

**Πέτρος Μενδώνης** (εκπρόσωπος του Παιδαγωγικού Ομίλου των Παρεμβάσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Συνάδελφοι και συναδέλφισσες.

Το θέμα της σημερινής μας συζήτησης είναι η Ευέλικτη Ζώνη (Ε.Ζ.) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), συζητάμε δηλαδή για την τελευταία προσπάθεια του Π.Ι. και της προηγούμενης πολιτικής ηγεσίας του Υ.Π.Ε.Π.Θ. να αναδιαμορφώσουν την καθημερινή παιδαγωγική πράξη στο ελληνικό σχολείο. Από τη δική μας πλευρά θα επικεντρωθούμε στις συνέπειες που έχει αυτή η προσπάθεια στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, γι αυτό και δεν θα αναφερθούμε σε σημαντικές πλευρές της συζήτησης, όπως π.χ. η ιδεολογία που συγκροτεί το λόγο των επίσημων κειμένων, η επιστημονική επάρκεια του λόγου αυτού, η φιλοσοφική αντίληψη για τη γνώση που προωθείται, ο ρόλος που επιφυλάχθηκε στους εκπαιδευτικούς κατά τη διαμόρφωση αυτής της κρατικής παρέμβασης κλπ.. Άλλοι πιο αρμόδιοι από εμάς έχουν ήδη ασκήσει κριτική σε τέτοια ζητήματα<sup>1</sup>. Πριν όμως περάσουμε στο θέμα μας θα πρέπει να διευκρινίσουμε τη σκοπιά από την οποία μας απασχολεί το ζήτημα αυτό.

## **1. Η ριζοσπαστική παιδαγωγική υπάρχει**

Για τον Παιδαγωγικό Όμιλο των Κινήσεων Παρεμβάσεων, Συσπειρώσεων της Α/θμιας Εκπαίδευσης το θέμα της σημερινής μας συνάντησης ισοδυναμεί με εκείνο του πλαισίου εντός του οποίου αναπτύσσουμε τις προσπάθειες μας για τη προώθηση της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής. Τι όμως εννοούμε εμείς στον Παιδαγωγικό Όμιλο όταν λέμε ριζοσπαστική παιδαγωγική; Για μας στον όρο αυτό συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι προσπάθειες συγκρότησης παιδαγωγικών πρακτικών και παρεμβάσεων που στοχεύουν αφενός στο να αντιπαλέψουν την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, που συστηματικά καταδικάζει τα παιδιά των λαϊκών τάξεων σε απόλυτη ή σχετική σχολική αποτυχία<sup>2</sup>, και αφετέρου στο να συμβάλουν στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, δηλαδή πολιτών που στη βάση των ιδανικών της ελευθερίας και της ισότητας συμμετέχουν με κριτικό τρόπο στις πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες, ή για να χρησιμοποιήσουμε μια πιο

---

<sup>1</sup> Μ. Νούτσος (2003) *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 67, Γ. Γρόλλιος (2003) *Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 67, Π. Νούτσος, *Εκπαιδευτικά προβλήματα*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 69

<sup>2</sup> Για τη διάκριση μεταξύ σχετικής και απόλυτης βλ. Β. Charlot (1992), *Το σχολείο αλλάζει*, Μεταίχμιο

ευκρινή ορολογία, στο σύνολο της ταξικής πάλης. Ο παιδαγωγικός Όμιλος δεν έχει αυταπάτες για τα όρια τέτοιων εγχειρημάτων στο σημερινό σχολείο και την κοινωνία που το γεννάει. Πιστεύουμε ωστόσο ότι η διδασκαλία και ο πολιτισμός στο σύνολο του αποτελεί ένα πεδίο κοινωνικών ανταγωνισμών, στους οποίους έτσι κι αλλιώς συμμετέχουμε και συνεπώς θα ήταν προτιμότερο η παρουσία μας εκεί να έχει χαρακτήρα συλλογικό και συνειδητό.

Η ριζοσπαστική παιδαγωγική ενεργοποιεί μια σειρά μεθόδων για να γεφυρώσει το χάσμα που χωρίζει τη σχολική από τη λαϊκή κουλτούρα, να προωθήσει τη διαπολιτισμική κατανόηση, να εισάγει στο σχολείο θέματα που αγνοούνται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά αποτελούν την ημερήσια διάταξη της λαϊκής πάλης, να ευνοήσει την κριτική αμφισβήτηση εκ μέρους των μαθητών των βασικών ιδεολογικών αρχών που συγκροτούν το επίσημο σώμα της σχολικής γνώσης.

Μήπως όλα αυτά είναι θεωρητικολογίες που δεν έχουν καμία σχέση με όσα συμβαίνουν στις σχολικές τάξεις; Το αντίθετο. Η πραγματικότητα της κοινωνικής ανισότητας και διαπάλης μάς θέτει καθημερινά ενώπιον πρακτικών προβλημάτων η λύση των οποίων έχει αναγκαστικά και κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα<sup>3</sup>. Η αδυναμία της καθημερινής σχολικής ρουτίνας να ανταποκριθεί στις μορφωτικές ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών γεννάει σε όλους μας την ανάγκη τροποποίησης της κρατικής παιδαγωγικής. Το νοιάξιμο του εκπαιδευτικού για τους μαθητές του, η αγάπη του γι αυτούς, τον ωθεί να παραμερίζει συχνά πυκνά βιβλία, προγράμματα και ιδεολογήματα της κρατικής παιδαγωγικής. Η πραγματικότητα της κοινωνικής διαπάλης και η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σ' αυτήν, τον ωθεί να τροποποιεί τις στοχεύσεις και το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Έτσι, όλα όσα πιστεύουμε ότι χαρακτηρίζουν τη ριζοσπαστική παιδαγωγική γεννιούνται κατ' αρχήν στη σχολική καθημερινότητα. Τα βλέπουμε κάθε φορά που η ζωντανή εκπαίδευση αμφισβητεί τον κεντρικά προβλεπόμενο ρυθμό διδασκαλίας και τον προσαρμόζει στις ανάγκες μαθητών καταδικασμένων από τον ρυθμό αυτό. Εκεί που η συνάδελφος αφήνει κάποιες ασκήσεις άλυτες και μένει στη συζήτηση του κειμένου της γλώσσας, για να δημιουργήσει μια αναγνωστική κοινότητα και να μετατρέψει την ανάγνωση σε κριτική πράξη. Εκεί που ο συνάδελφος επιστρέφει στη διδασκαλία της προηγούμενης ενότητας γιατί θέλει το σύνολο της τάξης να

---

<sup>3</sup> Για τη σχέση παιδαγωγικής, κοινωνίας και πολιτικής βλ. Π. Φρέιρε, (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Εκδ. Ράππα

συμμετέχει στη λύση των προβλημάτων. Τα βλέπουμε κάθε φορά που η ζωντανή εκπαίδευση λύνει με μη προβλεπόμενο τρόπο την αντίφαση που γέννησε στην τάξη ο ρυθμός της κρατικής παιδαγωγικής. Έτσι εξηγείται το πώς προκύπτει το περίφημο πρόβλημα της στενότητας χρόνου στις σχολικές τάξεις ή του πληθωρισμού της ύλης. Τα βλέπουμε επίσης κάθε φορά που η ζωντανή εκπαίδευση δεν σταματάει τη συζήτηση στην τάξη αγανακτώντας και διορθώνοντας το «επειδής» ή το «σή-θιαμένο», το «προκάναμε» ή το «ρουκουλάγαν», με άλλα λόγια κάθε φορά που σέβεται τη γλώσσα των μαθητών και δεν προσπαθεί να την αντικαταστήσει με την επίσημη, αλλά προωθεί το διάλογο και δεν ξεχνάει κάποια άλλη στιγμή να διδάξει τον επίσημο κώδικα, με τρόπο ώστε να εξυπηρετεί ανάγκες πέραν της επικοινωνίας με τους οικείους.

