**ΘΑΝΑΣΗΣ ΠΑΠΑΒΑΣΙΛΕΙΟΥ**

**Ο ΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ, ΤΗΣ ΧΕΙΡΑΦΕΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ**

**ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ**

Το περιεχόμενο της έννοιας της μόρφωσης σήμερα επαναπροσδιορίζεται. Καθώς το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι αιώνιο αλλά ανήκει στην εποχή του, δεν μπορούμε πλέον να μιλάμε για ένα ιδεώδες–ουτοπικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά για ένα σύστημα που συνεχώς αναδημιουργείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Η έννοια της μορφωτικής αποστολής παραμένει και σήμερα η βασική συνιστώσα του σχολείου, μόνο που στην αποκαλούμενη εποχή της «κοινωνίας της γνώσης» παρατη­ρείται σε πολλές δυτικές χώρες, μια «εννοιολογική συρρίκνωση» της αγωγής και της μόρφωσης σε καινούριες αξίες -ας τις αποκαλέσουμε αυτές ως νεοφιλελεύθερες «αρετές»- και όρους όπως ανταγωνιστικότητα, προσαρμοστικότητα και κατάρτιση. Χαρακτηριστική επίσης της εποχής είναι η εντατικοποίηση της εκπαίδευσης, καθώς θεωρείται από πολλούς ως μια επένδυση που θα μπορούσε να συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη μέσω της αποδοτικότερης αξιοποίησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Πλέον η σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς προωθείται από συγκεκριμένους κύκλους (ΕΕ, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) και θεωρείται επιτακτική η ανάγκη για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επιμόρφωση, εξειδικευμένες ικανότητες και προσόντα σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα.

Αυτές οι αλλαγές στην εκπαίδευση συνδέονται και με τη διαφορετική θεώρηση του έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να γίνουν πιο «ευέλικτοι», να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και να βοηθούν τους νέους να μαθαίνουν με αυτόνομο τρόπο, αποκτώντας βασικές δεξιότητες. Οι καινούριοι αυτοί ρόλοι προϋποθέτουν κατάρτιση σε ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και τρόπων διδασκαλίας, παραχωρούν μερικές φορές μεγαλύτερη αυτονομία στους δασκάλους, αλλά παράλληλα συνοδεύονται από απαιτήσεις για λογοδοσία και αυστηρή αξιολόγηση αποτελεσμάτων. Φαίνεται μάλιστα ότι για την Ε.Ε η λεγόμενη ποιότητα του διδακτικού προσωπικού συσχετίζεται με την επιτυχία των εκπαιδευτικών «μεταρρυθμίσεων» και η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται κρίσιμος δείκτης της ικανότητας των κρατών να αυξήσουν την ανταγωνιστικότητά τους. Έτσι η τεχνοκρατική, ωφελιμιστική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, στη βάση μετρήσιμων κριτηρίων οικονομικής αποδοτικότητας είναι παρούσα και ίσως στο μέλλον να είναι εντονότερη.

Μέσα σε αυτές τις συνθήκες το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πραγματώσουν την παιδαγωγική τους αποστολή και παράλληλα να προετοιμάσουν τους μαθητές για τη σύγχρονη ζωή. Πολλά είναι τα διλήμματα και οι αντιθέσεις που έρχονται στην επιφάνεια και πρέπει να συζητηθούν: Ουμανιστικό ή τεχνοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης; Μπορεί να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στα δύο μοντέλα; Ποιος είναι ο ρόλος των δασκάλων; Tι πραγματικά πρέπει να προσφέρει το σχολείο σήμερα και ποιοι στόχοι πρέπει να διατυπωθούν, ποιοι να αναθεωρηθούν και ποιοι να συγκεκριμενοποιηθούν; Είναι η παιδεία μόνο το άθροισμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων; Παραμερίζεται η μορφωτική και κοινωνική αποστολή του σχολείου σήμερα, στο όνομα της κατάρτισης;

Τέτοιου είδους ερωτήματα δεν πηγάζουν από μια περιορισμένη αντίληψη που σχετίζεται με τη φύση της καλής διδασκαλίας ή της αγωγής. Αντίθετα τείνουν να μην είναι καθαυτά ζητήματα εκπαιδευτικά, αλλά ευρύτερα κοινωνικά.

