

Αναλυτικά προγράμματα και κοινωνική δικαιοσύνη: 1950-2007 (Curricula and social justice: the case of Greek curricula 1950-2007)

Φωτεινός Δημήτρης

(Δρ. Ιστορίας της εκπαίδευσης – ΕΕΔΙΠ στο Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών)

Εισαγωγή

Με την εργασία αυτή επιχειρούμε να εξετάσουμε αν, και κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα εδραιώνουν όψεις της *κοινωνικής δικαιοσύνης* –τόσο ως προς τους (διαφοροποιημένους, εν γένει) πληθυσμούς στους οποίους απευθύνονται, όσο και ως προς την τεχνολογία συγκρότησης της γνώσης. Ή αν, απεναντίας, ενισχύουν όψεις της κοινωνικής αδικίας, εδραιώνοντας –ή και ενισχύοντας- την κοινωνική ανισότητα, είτε ως προς το καθαυτό αποτέλεσμα της γνωστικής –μαθησιακής- διαδικασίας, είτε ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης στις συγκροτησιακές τεχνολογίες και τους μηχανισμούς ελέγχου της γνώσης.

Ως ερευνητική υπόθεση δεχόμαστε πως *αν ισχυριστούμε ότι a priori η κοινωνική ανισότητα ελλοχεύει στη συγκροτησιακή λογική της γνώσης καθαυτής* (και ιδίως της ανασυγκροτημένης –αναπλαισιωμένης/σχολικής- γνώσης)¹, τότε –και εφόσον αναφερόμαστε σε καθεστώτα που, αναγνωρίζοντας τις έννοιες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας ευκαιριών στην πρόσβαση της γνώσης, εφαρμόζουν την ανάλογη, αντισταθμιστική προς αυτή την ανισότητα, πολιτική- *θα έπρεπε να αναμένουμε την κάμψη – ή έστω την τάση για κάμψη- των όποιων κοινωνικών αδικιών μέσω των διαδικασιών συγκρότησης της σχολικής γνώσης, η οποία θα λειτουργεί εξισορροπητικά προς τις γνωσιολογικού τύπου κοινωνικές ανισότητες*².

Σε κάθε διαφορετική περίπτωση (η άρνηση της υπόθεσης) θα σημαίνει ή ότι δεν εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική πολιτική που θα τείνει προς την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση (προφανώς παρά τα διατεινόμενα από την φυσική, ή πολιτική ηγεσία του Υπ.Ε.Π.Θ.), ή ότι δεν αναγνωρίζεται το εμπράγματο περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» ως μια μεταβλητή της επιλεγόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής³.

¹ Βλ. Κουζέλης 1991, περί των κοινωνικών διεργασιών κατά τη συγκρότηση, ανασυγκρότηση (αναπλαισίωση) και αναπαραγωγή της γνώσης. Εξάλλου, όπως, ήδη από τη δεκαετία του 1960 (από τότε που ο Kuhn έγραψε για τον τρόπο συγκρότησης των επιστημονικών πεδίων και συνακολούθως για τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης, και οι Berger και Luckman για την *κοινωνική συγκρότηση της πραγματικότητας*) είναι γνωστό ότι η γνώση εγγενώς περιέχει κοινωνικές συνιστώσες, έτσι ώστε με τον ίδιο τρόπο που οι κοινωνικές ανισότητες αναπαράγονται μέσα από τις κοινωνικές διεργασίες, αναπαράγονται και οι ανισότητες ως προς τη γνώση μέσα από τις διεργασίες συγκρότησης και αναπαραγωγής της.

² Εφόσον είναι παραδεκτό ότι «η οικονομική και η κοινωνική πρόοδος είναι μέρη μιας κοινής πορείας στις δημοκρατικές κοινωνίες» (OECD 1980:9), και τα ζητήματα αναδιανομής αποτελούν ένα διαρκές πολιτικό διακύβευμα (OECD 1980:137). Συνεπώς, από την πλευρά της πολιτικής, αυτό θα σημαίνει την καταβολή προσπαθειών για εξισορρόπηση των ανισοτήτων, είτε αναφερόμαστε στις γνωσιολογικού τύπου ανισότητες, είτε στις κοινωνικοοικονομικές προέλευσης ανισότητες που αναπαράγονται μέσα στο σχολείο.

³ Αναλυτικότερα, θα λέγαμε ότι μόνο *τύποις* αναγνωρίζεται το εμπράγματο περιεχόμενο της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη», ενώ εμπράκτως δεν αναλαμβάνεται καμία πρωτοβουλία, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται μια πολιτική –ως προς τη γνώση- με στοιχεία κοινωνικής δικαιοσύνης. Προφανώς, σε αυτή την περίπτωση, δεν αναγνωρίζεται η ανάγκη για κοινωνική δικαιοσύνη, ή δεν υπάρχει επιθυμία, ή βούληση

Αν και η έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης» –τουλάχιστον με το εννοιολογικό και εμπράγματο περιεχόμενο που σήμερα της αποδίδεται- δεν εμφανίστηκε στην ελληνική εκπαιδευτική συζήτηση παρά μόλις λίγα χρόνια πριν (γεγονός ευνόητο και, στα όρια της ταυτολογίας, αυτονόητο), εντούτοις ορισμένες μεταβλητές της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» επισημοποιούσαν στις κατά περιόδους και περιστάσεις συζητήσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά ζητήματα, με τρόπο τέτοιο που μας επιτρέπεται σήμερα να εξετάσουμε τη σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων με την κοινωνική δικαιοσύνη, δίνοντας συνάμα, μέσα από την εξέταση αυτής της σχέσης, και την ιστορική διάσταση της έννοιας (δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο μεταβλήθηκε η ίδια η έννοια προϊόντος του χρόνου).

Έτσι, θέτοντας τη διάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα, μπορεί να αναδυθούν σε θεωρητικό επίπεδο

- ζητήματα σχετικά με τον τρόπο συγκρότησης και αναπαραγωγής –αναπλαισίωσης- της γνώσης (επιστημολογικό πλαίσιο),
- ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση και τη σχολική πραγμάτωση της γνώσης (εκπαιδευτικό πλαίσιο),
- ζητήματα σχετικά με τις κοινωνικές επιπτώσεις από τη, με συγκεκριμένο τρόπο, διαχείριση της γνώσης στο ανομοιογενές –πλέον- σχολικό περιβάλλον (κοινωνικό πλαίσιο).

Αποσαφηνίζοντας αυτές τις διαστάσεις μπορούμε να θέσουμε ορισμένα συγκεκριμένα ερωτήματα σχετικά με την πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα. Κυρίως θα ασχοληθούμε με τρία ερωτήματα, ένα για κάθε πλαίσιο αναφοράς: τα ερωτήματα αυτά θα μπορεί να θεωρηθούν ως κομβικής σημασίας, καθώς αποκρυσταλλώνουν το καίριο σημείο του πλαισίου αναφοράς τους, αφήνοντας συνάμα ανοιχτό το ενδεχόμενο μιας περαιτέρω θεωρητικής συζήτησης.

Ερωτήματα:

- επιτυγχάνεται –αν ναι, «πώς;», αν όχι, «γιατί;»- η «ορατότητα» (visibility) μέσα στα αναλυτικά προγράμματα για όλους τους μαθητές, ασχέτως (κοινωνικοοικονομικής, εθνοτικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής) προέλευσης; (επιστημολογικό πλαίσιο αναφοράς)
- Ποιο είναι το επίπεδο δράσης (level of action/power) που επιτρέπουν τα αναλυτικά προγράμματα στους μαθητές; (σε όλους ανεξαρτήτως, και εν συνεχεία, κατά διαφοροποιημένες, εθνοτικά, πολιτιστικά, θρησκευτικά, κ.τ.λ., ομάδες) (εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς)⁴

για εφαρμογή μέτρων προς την εδραίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, ενώ η τύποις αναγνώριση και *verbis* μόνο υποστήριξη λειτουργεί εκλογικευτικά απέναντι στα κάθε είδους αιτήματα για κοινωνική δικαιοσύνη (για την εκπαίδευση, ή ακόμα και πέρα από αυτή).

⁴ Αυτό το σημείο αναφέρεται εν μέρει σε ό,τι ο Bernstein προσδιόρισε ως «περιχάραξη» -μια από τις μεταβλητές, της οποίας η τροπή προσδιορίζει τη συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος. Είχε ειπωθεί ότι, *καθώς τα σχολεία δεν είναι παρά μια εκδήλωση της δημόσιας ζωής, οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να λειτουργήσουν ως πολιτικά υποκείμενα και να αναζητήσουνε μέσω της διδασκαλίας τους έναν πιο δίκαιο δημόσιο χώρο* (Huebner 1975:180). Η προσέγγιση του Bernstein έρχεται σε αντιδιαστολή προς την ανωτέρω δήλωση, καταδεικνύοντας ακριβώς τους περιορισμούς που η συγκροτησιακή λογική των αναλυτικών προγραμμάτων, ως μέρος της συγκροτησιακής λογικής της γνώσης, επιβάλλει στις διαστάσεις της κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης.

