

## Η πορεία εκσυγχρονισμού στην εκπαίδευση: από την μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεωτερισμό

*«Έχει τονιστεί με πολλές ευκαιρίες ότι το στοίχημα του εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας περνά μέσα από την ιδεολογική της ανακαίνιση και, επομένως, μέσα από την υποκίνηση ενός δημιουργικού πνεύματος στην εκπαίδευση. Εκείνο που λείπει δεν είναι οι τεχνικές ούτε οι παιδαγωγικές. Λείπουν οι ιδέες και ο στοχασμός. Η αποτυχία των παιδιών είναι και αποτυχία όλων μας». Λιάκος Α., «Γιατί απέτυχαν οι μαθητές στην ιστορία;», Το Βήμα, Κυριακή 20 Ιουλίου 2003.*

### Το πλαίσιο

Η προοδευτική -σοσιαλιστική σκέψη από τις αρχές του περασμένου αιώνα συνέδεσε τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας με τη συγκρότηση και επικράτηση στο χώρο της εκπαίδευσης ενός πλειοψηφικού εκσυγχρονιστικού και προοδευτικού ρεύματος (κινήματος). Κι αυτό γιατί θεωρήθηκε ότι η επιβολή εκπαιδευτικών αλλαγών (εκπαιδευτική μεταρρύθμιση), θα διευκόλυνε, με τη σειρά της, τον επιζητούμενο συνολικό εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας.

Είναι σε όλους μας ιδιαίτερα γνωστά τόσο η τύχη όσων ενεπλάκησαν στην παραπάνω διαδικασία, οι επιμέρους ιδεολογικές πολιτικές διαφορές τους, καθώς και η εμπλοκή της όλης διαδικασίας στις οξύτερες πολιτικές συγκρούσεις που χαρακτήρισαν το σημαντικότερο μέρος του 20ου αιώνα και έλαβαν δραματική μορφή στη χώρα μας.

Έτσι, σήμερα, το σύνολο των μελετητών της ελληνικής εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών πολιτικών - ανεξάρτητα ιδεολογικών αφετηριών – συμφωνούν πως είναι αυτονόητος ο έντονος πολιτικός χαρακτήρας των αποφάσεων για την εκπαίδευση και αποφασιστικής σημασίας οι επιπτώσεις του στην υλοποίηση του προτάγματος εκσυγχρονισμού της κοινωνίας (όπως κι αν αυτό κατανοεί).

Παράλληλα, η σύγχρονη έρευνα της εκπαιδευτικής ιδεολογίας των εκπαιδευτικών διαπιστώνει τη διχοτόμηση του σώματος σε δύο κυρίαρχα ρεύματα εκ των οποίων το πρώτο αντιστέκεται ενώ το δεύτερο πρόσκειται ευμενώς στις εκπαιδευτικές αλλαγές<sup>1</sup>. Τουλάχιστον, όσες θεωρούν ότι εκσυγχρονίζουν το σύστημα με την έννοια ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα υποδομών και περιεχομένου στην κατεύθυνση της άρσης εκείνων των κοινωνικών διακρίσεων που αναπαράγουν, σύμφωνα με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όσα σήμερα νοούνται ως εκπαιδευτικές ανισότητες και παράλληλα βελτιώνουν την επαγγελματική και κοινωνική τους θέση<sup>2</sup>.

Παρά την ανάπτυξη των παραπάνω επιστημών και στη χώρα μας μετά το '74, μένει να αποδειχτεί από τη μια αν η κριτική μελέτη της εκπαιδευτικής ιστορίας μπορεί να επιδράσει θετικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων εκπαιδευτικής πολιτικής και από την άλλη αν το περιγραφόμενο ως «προοδευτικό» ρεύμα των εκπαιδευτικών, πέρα από τη ρητορική των γενικών θέσεων περί εκπαίδευσης, συμβάλει στην υλοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών που θεωρούνται ότι εντάσσονται σε στρατηγικές και πρακτικές εκπαιδευτικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού.