Η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία και το κράτος εδράζεται στο αίτημα ικανοποίησης συγκεκριμένων αναγκών, που όμως δεν είναι ούτε ουδέτερες ούτε αντικειμενικές. Στις φιλελεύθερες σημερινές κοινωνίες τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να επιτελέσουν πολύ συγκεκριμένες λειτουργίες. Πρώτος και ίσως κύριος στόχος είναι, φυσικά, να συμβάλουν στην αναπαραγωγή της δομής κοινωνικών σχέσεων, να πείσουν για την αναγκαιότητα της κοινωνικής συνοχής, να εμφυσήσουν την αξία της πειθαρχίας, να τονίσουν τη σημασία των κανόνων και να κατασκευάσουν μια διάχυτη αποδοχή για την ατομική και ομαδική ιεράρχηση.

Έτσι κι ας μην το συνειδητοποιούμε πάντα, είναι το σχολείο που μεταφέρει στο παιδί συνήθως γνώση εμποτισμένη με την κυρίαρχη ιδεολογία και αποτελεί τον κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους στις ώριμες δυτικές κοινωνίες. Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας μέσω μιας σειράς διεργασιών επιλογής και διαιωνίζει την κοινωνική δομή αφού ουσιαστικά αδιαφορεί για τις κοινωνικές ανισότητες. Έτσι αναπαράγονται συγκεκριμένοι τρόποι συμπεριφοράς και ευρύτερα, οι καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής.

Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό πως μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική, που προσανατολίζεται στην ανοιχτότητα και την ελευθερία των ανθρώπων, θα πρέπει να ξεπεράσει αυτή την παθογένεια. Είναι απαραίτητο λοιπόν να αναθεωρηθεί ο ρόλος του σχολείου και να υπάρξει μια στροφή της πολιτικής σε ένα πραγματικό συλλογικό σχέδιο για την εκπαίδευση (και ως εκ τούτου για την κοινωνία), βασισμένο στη βιωματική εμπειρία, στο δίκαιο συναγωνισμό, στην αυτονομία, στην ισοτιμία των σχέσεων και στη συνεργατικότητα, στην αλληλεγγύη, στον κριτικό στοχασμό, στην ορθολογικότητα μα και στη φαντασία, αλλά κυρίως στην οικουμενική και απελευθερωτική διάσταση της παιδείας.

Για την επίτευξη των σκοπών αυτών, τεράστια σημασία έχει η προάσπιση της διδακτικής ελευθερίας στο πλαίσιο μιας χειραφετητικής, αναστοχαστικής, κριτικής παιδαγωγικής, μιας «παιδαγωγούσας» διδασκαλίας, η οποία θα προτάσσει «την απελευθέρωση του ανθρώπου», τον «εξανθρωπισμό των καταπιεστικών κοινωνικών δομών» τη «μεταλλαγή του κόσμου και της ιστορίας», τη «συνειδητοποίηση του ανθρώπου, που στοχάζεται κριτικά», την προσέγγιση της υπαρξιακής στιγμής, όπου «συμμετέχεις» επικοινωνώντας και συναισθανόμενος τους συνανθρώπους σου, την ενίσχυση του «δημοκρατικού προοδευτικού σχολείου για μαθητές και εκπαιδευτικούς» .

Σημαντικό ρόλο για αυτή την αλλαγή παίζει η θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος (ΑΠ) ως πολιτικού κειμένου. Ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων είναι κρίσιμος μια και μπορεί να αναπαράγει την κοινωνική διαστρωμάτωση ή να οδηγήσει στη δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας. Γι΄ αυτό ένα απαραίτητο βήμα προς τον ουσιαστικό εκδημοκρατισμό είναι η δόμηση ενός αναλυτικού προγράμματος που θα ενσωματώνει τόσο τον υπεύθυνο κοινωνικό ιδεαλισμό και τον ανθρωπισμό όσο και τις σημερινές οικονομικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους.