- ο Στο δομικό επίπεδο, στη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, ποιες ομάδες (φορείς–agents) αναγνωρίζονται ως συμμετοχοί στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων; (κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς)

Θεωρητικό πλαίσιο

Είναι προφανές ότι υπό το συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο εξετάζεται η σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων με την έννοια της «κοινωνικής δικαιοσύνης» (έτσι όπως η σχέση αυτή προσδιορίζεται μέσα από τα άνωθεν διατυπωμένα ερωτήματα), προτάσσεται η εσωτερική συγκροτησιακή λογική που απηχούν τα αναλυτικά προγράμματα, και δεν θα υπάρξει κάποια αναφορά στις «εξωτερικές» –δομικές– συνθήκες που επικράτησαν στην εκπαίδευση και την συνέδεσαν πρωταρχικώς με διάφορες διαστάσεις της έννοιας της «κοινωνικής δικαιοσύνης» (όπως έγινε καταρχήν με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας κατά τη μεταπολεμική περίοδο και τη θεσμοθέτηση διαφόρων αντισταθμιστικών μέτρων⁵: π.χ. ίδρυση του Ι.Κ.Υ. και θεσμοθέτηση υποτροφιών –μέσα από σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική επίδοση, με αναφορές περί «σφραγίδας της δωρεάς»– θεσμοθέτηση και καθιέρωση της «δωρεάν παιδείας» για όλους, ανάδυση λιγότερο περιοριστικών μεθόδων επιλογής και τρόπων μετάβασης σε άλλες βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης, υπαναχώρηση σε λιγότερο ελιτίστικα πρότυπα, κ.τ.λ.).

Όπως έχει διαπιστωθεί, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 (Τερζής 1981), και το επιβεβαιώνουν και πρόσφατες μελέτες (Φωτεινός 2004), η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα εξαντλείται σχεδόν πάντοτε στις δομικές συνθήκες, στα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά, του εκπαιδευτικού συστήματος⁶. Έτσι, τα «εσωτερικά» χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης, όπως είναι π.χ. το αναλυτικό πρόγραμμα, έμειναν χωρίς κάποια σημαντική μεταρρύθμιση, και συνακολούθως, χωρίς σημαντική (ποσοτικά) θεωρητική επεξεργασία. Αν όμως, θελήσουμε να εξετάσουμε το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης και των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε θα πρέπει να αναζητήσουμε τις εσωτερικές σχέσεις, τις συνθήκες με τις οποίες παράγεται και αναπαράγεται η γνώση μέσα στο σχολείο⁷.

Κι αν πριν κάποιες δεκαετίες ήταν σχετικά πιο εύκολο να διακρίνουμε μια βασική διαφοροποίηση στα αναλυτικά προγράμματα, με βάση την πρόταξη «γνώση ως προς τι» και «γνώση ως προς πώς», η οποία καθιστούσε τα προγράμματα άνισα –και σε τελική

⁵ Το «κράτος πρόνοιας» βασιζόταν αφενός στην αναδιανομή του εισοδήματος μέσα από τις ευνοϊκότερες φορολογικές ρυθμίσεις προς τις οικονομικά ασθενέστερες ομάδες, και αφετέρου στην μέσω των υπηρεσιών (ή των επί τούτου νεο-θεσπισθέντων δομών) του δημόσιου και κρατικού τομέα παροχή διαφόρων ευεργετημάτων, προς τις ίδιες, επίσης, πληθυσμιακές ομάδες –αν όχι στο σύνολο της κοινωνίας, προκειμένου να επανέλθει η διασαλευθείσα, λόγω των στρεβλώσεων στην οικονομία της αγοράς, κοινωνική συναίνεση (βλ. Thurow (1980).

⁶ Στην εκπαιδευτική έρευνα δόθηκε έμφαση στα «εξωτερικά» χαρακτηριστικά, καθώς αυτά είναι που έρχονται σε άμεση σχέση αλληλεπίδρασης με τα υπόλοιπα δομικά πεδία: είναι τα χαρακτηριστικά που είναι άμεσα ορατά στην κοινωνία, και προσδίδουν στα υποκείμενα μέρος της αντικειμενικής κοινωνικής θέσης τους, μέσω των δικτύων εργασίας, και είναι εκείνα που φανερώνουν την «απόδοση» του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Fulan 1998:14).

⁷ Ενισχυτικά των συμπερασμάτων που μπορεί να προκύψουν, θα εξεταστεί και ο πολιτικός λόγος, σχετικά με τη γνώση και την κοινωνική δικαιοσύνη.

ανάλυση άδικα ως προς τις κοινωνικές τους συμπαραδηλώσεις⁸, στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο της μετανεωτερικής εποχής, όπου έντονη φαίνεται η τάση προς μια ομογενοποίηση, δεν είναι πάντα προφανές αν και με ποιο τρόπο τα αναλυτικά προγράμματα τείνουν προς ένα περισσότερο *κοινωνικά δίκαιο κείμενο* (Oakes, Gamoran, Page 1996).

Θεωρώντας ότι διανύουμε μια περίοδο κατά την οποία έχει ήδη τελεστεί η μετάβαση στο μεταμοντερνισμό, για να αντιληφθούμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα μεταδομικό, αποδομημένο, και μεταμοντέρνο κείμενο, πρέπει να εμπλέξουμε τρόπους νόησης, μεθόδους κριτικής και ανάλυσης, και εκδοχές της σύγχρονης κουλτούρας και ιστορίας, όπου δεν θα προκαλέσουν και δεν θα υπονομεύσουν μόνο τα βασικά θέματα, τις οργανωτικές μεταφορές και παραδοχές, και τις στρατηγικές του «λόγου» που συγκροτούν τη δυτική σκέψη, αλλά θα προκαλέσουν και θα υπονομεύσουν και τον ίδιο το μοντερνισμό, περιλαμβάνοντας και εκείνες τις πολιτισμικές δομές που συμπράττουν και συνδιαλέγονται με το μοντερνισμό (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman 2004:451, βλ και Kincheloe and Steinberg 1993). Πρέπει, εν ολίγοις, όπως θα το διατύπωνε και ο Wittgenstein, να βγούμε έξω από τα όρια της γλώσσας, για να κρίνουμε την ίδια τη γλώσσα –«*χρειάζεσαι νέα εννοιολογικά γυαλιά*», αναφωνεί ο Wittgenstein, και εννοεί ότι για να κρίνουμε κάτι που έχει δημιουργεί εντός ενός πλαισίου, πρέπει να βγούμε έξω από το πλαίσιο αυτό, γιατί διαφορετικά μας εγκλωβίζουν οι νοητικές εικόνες που το τελευταίο προκαλεί.

Συνεπώς, αυτό που αφενός θα θεωρήσουμε ως αναλυτικό πρόγραμμα σήμερα, είναι στα πλαίσια μιας ευρύτερης κοινωνικής συνθήκης, ένα «κείμενο», μια κοινωνική κατασκευή, συγκροτημένη από συγκεκριμένες ομάδες, οι οποίες απηχούν συγκεκριμένα –πλην πολλαπλά- συμφέροντα, και αφετέρου θα πρέπει να το εξετάσουμε ιδωμένο μέσα από την κατάπτωση της παραδοσιακής (αριστοτελικής) λογικής, έξω από την «τυραννία» των μεγάλων αφηγήσεων, και σαφώς έχοντας υπόψη τους πολυποίκιλους περιορισμούς της επιστήμης (ως πεδίο παραγωγής της γνώσης), και την επανατοποθέτηση των σχέσεων μεταξύ των κυρίαρχων και των κυριαρχούμενων ομάδων (Kincheloe and Steinberg 1993:296).

Αυτή η θεώρηση μας οδηγεί σε μια προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, πέρα από την «παραδοσιακή» εξέτασή του, ως ένα, περίπου, θεολογικό κείμενο (οπ:650)⁹, με μεσσιανικές προοπτικές: στα αναλυτικά προγράμματα συχνές είναι οι αναφορές στο «*δέον γενέσθαι*» μέσα στην τάξη (επίπεδο παιδαγωγικής), όπως συχνές είναι και οι αναφορές στο «*δέον πράττειν*» των μαθητών (επίπεδο διδακτικής).

Και το προβληματικό σημείο σε αυτή τη (την ας την πούμε) *θεολογία των αναλυτικών προγραμμάτων* ήταν ακριβώς το γεγονός ότι θεωρούσαν ως δεδομένο πως, τόσο το «*δέον γενέσθαι*», όσο και το «*δέον πράττειν*», είναι οι *sine qua non* συνισταμένες που πρέπει απαραίτητα να τηρηθούν προκειμένου να φτάσουμε στην παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτισμική γη της επαγγελίας: ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα εμφορείται από δημοκρατικό πνεύμα, από κοινωνική δικαιοσύνη, και θα χαρακτηρίζεται

⁸ Πάνω σε αυτή τη διάκριση της αναπλαισιωμένης σχολικής γνώσης θεμελιώθηκαν μια σειρά διακρίσεων και διαφοροποιήσεων, όπως, π.χ. τα δύο δίκτυα, από τη μια της γενικής και ακαδημαϊκής «παιδείας» (*γνώση ως προς πώς*), και από την άλλη, της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (*γνώση ως προς τι*).