Τα βλέπουμε κάθε φορά που η ζωντανή εκπαίδευση δεν βλέπει παιδιά αδιάφορα ή αποτελέσματα γενετικού καθορισμού όταν κάποιοι μαθητές έρχονται άγραφοι απ' το σπίτι ή δεν αποστηθίζουν το μάθημα της ιστορίας, αλλά στρέφει την προσοχή της στις συνθήκες ζωής των μαθητών και προσαρμόζει τις δικές της πρακτικές, όπως και όσο μπορεί, στις δικές τους ανάγκες<sup>4</sup>.

Τα βλέπουμε κάθε φορά που ο δάσκαλος αξιοποιεί τις αντιφάσεις του κρατικού διδακτικού υλικού για να ευνοήσει την αμφισβήτηση της ιδεολογίας των κυρίαρχων τάξεων. Ένα παράδειγμα μας δίνει η αμφισβήτηση του εθνικιστικού λόγου μέσα από την διάβρωση του μύθου του κρυφού σχολείου με την σύγκριση τριών χαρτών του σχολικού βιβλίου. Εκείνου που δείχνει τις «αδούλωτες περιοχές», εκείνου που δείχνει τα ελληνικά σχολεία και εκείνου που δείχνει την οικονομική δραστηριότητα της οθωμανικής περιόδου<sup>5</sup>.

Τα βλέπουμε όταν η ζωντανή εκπαίδευση δε χρησιμοποιεί την βαθμολογία για να αποτυπώσει «αξιοκρατικά» και «αντικειμενικά» την επίδοση των μαθητών, αλλά επιχειρεί είτε να την υποτάξει σε μια προσπάθεια ενθάρρυνσης των μαθητών, είτε να την αμφισβητήσει ρητά προάγοντας τη συστηματική επικοινωνία μεταξύ μαθητών, γονέων και δασκάλου που στοχεύει στην από κοινού παρακολούθηση γνωστικών επιτευγμάτων και αδυναμιών του μαθητή και το σχεδιασμό ανάλογης δράσης.

---

<sup>4</sup> Για το έντονο ενδιαφέρον του Έλληνα δασκάλου έναντι της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο βλ. Α. Φρειδερίκου και Φ. Φολέρου Τσερούλη, (1991), *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου, Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, εκδ. Ύψιλον.

<sup>5</sup> Το παράδειγμα αυτό το αντλήσαμε από το: Μ. Μπατίλας, (2004), *Η "απεξάρτηση" από τον εθνικισμό: από το βίωμα στη σχολική γιορτή*, Ρωγμές τ. 16,

Τα βλέπουμε όταν η ζωντανή εκπαίδευση ανοίγει τις πόρτες της στους λαϊκούς αγώνες όπως έγινε πέρσι όταν το αντιπολεμικό, αντι – ιμπεριαλιστικό κίνημα εισέβαλε στα σχολεία και αμφισβήτησε την επίσημη σχολική γνώση<sup>6</sup>, ή για να φέρουμε ένα πιο καθημερινό παράδειγμα, όταν στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και στο μάθημα περί Ασφαλιστικών Ταμείων προτρέπει τους μαθητές να συζητήσουν με τους γονείς τους τη σημερινή κατάσταση των Ταμείων, τους φόβους και τις ελπίδες τους γι' αυτά και συνδυάζει τη γνώση αυτή με τη γνώση των σύγχρονων κοινωνικών αγώνων για την κοινωνική ασφάλιση.

Τα βλέπουμε κάθε φορά που η ζωντανή εκπαίδευση φέρνει σε επαφή τους μαθητές με το διαφορετικό στοχεύοντας στην άμβλυση των στερεοτύπων και στην εμπάθυνση της κατανόησης του «άλλου»<sup>7</sup>, ή σε πιο οργανωμένες πρωτοβουλίες όπως εκείνη της ομάδας «ολικής γλώσσας»<sup>8</sup>.

Τα παραδείγματα μπορούν να συνεχιστούν, αλλά το ερώτημα που προκύπτει είναι αν είναι όλα ρόδινα για τη ριζοσπαστική παιδαγωγική; Κάθε άλλο. Όσο κι αν η ζωή μέσα κι έξω από τις τάξεις γεννάει αποσπασματικές πρακτικές της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, τρεις τουλάχιστον παράγοντες περιορίζουν ριζικά τη δυναμική της. Πρόκειται για τη συγκρότηση του σχολικού μηχανισμού, το χαμηλό βαθμό οργάνωσης και διαλόγου μεταξύ όσων την υποστηρίζουν, και τον αρνητικό συσχετισμό για τις λαϊκές δυνάμεις στο πεδίο του κοινωνικού ανταγωνισμού. Δεν θα επιμείνουμε πολύ στο θέμα αυτό, για να κλείσουμε κάπου εδώ τη μακρά εισαγωγή στο θέμα μας. Μπορούμε ωστόσο να δώσουμε και πάλι μερικά παραδείγματα για να δείξουμε πως λειτουργούν αυτοί οι τρεις παράγοντες.

Ξεκινώντας από το πρώτο όλοι μας διαπιστώνουμε ότι η ιεραρχική οργάνωση των βαθμίδων της εκπαίδευσης και ο εξεταστικοκεντρικός χαρακτήρας του Λυκείου επιβάλλουν έμμεσα έναν ανάλογο προσανατολισμό στην παιδαγωγική του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, οι χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών και η συνακόλουθη άσκηση δεύτερης εργασίας περιορίζουν τη δυνατότητα παραγωγής εκ μέρους τους εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών και στο ιδανικό του κριτικά σκεπτόμενου και αγωνιζόμενου πολίτη.

---

<sup>6</sup> βλ. Σ. Φωκιανός, (2003), *Ο πόλεμος μέσα και έξω από την τάξη*, Ρωγμές τ.14 και Α. Θεοδωράτου και Σ. Παπακώστας, (2003), *Διδάσκοντας την ειρήνη*, Ρωγμές, τ. 14

<sup>7</sup> ένα παράδειγμα στο: Σ. Καλλώνης Β. Λαγοπούλου, (2003) *Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας, μια ιστορία συνύπαρξης και συνεργασίας ενός ειδικού με ένα γενικό σχολείο*, Ρωγμές τ. 13

<sup>8</sup> βλ. Ν. Σύφαντος, Β. Κωτούλας (2001), *Ολική προσέγγιση της Γλώσσας, μια απάντηση στην αποσπασματική διδασκαλία*, Ρωγμές εν τάξει τ. 11

Σε ό,τι αφορά το χαμηλό βαθμό οργάνωσης και διαλόγου όσων υποστηρίζουν μια ριζοσπαστική παιδαγωγική είναι νομίζω πρόδηλο ότι οι άτυπες μορφές αυτού του διαλόγου περιορίζονται σε ελάχιστα εκπαιδευτικά περιοδικά και κινήσεις, ενώ οι επίσημες μορφές αυτού του διαλόγου, ο διάλογος δηλαδή στα πλαίσια του επιστημονικού παιδαγωγικού λόγου και της επιμόρφωσης, έχει εν πολλοίς παραμεριστεί από τις πρακτικές «απορρόφησης» των κοινοτικών προγραμμάτων, παρά τις φωτεινές εξαιρέσεις. Η ιστορία της εξομοίωσης κάτι έχει να πει γι' αυτό. Αυτή η κατάσταση οδηγεί σήμερα την κοινωνιολογική έρευνα π.χ., δεκαετίες μετά τη διαπίστωση των χασμάτων μεταξύ λαϊκής και σχολικής κουλτούρας, στο να αντιμετωπίζει τη λαϊκή κουλτούρα ως άγνωστη χώρα, αδυνατώντας έτσι να περιγράψει τις δυνατότητες των φορέων της<sup>9</sup>.