Και αυτό γιατί μετά το 1974 δύο μέγιστα πολιτικά γεγονότα επέδρασαν σημαντικά στον επαναπροσδιορισμό των περιεχομένων του εκσυγχρονιστικού προτάγματος και κατ' επέκταση στην σύλληψή του ως τέτοιο από υποκείμενα και ομάδες. Πρόκειται για: α) Την αποκατάσταση και στερέωση του δημοκρατικού (αστικού) περιβάλλοντος και τις

<sup>1</sup> Φολερού- Τσερούλη Φ., -Φρειδερίκου Α., Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου, Ύψιλον, Αθήνα 1991.

<sup>2</sup> Σαλτερής Ν., Εκπαιδευτικές Ομοσπονδίες και Εκπαιδευτική Ιδεολογία, Ελλάδα 1974-89, Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο 1998.

συνακόλουθες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της φάσης 1976- 1987. Αυτές θεωρείται ότι υλοποίησαν σχεδόν το σύνολο της περιγραφείσας από τις αρχές του αιώνα ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση<sup>3</sup>. β) Την ένταξη και παραμονή της Ελλάδας στην Ε.Ε. γεγονός που υπαγορεύει ένα σύνολο εκπαιδευτικών αλλαγών - προσαρμογών πολλές από τις οποίες παρακολουθούμε να υλοποιούνται στις μέρες μας (ανεξάρτητα από το πως τις αξιολογούμε) και άλλες θα υλοποιηθούν στη συνέχεια..

Υποστηρίζουμε, δηλαδή, ότι, ενώ ολοκληρώθηκε η πάλε ποτέ ουτοπική σύλληψη των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα προς το τέλος του (επέκταση και γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, βελτίωση των υποδομών, χαλάρωση του ασφυκτικού διοικητικού ελέγχου, βελτίωση του επιπέδου σπουδών των εκπαιδευτικών) και πάλι για πολιτικούς λόγους τα περιεχόμενα του όρου «εκσυγχρονισμός» εναπαροσδιορίζονται τάχιστα και για άλλη μια φορά από ρεύματα ιδεών και πολιτικές πρακτικές που συγκροτούνται εκτός εθνικών συνόρων.

Έτσι, οι όροι μεταρρύθμιση (και εκπαιδευτική) και εκσυγχρονισμός (και εκπαιδευτικός) λαμβάνουν σήμερα περιεχόμενα τελείως διαφορετικά από αυτά που τους προσέδωσε η προοδευτική, και εν πολλοίς σοσιαλιστική σκέψη, όπως τη γνωρίσαμε μέχρι σήμερα. Αντίθετα, μάλιστα, αυτά τα περιεχόμενα φαίνεται ότι προσδιορίζονται κυρίως από ιδέες που αντλούνται από τη μεγάλη δεξαμενή του φιλελευθερισμού, ο οποίος επανακάμπει ως νεοφιλελευθερισμός και φαντάζει ως η μόνη δυνατή πολιτική και κατ' επέκταση εκπαιδευτική λύση.

Μόνο τελευταία, και ως αποτέλεσμα της πώλωσης της Ε.Ε. ως προς τη μοναδική υπερδύναμη του πλανήτη, φαίνεται να αναδεικνύεται μιας σοσιαλιστικής έμπνευσης πρόταση (πάντα υπαρκτή αλλά μέχρι πρόσφατα εξαιρετικά αμήχανη), σχετικά με το μέλλον της Ε.Ε. και συνακόλουθα τις κεντρικές της πολιτικές επιλογές<sup>4</sup>. Θεωρούμε ότι στα πλαίσια αυτής της πρότασης ανιχνεύονται και τα στοιχεία εκείνα που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν ένα νέο κίνημα για την εκπαίδευση. Στοιχεία που ακόμα δεν έχουν αναδειχτεί επαρκώς στη χώρα μας.

Κι αυτό γιατί ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του '90 έχει εκλείψει, τουλάχιστον από την Ελλάδα, ένα παραγωγικό (σε επίπεδο ιδεών) συνδικαλιστικό – ιδεολογικό εκπαιδευτικό κίνημα, στα πλαίσια του οποίου θα μπορούσε να παραχθεί η νέα και θαρραλέα διαπραγμάτευση των περιεχομένων του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού στις νέες πολιτικές συνθήκες, δηλαδή μια νέα εκπαιδευτική ουτοπία προοδευτικής κατεύθυνσης.