Είναι φανερό ότι πρόκειται για μια δύσκολη προσπάθεια που εξαρτάται πάρα πολύ από την πολιτική βούληση, το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις, και από τη σχέση πολιτικών, τεχνοκρατών, εκπαιδευτικών και ειδικών στη σύνταξη των ΑΠ. Δεν πρόκειται να γίνει τίποτα όσο τις κρίσιμες αποφάσεις για τη φυσιογνωμία των ΑΠ συνεχίζουν να τις λαμβάνουν κλειστές επιτροπές διαπλεκόμενων πολλές φορές ειδικών, στις οποίες συμμετέχουν προσχηματικά ελάχιστοι εκπαιδευτικοί.

Το ζητούμενο είναι η μεγιστοποίηση της συμμετοχής των μαθητών, των γονέων και κυρίως των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και η επανεξέταση του ρόλου τους στη διαμόρφωση του ΑΠ. Κάτι τέτοιο όμως είναι μάλλον προβληματικό να γίνει σε επίπεδο σχολείου, όπως έχει συμβεί σε άλλες χώρες, επειδή απ΄ τη μια μεριά δεν είναι σε θέση όλοι οι εκπαιδευτικοί να αναλάβουν άμεσα το ρόλο του ειδικού επιστήμονα συντάκτη ΑΠ και από την άλλη μεριά κάτι τέτοιο ίσως να μην είναι και σωστό, αφού μπορεί να οδηγήσει σε πολλά και ανομοιογενή μεταξύ τους ΑΠ. Μια αξιόπιστη λύση θα ήταν να γίνει ένας διάλογος και μια ζύμωση «από κάτω» σε επιμορφωτικά κέντρα που θα δημιουργηθούν σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια. Εκεί οι γονείς και οι μαθητές θα καταθέτουν τις προτάσεις τους, το ίδιο βέβαια οι σχολικοί σύμβουλοι και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα συνεργάζονται με ειδικούς επιστήμονες (παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους, ψυχολόγους), με το Πανεπιστήμιο και τους πολιτικούς φορείς. Η μια μέθοδος είναι η συζήτηση να διεξάγεται πάνω σε ένα ανοιχτό σχέδιο προγράμματος το οποίο θα υποβάλλουν οι ειδικοί και θα εμπλουτίζεται και η άλλη το ΑΠ να συνδιαμορφώνεται εξ αρχής από όλους τους συμμετέχοντες. Κατόπιν σε επίπεδο σχολείου τα προγράμματα θα δοκιμάζονται, θα επιστρέφουν στα κέντρα για να διορθωθούν και θα ανανεώνονται συνεχώς. Το Υπουργείο Παιδείας θα είναι υπεύθυνο για τον κεντρικό συντονισμό όλων των δράσεων. Για να μπορέσει όμως να προχωρήσει αυτή η πρόταση, χρειάζεται η ανάπτυξη των προγραμμάτων και η συνεχής αναθεώρησή τους να συνοδευτεί και από μια νέα αντίληψη για τα μέσα διδασκαλίας και ειδικότερα για τα σχολικά εγχειρίδια.

Τα οποία εγχειρίδια εξακολουθούν να γράφονται ως εργαλεία μιας συντηρητικής μορφής διδασκαλίας η οποία στηρίζεται στην αυθεντία του εκπαιδευτικού. Με άλλα λόγια δεν ευνοούν μορφές διδασκαλίας κατά τις οποίες οι μαθητές συναποφασίζουν με τον εκπαιδευτικό για το μάθημα, αλλά γράφονται με βασικό άξονα την υπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός θα καθορίζει τι θα κάνουν οι μαθητές, πότε και με ποιον τρόπο. Περιορίζεται έτσι η αυτονομία μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών και υποβαθμίζεται η εκπαίδευση σε προδιαγεγραμμένες διαδικασίες υπό την κυριαρχία της αναγκαιότητας παράδοσης της ύλης του βιβλίου. Για να αποφευχθεί μια τέτοιου τύπου χειραγώγηση και να οδηγηθούμε στην παραγωγή χειραφετικής γνώσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν θεματικές ενότητες με τους μαθητές τους που να έχουν άμεση σχέση με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι εμπειρίες που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο από το κοινωνικό τους περιβάλλον (το δικό τους πολιτισμικό κεφάλαιο), μπορούν να αποτελέσουν μέρος της διδασκαλίας έτσι ώστε να γίνει δυνατή η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής η οποία θα προωθεί την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης και τη μετασχηματιστική πλευρά της γνώσης. Ακόμα και αν κάποιοι διαφωνούν με τις παραπάνω θέσεις και αμφισβητούν την ωριμότητα των μαθητών να συνδιαμορφώνουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς τη διδακτέα ύλη, σίγουρα δεν μπορούν να αρνηθούν την ανάγκη επανασχεδιασμού των σχολικών εγχειριδίων έτσι ώστε αυτά να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μια πιο λογική εκδοχή μπορεί να μην περιλαμβάνει την κατάργηση των εγχειριδίων αλλά την αλλαγή της φιλοσοφίας τους. Το πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο δραστικός περιορισμός της ύλης. Πρέπει να μένει ελεύθερος χώρος στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές προκειμένου αυτοί να καλύπτουν με τον τρόπο τους και σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε μια τάξη, τους στόχους του ΑΠ. Αυτοί οι στόχοι ενός νέου τύπου Αναλυτικού Προγράμματος θα λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο οικονομικές σχέσεις και τις ταξικές διαφορές αλλά και το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα την καθημερινή κουλτούρα, τις συγκεκριμένες περιστάσεις, τις μεμονωμένες πραγματικότητες, τη δημιουργικότητα και την κάθε είδους διαφορά.