Τέλος είναι φανερό ότι όποτε ο λαϊκός παράγοντας μπαίνει δυναμικά στη πολιτική σκηνή, η ριζοσπαστική παιδαγωγική αναζωογονείται. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι το αντιπολεμικό αντι-ιμπεριαλιστικό κίνημα των αρχών του 2003. Ποιος αμφισβητεί για παράδειγμα ότι αν ένα τέτοιο κίνημα γεννιόταν και στο πεδίο της ανεργίας τα σχολεία θα το αγκάλιαζαν;

## **2. Η Ευέλικτη Ζώνη, το Ενιαίο Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών και η ριζοσπαστική παιδαγωγική.**

Όμως τώρα, μετά από αυτή την αναγκαία εισαγωγή για το πώς εμείς καταλαβαίνουμε τη ριζοσπαστική παιδαγωγική, ας περάσουμε στο θέμα μας και ας δούμε πώς επηρεάζουν τη ριζοσπαστική παιδαγωγική η Ε.Ζ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. .

Θα ξεκαθαρίσουμε από την αρχή τους ισχυρισμούς μας και στη συνέχεια θα τους στηρίξουμε. Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι αν και η Ε.Ζ. και μερικές από τις προβλέψεις του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ευνοούν την ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και νομιμοποιούν πλευρές του λόγου των μαθητοκεντρικών προοδευτικών παιδαγωγικών, στην πραγματικότητα:

- πρώτον, δεν δημιουργούν τις αναγκαίες προϋποθέσεις αλλαγής των κυρίαρχων παιδαγωγικών πρακτικών,

---

<sup>9</sup> για την αδυναμία της κοινωνιολογίας να προσεγγίσει και να γνωρίσει τη λαϊκή κουλτούρα βλ. Ν. Ασκούνη, (2003), *Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο*, εκδ. Κλειδιά και αντικλειδιά., ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών,

- 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

Ας τα δούμε ένα ένα.

## **2.1 Όλα τριγύρω αλλάζουν κι όλα τα ίδια μένουν**

Ισχυριστήκαμε ότι οι κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές δεν μπορούν να αλλάξουν με αυτές τις δύο καινοτομίες. Ας εξηγηθούμε.

### **2.1.1 Ευέλικτη Ζώνη, project και διαθεματικότητα υπό την κυριαρχία ενός εξεταστικοκεντρικού Λυκείου;**

Πρώτα απ' όλα για να αλλάξουν οι παιδαγωγικές πρακτικές στην πρωτοβάθμια και στο γυμνάσιο θα έπρεπε να αλλάξει το σύστημα αξιολόγησης στις ψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτό δεν είναι μια αυθαίρετη προϋπόθεση η οποία υποτίθεται ότι ριζώνει στις βαθιές προκαταλήψεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που μονίμως και αναίτια παιδεύεται με το σύστημα επιλογής για τα ΑΕΙ. Ας δεχτούμε για τις ανάγκες της συζήτησης ότι δεν πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη σημασία στην κοινή γνώση εκπαιδευτικών και γονέων που βλέπουν στα project την παραγνώριση της ανάπτυξης των ατομικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, που συνεχίζουν να κατέχουν αποκλειστικά τη θέση κριτηρίων της σχολικής επιτυχίας σε υψηλότερες βαθμίδες («άσε δάσκαλε τις βόλτες με τις φωτογραφικές μηχανές και δεσ πως θα γίνει να μάθουν να κλίνουν 'κανα ρήμα και να λύνουν καμία εξίσωση γιατί του χρόνου πάνε γυμνάσιο», λένε πολλοί γονείς στους δασκάλους) κι ας παραμείνουμε στα πλαίσια ενός επιστημονικού λόγου. Το ότι τα ανώτερα επίπεδα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και οι μηχανισμοί επιλογής (εξετάσεις, αξιολόγηση) επηρεάζουν τη λειτουργία των κατώτερων επιπέδων αποτελεί ισχυρισμό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τουλάχιστον από το 1971<sup>10</sup>. Αποτελεί επίσης εύρημα της εκπαιδευτικής έρευνας τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα το ότι οι

<sup>10</sup> βλ. M.F.D. Young, (1971), An approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge, στο M.F.D. Young (ed), Knowledge and Control, New Directions for the Sociology of education, LondonQ Collier MacMillan

εξετάσεις και η αξιολόγηση των μαθητών αποτελούν σύστημα παρακυβέρνησης της εκπαίδευσης. Για την περίπτωση της Ελλάδας έχουμε την έρευνα του Γ. Μαυρογιώργου με θέμα τις εξετάσεις της ιστορίας και πως αυτές καθορίζουν τη διδασκαλία της<sup>11</sup>. Για το εξωτερικό η σύγκριση μεταξύ Φιλανδίας και Αγγλίας στον τρόπο εφαρμογής της μεθόδου project και της διαθεματικότητας έδειξε ότι τα καλά αποτελέσματα της Φιλανδίας συνδυάζονται με την έλλειψη εξωτερικής αξιολόγησης των σχολείων και την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών, ενώ αντίθετα οι δυσκολίες εφαρμογής τους στην Αγγλία συνδυάζονται με ένα εθνικό σύστημα αξιολόγησης και εξετάσεων για τους μαθητές και την εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων<sup>12</sup>. Αν τώρα κοντά σε αυτά προσθέσουμε ότι η Ευέλικτη Ζώνη ξεκινά καταλαμβάνοντας το 16% του διδακτικού χρόνου στην πρώτη και δεύτερα δημοτικού, περνάει από το 6,6% του διδακτικού χρόνου στην πέμπτη και έκτη δημοτικού για να εξαφανιστεί στο Λύκειο και ότι οι διαθεματικές εργασίες απλώς προστίθενται σε ένα ήδη βαρύ αναλυτικό πρόγραμμα καταλαβαίνουμε ότι η προώθηση των νέων παιδαγωγικών μεθόδων είναι αδύναμη και ότι αυτές δεν αποτελούν παρά συμπλήρωμα ή στολίδι στην κυρίαρχη λογική του αναλυτικού προγράμματος που δεν φαίνεται να αλλάζει.

### **2.1.2 Αόρατη παιδαγωγική και περικοπές των δημόσιων δαπανών;**

Ένα δεύτερο επιχείρημα που στηρίζει τον ισχυρισμό μας ότι όλα τριγύρω αλλάζουν κι όλα τα ίδια μένουν είναι η πλήρης απουσία της γενναίας αύξησης των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών που θα στήριζε τις πρωτοβουλίες αυτές. Να θυμίσουμε εδώ ότι τα επίσημα κείμενα της Ευέλικτης Ζώνης την παρουσιάζουν ως μια εκδοχή αυτού που ο Μ. Μπερνστάιν όρισε ως αόρατη παιδαγωγική, μιας παιδαγωγικής δηλαδή που αφήνει άρρητους τους 3 βασικούς κανόνες κάθε παιδαγωγικής σχέσης. Πρόκειται για τους ιεραρχικούς κανόνες, τους κανόνες διαδοχής και βηματισμού και τους κανόνες κριτηρίων. Οι πρώτοι ορίζουν την συμπεριφορά του δέκτη και του μεταδότη στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης., οι δεύτεροι ορίζουν τη σειρά και το ρυθμό με τα οποία μεταδίδεται ό,τι είναι να μεταδοθεί και οι τρίτοι αυτό που ο δέκτης αναμένεται να κατακτήσει. Στα κείμενα του Π.Ι. μπορούμε να ανιχνεύσουμε τον

---

<sup>11</sup> Γ. Μαυρογιώργος, (1993), Οι εξετάσεις ως σύστημα παρακυβέρνησης της εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση

<sup>12</sup> Κ Θεριανός (2003) Η «Διαθεματικότητα» στην Εκπαίδευση: Μπορούν να αλλάξουν το σχολείο τα ΔΕΠΣΣ και η Ευέλικτη Ζώνη αν δεν καταργηθούν οι εξετάσεις και οι βαθμοί;, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 67

άρρητο χαρακτήρα αυτών των κανόνων σε ό,τι αφορά την Ε.Ζ. αλλά και τις διαθεματικές εργασίες του Δ.Ε.Π.Π.Σ. .