Αυτή η έλλειψη παρατηρείται τόσο σε επίπεδο επίσημων φορέων εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ), όσο και σ' αυτό των επιμέρους περιθωριακών αλλά δυναμικών ομάδων που δρουν στο εσωτερικό του (αριστερές παρατάξεις). Μάλιστα, οι τελευταίες, ενώ στη φάση υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (1976- 1987) συνέβαλαν αγωνιστικά στην με τους καλύτερους δυνατούς όρους πραγμάτωσή της, σήμερα έχουν προσλάβει χαρακτηριστικά ανάλογα των λοιπών συνδικαλιστικών συσσωματώσεων και αδυνατούν να διαπραγματευθούν το νέο<sup>5</sup>.

Κοινό χαρακτηριστικό στο λόγο τόσο των Εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών όσο και των επιμέρους παρατάξεων που οδηγεί στην αδυναμία νέων αναλύσεων αποτελεί ο εξορκισμός του ευρωπαϊκού παρόντος της χώρας διαμέσου της επίκλησης της παντοδυναμίας του εθνικού κράτους και του απολεσθέντος εθνικού «παραδείσου»<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Σ' αυτό συμφωνούν μελετητές διαφορετικών ιδεολογιών αφετηριών, ανεξάρτητα με το αν προσδιορίζουν τις αλλαγές αυτές ως αστικές ή γενικότερα προοδευτικές.

<sup>4</sup> Τσουκαλάς Κ., «Έχει παγκόσμιο ρόλο η Ευρώπη», Το Βήμα της Κυριακής, 13/07/2003, 79.

<sup>5</sup> Πρόκειται για συστειρώσεις ανέλιξης προσώπων, με αμυντική ως και ενίοτε αντιδραστική ρητορική, οι οποίες, αν και ορκίζονται στο όνομα του Μαρξ, φαίνεται να αγνοούν ότι οι ουτοπίες δεν γεννιούνται από την νεκράσταση του πεθαμένου, αλλά τη διαφοροποίηση ή ανατροπή του υπάρχοντος, μετά από τη συστηματική ανάλυσή του.

<sup>6</sup> Η αδυναμία του εκπαιδευτικού ιδεολογικού λόγου να διαπραγματευτεί το ευρωπαϊκό παρόν της χώρας έχει ήδη διαπιστωθεί από τη μελέτη του εκπαιδευτικού κινήματος της δεκαεπταετίας 1974 – 89. Σαλτερής Ν., *ο.π.* Θεωρώ πως κάποιες αναλύσεις για την εκπαίδευση, που αναπτύσσονται στα πλαίσια του κινήματος της αντίστασης

Το οδυνηρό αυτό κενό φαίνεται ότι καλύπτει ο λόγος των γραφειοκρατών και ειδικών συμβούλων για θέματα εκπαίδευσης της Ε.Ε. (που παράγεται στο όνομα της κατάρτισης και της πολιτικής για θέματα εργασίας), καθώς και η πολιτική πρακτική της λήψης αποφάσεων από το Συμβούλιο Υπουργών σε κεντρικό ευρωπαϊκό επίπεδο<sup>7</sup>. Έτσι, σε υπερεθνικό επίπεδο, μέσα από τη σύνθεση κειμένων και δρομολόγηση εκπαιδευτικών πολιτικών νοηματοδοτούνται περιεχόμενα όρων και υπαγορεύονται κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές που δημιουργούν με τη σειρά τους εκπαιδευτικές πραγματικότητες στο εθνικό περιβάλλον, παρά την απουσία ή περιορισμένη θεσμική δυνατότητα της Ε.Ε. σε θέματα εκπαίδευσης (π.χ. «ανωτατοποίηση» των ΤΕΙ, χρηματοδότηση συγκεκριμένων πολιτικών διαμέσου του Β' ΕΠΕΑΕΚ). Μάλιστα, ακριβώς λόγω αυτής της απουσίας, και με δεδομένα την «αδέολεκτο» της νέας ευρωπαϊκής γραφειοκρατίας που διαχειρίζεται και εν μέρει παράγει τα ευρωπαϊκά κείμενα για την εκπαίδευση, φαίνεται ότι στο εθνικό περιβάλλον από ελάχιστους γίνονται απολύτως κατανοητά τα προωθούμενα μέτρα και ως συνέπεια αυτού η συμμετοχή της μεγάλης μάζας των εκπαιδευτικών στα τεκταινόμενα, μοιάζει σχεδόν αδύνατη. Πόσο μάλλον η συγκρότηση ενός νέου εκπαιδευτικού κινήματος που θα υποστήριζε, αντιτασσόταν δια λόγου γνώσης ή θα ασκούσε δημιουργική κριτική στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Το περιεχόμενο των πολιτικών, που υιοθετούνται σε επίπεδο υπουργών περιγράφονται σε κείμενα που τα χαρακτηρίζει μια ενδιαφέρουσα δομή. Σ' αυτά εισαγωγικά και διακηρυκτικά αφομοιώνεται η σοσιαλαδημοκρατική ρητορική, ενώ στη συνέχεια οι προωθούμενες πολιτικές υλοποιούν νεοφιλελεύθερου αντιλήψεις, κοινό στοιχείο των οποίων είναι η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης ως χώρου παραγωγής επαγγελματιών πιστοποιημένων προδιαγραφών και αναγνωρίσιμων από το σημερινό σύστημα καταμερισμού της εργασίας και η πίστη πως το δημόσιο σχολικό σύστημα στην καλύτερη περίπτωση είναι ένας θεσμός προσφοράς à la carte υπηρεσιών που επιλέγονται από καταναλωτές και πολύ λιγότερο το σημαντικότερο μέσο διαμόρφωσης των αυριανών ενεργών πολιτών<sup>8</sup>.