⁹ Συχνά στη βιβλιογραφία, όσο σημαντική κι αν ήταν, δεν αναφέρεται ακριβώς το «*ποιος συγκροτεί τα αναλυτικά προγράμματα*», παρά τόσο η συγκρότησή τους όσο και η νομιμοποίησή τους, αφήνεται στη βούληση μιας αδιόρατης κοινωνικής τάξης, ως να μην υπήρχαν συγκεκριμένοι φορείς που έδρασαν.

από την απελευθερωμένη και απελευθερωτική πράξη των ανθρώπων που μετέχουν σε αυτό (Pinar, Reynolds, Slattery, Taubman 2004:650).

Αυτήν ακριβώς τη «μεσσιανική θεολογία» αντιστρατεύεται η μεταμοντέρνα εκδοχή της ερμηνείας και κριτικής των αναλυτικών προγραμμάτων, όπου καταλήγει, να ισχυριστεί ότι “*postmodern curriculum is a fascinating, imaginative realm (born of the echo of God’s laughter) wherein no one owns the truth and everyone has the right to be understood*” –το μεταμοντέρνο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα συναρπαστικό όσο και φανταστικό βασίλειο (γεννημένο από την ηχώ του γέλιου του θεού), μέσα στο οποίο κανείς δεν κατέχει την αλήθεια, καθένας όμως έχει το δικαίωμα να γίνει κατανοητός (Doll 1993:151).

Αν θεωρήσουμε ότι «η επιστημονική δεν είναι παρά η 'άλλη όψη' της καθημερινής ή μη επιστημονικής γνώσης»¹⁰ (Κουζέλης 1991:41), τότε το σχολείο, μέσα από την «επανεξέταση της γνώσης» έχει έναν ακόμα κοινωνικό ρόλο: να μειώνει το διάστημα μεταξύ της «βασικής» και της «προχωρημένης» γνώσης (Bellack 1977:223), δηλαδή το διάστημα μεταξύ των «προσχολικών»¹¹ και των «επιστημονικών» γνώσεων.

Αυτά τα ζητήματα σύνδεσης μεταξύ των τριών κατηγοριών γνώσης (προσχολική-κοινωνική, σχολική, επιστημονική) είναι που θέτουν και τις κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις τόσο της επιλογής της γνώσης καθαυτής, όσο και της οργάνωσής της (Φλουρής 1999:213¹²). Το «τι» και «πώς» θα διδαχτεί μέσα στη σχολική αίθουσα συνδέεται άμεσα αφενός με τις διαδικασίες διαμόρφωσης της κοινωνικής γνώσης («εκλογίκευση» και «κοινωνική ένταξη»), και αφετέρου τις επιλογές (ιδεολογικές, πολιτικές, οικονομικές) αυτών που έχουν τη δυνατότητα παρέμβασης στην οργάνωση της «θεσμοθετημένης» γνώσης (Κουζέλης 1991:31, 41, 48-49).

Έστω κι αν δεχτούμε ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα μια «γνωστική ιδιοποίηση», στοιχείο της παραγωγικής διαδικασίας της γνώσης (Κουζέλης 1991:190), δεν παύει ωστόσο να αποτελεί αυτή η παροχή των νοητικών εργαλείων (μέσων παραγωγής της γνώσης –πρόκειται για τις *Γενικότητες II* του Althusser), μια μορφή *εγχάραξης*. Τα εργαλεία αυτά θα επιτρέψουν το μετασχηματισμό των «*πρώτων γνώσεων*» σε «*ορθολογικών*», καθορισμένων δηλαδή, από διαδικασίες ενός άλλου πεδίου, αυτού της επιστημονικής γνώσης, από το οποίο αντλούν και τη νομιμότητά τους οι «*πρώτες-καθημερινές*» γνώσεις, εγχαράσσοντας συγχρόνως μια συγκεκριμένη θέαση της «πραγματικότητας». Δηλαδή, ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται η σχολική γνώση την επιστημονική γνώση, επιτρέπει να «*επιδίδονται τα διαπιστευτήρια νομιμότητας στις επικρατούσες ερμηνείες της (κοινωνικής) πραγματικότητας. Οι αναφορές στην 'επιστημονικά θεμελιωμένη' ή μάλλον στην 'έξακριβωμένη' αλήθεια νομιμοποιούν το*

¹⁰ Αυτή η «καθημερινή γνώση» αναφέρεται μάλιστα και ως «η άποψη της κοινότητας για την επιστήμη» (*community model of science*) (Quick 2001: 115).

¹¹ Είτε αυτές θεωρούνται ως οι γνώσεις που ο μαθητής κατέχει πριν περάσει από τη σχολική εκπαίδευση, είτε ως οι γνώσεις-γνώμες που κυριαρχούν στην κοινωνική ζωή και έχουν διαμορφώσει ένα πρώτο γνωστικό υπόβαθρο, μια πρώτη ερμηνεία για τον –κοινωνικό και φυσικό- κόσμο.

¹² Αυτό είναι ένα θέμα το οποίο έχει μια μακρά ιστορία αναφορών, ήδη από το 1860 και το έργο του H. Spencer, *What knowledge is of most worth* -χωρίς να ξεχνάμε ότι και ο Πλάτωνας αναφέρθηκε στο θέμα της διάκρισης-διαχωρισμού της παρεχόμενης από την Πολιτεία γνώσης, αναλόγως των κυρίαρχων κοινωνικών-οικονομικών κριτηρίων. Αυτού του είδους οι αναφορές για την επιλογή της γνώσης εμπλέκουν στη συζήτηση για την εκπαίδευση κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές μεταβλητές (οι οποίες, εννοείται ότι, επιδρούν στη συγκρότηση της σχολικής γνώσης και στο αποτέλεσμα, συνολικά, της εκπαιδευτικής διαδικασίας).

συνολικό (και ιδεολογικά συμπροσδιορισμένο) πλαίσιο της καθημερινής γνώσης, στο οποίο εντάσσονται» (Κουζέλης 1991:251). Ενώ από την άλλη, η παραγωγή της «επιστημονικής», «ορθολογικής», γνώσης βασίζεται στη «συνεχώς ανανεούμενη διαδικασία παραγωγής της *διαφοράς* της από την καθημερινή, ή πρώτη, γνώση» (Κουζέλης 1991:238 –η υπογράμμιση δική μας). Εξάλλου η νομιμοποίηση της επιστημονικής γνώσης βρίσκεται εντός του δικού της πεδίου παραγωγής, οπότε δεν εξαρτάται –εμπειριοκρατικά- από την καθημερινή γνώση για τη νομιμοποίησή της – εμφανίζεται έτσι η επιστημονική γνώση ως αποϊδεολογικοποιημένη και αξιακά ουδέτερη.

Όμως, οι μετασχηματισμοί και οι ανακολουθίες στην παρουσίαση των επιστημονικών θεμάτων, μέσα στα πλαίσια της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, υποκρύπτουν τη *νομιμοποιητική μετατροπή του αυθαίρετου σε εκπολιτιστικό και διαφοροποιητικό κανόνα* (βλ. Feyerabend 1983: 49-50).

Προκύπτει τότε η *σχέση* που συνδέει τη συγκεκριμένη σχολική ύλη με το ιδεολογικό πλαίσιο που την παρήγαγε και τη διαμόρφωσε ως τέτοια, μέσα από μια σειρά αναπλαισιωτικών ενεργειών, κατά τις οποίες η «επιστημονική γνώση» μετατρέπεται σε «σχολική γνώση», με τη διαμεσολάβηση και της ιδεολογίας και της καλούμενης «καθημερινής –ή κοινωνικής- γνώσης».

Η νομιμοποίηση αυτού του είδους περνάει μέσα από τις διαδικασίες επιλογής και ανάπλασης (ή αλλιώς: «*αναπλαισίωσης*»-recontextualization) της επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση: η αυστηρή «*ταξινόμηση*» (*classification*) των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, και ο ισχυρός βαθμός «*περιχάραξης*» (*framing*) της παιδαγωγικής και διδακτικής σχέσης, σε συνδυασμό με τον υψηλό βαθμό αφαίρεσης κατά την αναπλαισίωση των περιεχομένων τους, φαίνεται πως δείχνουν με σαφή τρόπο την άμεση συγγενική σχέση της σχολικής γνώσης με την επιστημονική («*οργάνωση του βιωματικού πεδίου σε ένα 'μετα-Λόγο'*») (βλ. Bernstein 1991, Κουζέλης 1991:79). Έτσι, καθώς δεν μπορεί να αμφισβητηθεί η επιστημονική γνώση (σε πλαίσιο έξω από το καθαρώς επιστημονικό), δεν μπορεί να αμφισβητηθεί και η σχολική «*μετάφραση*» της (σε πλαίσιο έξω από το επιστημονικό –εκπαιδευτικό): η νομιμοποίηση προκύπτει σχεδόν αυτόματα, μέσα από την ταύτιση της σχολικής γνώσης με την επιστημονική. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπαράγεται όχι μόνο ένα γνωστικό μοντέλο, αλλά και ο τρόπος παραγωγής της γνώσης¹³ (βλ. και Κουζέλης 1991).