Όμως σύμφωνα με τον Μπ. Μπερνστάιν η αόρατη παιδαγωγική είναι μια ακριβή παιδαγωγική<sup>13</sup>. Προϋποθέτει μεγαλύτερους χώρους «ώστε να δημιουργηθεί ελευθερία κινήσεων για κάθε παιδί», και μια μακρόχρονη παιδαγωγική ζωή, αφού «ο χαλαρός ρυθμός της, οι λιγότερο εξειδικευμένες προσλήψεις της, το σύστημα ελέγχου της συνεπάγονται μια διαφορετική χρονική προβολή σε σχέση με μια ορατή παιδαγωγική για συγκρίσιμες προσλήψεις».

Θα μπορούσε κανείς να προσθέσει ότι ο χρόνος εξωδιδακτικής εργασίας που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς στα νέα πλαίσια είναι πολύ περισσότερος, καθώς το εκπαιδευτικό υλικό εδώ δεν προσφέρεται έτοιμο, αλλά πρέπει να επινοείται κάθε φορά προσαρμοζόμενο στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Αυτό συμβαίνει καθώς σε αυτά τα πλαίσια ο εκπαιδευτικός καλείται να μη δρα άμεσα παρεμβαίνοντας στον εκπαιδευόμενο σύμφωνα με ένα κεντρικά προδιαγεγραμμένο σχέδιο, συνοδευόμενο από το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό, αλλά έμμεσα, παρεμβαίνοντας στο συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο έτσι όπως αυτό διαμορφώνεται από τη δράση των μαθητών<sup>14</sup>.

Βέβαια δεν είναι ανάγκη να ξεσκονίσει κανείς το ράφι με τα παιδαγωγικά του βιβλία για να διαπιστώσει ότι οι νέες μέθοδοι απαιτούν περισσότερο χώρο και χρόνο για την παιδαγωγική συνάντηση και περισσότερη δουλειά από τον εκπαιδευτικό. Αρκεί να ρωτήσει τους συναδέλφους που διδάσκουν φυσική στην Ε' και στην Στ'. Όλοι τρώμε χρόνο από άλλα μαθήματα και ποτέ δεν τελειώνουμε την ύλη που είχαμε συνηθίσει μέχρι τώρα να βγάζουμε στη φυσική. Παράλληλα για να μπορέσουμε να διδάξουμε με βάση τα νέα βιβλία χρειαζόμαστε καινούργια μέσα, άλλοτε απλά και άλλοτε πιο σύνθετα, αλλά πάντως μέσα που δύσκολα εξασφαλίζουμε από τη σχολική επιτροπή και πολλές φορές μάλιστα αναγκαζόμαστε να τα χρηματοδοτήσουμε από την τσέπη μας. Τέλος, σε στενές αίθουσες η απαραίτητη κίνηση των μαθητών για την εκτέλεση των πειραμάτων δημιουργεί ξεκαρδιστικές καταστάσεις, με την προσοχή της τάξης να μεταφέρεται από την πειραματική διάταξη στο πως ο Γιαννάκης θα καταφέρει να φθάσει από τη γωνία στην οποία είναι στριμωγμένος στο ντουλάπι που βρίσκονται τα εργαλεία.

---

<sup>13</sup>βλ. Μπ. Μπερνστάιν (1989), *Κοινωνική τάξη και παιδαγωγικές πρακτικές*, στο Μπ. Μπερνστάιν (1989), *Παιδαγωγικοί κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, εκδ. Αλεξάνδρεια

<sup>14</sup>βλ. Ματσαγγούρας Η. (2002), *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 6



Απέναντι σ' αυτές τις ανάγκες οι νέες μέθοδοι καλούνται να αναπτυχθούν σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από ένα ιδιαίτερα χαμηλό σημείο εκκίνησης (το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης καταλαμβάνει μια από τις χαμηλότερες θέσεις μεταξύ των χώρων του Ο.Ο.Σ.Α. και τη χαμηλότερη μεταξύ των χωρών της Ε.Ε. στο ζήτημα της χρηματοδότησης) και μια απαισιόδοξη προοπτική σε ότι αφορά το μέλλον των κοινωνικών δαπανών του κράτους, γεγονός που καθόλου δεν αμφισβητείται από τις συνήθεις προεκλογικές υποσχέσεις.

Τα οικονομικά προβλήματα είναι πολύ πιθανό να έχουν αρχίσει ήδη να εκδηλώνονται, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το πρώτο από τα προβλήματα που αναφέρει ο πρώην πρόεδρος του Π.Ι. όταν παρουσιάζει την εμπειρία του πρώτου χρόνου εφαρμογής της Ε.Ζ. είναι το αίτημα της αύξησης των λειτουργικών δαπανών<sup>15</sup>.

### **2.1.3 Προοδευτική παιδαγωγική και νέες εργασιακές σχέσεις.**

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο υποστηρίζουμε ότι οι συγκεκριμένες καινοτομίες δεν μπορούν να αλλάξουν τις κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές είναι γιατί συνοδεύονται από εργασιακές πολιτικές που αμφισβητούν τις κατακτήσεις του εργατικού και εκπαιδευτικού κινήματος, δημιουργώντας ένα νέο τύπο εκπαιδευτικού που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ελέγξει και να διαμορφώσει ενεργητικά το περιεχόμενο της δουλειάς του<sup>16</sup>. Η εισαγωγή και εντατικοποίηση θεσμών όπως αυτός του ωρομίσθιου-πολυαπασχολούμενου εκπαιδευτικού και η συντήρηση του ανασφαλούς και περιοδικά εργαζόμενου αναπληρωτή ακυρώνει όποια παιδαγωγική προσπάθεια θέλει να στηριχθεί στην πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Φανταστείτε τη ζωή ενός ωρομίσθιου που αλλάζει καθημερινά δύο και τρία εργασιακά περιβάλλοντα, που πληρώνεται μόνο για να διδάσκει και όχι για να συμμετέχει στη ζωή του σχολείου ή να σχεδιάζει συλλογικά με τους συναδέλφους του παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Προσθέστε σ' αυτή την εικόνα την καλοκαιρινή εργασιακή περιπλάνηση. Τι δραστηριότητες πέρα από το πρόγραμμα μπορεί να αναλάβει ο συνάδελφος αυτός; Τι κλίμα δημιουργείται στο σχολείο όταν οι συνάδελφοι αυτοί περνάνε βιαστικοί και αγχωμένοι από τα γραφεία δασκάλων χωρίς να προλαβαίνουν να ανταλλάξουν μια κουβέντα πέρα από τα τυπικά και τρέχοντα; Το σχολείο που

<sup>15</sup> Αλαχιώτης Σ. (2002), *Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 6

<sup>16</sup> Κ. Θεριανός (2003α) *Το παπούτσι του Ξενοκράτη, Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη: Διδακτικά μοντέλα διεργασίας, στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών*, Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τ. 67

αντιγράφει το φροντιστήριο στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορεί παρά να υιοθετήσει και τις δικές του παιδαγωγικές μεθόδους.

Αν κάποιος νομίζει ότι αυτές οι μορφές εργασιακών σχέσεων είναι περιθωριακές σήμερα στην εκπαίδευση δεν έχει παρά να ρίξει μια ματιά στα στοιχεία<sup>17</sup>.

#### **2.1.4 Συνεργατική μάθηση στην υπηρεσία μιας ατομικιστικής και ανταγωνιστικής κοινωνίας; Ερευνητικό πνεύμα στην υπηρεσία του πολιτισμού του θεάματος και της κατανάλωσης;**

Ανάμεσα στους στόχους που απλόχερα διατυπώνονται στα επίσημα κείμενα της Ε.Ζ. και του Δ.Ε.Π.Π.Σ. μπορεί κανείς να βρει σε μεγάλη ποικιλία διατύπωσης αυτούς της ανάπτυξης συνεργατικού και ερευνητικού πνεύματος. Όμως το σχολείο δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστο από το γενικότερο κλίμα της εποχής του.