Γιατί στην πράξη, πέρα από τις επικλήσεις για τη δημιουργία «κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας» μέσα από την ανάπτυξη της επικοινωνίας, των νέων τεχνολογιών και της γλωσσομάθειας, φαίνεται να απουσιάζει παντελώς, από το λόγο της εξουσίας, η περιγραφή του ανθρώπου που θα προκύψει από την επικαλούμενη σύγκλιση των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης και την επιζητούμενη «ποιοτική» τους αναβάθμιση, η οποία με τη σειρά της γίνεται κατανοητή μονομερώς ως τεχνολογική αναβάθμιση και διευκόλυνση πρόσβασης στις πληροφορίες<sup>9</sup>. Η εξουσία, βέβαια, πάντα είχε τους λόγους της να θεωρεί αυτονόητο πως το εκπαιδευτικό σύστημα θα συμβάλει στη δημιουργία ενός τύπου ανθρώπου «χρήσιμου, παραγωγικού και υποταγμένου». Όμως, η πεμπτουσία του διαφωτιστικού λόγου, που ενέπνευσε και τον προοδευτικό λόγο περί εκπαίδευσης από τις αρχές του περασμένου αιώνα

---

εναντίον της παγκοσμιοποίησης αποτελούν συνάθροιση εθνικών διεκδικήσεων και γενικόλογων πολιτικών αντιλήψεων. Το κίνημα αυτό, ως μη έχων σταθερή δομή, θα αργήσει, αν ποτέ συμβεί κάτι τέτοιο, να αποκτήσει χαρακτηριστικά πέρα απ' αυτά του κινήματος διαμαρτυρίας.

<sup>7</sup> Είναι αναμενόμενο και σχεδόν αυτονόητο ότι σε συνθήκες απουσίας μαζικού κινήματος απουσιάζει ή είναι εντελώς περιθωριακός και ο λόγος των κριτικών διανοουμένων. Δεν επιμένουμε ιδιαίτερα στο θέμα, γιατί αποτελεί ιδιαίτερο κεφάλαιο με πολλές παραμέτρους (ρόλος πανεπιστημίου και πανεπιστημιακών, ρόλος διανοουμένων στη σημερινή εποχή, ρόλος και πρακτική στελεχικού δυναμικού συνδικαλιστικού κινήματος και διοίκησης της εκπαίδευσης). Κάποιες πρώτες σκέψεις για το ρόλο των στελεχών του σ.κ. και της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας: Σαλτερής Ν., «*Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: το γραφειοκρατικό νεφέλωμα*», Κυριακάτικη Αυγή 26/08/01.

<sup>8</sup> Χαρακτηριστικό το κείμενο: Πρόγραμμα Ελληνικής Προεδρίας για θέματα Παιδείας, ΥΠΕΠΘ, Ιανουάριος 2003.