Όσο, όμως, πιο ισχυρός είναι ο βαθμός της ταξινόμησης, τόσο περισσότερο εγκλωβίζεται το υποκείμενο στις ιεραρχικές δομές (αρχικά της γνώσης, ακολούθως της κοινωνίας). Όσο πιο ισχυρός είναι ο βαθμός της περιχάραξης, τόσο λιγότερα περιθώρια αφήνονται για αυτονομία και αυτόνομη δράση των υποκειμένων. Όσο πιο αφαιρετική είναι η αναπλαισίωση, τόσο περισσότερο χρησιμοποιείται «*λόγος*» έξω από το πλαίσιο που θα καλούσαμε ως «*καθημερινό λόγο*», αυξάνοντας τις αντιθέσεις μεταξύ των διαφορετικών ειδών γνώσης. Αυξάνοντας, όμως, αυτές τις αντιθέσεις, αυξάνονται και οι αντιθέσεις, διαφοροποιήσεις και ανισότητες, μεταξύ των υποκειμένων που εμπλέκονται στις γνωστικές δομές. Φαίνεται, επομένως, ότι με τον συγκεκριμένο τρόπο συγκρότησης της σχολικής γνώσης και των αναλυτικών προγραμμάτων, προκύπτει ένα *ipso facto* εγγενές ζήτημα κοινωνικής δικαιοσύνης –κι αυτό είναι άσχετο προς τις προσπάθειες που τα υποκείμενα θα καταβάλλουν και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής τους επίτευξης: χρησιμοποιώντας έναν διαφορετικό «*καθημερινό λόγο*» αδυνατούν να επικοινωνήσουν

¹³ Με αλτρουσεριανούς όρους θα μιλούσαμε για τη διευρυμένη αναπαραγωγή της γνώσης.

με το «σχολικό λόγο», αν ο τελευταίος δεν αναφέρεται στον πρώτο μέσα από τη διαδικασία αναπλαισίωσης (βλ. και Bernstein 1991).

Έτσι προκύπτουν τα ζητήματα της «ορατότητας» μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, της «δυνατότητας για δράση», καθώς και ζήτημα «αντιπροσώπησης». Και τούτα τα προβληματικά σημεία είναι τα ζητούμενα μιας μεταμοντέρνας κριτικής των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε μέσα σε αυτά κανείς να μην κατέχει την αλήθεια, καθένας όμως να έχει το δικαίωμα να γίνει κατανοητός.

Μεθοδολογία

Η ανάλυση και επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων θα γίνει με βάση την εννοιολογική κατηγορία της περιχάραξης και τις μεταβλητές της (Bernstein), ενώ τα κείμενα θα αναλυθούν με τις τεχνικές της «ανάλυσης λόγου» (discourse analysis) και της «ανάλυσης περιεχομένου» (context analysis).

Δεδομένα – ανάλυση – ερμηνεία

Τα δεδομένα που θα χρησιμοποιήσουμε, για να ελέγξουμε την υπόθεση και για να απαντήσουμε στα ερωτήματα που τέθηκαν, απαρτίζονται από δύο ειδών κείμενα:

α) τα αναλυτικά προγράμματα (της μέσης γενικής εκπαίδευσης), της περιόδου 1950-2007, με τις συνοδευτικές αιτιολογικές τους εκθέσεις. Μέσα από αυτά τα κείμενα θα εξεταστούν οι σκοποί και οι στόχοι τόσο του αναλυτικού προγράμματος, όσο και των μαθημάτων τα οποία περιλαμβάνονται σε αυτό¹⁴.

β) κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής, τέτοια όπως κοινοβουλευτικές συνεδριάσεις, είτε αναφορές σε έντυπα μέσα σημαντικών φορέων που ενεπλάκησαν στη διαδικασία άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής¹⁵.

A) Αναλυτικά προγράμματα

Εξετάζοντας τις συγκροτησιακές αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αυτές παρουσιάζονται στους στόχους και τους σκοπούς, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι:

¹⁴ Η εξέταση του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων θα λειτουργήσει μόνο επικουρικά –και ενισχυτικά– προς την εξέταση των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς πρόκειται για μια ιδιαιτερότητα της ελληνικής περίπτωσης το γεγονός ότι το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων αποτελεί άμεση και ευθεία αντανάκλαση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, και στην ουσία πρόκειται για ένα και μοναδικό βιβλίο, για όλη την επικράτεια, ελεγχόμενο ως προς το περιεχόμενό του από το «κράτος» –από τους ίδιους φορείς που καταρτίζουν και το αναλυτικό πρόγραμμα.

¹⁵ Στην πρώτη κατηγορία έχουμε κείμενα όπως Νόμους, Νομοθετικά, Βασιλικά (από τη μεταπολίτευση κι έπειτα: Προεδρικά) Διατάγματα, Υπουργικές Αποφάσεις, Εισηγητικές επί των Νόμων Εκθέσεις, κ.τ.λ. Στη δεύτερη κατηγορία των κειμένων μπορούμε ωστόσο να συμπεριλάβουμε και κείμενα που έχουν γραφτεί από διάφορους *μεγα-φορείς* δράσης (τέτοιοι όπως είναι π.χ. ο Παπανούτσος), και τα οποία είτε διαμόρφωσαν τις τάσεις μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, είτε μετέφεραν στην ελληνική πραγματικότητα τις σύγχρονες –για την εποχή τους– παιδαγωγικές αντιλήψεις. Βέβαια, όσον αφορά στους *μεγα-φορείς* δράσης θα πρέπει να συνεξετάσουμε και τις σχέσεις τους με άλλους *μεγα-φορείς*, ή, κυρίως, και τη σχέση τους με τους πολιτικά κυριάρχους φορείς, ώστε να διαπιστώσουμε το βαθμό επίδρασης και διείσδυσης των απόψεών τους στην εκπαιδευτική πράξη (το βαθμό, δηλαδή, στον οποίο οι εκφρασμένες απόψεις, ιδέες, προτάσεις τους, μετουσιώνονται σε εφαρμόσιμη εκπαιδευτική πολιτική).

► Ως προς την «ορατότητα»

- Ορισμένα μαθήματα έχουν ένα σαφές ιδεολογικό περιεχόμενο, ή αλλιώς, έχουν τέτοιο περιεχόμενο που μπορεί να δεχθεί και ιδεολογικές προσμειξείς, αλλά –ως έχει- και μια καθαρώς ιδεολογική χρήση. Τέτοια μαθήματα είναι κυρίως της *γλώσσας* (νέας και κυρίως αρχαίας), της *ιστορίας*, της *γεωγραφίας*, των *θρησκευτικών*, της *πολιτικής αγωγής*¹⁶. Στα μαθήματα αυτά, πέραν του –διαχρονικά- ιδεολογικού περιεχομένου και της ανάλογης χρήσης του, είναι ξεκάθαρο και το ιδεολογικό πρόταγμα, ενώ υπάρχει ρητή προτροπή στη συμμόρφωση προς αυτό μέσα από τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος (κυριαρχούν οι εθνοκρονηματιστικοί και ηθικοπλαστικοί στόχοι¹⁷). Συνεπώς, στα μαθήματα αυτά δεν τίθεται ζήτημα «ορατότητας», παρά μόνο *συμμόρφωσης* –δηλαδή, αυτό που κυρίως αφορά είναι η συμμόρφωση όλων ανεξαιρέτως των μαθητών προς μια συγκεκριμένη θέαση του κόσμου και όχι η παροχή δυνατότητας στους μαθητές να αναγνωρίζουν ως οικεία, και να ταυτίζονται με σημεία του «λόγου» του γνωστικού περιεχομένου¹⁸. Έτσι, η οικειοποίηση της γνώσης γίνεται μέσω της επιβολής ιδεολογικών, πολιτιστικών, κ.τ.λ. προτύπων (δογματική κατήχηση). Εδώ κυριαρχεί η ακαδημαϊκή προσέγγιση στη γνώση, μέσα από μια ισχυρού βαθμού αναπλαισίωσή της (γνώση έξω από το πεδίο πρόσληψης της καθημερινότητας), ενώ η νομιμοποίηση και αιτιολόγηση της γνώσης προέρχεται από εξωτερικά χαρακτηριστικά της, δηλαδή, από την ιδεολογία που έχει ενσωματωθεί στο γνωστικό περιεχόμενο. Αυτό που είναι, σε τελική ανάλυση, ζητούμενο –μέσα από αυτό τον τρόπο συγκρότησης της αναπλαισιωμένης σχολικής γνώσης- είναι η *ομοιομορφία*.
- Στα υπόλοιπα μαθήματα, που λόγω περιεχομένου, δεν είναι άμεσα ορατό το ιδεολογικό πρόταγμα, το ρόλο της ιδεολογίας αναλαμβάνει η «επιστημονική αλήθεια», και με την «αξιακή ουδετερότητά της» γίνεται η ίδια «ιδεολογία» –με την έννοια ότι η επιστήμη παρέχει μια «εικόνα» για τον κόσμο, η οποία, λόγω της *συστηματικότητας* με την οποία έχει συγκροτηθεί και της «αντικειμενικότητας» με την οποία έχουν περιβληθεί τα πορίσματά της, μπορεί και πείθει περισσότερο, καθώς διαθέτει –από «μόνη» της- ισχυρό νομιμοποιητικό κύρος (βλ. Κουζέλης 1991). Με την επιστημονική ερμηνεία του φυσικού, κοινωνικού και πολιτικού παρόντος

¹⁶ Στην κατηγορία αυτή μπορεί να εισέλθουν και άλλα σχολικά μαθήματα, αναλόγως της περίπτωσης –π.χ. κατά την περίοδο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-5, και το μάθημα της φιλοσοφίας, ή της κοινωνιολογίας, είχαν περισσότερο ιδεολογικό περιεχόμενο, απ' ό,τι είχαν μετά τη μεταπολίτευση.

