι σημειολογικός χαρακτηριστική αυτή η μεταστροφή της ορολογίας: από την έννοια της *εργασίας* έχουμε περάσει στην έννοια της *απασχόλησης*), απομονωμένης από ένα φυσικό «τόπο» εργασίας (εξ αποστάσεως εργασία, παροχή υπηρεσιών μέσω τεχνολογικών-ψηφιακών μέσων) και από ένα φυσικό «χρόνο» εργασίας (εκ περιτροπής -part-time εργασία, ατομικά συμβόλαια «μηδενικού» χρόνου -zero-hour contract, κ.τ.λ.), καταλήγουν να είναι απομονωμένες, εν τέλει, από κάθε «φυσική» σχέση μεταξύ εργάτη-προϊόντος-πελάτη, μεγιστοποιώντας την «αλλοτρίωση» των σχέσεων (της καπιταλιστικής παραγωγής), ενώ συνάμα μετασχηματίζουν τον εργαζόμενο σε «επισφαλώς εργαζόμενο» (precarious) (βλ. Jagodzinski, 2017; Desjardins, 2015; Marhuenda, 2017; Kurki, 2014).

57. Βλ. ενδεικτικά McKinsey and Company, 2012; «Project Tomorrow», 2003.

58. Το 2018 στην καθιερωμένη ετήσια συνάντηση του World Economic Forum στο Davos υπήρχαν εκτενείς αναφορές στη σχέση της εκπαίδευσης (ιδίως -αλλά όχι μόνο- της τριτοβάθμιας) με την «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση» (4IR) («Academia can be an important vanguard of the Fourth Industrial Revolution», «4 ways universities are driving innovation», «Can apprenticeships save young people from the threat of AI?» και άλλοι παρόμοιοι τίτλοι άρθρων μπορεί να βρεθούν στο [www.weforum.org](http://www.weforum.org)).

59. Βλ. την έμφαση που αποδίδεται σε μια δημοκρατική -κοινωνική- εκπαίδευση, ως αντίβαρο στην εκπαίδευση που θα προετοιμάζει ατομικά για την ένταξη στην οικονομία, στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στο Postman, 1996. Συνάμα, αναπτύσσεται (εκ νέου, γιατί ποτέ δεν σταμάτησε) η συζήτηση σχετικά με τις διαδικασίες ενσωμάτωσης ευρύτερων πληθυσμών που παραμένουν, σε μεγαλύτερο, ή μικρότερο βαθμό, αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση (βλ. Harwood, et al, 2013).

60. Βλ. σχετικά στο Biesta, 2015.

61. Βλ. σχετικά στο Rodriguez, 2012. Από μια άλλη οπτική, επανέρχονται, εν μέρει, παιδαγωγικά αιτήματα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στο πλαίσιο, όμως, που τίθεται από τη «νέα οικονομία» και την ψηφιακή επανάσταση (Wyn, 2009).

στην κατανόηση (ακόμα κι αν τη θεωρηθεί ως «προσωπική» κατανόηση<sup>62</sup>) καθώς και στην εφαρμογή (έμφαση στις δεξιότητες), στα δικαιώματα αλλά και στην αναδυόμενη υπευθυνότητα των μαθητών, τώρα, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να επαναπροσανατολιστεί στον «Άνθρωπο», να τον εκπαιδεύσει πώς να αναλύει, πώς να αξιολογεί και πώς να δημιουργεί (πώς να είναι δημιουργικός) (Scheerens, 2013).

Συνεπώς, σε αυτό το πλαίσιο, όπως περιγράφηκε ανωτέρω, ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορεί πλέον να είναι ο μεταδότης της γνώσης (σε ένα συμπεριφοριστικής λογικής δασκαλοκεντρικό μοντέλο που «προβλέπει» την πλήρωση των «κενών δοχείων»), καθώς έχει αποκαθλωθεί αυτή η θέση εδώ και εκατό χρόνια από την παιδαγωγική επιστήμη. Δεν θα μπορεί, όμως, να είναι ούτε και ο διευκολυντής (Τσαγγάρη, 2011), «απλώς» ο διαχειριστής της τάξης και των δραστηριοτήτων της (όπως προέβλεπε ένα περισσότερο «μαθητοκεντρικό» μοντέλο, που έδινε έμφαση στο εποικοδομητικό-constructivist μοντέλο διδασκαλίας).

Ο εκπαιδευτικός, στο νέο αυτό πλαίσιο, στο συγκεκριμένο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, όπως διαμορφώνεται (και μέσα από τους παγκόσμιους «ηγεμόνες» -είτε είναι φυσικά πρόσωπα, είτε ακόμα και εταιρείες, ή οργανισμοί), προτείνεται ότι θα πρέπει να είναι συγχρόνως «ηγέτης» και «οραματιστής» (αυτός που θα εκπέμπει ένα υγιές «όραμα» στους μαθητές του), να είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας (σε όλες τις μορφές της και προς όλες τις κατευθύνσεις), να είναι αυτός που θα μπορεί να αναλάβει το «ρίσκο» μιας «παρακινδυνευμένης» -παιδαγωγικά-διδακτικά- ενέργειας, ενώ συνάμα θα πρέπει να μπορεί να μαθαίνει και να προσαρμόζεται (National Institute of Education, 2009; Guo, 2014).