<sup>9</sup> Οι ανάλογες αναφορές στον αυριανό πολίτη που θα είναι απολύτως εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες, γλωσσομαθής και «ευέλικτος», χωρίς κριτικό πνεύμα με υψηλά προσόντα και ελάχιστες απαιτήσεις απαντούν στις ανάγκες των εταιρειών και όχι βέβαια των κρατικών ή υπερκρατικών συσπειρώσεων. Ελάχιστη εξαίρεση αποτελεί η προσπάθεια (και της ελληνικής πλευράς) για της εξασφάλισης ενός μίνιμουμ γνώσεων για όλους, και τον έλεγχο αυτών διαμέσου των θεσμοθετημένων κριτηρίων αξιολόγησης ( κριτήρια PISA).

περιγράφει ακριβώς το χειραφετημένο και κριτικό αυτό τύπο ανθρώπου που με τη σειρά του θα συμβάλει στον προοδευτικό κοινωνικό εκσυγχρονισμό. Και τούτο παραμένει το ζητούμενο.

Αν θέλαμε να χρησιμοποιούσαμε μια μεταφορά για να περιγράψουμε την κατάσταση θα λέγαμε ότι εκπαιδευτικοί και διανοούμενοι, εκπαιδευόμενοι και γονείς παρακολουθούν μια παράσταση, που η παραγωγή και σκηνοθεσία της γίνεται από ένα διεθνές διαφημιστικό γραφείο, το έργο μιλά για αυτούς και το τι πρέπει να γίνουν ενώ οι ηθοποιοί διατυπώνουν το λόγο τους σε μια ιδιόρρυθμη καθαρεύουσα με αρκετούς νεολογισμούς και μεταφράσεις ξένων όρων στα ελληνικά, την οποία οι θεατές νομίζουν ότι κατανοούν, αλλά το πλήρες περιεχόμενο τους διαφεύγει. Με τη διαφορά πως σε λίγο συνειδητοποιούν ότι αυτοί είναι οι ηθοποιοί της παράστασης και το έργο είναι η ζωή τους.

Για να υποστηριχτούν, σε μια πρώτη προσέγγιση, όσα αξιωματικού χαρακτήρα προαναφέρθηκαν, θα επιχειρηθεί στη συνέχεια η προσέγγιση δύο εκπαιδευτικών νεωτερισμών που εξελίσσονται στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πρόκειται για το ολοήμερο σχολείο και την ευέλικτη ζώνη, σε συνδυασμό με τις κινήσεις διοικητικού χαρακτήρα που τις στηρίζουν αλλά και προσδιορίζουν.

### **Οι «νεωτερισμοί»: ευέλικτη ζώνη και ολοήμερο σχολείο**

Οι δύο αυτές αλλαγές δεν αποτελούν νέες ιδέες. Πρόκειται για υλοποίηση και αναδιατύπωση παλαιότερων αιτημάτων και παιδαγωγικών πρακτικών. Γι' αυτό και συχνά υποστηρίζεται ότι αποτελούν συνέχεια της «εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». Θα υποστηρίξω αντίθετα ότι πρόκειται για «εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς», οι οποίοι, ως εκπαιδευτικές πολιτικές, έχοντας προσλάβει κεντρικά χαρακτηριστικά διάφορα αυτών της αρχικής τους σύλληψης, εισάγουν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα λογικές και πρακτικές προερχόμενες από τη (νεο) φιλελεύθερη σκέψη.