¹⁷ Ενώ θα μπορούσαμε να δούμε, αν η μελέτη αυτή είχε διαφορετικό προσανατολισμό και ζητούμενο, ότι, υπό (πολιτικές, συγκυριακές) προϋποθέσεις, οι φρονηματιστικοί στόχοι υπερτερούν ακόμα και αυτών των γνωστικών (βλ. Φωτεινός 2004).

¹⁸ Εξάλλου η εκτεταμένη χρήση της «καθαρεύουσας» καθιστούσε εκ των πραγμάτων ανοικτό το «λόγο» των γνωστικών περιεχομένων. Ωστόσο, σε μια μελέτη που πραγματοποιούσαμε το 1997 με τον Ιωσήφ Σολομών πάνω στο «λόγο» των σχολικών εγχειριδίων της μέσης τεχνικής εκπαίδευσης, φάνηκε ότι τη στιγμή που η μέση γενική εκπαίδευση καταδυναστευόταν από το μόρφωμα της καθαρεύουσας, η τεχνική εκπαίδευση «απολάμβανε» στα σχολικά της εγχειρίδια μια περισσότερο οικεία έκδοση της καθομιλουμένης. Ο πρόωρος, όμως, χαμός του Ι.Σ. έβαλε εκείνη τη μελέτη «στο συρτάρι». Ίσως, μια δεκαετία αργότερα, είναι ο καιρός να ξαναδουλεύτε το κείμενο και να σταλεί προς δημοσίευση.

αποσπάται η μέγιστη δυνατή συναίνεση, καθώς τα ερμηνευτικά σχήματα έχουν έναν υψηλό βαθμό αναπλαισιωτικής αφαίρεσης (από το γεγονός και μόνο ότι εντάσσονται σε επιστημονικά, και όχι σε ιδεολογικά πλαίσια) και διακρίνονται για την «αξιακή»—επιστημονική ουδετερότητά τους. Έτσι, στην περίπτωση αυτή, η «ορατότητα» μέσα στα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδόν ανύπαρκτη, καθώς ο μαθητής έχει να συμμορφωθεί σε έναν – και πάλι- εξωτερικό κανόνα, ο οποίος είναι αδιαπραγμάτευτος, και πέρα από κάθε αμφισβήτηση ή κριτική.

- Ως **εξαίρεση** θα μπορούσαμε να δούμε τα καινούργια βιβλία των μαθηματικών και του γλωσσικού μαθήματος, όπου καταβάλλεται κάποια ελάχιστη προσπάθεια για μείωση του ήδη υψηλού βαθμού αναπλαισιωτικής αφαίρεσης στην οποία υποβάλλονται τα γνωστικά περιεχόμενα των μαθημάτων αυτών.

► Ως προς το «επίπεδο δράσης»

- Παρόλο που πρόκειται για τα αναλυτικά προγράμματα μιας τόσο μεγάλης περιόδου (πάνω από μισό αιώνα), μπορεί κανείς να παρατηρήσει ότι το «επίπεδο δράσης» που, διαχρονικά, επιτρέπεται, τόσο για τους εκπαιδευτικούς της τάξης, όσο και για τους μαθητές, είναι μηδαμινό. Ο υψηλός βαθμός αναπλαισιωτικής αφαίρεσης των γνωστικών περιεχομένων, όσο και ο ισχυρός βαθμός της περιχάραξης των αντικειμένων, καθηλώνουν διδάσκοντες και διδασκόμενους σε απλές φορμαλιστικές προσεγγίσεις, ασχέτως των μεταξύ τους ποικίλων (κοινωνικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών, κ.α.) διαφοροποιήσεων. Αφενός οι κανόνες που ορίζουν τον τρόπο προσπέλασης του περιεχομένου (η επιλογή της ύλης, των παραδειγμάτων, των ασκήσεων, η χρονική διάταξη της ύλης, ο τρόπος οργάνωσης του περιεχομένου, κ.τ.λ.) είναι «κλειστοί» και προκαθορισμένοι για τον εκπαιδευτικό, αφετέρου οι κανόνες που ορίζουν τον τρόπο διδασκαλίας (βηματισμός, ρυθμός διδασκαλίας¹⁹) είναι επίσης ισχυροί, «κλειστοί», και μη ελεγχόμενοι από τους μαθητές, ενώ και για τους δύο, η διαμεσολάβηση της παιδαγωγικής σχέσης από τη, με το συγκεκριμένο τρόπο συγκροτημένη, σχολική γνώση, ορίζει και αυτή την ίδια ακόμα την παιδαγωγική σχέση²⁰. Ο έλεγχος (των μετεχόντων της παιδαγωγικής

¹⁹ «Ένας ισχυρός κανόνας βηματισμού όσον αφορά στην ανάλυση δημιουργεί μια αρχή επικοινωνίας πολύ διαφορετική από την εσωτερική δομή της επικοινωνιακής αρχής που χρησιμοποιούν τα παιδιά στην καθημερινή τους επικοινωνία» (Bernstein 1991:133).

²⁰ Στο πλαίσιο αυτό η αξιολόγηση γίνεται αποκλειστικά με εξωτερικά κριτήρια, και στοχεύει στην κατάταξη των μαθητών σύμφωνα με το βαθμό απόδοσης της διδαγμένης γνώσης. Ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση των μαθητών της τεχνικής εκπαίδευσης έχει ο βαθμός απόδοσής τους στα γενικά και «ακαδημαϊκά» μαθήματα, δηλαδή, στην «ανώτερη» γνώση. Με την αξιολόγηση στα πλαίσια της «ακαδημαϊκής» θεωρίας οι ανισότητες έχουν ένα πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα. Αφού έχει προηγηθεί η άνιση κατανομή της γνώσης, έχει συντελεστεί η ιεραρχική ταξινόμησή της, στο τέλος της διαδικασίας αξιολογούνται ιεραρχικά οι μαθητές, με βάση την απόδοσή τους στα ιεραρχημένα γνωστικά αντικείμενα: άρα μεγεθύνεται η ανισότητα, τη στιγμή που διαμορφώνει την ταυτότητα των υποκειμένων: η χρησιμότητα της θεωρητικής και «ακαδημαϊκής» γνώσης, στο πλαίσιο της τεχνικής εκπαίδευσης, εξαντλείται στην ιεραρχική –κοινωνική- ταξινόμηση και την ανάδειξη των ανισοτήτων. Το «παιδί» αντιμετωπίζεται ως ένα παθητικό υποκείμενο, η μόνη ενέργεια του οποίου περιορίζεται σε μία μόνο νοητική λειτουργία, την

σχέσης, εκπαιδευτικών και μαθητών) πάνω στο τι μεταδίδεται και τι προσλαμβάνεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης αφορά σε ένα ελάχιστο μέρος του φάσματος των διαθέσιμων επιλογών: εδώ ο ρόλος του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» θα μπορούσε να είναι καταλυτικός – αλλά στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» υπεισέρχονται πειθαρχικές και κοινωνικές-ρυθμιστικές συνιστώσες, που στην ουσία αναιρούν την όποια έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί κανείς να δεχτεί²¹. Συνεπώς, σε επίπεδο δράσης, παρατηρείται εκ νέου η ομογενοποίηση των μαθητών, με ταυτόχρονη περιστολή των δικαιωμάτων τους ως προς τον έλεγχο της γνώσης και ως προς τις δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής στη διαμόρφωση και κυρίως ως προς την οικειοποίηση –ιδιοποίηση– των γνωστικών αντικειμένων –στην ουσία προκύπτει ή άρση των δυνατοτήτων έκφρασης των ιδιαίτερων αναγκών.

- ο **Εξαίρεση** εδώ αποτελεί η περίπτωση της πρόσφατης (2003) μεταρρύθμισης των αναλυτικών προγραμμάτων, με τη θεσμοθέτηση της «ευέλικτης ζώνης» και των project που λαμβάνουν χώρα σε αυτή. Με το θεσμό της «ευέλικτης ζώνης», έχουμε μείωση του βαθμού ισχύος της περιχάραξης, ενώ και ο βαθμός αναπλαισίωσης των αντικειμένων μπορεί να περιέλθει στην ευχέρεια των μετεχόντων (εκπαιδευτικών και μαθητών). Άρα σε αυτή την περίπτωση, τουλάχιστον για τις ώρες της «ευέλικτης ζώνης», θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει μια ένδειξη ενδυνάμωσης της κοινωνικής δικαιοσύνης (και τουλάχιστον ως προς τη μεταβλητή του «επιπέδου δράσης»). Παραμένει, βέβαια, ζητούμενο, αν και κατά πόσο αφήνεται να λειτουργήσει επί της ουσίας η «ζώνη» αυτή²².