Σε μια κοινωνία, όπου η επιτυχία όχι μόνο είναι ατομική αλλά συχνά προϋποθέτει την αποτυχία του άλλου, δύσκολα μπορεί να αναπτυχθεί στους τέσσερις τοίχους της τάξης συνεργατικότητα. Ας το πούμε με τα λόγια του Ντιούι: «Δεν μπορώ να κατανοήσω πως ακόμη και η πιο τίμια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις δυτικές κοινωνίες μπορεί να ξεπεράσει το μεγάλο εμπόδιο της εισαγωγής μέσα στα σχολεία ενός επιθυμητού τύπου κοινωνικών σχέσεων, τη στιγμή που η κοινωνική μας ζωή κυριαρχείται από τον ανταγωνισμό και την επιθυμία του κέρδους».<sup>18</sup>

Από την άλλη πλευρά, σε μια κοινωνία που καταναλώνει θέαμα με απίστευτους ρυθμούς και σε ασύλληπτες ποσότητες, που αναζητά λύσεις σε μεταφυσικές δοξασίες και καταφεύγει όλο και περισσότερο στις καφετζούδες και τα μέντιουμ,<sup>19</sup> δύσκολα μπορεί η δασκάλα να κάνει της μόδας την ερευνητική περιέργεια. Για να το πούμε με τα λόγια του Γ. Κουζέλη: «Η μάθηση, όπως και η εξέλιξη της επιστήμης, προϋποθέτει ενδιαφέρον. Αν ο μαθητής δεν έχει λόγο να μάθει κάτι, αν δεν ενδιαφέρεται για την επίλυση του γρίφου..., δεν μπορεί να αποκτήσει καμία γνώση. Κι αυτή είναι μια επιταγή που, ενάντια σε ό,τι συνηθίζεται, απευθύνεται λιγότερο στους εκπαιδευτικούς και πολύ περισσότερο στην κοινωνία που παράγει σκοπούς συμφέροντα και ενδιαφέροντα, που κατανέμει σημασίες»<sup>20</sup>.

<sup>17</sup>βλ. Κ. Τουλγαριδής (2004), *Εξελίξεις στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών*, Ρωγμές, τ.16

<sup>18</sup>αναφέρεται στο: Κ. Θεριανός (2003α)

<sup>19</sup>Για τον πολιτισμό στην κοινωνία του σύγχρονου καπιταλισμού βλ. D. Harvey (1990), *The condition of postmodernity*, Blackwell

<sup>20</sup> Γ. Κουζέλης (1995), *Το επιστημολογικό υπόβαθρο των επιλογών της διδακτικής*, στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής, επιστημολογική θεώρηση*, εκδ. Gutenberg

Με τα παραπάνω δεν εννοούμε ότι δεν αξίζει να προωθήσουμε το ερευνητικό πνεύμα ή τη συνεργατική μάθηση. Σε καμία περίπτωση δεν λέμε ότι ο αγώνας γι' αυτά θα αρχίσει μετά την κατάκτηση των χειμερινών ανακτόρων. Αυτό που λέμε είναι ότι αυτά δεν προωθούνται από την υπαγωγή των μαθητοκεντρικών μεθόδων στην υπηρεσία της σημερινής κοινωνίας. Αυτά προωθούνται όταν κανείς τα συνδέει με τον αγώνα για την κοινωνική αλλαγή, όταν κανείς τα βλέπει ως όπλα στον αγώνα ανατροπής της κοινωνίας αυτής. Δεν θα περίμενε κανείς βέβαια από το κράτος να θέσει ως στόχο της επίσημης παιδαγωγικής την κοινωνική ανατροπή. Έτσι γεννιέται το ερώτημα τι ακριβώς εννοεί το ΥΠΕΠΘ όταν ορκίζεται στη συνεργατικότητα και την ερευνητική διάθεση;

## **2.2. Οι καινοτομίες του ΥΠΕΠΘ και η οικονομική πολιτική**

Νομίζουμε ότι μέχρι εδώ στηρίξαμε ικανοποιητικά τον πρώτο ισχυρισμό μας, το ότι δηλαδή οι συγκεκριμένες καινοτομίες του ΥΠΕΠΘ δεν μπορούν, αλλά ούτε και σκοπεύουν να μετασχηματίσουν τις κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές, παρά τις όποιες εξαγγελίες. Ας περάσουμε τώρα στον δεύτερο ισχυρισμό. Σύμφωνα με αυτόν η Ε.Ζ. και το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών υποτάσσονται σε πολιτικές που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως εργαλείο της καπιταλιστικής οικονομίας. Αν ο ισχυρισμός μας ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, τότε θα γίνει πιο εύκολο να καταλάβουμε τα όρια των όρκων του ΥΠΕΠΘ σε αξίες όπως η συνεργατικότητα, η πρωτοβουλία και η ερευνητική διάθεση.

Ας δούμε πρώτα γιατί οι καινοτομίες υπηρετούν πολιτικές επιλογές που βλέπουν την εκπαίδευση από τη σκοπιά της οικονομίας. Η Ε.Ζ., στην οποία θα περιοριστούμε για λόγους χρόνου, στοχεύει, ανάμεσα στα άλλα, στην «ανάπτυξη στάσεων και δεξιοτήτων, που απαιτεί η αυτό – ρυθμιζόμενη μάθηση και η δια βίου εκπαίδευση» (σελ. 10). Αυτός ο στόχος δεν είναι ένας τυχαίος ανάμεσα στους άλλους. Αποτελεί προϋπόθεση για την ύπαρξη της ίδιας της Ε.Ζ.. Γιατί; Μα απλούστατα γιατί αν η Ε.Ζ. δεν υπηρετούσε την αυτορυθμιζόμενη μάθηση και τη δια βίου εκπαίδευση δεν θα υπήρχε καμία χρηματοδότηση γι' αυτήν.

Η Ε.Ζ. πήρε σάρκα και οστά στη θαλπωρή του ΕΠΕΑΕΚ και συγκεκριμένα στο 2<sup>ο</sup> Άξονά του, ο οποίος: «αφορά την ανάπτυξη και βελτίωση της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου συστήματος δια βίου μάθησης που παρέχει τη δυνατότητα συνεχούς ανανέωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, νέων και ενηλίκων, συμβάλλοντας στη διατήρηση και βελτίωση της

απασχόλησής τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους». Με τον Άξονα αυτό: «Επιχειρείται η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητας και ανταγωνιστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος»<sup>21</sup>. Είναι φανερό ότι (πέρα από τις όποιες προθέσεις), για να υπάρξουν αυτές οι καινοτομίες στη δοσμένη πολιτική συγκυρία, έπρεπε να συνδεθούν με την εξυπηρέτηση ενός μέλλοντος όπου ο εργαζόμενος θα γίνει «απασχολήσιμος», δηλαδή ικανός να προσαρμόζει συνέχεια τις γνώσεις και τις ικανότητές του, αν θέλει να ελπίζει ότι οι πιθανοί εργοδότες του θα επιλέξουν αυτόν κι όχι κάποιον άλλο περισσότερο προσαρμοστικό. Στα κείμενα της Ε.Ε. που προηγήθηκαν και προετοίμασαν τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση, «η καινοτομία προσδιορίζεται ως δημιουργός αξίας και το ζητούμενο για τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η ανάπτυξη ατομικών ικανοτήτων λύσης προβλημάτων οι οποίες επιτρέπουν την προσαρμογή σε ένα γοργά μεταβαλλόμενο κόσμο, καθώς και τη μεγιστοποίηση της ανάπτυξης των επιχειρήσεων».<sup>22</sup> Αυτό το οικονομικό και κοινωνικό όραμα, που κάποιοι θέλουν να παρουσιάζουν ως αναπόφευκτη πραγματικότητα, αποτελεί τη μήτρα της Ε.Ζ.