Η ευέλικτη ζώνη παραπέμπει στο αίτημα της χαλάρωσης του ασφυκτικού συγκεντρωτικού ελέγχου τόσο στα περιεχόμενα των προγραμμάτων όσο και στη διδακτική μεθοδολογία και παράλληλα προβάλλεται ως πανάκεια στις ενστάσεις που επικεντρώνουν στην αδυναμία του παρόντος σχολικού συστήματος να συγκροτήσει ένα δημιουργικό και κριτικό πολίτη. Είναι κοινός τόπος πως μέχρι σήμερα, το ναπολεόντειο μοντέλο του ελέγχου των περιεχομένων, αλλά και του χρόνου και τρόπου μετάδοσης της γνώσης σε κάθε γωνία της επικράτειας από το κέντρο, είναι κυρίαρχο στο ελληνικό σχολείο. Έτσι, με την προώθηση των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης, γίνεται αποδεκτή και προωθείται επίσημα για πρώτη φορά από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική, σχεδόν εκατό χρόνια μετά την αρχική της σύλληψη, η αντίληψη και παιδαγωγική μεθοδολογία που καθιερώθηκε από τον Dewey και βρήκε την πρακτική της εφαρμογή στις πρακτικές του κινήματος της Νέας Αγωγής. Σύμφωνα μ' αυτή, ο δάσκαλος και οι μαθητές της τάξης, με βάση τα ενδιαφέροντα και δυνατότητές τους, επιλέγουν ένα θέμα που τους ενδιαφέρει και διαμέσου της διαπραγματεύσεώς του (η οποία το διασυνδέει με το σύνολο των επιστημών και των τεχνών και ονομάζεται διαθεματική προσέγγιση) επιτυγχάνουν την κάλυψη των απαιτούμενων για το επίπεδο της τάξης γνώσεων, την αφομοίωση δημιουργικών μεθόδων εργασίας, καθώς και την εξοικείωση με τις διαδικασίες αξιολόγησης της εργασίας τους, τόσο ομαδικά όσο και ατομικά. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ της σημερινής διαθεματικής προσέγγισης κι αυτής του Dewey σχετίζονται με τη γενικότερη εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας και ειδικότερα τις επιδράσεις που άσκησε η οργανωμένη βήμα το βήμα εκμάθηση που προώθησε η αμερικάνικη ψυχολογία, καθώς και η λογική και δυνατότητες της επιστήμης των Η/Υ.

Η παιδαγωγική αυτή πρόταση υπαγορεύεται από την υπόθεση (που σε κάποιες περιπτώσεις μοιάζει να επιβεβαιώνεται από τις ανάγκες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης<sup>10</sup>) ότι η εξέλιξη των γνώσεων και της τεχνοεπιστήμης επιβάλλει στους μαθητευόμενους την ανάπτυξη ικανοτήτων συνθετικής εργασίας, ελέγχου και αξιολόγησης του πλήθους των πληροφοριών με πνεύμα ομαδικότητας και συνεργατικότητας και όχι την ευπείθεια, υπακοή στην αυθεντία του δασκάλου και την απομνημόνευση γνώσεων που θεμελίωσε το σχολείο του 19<sup>ου</sup> αιώνα και μιμήθηκε αυτό του 20<sup>ου</sup>. Ιδιότητες που θεωρούνται, βέβαια, ως προαπαιτούμενα για αυριανά στελέχη, αλλά είναι αμφίβολη η χρησιμότητά τους για τις στρατιές των αυριανών ανειδίκευτων υπαλλήλων και εργατών.

Βασικά στοιχεία της κριτικής που έχει υποστεί το παραπάνω μοντέλο, σε διεθνές επίπεδο, αφορούν το υψηλό κόστος της μεθοδολογίας, το χρονοβόρο χαρακτήρα της και την πιθανότητα, παρά τις αρχικές ελπίδες, να δρα αρνητικά σε σχέση με το αίτημα της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολικό περιβάλλον<sup>11</sup>.

Το ολόημερο σχολείο υλοποιεί την απαίτηση αύξησης του χρόνου παραμονής των μαθητών στο σχολείο. Αυτή με τη σειρά της συνδέεται με την υπόθεση ότι ο επιπλέον χρόνος μπορεί να χρησιμοποιηθεί θετικά είτε για την παροχή συμπληρωματικής διδασκαλίας και προετοιμασίας των μαθημάτων της επομένης ημέρας είτε για τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων με νέα αντικείμενα και δραστηριότητες (τέχνες, αθλητισμός, ξένες γλώσσες) που θα ήταν επωφελή για τα παιδιά των λαϊκών (και όχι μόνο) τάξεων και, επιπλέον, θα συνέβαλαν στην αύξηση των επιρροών του οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος στη νέα γενιά. Επίσης, από την πλευρά της κοινωνικής πολιτικής (διάσταση που συχνά προβάλλεται περισσότερο για πολιτικούς λόγους), με τη διευκόλυνση των εργαζομένων γονέων και τη μείωση του κόστους που επιβαρύνει τις ασθενέστερες τάξεις και αφορά τόσο την ανατροφή όσο και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά τους<sup>12</sup>.