απομνημόνευση, ενώ είναι ήδη τοποθετημένο ιεραρχικά μέσα στην κοινωνία, στις κατώτερες θέσεις, λόγω της «άγνοιάς» του. Οι γνώσεις που θα αποστηθίσει θα το εντάξουν κοινωνικά και θα το κατατάξουν εκ νέου σε μια οριστική κοινωνική ιεραρχία, καθώς η σχολική επίτευξη οδηγεί σε επαγγελματική αποκατάσταση και κοινωνική κατηγοριοποίηση. Από την άλλη, αυτή η επιβαλλόμενη «παθητικότητα» δεν είναι πολιτικά ουδέτερη: η διδασκόμενη στο σχολείο γνώση παρουσιάζεται ως πρότυπο εγκυρότητας, εφόσον προέρχεται από την επιστημονική γνώση, και ως τέτοια θεωρείται υποκείμενη στην εμπειρική επαλήθευση, χωρίς εξωτερικές, προσωπικές ή πολιτικές, επιδράσεις. *Η παθητικότητα στην οποία «καταδικάζεται» ο μαθητής αντανακλά ένα φόβο απέναντι στην ενδεχόμενη διανοητική, ηθική και πολιτική σύγκρουση* (Apple 1986:182-183) –μια σύγκρουση που στο πεδίο των επιστημών είναι μάλλον ο κανόνας, παρά η εξαίρεση (βλ. και Kuhn χχ). Έτσι, κατά κάποιο τρόπο μεταφέρεται ένα «πίστευε και μη ερευνά», τουλάχιστον όσον αφορά στην περισσότερο ευάλωτη ιδεολογικά και πολιτικά γνώση: «εφόσον το γράφει το βιβλίο έτσι –πρέπει να- είναι».

²¹ Αν θεωρήσουμε ως μια (ακόμα) βασική διάκριση μεταξύ των αναλυτικών προγραμμάτων, θέτοντας από τη μια μεριά τα intended (σκόπιμα), planned (σχεδιασμένα), και από την άλλη τα received (προσληφθέντα) και hidden (κρυφά), τότε θα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι στο επιστημολογικό πλαίσιο, λίγα θα μπορεί κανείς να αντιτάξει, καθώς από τη «φύση» του το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα είναι μονοσήμαντα ορισμένο, ρυθμισμένο, και κατ' αντιστοιχία προσλαμβανόμενο. Συνεπώς, μόνο από επιστημολογικής πλευράς θα μπορούσε να μας ενδιαφέρει –καίτοι οι κοινωνικές συνιστώσες του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος δεν είναι αμελητέες, πολλώ δε μάλλον οι επιστημολογικού τύπου κοινωνικές συνιστώσες.

²² Εδώ δεν αναφερόμαστε μόνο στο αν και πόσο συχνά τηρείται στο ωρολόγιο πρόγραμμα (ώστε να τηρείται η «ευέλικτη ζώνη»), ούτε και για το αν αξιοποιείται για το λόγο για τον οποίο θεσπίστηκε –και

► Ως προς το δομικό επίπεδο

Είναι προφανές ότι εφόσον η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, τόσο τα αποτελέσματά της, όσο και οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της (είτε σε επίπεδο σχεδιασμού, είτε σε επίπεδο υλοποίησης –δηλαδή, διδασκαλίας) θα ενδιαφέρουν και θα αφορούν στο σύνολο της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Συνεπώς, κάθε μέλος του κοινωνικού συνόλου μπορεί –αν δεν οφείλει- να έχει μια άποψη για τις –κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές- ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν, για το μοντέλο του ανθρώπου που θα καλλιεργείται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Πολύ, δε, περισσότερο σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η κινητικότητα (κι όχι μόνο η ασύδοτη και προκλητική κινητικότητα των χρηματοπιστωτικών κεφαλαίων), και το περιβάλλον (οικονομικό, τεχνολογικό, πολιτιστικό, κοινωνικό) είναι, εν γένει, μεταβαλλόμενο. Τα ανωτέρω σε συνδυασμό τόσο με την οικονομική, όσο και την παιδαγωγική–φιλοσοφική επιταγή για μια «εκπαίδευση για όλους», σημαίνουν ότι αφενός σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα θα υπάρχουν πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες ήταν αδιανόητο ότι θα διεκδικούσαν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, ή ότι θα τους παρεχόταν το προνόμιο αυτό (π.χ. παιδιά μεταναστών, και άλλων μειονοτικών ομάδων) και αφετέρου ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση πρέπει να καλύψει όχι μόνο ανάγκες που πριν δεν υπήρχαν, αλλά και ανάγκες που θα εμφανιστούν στο μέλλον.

Τούτες οι συνθήκες, σε πολιτικό επίπεδο, συνεπάγονται την αναγνώριση και την ελεύθερη εξάσκηση του δικαιώματος της αντιπροσώπευσης (agency), ιδίως από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό διακύβευμα αφορά –και- στην κοινωνική δικαιοσύνη. Είναι, όμως, ένα –πολιτικό και εκπαιδευτικό- ζητούμενο, αν, και ποιες, κοινωνικές ομάδες αντιπροσωπεύονται κατά τη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Στο μεγαλύτερο μέρος της περιόδου που εξετάζουμε (1950-1990), οι «μειονοτικές» και οι εν γένει διαφοροποιημένες ομάδες ήταν «ενδογενείς»: ομάδες που ανήκουν στα χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, ομάδες ατόμων με υπολειπόμενη επίδοση, και όσοι πληθυσμοί ανήκαν σε «περιθωριακές» ομάδες (π.χ. αθίγγανοι).

Συνεπώς, αν υποθέταμε ότι υπήρχε μια πρόνοια για κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα –δηλαδή, μια πρόνοια για κοινωνική δικαιοσύνη ως προς την παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης μέσα στο σχολείο, τότε θα έπρεπε, αφενός σε δομικό επίπεδο, να υπάρχει η δυνατότητα αντιπροσώπευσης των αιτημάτων αυτών των ομάδων (δηλαδή, να μετέχουν μέσω των φορέων τους στις διαδικασίες συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων),

δεν απαξιώνεται καλύπτοντας τις «ανάγκες» για επιπλέον ώρες σε μαθηματικά, ή γλώσσα. Η τελευταία περίπτωση δείχνει ακριβώς και την αναποτελεσματικότητα του συστήματος: εάν οι διδακτικές ώρες ορισμένων μαθημάτων «δεν επαρκούν», κάποιο πρόβλημα υπάρχει, το οποίο δεν έχει εντοπιστεί (το οποίο μπορεί να είναι πρόβλημα διδακτικής μεθοδολογίας, είτε πρόβλημα περιεχομένου). Αλλά μιλώντας για την επί της ουσίας λειτουργία της «ευέλικτης ζώνης» αναφερόμαστε στη δυνατότητα να λειτουργήσει μέσα σε ένα περισσότερο δημοκρατικό και δίκαιο πλαίσιο, όπου όλοι θα είναι συμμετοχοί και συνδιαμορφωτές του εκπαιδευτικού περιεχομένου –στην περίπτωση αυτή, και πάλι, τίθενται διάφορα γνωσιολογικού τύπου ζητήματα, για το αν και κατά πόσο μπορεί εν τέλει να είναι δημοκρατικός ο τρόπος συγκρότησης ενός γνωστικού πεδίου.

και αφετέρου, θα έπρεπε να υπάρχει η διαφοροποίηση στο «λόγο» των αναλυτικών προγραμμάτων²³, εφόσον «*οι φορείς του συμβολικού ελέγχου ειδικεύονται στην παραγωγή συγκεκριμένων λόγων που πηγάζουν από επεξεργασμένους κώδικες*» (Bernstein 1991:174). Κι όσο κι αν τα προϊόντα της οικονομικής παραγωγής και της εκπαίδευσης (ως μέρος της ιδεολογικής παραγωγής) διαφέρουν, εντούτοις η κοινωνική βάση αυτών των δύο προϊόντων είναι –σε επίπεδο διαίρεσης εργασίας και κοινωνικών σχέσεων εντός της παραγωγής– δομικά παρόμοια (Bernstein 1991:174)²⁴. Έτσι, στο δομικό επίπεδο των εξωτερικών –ως προς τη γνώση– σχέσεων μπορούμε να σημειώσουμε ότι το ίδιο κοινωνικά άδικο μοντέλο της παραγωγής μεταφέρεται και εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σε βαθμό τέτοιο που κάποιοι κάνουν λόγο για κοινωνική αναπαραγωγή μέσω της εκπαίδευσης), εφόσον όλα μέσα στα αναλυτικά προγράμματα συντείνουν περισσότερο στην αξιολόγηση επίτευξης «*καταστάσεων*» γνώσης, παρά στην αξιολόγηση «*τρόπων*» γνώσης (Bernstein 1991:83).

Ενώ, όμως, η σχολική γνώση, όντας κρατικά παραγόμενη και ελεγχόμενη, φέρει εγγενώς μια αξιολογική δομή, και η εκπαίδευση στο σύνολό της βασίζεται σε αυτή την αξιολόγηση (και την αξιολογική δομή), ως μέρος της νομιμοποίησής της, εντούτοις η ίδια η σχολική γνώση καθαυτή παραμένει στο απυρόβλητο της αξιολόγησης. Η σχολική γνώση θεωρείται πέραν πάσης κριτικής (διαφορετικά θα διασαλευόταν η αξιοπιστία –και η στιβαρότητα– του ίδιου του «Κράτους»). Ακόμα και στην πρόσφατη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, ζητήματα «*λογοδοσίας*» και αξιολόγησης των αναλυτικών προγραμμάτων και της γνώσης δεν τέθηκαν, παρά την πλούσια βιβλιογραφία επί του θέματος και τη δυνατότητα διαλόγου με τα σύγχρονα θεωρητικά κείμενα (βλ. π.χ. Kelly 1999:65).