Συνεπώς, καθώς ήδη βαδίζουμε στον 21<sup>ο</sup> αιώνα και το παγκόσμιο συγκείμενο έχει μετασχηματιστεί -και είναι σε φάση εντατικού περαιτέρω μετασχηματισμού- διαμορφώνοντας νέες συσχετίσεις, δεν θα είναι σφάλμα να υποθέσει κανείς ότι οι προτεραιότητες, οι στόχοι, οι σκοποί της εκπαίδευσης έχουν μεταβληθεί, και επαναπροσδιορίζοντας τη δομική σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία, στην ουσία επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία (Mourshed, Farrell, Barton, 2018)<sup>63</sup>. Εν κα-

62. Δηλαδή, αν η κατανόηση που προκύπτει μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί τον μαθητευόμενο στην απόκτηση ενός προσωπικού νοήματος, μιας προσωπικής κατανόησης των διδαχθέντων.

63. Επίσης, εάν μελετήσει κανείς προσεκτικά τις αναφορές των διεθνών οργανισμών (π.χ. του ΟΟΣΑ), θα διαπιστώσει ότι απηχούν αρκετά από τα «παραδοσιακά» αιτήματα της παιδαγωγικής (και δη της «κριτικής» παιδαγωγικής), εφόσον τα κείμενα αυτά έχουν αναφορές στην «αυτονομία» του σχολείου, στην «ολιστική» ανάπτυξη του ανθρώπου, στην ενεργητική συμμετοχή του σε κάθε πλευρά του βίου με δημιουργικότητα. Προφανώς, το ζητούμενο για αυτούς τους οργανισμούς είναι να εμποδωθεί η διεύρυνση και η περαιτέρω νομιμοποίηση του τρόπου παραγωγής καθώς και η νομιμοποίηση της διαίρεσης εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό, όμως, δεν αναιρεί το γεγονός ότι αυτή ακριβώς η διάσταση της πολιτικής τους, εμπλέκοντας την εκπαίδευση στο σχεδιασμό τους, μετασχηματίζει τις εκπαιδευτικές δομές, επιβάλλοντας μια τεχνοκρατική λογική διαχείρισης της εκπαίδευσης, με μετρήσιμα αποτελέσματα (π.χ., PISA). Έτσι, η εκπαίδευση

τακλείδι, αυτό που μπορεί να θεωρηθεί ως διαπίστωση είναι η «δέσμευση» της εκπαίδευσης στα κοινωνικά-οικονομικά αιτήματα του σύγχρονου συγκείμενου, δηλαδή, η συμπίεση της εκπαίδευσης με τα προβλήματα και τα δεδομένα της εποχής της.

## 9. Μεταρρυθμίσεις και αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα: η «φονταμενταλιστική», «άστοχη», «αποστειρωμένη» και «τοτεμική» εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό αναδύεται το ιστορικής διάστασης ερώτημα σχετικά με τις μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα, από ποιους φορείς αναλήφθηκαν, ποιο ήταν το διακύβευμα κάθε φορά και ποιο το αποτέλεσμα τους (βλ. Νούτσος, 1988; Φωτεινός, 2013; Περισιάνης, 2002).

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε νωρίτερα, είναι προφανές ότι η συζήτηση για την ιστορική διάσταση των μεταρρυθμίσεων των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα θα περιλαμβάνει ως αναλυτικές και ερμηνευτικές κατηγορίες τους «φορείς δράσης» (ποιοι φορείς δράσης ενεργοποιούνται, εμπλέκονται και καθορίζουν τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων), την «ιδιοποίηση» (με ποιο τρόπο ιδιοποιούνται τα κέρδη, και πριν από αυτό, ποιο είναι το διακύβευμα), τον «τρόπο κυριαρχίας» (ποιος είναι ο τρόπος κυριαρχίας και σε ποιο πεδίο κοινωνικής παραγωγής αναφέρεται), την «ιδεολογία» (με ποιο τρόπο προκύπτει η νομιμοποίηση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης), και τέλος θα εξεταστεί το αποτέλεσμα, δηλαδή, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ποιες οι επιπτώσεις στην κοινωνία από την εφαρμογή των αναλυτικού προγράμματος στην οικονομία, στις κοινωνικές δομές – και στις σχέσεις των δομικών στοιχείων (ενώ συνάμα δεν θα πρέπει να θεωρούνται ερευνητικά αμελητέοι οι μετασχηματισμοί στις τεχνολογίες παραγωγής – κυριαρχίας: ζήτημα, ωστόσο, που δεν θα αναπτυχθεί εδώ, διότι απαιτεί -και αποτελεί- μια ξεχωριστή μελέτη).

Από τη μεταπολεμική περίοδο (1950), μέχρι και τις μέρες μας, ο φορέας που καταρχήν τίθεται ως αρμόδιος για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, εν γένει, άρα και ειδικότερα για την επιλογή, την ιεραρχική διάρθρωση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, είναι ο πολιτικά κυρίαρχος φορέας δράσης, δηλαδή τα λεγόμενα κοινοβουλευτικά «κυβερνητικά κόμματα»<sup>64</sup>. Η

μοιάζει συνάμα να ακολουθεί (η πρώτη και η δεύτερη βαθμίδα της) προσαρμοζόμενη και να προηγείται (η τρίτη βαθμίδα της) διαμορφώνοντας το νέο περιβάλλον (βλ. Πασιάς και Φωτεινός, 2020).

64. Ενδεικτικό της αντίληψής τους είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα, την περίοδο μάλιστα που μεσουρανούσαν ορισμένοι από τους κορυφαίους Έλληνες διανοητές-παιδαγωγούς, ενώ συνάμα η ελληνική κοινωνία ήταν σε μετασχηματισμό και η οικονομία σε μιας μορφής ανάπτυξη: «Δεν είναι δυνατόν να αποφασίζουν επί θεμελιωδών θεμάτων της παιδείας εκείνοι οι οποίοι δεν έχουν μίαν γενικήν αντίληψιν του όλου πολιτικού θέματος» [...] «η παιδεία δεν ανήκει απλώς εις τους παιδαγωγούς» [...] «Διότι εκείνο το οποίον επρόκειτο να χαρα-