Η ουσιαστική κριτική που ασκείται σε αυτή τη διάσταση είναι περιθωριακή και προέρχεται μόνο από μικρές ομάδες διανοουμένων που ενίστανται για την ολοένα και μεγαλύτερη «σχολιοποίηση» της παιδικής ηλικίας<sup>13</sup>. Παράλληλα, στο μέτρο αυτό, ως ένα από τα πολιτικά διακυβεύματα εκπαιδευτικής πολιτικής, ασκείται κριτική, από αριστερές και δεξιές πολιτικές αφετηρίες, σε σχέση με τους ρυθμούς και όρους υλοποίησής του, ενώ η όντως καθυστερημένη (και για άλλους παραμορφωμένη και ανεπαρκής) εφαρμογή αντιμετώπισε τη θετική αδιαφορία του επίσημου και οργανωμένου κινήματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και την αρνητική κριτική των αριστερών παρατάξεων που δρουν στο εσωτερικό του<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> Pasmazoglou St., *“Inventing a Curriculum for the Social Sciences: Some Pressupositions for the edfinition of Scholarship”*, Higher Education in Europe, Vol. XXIII., 4, 1998, 454.

<sup>11</sup> Perrenoud Ph., *«Οι νέες παιδαγωγικές είναι ελιτίστικες;»*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 63, 27-35 και Berstein B. *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αλεξάνδρεια 1991. Το μοντέλο απαιτεί τη γνώση μια γλώσσας και ικανοτήτων που είναι πολύ κοντά σ' ότι απαιτεί το σχολείο και ταιριάζουν περισσότερο στα παιδιά των μεσαίων στρωμάτων που με τη σειρά τους ωφελούνται περισσότερο από την εφαρμογή τους και αυξάνουν τις ικανότητές τους σε σχέση με τα παιδιά των φτωχότερων τάξεων.

<sup>12</sup> Με πρόχειρους υπολογισμούς μια οικογένεια για να καλύψει το χρονικό κενό 07.00 – 08.00 και 13.30 έως 16.00 που πρέπει κάποιος να φροντίσει τα παιδιά εργαζομένων γονιών, ιδιαίτερα των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, χωρίς να συνυπολογίζεται το κόστος προετοιμασίας των μαθημάτων για την άλλη μέρα, είναι υποχρεωμένη να διαθέτει περίπου 400 ευρώ μήνα, χωρίς να υπολογίζεται το κόστος πιθανής ασφάλισης του εργαζόμενου. Ένα επίσημο κείμενο, όπου προτάσσεται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του Ολοήμερου χωρίς να υποβαθμίζεται ο κοινωνικός: Κώτσης Κ., *Περίληψη εισήγησης στο Σεμινάριο Στελεχών για το Ολόημερο Σχολείο*, Φάλλελλος Ημερίδας Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, ΥΠΕΠΘ, Ειδικής Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ.

<sup>13</sup> Η κριτική αυτή δεν είναι οργανωμένη, γιατί η έντονη κοινωνική ανάγκη που δημιουργούν οι ρυθμοί εργασίας των γονέων, ιδιαίτερα στη χώρα, καθιστούν ανύπαρκτο το ακροατήριο που πιθανώς θα την υποστήριζε. Για κάποια στοιχεία Κάτσικας Χ., *«Από τα πέντε ως τις πέντε»*, Αυγή 14/09/03, 18.

<sup>14</sup> Η κριτική αφορά την ανυπαρξία υποδομών, την ανεπαρκή και με συγκεκριμένο χρονικό περιορισμό χρηματοδότηση (από το Β' ΕΠΕΑΕΚ) και, τις αλλαγές στους όρους πραγμάτωσης της εργασίας του