Αν περάσουμε στο δομικό επίπεδο εντός της γνώσης, τότε θα μπορούμε να πούμε ότι καίτοι η γνώση –ακρίτως– λογίζεται ως μη-έχουσα αξιακή και ιδεολογική πόλωση, στην ουσία έχει εξ αρχής συγκροτηθεί με βάση ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό–πολιτικό πρόταγμα (φιλελευθερισμός)²⁵, καθώς αφενός η κοινωνικοποίηση ως προς τη γνώση γίνεται μέσω της αντίληψης της γνώσης ως ατομικής ιδιοκτησίας (Bernstein 1991:81), και αφετέρου η κοινωνικοποίηση που λαμβάνει χώρα μέσα από τις συγκεκριμένες περιχαράξεις της γνώσης αποθαρρύνει το μαθητή από τη σύνδεση με την καθημερινότητά του (Bernstein 1991:84) –το τελευταίο έχει σαφείς επιπτώσεις στη διδασκαλία, καθώς καθιστά περισσότερο, ή λιγότερο, «ορατή» τη διαδικασία της διδασκαλίας, γεγονός που ρυθμίζει το βαθμό ελέγχου πάνω στην παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης (Bernstein 1991:96).

²³ Γιατί αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι μόνο η έγκυρη και εγκεκριμένη γνώση, αλλά και ο έγκυρος και τεκμηριωμένος τρόπος μετάδοσης της γνώσης αυτής, όπως και ο τρόπος ελέγχου της έγκυρης πραγμάτωσης της γνώσης –τόσο για το μαθητή, όσο και για τον εκπαιδευτικό, καίτοι για τον τελευταίο αφορά σε διαφορετικό επίπεδο αναπαισίωσης (βλ. και Bernstein 1991:64).

²⁴ Εξάλλου και η πλατωνική επιστημολογία υποστηρίζει ότι η ιεράρχηση της γνώσης είναι συνάμα και ιεράρχηση των επαγγελματιών που συνδέονται με αυτή.

²⁵ Έχει εξάλλου λεχθεί ότι ακόμα και το μοντέλο του Tyler είχε στοιχεία μιας πρώιμης θεωρίας του management και απόρρεε από βιομηχανικά πρότυπα (Kelly 1999:60, βλ. και Patten 2003).

Η μη-αξιακή ουδετερότητα, όμως, δεν αφορά μόνο στη γνώση ως ένα δομημένο σύστημα λόγου, αλλά και επεκτείνεται και στους όρους με τους οποίους επικοινωνούμε μέσα στο σύστημα αυτό. Στα αναλυτικά προγράμματα, κι αυτό ισχύει για το σύνολο της εξεταζόμενης περιόδου, απαντώνται όροι και έννοιες όπως «ικανότητα» «δεξιότητες», «αξιολόγηση», «αποτίμηση», κ.τ.λ. Αυτοί οι όροι παρουσιάζονται –και χρησιμοποιούνται στα αναλυτικά προγράμματα– ως *οντολογικά* μη-προβληματικοί, και *παιδαγωγικά-διδασκικά* ως ουδέτεροι αξιακά, καθώς φαίνεται είτε να προέρχονται από μια «εμπειριοκρατική πραγματικότητα», είτε να είναι πορίσματα της «επιστημονικής αλήθειας» (Kelly 1999:22, 64-5). Αν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση προϋποθέτει την έγνοια για την αυτονομία του υποκειμένου (Ozmon and Craver 1986, Broudy 1977, Kazepides 1973), τότε η άκριτη επιβολή τέτοιων όρων πάνω στη γνώση μετατρέπει την εκπαίδευση σε διδασκαλία, προς χάρη της αγοράς –ήκιστα απέχουσα από την κατήχηση-προσηλυτισμό (indoctrination) (Kelly 1999:61).

Τίθεται, τότε το ερώτημα: τι είδους εκπαίδευση επιθυμούμε, ποιο πρότυπο ανθρώπου είναι το ζητούμενο (από την κοινωνία, την πολιτεία, την αγορά²⁶). Αυτό καθαυτό το ερώτημα όμως, αφορά στην επιβολή μιας συγκεκριμένης «ταυτότητας» –άρα ευθέως προκύπτουν ζητήματα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη: ποιος θα αναγνωρίσει σε ποιον το δικαίωμα να ορίζει τις ταυτότητες αυτές; Ποιος θα είναι το «εγκαλών» και ποιος το «εγκαλούμενο» υποκείμενο; Η σχέση μεταξύ των δύο, όμως, είναι εγγενώς άνιση (Althusser 1994:107-118). Αυτό που πραγματικά συμβαίνει (σε όλη τη διάρκεια της εξεταζόμενης περιόδου) είναι να ορίζεται με «αυθαίρετο» τρόπο μια ομάδα (παρόλο που θεσμοθετείται η υπόστασή της, δεν παύει να αποτελεί ένα γεγονός «αυθαίρετο»), η οποία –λειτουργώντας σχεδόν σαν σε κοινωνικό κενό- καλείται να προσδιορίσει την «κατάλληλη γνώση», για ένα απροσδιόριστο «σύνολο», ως αν το τελευταίο να μην είναι διασπασμένο σε μικρότερες ομάδες, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, άρα και ιδιαίτερες ανάγκες, δίχως να τεθεί ζήτημα αντιπροσώπευσης (agency) των ομάδων στο κεντρικό επίπεδο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων.

Συνεπώς, σε αυτό το –δομικό- επίπεδο ανάλυσης, αν επιθυμούμε να εγκαθιδρύσουμε όψεις της κοινωνικής δικαιοσύνης στα αναλυτικά προγράμματα, τότε θα πρέπει να επαναδιαπραγματευτούμε και να επαναπροσδιορίσουμε από την αρχή τις εννοιολογικές κατηγορίες, με τις οποίες θα εξετάσουμε το θέμα.

B) κείμενα πολιτικής

Αφήσαμε για το τέλος την εξέταση των κειμένων εκείνων των φορέων που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική, και σχετίζονται με τα αναλυτικά προγράμματα²⁷. Αν, ωστόσο, ανατρέξουμε στα κείμενα αυτά των περασμένων δεκαετιών, θα διαπιστώσουμε ότι:

²⁶ Όταν έχει αποδειχτεί από άλλες μελέτες (Φλουρής 1995) ότι υπάρχει αναντιστοιχία στόχων, κ.τ.λ. στο αναλυτικό πρόγραμμα, τότε είναι προφανές ότι αυτή η αναντιστοιχία θα προβάλλεται και σε ό,τι προτείνεται ως μοντέλο μελλοντικού ανθρώπου, ή ό,τι επιδιώκεται από την πολιτεία, ή την αγορά εργασίας, σε σχέση με το τελικό αποτέλεσμα που αποτυπώνεται ως παράγωγο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (βλ. και Φωτεινός 2004).

²⁷ Όπως, εξάλλου, δηλώσαμε και στην αρχή, θεωρούμε ότι τα κείμενα αυτά, ιδίως όσα αποτελούν μέρος της πολιτικής συζήτησης, τα εντάσσουμε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης.

- Μέσα στα νομοθετικά κείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων δεν υπάρχουν αναφορές ή ρυθμίσεις σχετικές με την κοινωνική δικαιοσύνη. Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, στα πέρα από τα αναλυτικά προγράμματα κείμενα, δεν συνδέεται με ζητήματα γνωσιολογικά, παρά μόνο αντιμετωπίζεται –όταν αυτό συμβαίνει- ως περιφερειακό, αλλά πρωτίστως ως δομικό πρόβλημα, που αφορά στις κοινωνικές ανισότητες που προκαλούνται από το δομικό πεδίο της οικονομίας και τις εκεί άνισες σχέσεις εργασίας, μεταφέροντας την ανισότητα στο σύνολο της κοινωνίας²⁸.
- Μέχρι τη δεκαετία του 1960 δεν ετίθετο θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς η εκπαίδευση ήταν συνδεδεμένη με ένα μανιχαϊστικό πρότυπο μέτρησης της επίτευξης, όπου οι ευθύνες για την αποτυχία ήσαν ατομικές.
- Από τη δεκαετία του '60 και μετά εισέρχεται στη θεωρητική συζήτηση το «κράτος πρόνοιας». Μεταφράζοντας αυτή την εννοιολογική κατασκευή σε πολιτική, αναζητείται, πάλι σε δομικό επίπεδο (π.χ. με τη θεσμοθέτηση του I.K.Y.), ή μέσω φορολογικών ρυθμίσεων, η αντισταθμιστική παρέμβαση του κράτους υπέρ των οικονομικά αδύναμων ομάδων. Αυτές οι παρεμβάσεις στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαίνουν τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, αλλά υπό την αίρεση της υψηλής εκπαιδευτικής επίτευξης. Προβάλλεται το πρότυπο του «*πτωχού, πλην ικανού*» μαθητή, ο οποίος σε πείσμα των οικονομικών δυσκολιών του πρέπει να ενισχυθεί στην προσπάθειά του (Πρακτικά Βουλής 23/2/1977: 3367). Η συμβολή της θεώρησης του «*ανθρωπίνου κεφαλαίου*» είναι εμφανής.
- Σε επίπεδο πολιτικής –κοινοβουλευτικής- συζήτησης, το διακύβευμα ήταν πάντα ως προς το κυρίαρχο είδος της γνώσης: γενική, ως «εθναμυντορική», και τεχνική ως «εθνοκαταστρεπτική». Η πρόκριση της γενικής εκπαίδευσης και η αποπομπή –ή η απαξιωτική αναφορά- της τεχνικής εκπαίδευσης ως κατώτερης μορφής εκπαίδευση, δείχνουν το μοναδικό σημείο με το οποίο ασχολήθηκε η πολιτική ηγεσία με γνωσιολογικά ζητήματα. Η –πολιτικώς- ιεραρχική κατηγοριοποίηση της γνώσης διαμόρφωσε την εκπαιδευτική ιδεολογία, και καθόρισε τις κοινωνικές –και εν μέρει- οικονομικές προοπτικές (και) για τις μεταπολεμικές γενιές²⁹.
- Στο κοινοβούλιο κυριαρχούν δηλώσεις που φανερώνουν την πλήρη αποδοχή των κλασικών και βασικών αστικών-φιλελεύθερων αντιλήψεων για την κοινωνία και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση διατηρεί το εκλεκτικιστικό και ατομικιστικό πρότυπό της, ενώ οι γνωσιολογικού τύπου κοινωνικές ανισότητες δεν αντιμετωπίζονται. Ακόμα και στην πρόσφατη μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων (2003), οι γνωσιολογικές και παιδαγωγικές αναφορές γίνονταν αποκλειστικά σε τεχνοκρατικό επίπεδο, κι όχι και σε πολιτικό.