Τέτοιες ιδέες που διατυπώνονται κυρίως από τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής εμπλέκουν ξεκάθαρα την παιδαγωγική στην πάλη για την αλλαγή της κοινωνίας και υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον κριτικό στοχασμό, ως «εργάτες» του ΑΠ, μπορούν να αποτελέσουν τη δύναμη για μια μελλοντική μετασχηματιστική αλλαγή στα σχολεία αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Ουσιαστικά δηλαδή σε μια τέτοια προσέγγιση της πραγματικότητας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν τον ρόλο του απελευθερωτή της σκέψης των μαθητών με τελικό στόχο η εκπαίδευση να σταματήσει να υποτάσσεται στις κοινωνικές νόρμες και να γίνει καθοριστικός παράγοντας για την κοινωνική αλλαγή υπέρ των αδυνάτων.

Η ανατροπή τελικά μπορεί να έρθει μέσα από ένα ριζοσπαστικό σχολείο που θα συνδέει τη μόρφωση με έναν μεταμοντερνισμό της αντίστασης στους χώρους δημιουργίας πολιτικής, κουλτούρας και εκπαιδευτικών πρακτικών και θα είναι πολιτικά προσανατολισμένο στην χειραφέτηση του ατόμου, στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δράσης για τον προοδευτικό μετασχηματισμό της κοινωνίας.

**Βιβλιογραφία**

Apple, M. (2010). Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση: Εκπαιδεύοντας τους Παιδαγωγούς. Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 221-251.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη. Αθήνα: Γρηγόρης.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Duncker, L. (2011). Θεωρία του δημοτικού σχολείου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ευρυδίκη (2008). Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Μονάδα ΕΥΡΥΔΙΚΗ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτι­κών. COM (2007) 392 τελικό της 03.08.2007.

Ζεμπύλας, Μ. (Επιμ.), Ζεμπύλας, Μ., Πέτρου Α., Παπαστεφάνου, Μ. (2011). *Θεωρητικές Διαστάσεις και Λόγοι περί Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, τομ. Α΄. Λευκωσία: Aνοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Giroux, H. A. (2010). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Nέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 63-120.

Ζμας, Α. (2005). Η μόρφωση υπό το πρίσμα της παιδαγωγούσας διδασκαλίας. Στο: Επιστήμες Αγωγής, τχ. 1, σ. 115-125.

Κάτσικας, Χ. Θεριανός, Κ. (2005). Η Εκπαίδευση της Αμάθειας. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McLaren, P. (2008). Εισαγωγή του Peter McLaren. Στο Χ. Κάτσικας και Κ. Θεριανός, *Η εκπαίδευση της αμάθειaς.* (σελ.17-30). Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ.

Παπαναούμ, Ζ. (2003) Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Πέτρου, Α. (2004). Τα εκπαιδευτικά συστήματα και ο τρόπος που θα γίνουν αυτό που δεν είναι σήμερα. Στο: Αγγελίδης, Π., Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος.* Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Φραγκουδάκη, Α.(1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.