Σε αυτά τα συμφραζόμενα γίνεται καλύτερα αντιληπτό γιατί παρά τους όρκους στη συνεργατικότητα και το ερευνητικό πνεύμα δεν καταργούνται ούτε η (πάντα ατομική) αριθμητική αξιολόγηση ούτε και οι παραδοσιακοί τρόποι εξέτασης του μαθητή: «η αξιολόγηση του μαθητή είναι υποχρεωτική διαδικασία που βασίζεται σε παραδοσιακού τύπου test και διαγωνίσματα»<sup>23</sup>. Από τη στιγμή που ο στόχος είναι η διαμόρφωση του αυριανού εργαζόμενου της καπιταλιστικής οικονομίας το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας και η κατανομητική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού δεν μπορεί να υπονομευτεί, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον τρόπο δουλειάς του μαθητή και τον χαρακτήρα της γνώσης.

Σε αυτά πάλι τα συμφραζόμενα γίνεται καλύτερα αντιληπτό γιατί απουσιάζει η αναγκαία χρηματοδότηση για την ανάπτυξη της αόρατης παιδαγωγικής. Για το ΥΠΕΠΘ η Ε.Ζ. και το Διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών είναι ένα ακόμη εργαλείο για την ίδια πάντοτε δουλειά: την εξυπηρέτηση αυτού που η πολιτική εξουσία θεωρεί μορφωτική απαίτηση του κυρίαρχου κοινωνικού συνασπισμού. Από τη στιγμή που ο

---

<sup>21</sup> βλ. ΕΠΕΑΕΚ II, [www.ypepth.gr](http://www.ypepth.gr)

<sup>22</sup> βλ. Γ. Γρόλιος (2001) *Όψεις της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής*, [www.paremvasis.gr](http://www.paremvasis.gr)

<sup>23</sup> Α. Χρονοπούλου, *Αντίλογος περί «Διαθεματικότητας», Ευέλικτης Ζώνης και Δ.Ε.Π.Π.Σ.: Μια κριτική θεώρηση της «εκπαιδευτικής σύγκλισης» στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131.

συνασπισμός αυτός επιβάλλει τον περιορισμό των δημόσιων δαπανών, το εργαλείο δεν μπορεί παρά να είναι φθηνό.

Καλό είναι να αποφύγουμε μία πιθανή παρανόηση. Σύμφωνα με αυτήν η εξυπηρέτηση της εφιαλτικής για τους εργαζόμενους κοινωνικής ρύθμισης που συμπυκνώνεται στη λέξη «απασχολήσιμος» οδηγεί αναγκαστικά σε παιδαγωγικές επιλογές αλά E.Z.. Λάθος, σε άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι ίδιοι στόχοι εξυπηρετούνται μέσα από παιδαγωγικές επικεντρωμένες στις εξετάσεις<sup>24</sup>. Αυτό σημαίνει δύο πράγματα. Πρώτον, ότι οι κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις μπορούν – χωρίς μεγάλο κόπο – να αλλάξουν παιδαγωγικό όχημα για τη συνέχεια του ταξιδιού τους (από αυτή την άποψη η πρόσφατη κυβερνητική αλλαγή έχει ενδιαφέρον). Δεύτερον, ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική και κοινωνική συγκυρία ήταν αυτή που ώθησε το ΥΠΕΠΘ στην (αδύναμη όπως είδαμε) προώθηση των νέων παιδαγωγικών, άρα η ζωή των σχολείων και η παρέμβαση των εκπαιδευτικών δεν είναι αμέτοχη στη διαμόρφωση των εξελίξεων, ακόμα κι όταν αυτό δεν γίνεται ευθέως αντιληπτό.

### **2.3. Οι καινοτομίες του ΥΠΕΠΘ η πάλη κατά της ανισότητας και η ιδεολογία**

Ας περάσουμε τώρα στον τρίτο μας ισχυρισμό. Σύμφωνα μ' αυτόν οι καινοτομίες του ΥΠΕΠΘ δεν αποτελούν κανενός είδους πανάκεια ή βασιλική οδό για την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Αν κάτι τέτοιο συνέβαινε, εμείς, που δραστηριοποιούμαστε στον Παιδαγωγικό Όμιλο θα ήμασταν πολύ πιο επιεικείς στην κριτική μας.

---

<sup>24</sup> Αυτό γίνεται κατανοητό αν αντιπαραβάλουμε τον τρόπο με τον οποίο προωθεί η E.Z. την μάθηση της μάθησης ως προετοιμασία της δια βίου μάθησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ανάλογες πρωτοβουλίες άλλων ευρωπαϊκών χωρών, όπως αυτές παρουσιάζονται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, Directorate General for Education and Culture, 2000:66-67). Έτσι αν σήμερα στην Ελλάδα, η αόρατη παιδαγωγική και η διαθεματικότητα συνδέονται με την ανάπτυξη της «αυτορυθμιζόμενης μάθησης», στην Ολλανδία ο ίδιος στόχος εξυπηρετείται πρωτίστως με την μέτρηση των ικανοτήτων των μαθητών 14–15 ετών στη επίλυση γενικών προβλημάτων. Στο Βέλγιο, οι δεξιότητες στη μάθηση της μάθησης αποτελούν συστατικό στοιχείο όλων των μαθημάτων, ενώ στην Αγγλία προωθούνται και με τη δημιουργία ειδικών καλοκαιρινών σχολείων. Στη Γερμανία οι μαθητές καλούνται να αναστοχαστούν τις μαθησιακές τους στρατηγικές, τις ικανότητες τους στη συνεργασία και την επικοινωνία και τις εργασιακές τους συνήθειες μέσα από κείμενα και ερωτηματολόγια, ενώ στη Φιλανδία προετοιμάζουν μια μορφή εθνικής αξιολόγησης των μαθητών στις ικανότητες αυτές. Στη βάση των παραπάνω διαφοροποιήσεων μπορούμε να συμπεράνουμε πως ενώ οι γενικοί στόχοι της E.Z. και του ΔΕΠΠΣ μπορούν να αναζητηθούν στην προετοιμασία του κυρίαρχου πρότυπου για τον σύγχρονο εργάτη της καπιταλιστικής οικονομίας, οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους οι στόχοι αυτοί προωθούνται πρέπει να αναζητηθούν στη συγκυρία της ελληνικής εκπαίδευσης και κοινωνίας.

Το θέμα τίθεται από τους ίδιους τους εμπνευστές των καινοτομιών οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι καινοτομίες αυτές αποβλέπουν στο να αλλάξουν την «κοινωνική αναπαραγωγικότητα» του παραδοσιακού σχολείου. Αν με αυτό εννοούν τον περιορισμό των κοινωνικών ανισοτήτων στην σχολική επιτυχία, πρέπει να πούμε ότι έχουμε αντιρρήσεις.

Πέρα από το ότι, «το σχολείο δεν μπορεί να αντισταθμίσει την κοινωνία» (Μπερνστάιν), και άρα το σχολείο μιας άνιση κοινωνίας δεν μπορεί παρά να παράγει κοινωνικά άνισα σχολικά αποτελέσματα, οι συγκεκριμένες παιδαγωγικές καινοτομίες δεν είναι εξ ορισμού φιλικές για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων. Χωρίς να παραδινόμαστε εύκολα σε ένα επικίνδυνο κοινωνιολογισμό που θα απέδιδε αξίες και τρόπους ζωής σε κοινωνικές τάξεις χωρίς τη μελέτη του συγκεκριμένου κοινωνικού σχηματισμού και της ιστορίας του, δεν μπορούμε να αδιαφορήσουμε απέναντι στα παρακάτω ερωτήματα<sup>25</sup>:

1. Οι αξίες που χαρακτηρίζουν τις συγκεκριμένες καινοτομίες αλλά και τις νέες παιδαγωγικές γενικά, δηλαδή οι αξίες του προσώπου σε αντίθεση με τον ρόλο, της προσωπικής αυτονομίας σε αντίθεση με την τήρηση κανόνων, της άτυπης κοινωνικότητας σε αντίθεση με την ιεραρχία, του διαλόγου, της ανοχής και της ζωής ως ενός προσωπικού σχεδίου σε αντίθεση με τον εξαναγκασμό μιας άτεγκτης πραγματικότητας συμβαδίζουν άραγε με τις κοινωνικές συνθήκες ζωής των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων; για τα παιδιά αυτά μήπως η ζωή συνήθως επιφυλάσσει πολύ πιο σκληρές πραγματικότητες; και δεν είναι πιθανό η ζωή τους να απαιτεί από αυτά περισσότερο πειθαρχία και δουλειά παρά παιχνίδι.;
2. Αν η σχολική οργάνωση που ανταποκρίνεται στις νέες παιδαγωγικές είναι ιδιαίτερα απαιτητική από τους μαθητές (ζητάει από αυτούς να διαπραγματεύονται τη θέση τους, να επεξεργάζονται τις επιθυμίες τους, να αντιλαμβάνονται τι είναι αυτό που το σχολείο ζητάει από αυτούς χωρίς τη ρητή του διατύπωση, να ελέγχουν μόνοι τους την εξέλιξη της εργασίας τους και πολλά άλλα), δεν είναι πιθανό αυτές τις απαιτήσεις να μην μπορέσουν να τις ικανοποιήσουν τα παιδιά των λαϊκών τάξεων;
3. Η φαντασία, η δημιουργικότητα, η διατύπωση υποθέσεων, η επικοινωνία, η λήψη πρωτοβουλιών δεν συνδέονται στενά με μια συγκεκριμένη κουλτούρα;

---

<sup>25</sup>Για μια ολοκληρωμένη παρουσίαση αυτών των παρατηρήσεων : P. Perrenoud (2002), *Οι νέες παιδαγωγικές είναι ελιτίστικες*;, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 63, και Μπερνστάιν (1989) ό.π.

- Στον βαθμό που οι νέες παιδαγωγικές δεν αναγνωρίζουν αυτή την προϋπόθεση, δεν είναι πιθανό να αδικήσουν τα παιδιά που δεν τη διαθέτουν;
4. Το σχολείο που θα έφθανε στη γνώση μέσα από το παιχνίδι πόσο εύκολα θα κέρδιζε την εκτίμηση των σκληρά εργαζόμενων γονέων;
  5. Τι θα καταλάβαινε από την ανεκτικότητα του δασκάλου ένα παιδί που μεγαλώνει σε ένα κλίμα αυστηρών ποινών σε περιπτώσεις παραβίασης των κανόνων;
  6. Τι θα καταλαβαίναμε εμείς από τη συμπεριφορά ενός παιδιού των λαϊκών τάξεων, αν μας έπαιρνε στα σοβαρά και εκφραζόταν πραγματικά ελεύθερα; Μήπως παίρναμε π.χ. την αθυροστομία των παιδιών των λαϊκών τάξεων των πόλεων για επιθετικότητα και ασέβεια;

Με τα παραπάνω ερωτήματα (και για να μη δημιουργούνται παρεξηγήσεις) δεν κηρύσσουμε την επαναφορά στο συντηρητικό σχολείο της απόλυτης και εξωτερικής πειθαρχίας και του αδιαπραγμάτευτου ορισμού των ρόλων. Λέμε απλώς πως οι κοινωνικές ανισότητες δεν θα εξαφανιστούν με τις νέες παιδαγωγικές, αν αυτές βρουν ποτέ το δρόμο τους για το ελληνικό σχολείο. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες θα αντιμετωπίσουμε νέες μορφές τους και είναι καλύτερα να είμαστε υποψιασμένοι.

Το ίδιο ισχύει και για τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου. Η μέθοδος project, η ευνοούμενη δηλαδή μέθοδος διδασκαλίας τόσο από την Ε.Ζ. όσο και από τις διαθεματικές εργασίες των Δ.Ε.Π.Π.Σ., δεν εξασφαλίζει κάποιο λαϊκό ή προοδευτικό ιδεολογικό περιεχόμενο για τη διδασκαλία<sup>26</sup>. Αν και ο κεντρικός ιδεολογικός έλεγχος αποδυναμώνεται, και αυτό είναι μια πραγματική ευκαιρία για τη ριζοσπαστική παιδαγωγική, στην πραγματικότητα αντικαθίσταται από τον ιδεολογικό έλεγχο του εκπαιδευτικού. Μέσα από τη μέθοδο αυτή συντηρητικά, προοδευτικά ή ανατρεπτικά ιδεολογικά μηνύματα μπορούν να μεταδοθούν, ανάλογα με την ιδεολογία του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια η πάλη για την ιδεολογία της διδασκαλίας αλλάζει εν μέρει έδαφος, αλλά σε καμία περίπτωση δεν εξαφανίζεται.

### **3. Κίνδυνοι και ευκαιρίες**

---

<sup>26</sup> Γ. Γρόλιος, Χ. Κοτίνης, Η. Σμήλιος και Ν. Χατζηνικολάου, *Πρακτικές ασκήσεις και μέθοδος project*, περ. Εκπαιδευτική Κοινότητα., τ.46

Γνωρίζοντας λοιπόν τους περιορισμούς και τα όρια των «νέων» μεθόδων (που εισάγουν η Ε.Ζ. και τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. ) για τους σκοπούς της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, και με δεδομένο μάλιστα τον περιθωριακό τους χαρακτήρα για το σύνολο της σχολικής ζωής, είναι φανερό ότι δεν μπορούμε να είμαστε θερμοί στην υποδοχή τους. Βλέπουμε ότι στην ουσία πρόκειται για μια πολιτική επιλογή ξένη και αντίθετη προς τις δικές μας επιδιώξεις, που όμως δημιουργεί ένα νέο έδαφος για τη συνέχιση όχι μόνο της δικής μας πάλης, αλλά και για τη ζωή εκείνων των ίδιων αντιθέσεων που χαρακτήριζαν το σχολείο μέχρι σήμερα.

Στο έδαφος αυτό υπάρχουν μια σειρά ευκαιριών και κινδύνων. Ας δούμε τους τρεις σημαντικότερους κατά τη γνώμη μας κινδύνους και μία ορατή ευκαιρία.

Ο πρώτος κατά τη γνώμη μας κίνδυνος έχει να κάνει με το πλαίσιο εντός του οποίου επιχειρείται η άμβλυση της ομοιομορφίας των σχολείων, μέσω της ανάπτυξης πρωτοβουλιών εκ μέρους εκπαιδευτικών και μαθητών. Το πλαίσιο αυτό χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και εκπαιδευτικών. Αν ο ανταγωνισμός ανάμεσα στους μαθητές είναι παλιός και οφείλεται εν πολλοίς στην επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων επιτείνεται από πρόσφατα και επαπειλούμενα μέτρα που ενισχύουν την ιεραρχία στο σώμα των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων. Ένα πρώτο τέτοιο μέτρο ήταν η σαφής διαφοροποίηση του μισθού των στελεχών. Ο ανταγωνισμός για μια θέση στελέχους είναι σήμερα και μετά από αυτό το μέτρο πολύ πιο έντονος. Η απειλή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας τον εντείνει, ενώ η περίπτωση εφαρμογής της θα τον ανεβάσει κατακόρυφα.

Όμως αυτός ο ανταγωνισμός οδηγεί ήδη και μπορεί να οδηγήσει ακόμα περισσότερο σε μια επικράτηση του «φαίνεσθαι» έναντι του «είναι», μπορεί δηλαδή να μετατρέψει την Ε.Ζ. και τις διαθεματικές εργασίες σε πεδία διαφήμισης και προβολής ενός πλασματικού εκπαιδευτικού έργου, και πολύ περισσότερο σε πεδία προσαρμογής του εκπαιδευτικού έργου στα γούστα και τις επιλογές της διοίκησης, με σκοπό την απόσπαση κάποιας θετικής κρίσης.