²⁸ Για παράδειγμα βλ. Πρακτικά Βουλής 09/04/1956, σελ. 83.

²⁹ Βλ. σχετικά στα Πρακτικά Βουλής στις ημερομηνίες: 28/11/1946, σελ. 802-805, 16/08/1946, σελ. 41-51, 27/11/1946, σελ. 106, 06/03/1953, σελ. 415-416, 11/06/1958, σελ. 1280, 27/08/1964, σελ. 462, 30/06/1959, σελ. 1153, 27/08/1964, σελ. 465, 23/09/1964, σελ. 162, και στο Δελτίο της Ο.Λ.Μ.Ε. στις 01/10/1958.

Συμπεράσματα

Παρά το μεγάλο χρονικό διάστημα που καλύπτει η παρούσα εργασία, δεν φαίνεται να έγινε κάποια ουσιαστική μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων –ως προς τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης, με γνώμονα την, κατά το δυνατόν, άρση των γνωσιολογικών κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών.

Φαίνεται ότι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα δεν περιλαμβάνει και τις μεταβλητές της λεγόμενης «εσωτερικής μεταρρύθμισης», όπως ζητήματα σχετικά με τα βιβλία, τη γνώση, κ.τ.λ. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναγνωρίζεται μεν η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης³⁰, αλλά να αντιμετωπίζεται με ένα «εξωτερικό», καθαρά δομικό τρόπο, χωρίς να δίνεται βάρος στις εσωτερικές, γνωσιολογικού περιεχομένου, σχέσεις.

Μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία των αναλυτικών προγραμμάτων της περιόδου 1959-2007, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η «ορατότητα» δεν επιτυγχάνεται μέσα στα προγράμματα, ούτε επιτρέπεται κάποιο επίπεδο δράσης πέρα από το κρίσιμο όριο της πιστής εφαρμογής των προγραμμάτων. Για λόγους που σχετίζονται με την ιστορική συγκρότηση του κράτους κατά τη νεοτερικότητα, ο έλεγχος της γνώσης παρέμεινε στην αποκλειστική φροντίδα του κράτους και των θεσπισμάτων του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε δομικό επίπεδο, να σημειώνεται χαμηλή, έως μηδαμινή αντιπροσώπευση κατά τη διαδικασία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων – ακόμα κι αν έχουμε περάσει πια στη μετανεοτερικότητα.

Έτσι, παρά το γεγονός ότι έχουν υπάρξει πολλές, αλληλοαναιρούμενες και αλληλοκαταργούμενες, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τόσο τα αναλυτικά προγράμματα, όσο και τα βιβλία δεν εμφανίζουν την ίδια συχνότητα μεταρρύθμισης όπως οι μεταρρυθμίσεις των σχέσεων μεταξύ των δομικών στοιχείων (π.χ. οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος). Αλλά ακόμα κι όταν επιχειρείται η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε μην αναγνωρίζοντας ως εμπράγματα περιεχόμενα της έννοιας «κοινωνική δικαιοσύνη» και τις επιστημολογικές και γνωσιολογικές μεταβλητές, έχει ως αποτέλεσμα η επιχειρούμενη αντισταθμιστική πολιτική να παραμένει ατελέσφορη: δεν φαίνεται να υπάρχει έστω η τάση για κάμψη των όποιων κοινωνικών αδικιών μέσω των διαδικασιών συγκρότησης της σχολικής γνώσης, η οποία θα λειτουργεί εξισορροπητικά προς τις γνωσιολογικού τύπου κοινωνικές ανισότητες. Αν μάλιστα δεχτούμε ότι α priori η κοινωνική ανισότητα ελλοχεύει στη συγκροτησιακή λογική της αναπλαισιωμένης/σχολικής γνώσης, τότε φαίνεται πως κάθε «εξωτερική» –ως προς τη γνώση- αντισταθμιστική προσπάθεια αποκατάστασης της κοινωνικής δικαιοσύνης θα είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Γεγονός που αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, όπου η διαχείριση της γνώσης αποκτά κομβικό ρόλο.

³⁰ Όταν, βεβαίως, συμβαίνει αυτό, και δεν αντιμετωπίζεται η ανισότητα στην ακαδημαϊκή επίτευξη, ή ο αποκλεισμός από τις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, ως ένα καθαρά ατομικό «πρόβλημα».

Βιβλιογραφία

- Althusser, L.** (1994). *Θέσεις (1964 - 1974)*, (μτφρ. Γιαταγάνας Ξ.). Αθήνα: Θεμέλιο (α' έκδοση 1976).
- Apple, M.** (1982) *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berger, P. and Luckman, Th.** (1966) *The Social Construction of Reality*. N.York Doubleday - Anchor Books, Garden City.
- Bernstein, B.** (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Broudy, H.** (1977). The philosophical foundations of educational objectives. Στο Bellack, A. A. and Kliebard, H. M. (Eds.) (1977). *Curriculum and Evaluation*. California: Mr Cutrhan Publishing Co. Σχ.σελ. 91-110.
- Δελτίο ΟΛΜΕ.** Αθήνα: ΟΛΜΕ (στις ημερομηνίες που αναγράφονται στο κείμενο).
- Doll, Jr., W.** (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Feyerabend, P.** (1983). *Ενάντια στη μέθοδο*. Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Fulan, M.** (1998). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Limited.
- Huebner, D.** (1975). Curriculum as concern for man's temporality. In Pinar, W. (ed), *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan, pp. 217-237.
- Kelly, A.V.** (1999). *The Curriculum – Theory and Practice*. London: P. Chapman-SAGE (4th edition).
- Kazepides, A.C.** (1973). *The autonomy of education*. Athens: N.C.S.R..
- Kincheloe, J. and Steinberg, S.** (1993). A tentative description of postformal thinking: the critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63 (3), pp.: 296-320.
- Kuhn, T.S.** (χ.χ.) *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (1962), (μτφρ. Γεωργακόπουλος, Γ. -Κάλφας Β.). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.
- Κουζέλης, Γ.** (1991). *Από τον βιωματικό κόσμο στον επιστημονικό κόσμο – Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής γνώσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Oakes, J., Gamoran, A., Page, R.** (1996). Curriculum differentiation: opportunities, outcomes and meanings. In Jackson, Ph.W. (ed) (1996). *Handbook of Research on Curriculum*. N. York: Simon & Schuster and Prentice Hall International. pp 570-608.
- Ozmon, H. and Craver, S.** (1986). *Philosophical Foundations of education*. London: Merrill Publishing Company.
- Patten, A.** (2003). Liberal Neutrality and Language Policy. *Philosophy and Public Affairs*. Vol. 31, no. 4. Princeton University Press.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., Taubman, P.** (2004). *Understanding curriculum*. N.York: Peter Lang
- Πρακτικά Βουλής.** Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. (στις ημερομηνίες που αναγράφονται στο κείμενο)
- Τερζής, Ν.** (1981) Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, *Φιλολόγος*, τ. 23, σχ.σελ. 272-281.

- Thurow, L.** (1980). Equity, efficiency, social justice, and redistribution. In OECD (1980). *The welfare state in crisis*. Paris: OECD pp 137-150.
- Φλουρής, Γ.** (1995). *Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας*. Στο Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) (1995), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος. Σχ.σελ. 328-367.
- Φωτεινός, Δ.** (2004) *Ιστορική θεώρηση και συγκριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης γενικής και μέσης τεχνικής εκπαίδευσης, 1950-1977*. διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών.