Ο δεύτερος κίνδυνος έχει να κάνει με το βάθεμα της ενοχοποίησης των εκπαιδευτικών για τις ανεπάρκειες και την κρίση του σχολείου. Όσο η ρητορεία και οι σχετικές εκκλήσεις για πρωτοβουλία και δημιουργικότητα εντείνονται, ενώ ταυτόχρονα οι προϋποθέσεις τους σιωπηρά δεν εξασφαλίζονται, τόσο πιο πρόσφορο



θα είναι το έδαφος για να κατηγορηθούν οι εκπαιδευτικοί για τις αποτυχίες που έρχονται. Αν σήμερα ο ασφυκτικά περιοριζόμενος από το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκπαιδευτικός γίνεται το αλεξικέραυνο των πολιτικών ευθυνών για τις κριτικές που ασκούνται στο σχολείο, σκεφτείτε τι έχει να γίνει στην περίπτωση που η κοινή γνώμη «πεισθεί» ότι μέσα από τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και την Ε.Ζ. η ευθύνη για τη λειτουργία του σχολείου έχει εν πολλοίς μεταφερθεί από το ΥΠΕΠΘ στην εργατικότητα, τη συνειδηση και τη γνώση των εκπαιδευτικών.

Ο τρίτος κίνδυνος εμφανίζεται ως ένα ιδιαίτερα πιθανό σενάριο. Σύμφωνα μ' αυτό οι νέες μέθοδοι εμπλουτίζουν ένα παλιό σύνορο μεταξύ των μαθητών. Πρόκειται για το σύνορο της κοινωνικής προέλευσης. Έτσι σύμφωνα μ' αυτό το σενάριο στις τάξεις εκείνες όπου οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του σχολείου, δηλαδή στις τάξεις εκείνες όπου το στίγμα δίνεται από μαθητές των μεσαίων και ανώτερων τάξεων, οι νέες διδακτικές θα βρουν το δρόμο τους, αφού εκεί ούτε η ύλη ούτε οι μέθοδοι αποτελούν πρόβλημα. Οι μαθητές αυτοί είναι έτοιμοι να μάθουν σχεδόν οτιδήποτε. Από την άλλη πλευρά έχουμε τις τάξεις εκείνες όπου το στίγμα δίνεται από τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στα σχολικά πρότυπα, δηλαδή από τους μαθητές των λαϊκών τάξεων. Εδώ κάθε στιγμή της ημέρας, κάθε βήμα της διδασκαλίας εγκυμονεί κινδύνους. Οι μαθητές απέναντι στην ύλη παρουσιάζονται μονίμως λειψοί, γεγονός που πολλαπλασιάζει τα προβλήματα πειθαρχίας, προσοχής και ενδιαφέροντος και οδηγεί το δάσκαλο σε συνεχείς αναπροσαρμογές ρυθμού, γλώσσας, περιεχομένου κλπ.. Η ύλη κολλάει, δεν βγαίνει, το άγχος και το κυνηγητό αρχίζουν. Εδώ οι νέες μέθοδοι μάλλον θα αποκτήσουν χαρακτήρα πολυτέλειας, και θα παίζουν το ρόλο του διαλείμματος. Ο κίνδυνος αυτός γίνεται ακόμα περισσότερος πιθανός από τη στιγμή που οι μορφωτικές απαιτήσεις του κεφαλαίου σήμερα ευνοούν την πολυτυπία των εκπαιδευτικών δομών και τη δημιουργία σχολείων πολλαπλών ταχυτήτων<sup>27</sup>.

Η ευκαιρία για την οποία μιλήσαμε είναι η 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 Δ.Ε.Π.Π.Σ. νομιμοποιούν τη διάθεση σχολικού χρόνου σε τέτοιες πρακτικές,

---

<sup>27</sup> για τις σημερινές μορφωτικές απαιτήσεις του κεφαλαίου και τις δομές της εκπαίδευσης βλ. Γ. Γρόλλιος (1998), *Μόρφωση και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση*, στο Χ. Κάτσικας και Γ. Καββαδίας (1998) *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική Πολιτική, Κριτική των εκπαιδευτικών αλλαγών (1990-1997)*, Gutenberg και Γ.Γρόλιος (1999) *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική Πολιτική*, Gutenberg.

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 πειθάρχηση παραμένουν απλοί πόθοι της πολιτικής εξουσίας.

Συζητώντας με συναδέλφους που δούλεψαν την Ε.Ζ. είδαμε ότι οι αντιθέσεις, η αυθόρμητη κοινωνική διαπάλη, και τα διλήμματα που γεννιούνται στα πλαίσια του παλιού προγράμματος, επιβιώνουν και εκεί. Αντιθέσεις όπως η εξιδανίκευση της παράδοσης και του παρελθόντος από τη μία και η ανάδειξη της δυναμικής ενός σύγχρονου και γεμάτου αντιθέσεις κόσμου από την άλλη δεν απουσιάζουν. Το δίλημμα για το που σταματάει η προσπάθεια να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των μαθητών και που αρχίζει το κυνήγι της ύλης, συνεχίζει να υπάρχει, αν και στην Ε.Ζ. η ύλη ονομάζεται ολοκλήρωση του project. Οι προβληματισμοί για το πώς και αν μπορεί να μεταφερθεί το ενδιαφέρον των μαθητών από τους βαθμούς και τα σχολικά διαπιστευτήρια στη γνώση και την έρευνα παραμένουν. Η αντίθεση μεταξύ μιας οπτικής που βλέπει την παιδαγωγική πράξη ως όπλο για την ανέλιξη στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού μηχανισμού και μιας οπτικής που βλέπει την ίδια πράξη ως προσφορά επιβιώνει. Για μας λοιπόν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και η Ε.Ζ. αποτελούν συμπληρωματικές πλευρές της κυρίαρχης παιδαγωγικής, υπηρετούν τους ίδιους στόχους και την ίδια στρατηγική, είναι όμως παράλληλα και ένα πεδίο παρέμβασης και καθημερινής αντιπαράθεσης, ένας χώρος πάλης. Όχι ουδέτερος αλλά ούτε και αδιάφορος.

Από την πλευρά του Παιδαγωγικού Ομίλου των Παρεμβάσεων, οι προσπάθειές μας να συνδεθούμε με όσους συναδέλφους αναπτύσσουν αυθόρμητα ή συνειδητά πρακτικές της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής επίσης θα συνεχιστεί. Θέλουμε να συμβάλλουμε στην οργάνωση του διαλόγου μεταξύ αυτών των συναδέλφων, ούτως ώστε να μειώσουμε την αίσθηση της μοναξιάς που έχουμε μέσα στη σχολική τάξη και να νιώσουμε ότι δεν είναι ανάγκη ο καθένας ξεχωριστά να ξεκινά από το μηδέν. Να συγκεντρωθεί ένα υλικό, διδακτικό αλλά και θεωρητικό, και να είναι προσίτο σε όλους όσους ενδιαφέρονται. Για να δημιουργήσουμε ένα πλατύ μορφωτικό ρεύμα στην καρδιά της εκπαίδευσης, ικανό να επιδρά ευρύτερα και να επηρεάζει με την πρακτική του την καθημερινότητα του σχολείου, ικανό να συγκρούεται με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές, μορφωτικές και εκπαιδευτικές επιλογές και να προβάλλει

συλλογικά και έμπρακτα άλλες μεθόδους και περιεχόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας έτσι στην υπόθεση της κοινωνικής χειραφέτησης. Δεν θα περιμένουμε αυτή τη δουλειά να την κάνει ούτε το Π.Ι. ούτε η μελλοντική λαϊκή κυβέρνηση.

Για να εξασφαλίσουμε καλύτερες προϋποθέσεις επιτυχίας στην προσπάθεια αυτή θα συνεχίσουμε να παλεύουμε μέσα από τους συλλόγους μας ενάντια στην αξιολόγηση, διεκδικώντας παράλληλα μισθούς που θα εξασφαλίζουν αξιοπρεπή ζωή, επιμόρφωση για όλους και χωρίς παράλληλη εργασία, σταθερή και μόνιμη εργασία για όλους. Όπως θα συνεχίσουμε να παλεύουμε μέσα από τα κοινωνικά κινήματα ενάντια στον ιμπεριαλιστικό πόλεμο, την εκμετάλλευση και την καταπίεση αναζητώντας την κοινωνική προοπτική που δίνει νόημα και δύναμη στις όποιες παιδαγωγικές μας παρεμβάσεις.

Σας ευχαριστούμε.