Η ευέλικτη ζώνη αντιμετωπίστηκε ως διοικητικού χαρακτήρα επιβολή, παρά τον προαιρετικό χαρακτήρα της (ίσως λόγω των υπέρμετρου και άκομψου «πατριωτισμού» ορισμένων Σχολικών Συμβούλων που επιφορτίστηκαν, χωρίς καμιά εκπαίδευση, για την προώθηση της). Στην ουσία δεν αφορά τη συνολική αναδιοργάνωση των σχολικών συγκεντρωτικών αναλυτικών προγραμμάτων και την απελευθέρωσή τους από τον κεντρικό διοικητικό έλεγχο αλλά την παραχώρηση μέρους του σχολικού χρόνου (το πολύ τέσσερις ώρες εβδομαδιαίως) στη διακριτική ευχέρεια διαχείρισής του από δασκάλους και μαθητές, με διατήρηση του ελέγχου τόσο του σχεδιασμού όσο και της υλοποίησης των διαθεματικών προσεγγίσεων από τους Σχολικούς Συμβούλους. Δεν ήταν όμως αυτό που ενόχλησε τους εκπαιδευτικούς. Οι αντιρρήσεις τους κυρίως αφορούσαν την απουσία εκπαιδευτικής «πείρας» και εκπαίδευσης στη νέα μεθοδολογία καθώς και στις φτωχές οι ανύπαρκτες υποδομές (βιβλιοθήκες, εργαστήρια, σχολικές αίθουσες) που θα διευκόλυναν την υλοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης. Στις προσωπικές του συζητήσεις, εκπαιδευτικοί και στελέχη εκπαίδευσης που ασκούν κριτική στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, θεωρούν τις αντιρρήσεις αυτές προφάσεις, που βοηθούν στη διατήρηση της εκπαιδευτικής ακινησίας στο ελληνικό σχολείο<sup>15</sup>.

Και στις δύο όμως περιπτώσεις διέλαθαν της προσοχής οποιασδήποτε κριτικής δυο ρυθμίσεις που συνδέονται με τους παραπάνω εκπαιδευτικούς νεωτερισμούς και επιφέρουν σημαντικό χαρακτήρα αλλαγές στο δημόσιο σύστημα εκπαίδευσης, όπως το γνωρίσαμε μέχρι σήμερα. Η πρώτη έχει να κάνει με το άνοιγμα του συστήματος στην a la carte δυνατότητα επιλογής από τους γονείς (ως καταναλωτές) υπηρεσιών που παρέχει το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη και αν υποθέσουμε ότι πολύ γρήγορα κάθε δημοτικό σχολείο (και σε λίγο κάθε γυμνάσιο και λύκειο) προσφέρει στους γονείς τη δυνατότητα να αφήσουν ή όχι τα παιδιά τους στο ολοήμερο σχολείο, γεγονός παραμένει πως κάποιος απ' αυτούς θα το κάνουν είτε από επιλογή είτε από ανάγκη, ενώ κάποιος άλλος όχι. Βέβαια, η δυνατότητα αυτή μπορεί να έρχεται σε αντίθεση και με αυτές ακόμα τις συνταγματικές ρυθμίσεις για το υποχρεωτικό και ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αλλά αυτό πρακτικά ελάχιστους μοιάζει να απασχολεί<sup>16</sup>. Κι έτσι το γεγονός παραμένει: **έγκειται πλέον στην επιλογή των γονέων το αν τα παιδιά τους λάβουν ένα μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που προβάλλεται, μάλιστα, ως επωφελές και πιθανά ικανό να συμβάλει στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.** Παράλληλα είναι σαφές ότι το μέτρο συμβάλει στη μείωση του ιδιωτικού κόστους εκπαίδευσης που πληρώνει η ελληνική οικογένεια, αλλά αν ακριβώς είναι έτσι, γιατί να μην είναι υποχρεωτικό για όλα τα ελληνόπουλα; Είναι ζήτημα δαπανών ή νέων επιλογών; Μάλλον το δεύτερο και αυτό ακριβώς είναι που μοιάζει να μη συζητείται καθόλου.

**Αντίστοιχης τάξης είναι και η ρύθμιση για την ευέλικτη ζώνη.** Αν όντως αποτελεί, έστω στη μορφή που καθιερώθηκε, μια ουσιαστική πρόταση νέας εκπαιδευτικής αντίληψης που οδηγεί στην κατάκτηση της κριτικής σκέψης και των απαιτούμενων συνθετικών ικανοτήτων, **ποια λογική επιτρέπει να αποτελεί αυτή η εκπαιδευτική πολιτική επιλογή των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας;** Αρκούν μήπως οι διατυπώσεις που σχετίζονται με

---

εκπαιδευτικού (πρόσληψη ωρομισθίων). Για μια συνολικότερη, από τα αριστερά, κριτική σχετικά με το ιδεολογικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής αυτής πολιτικής στο: Αθανασιάδης Χ., «*Το Ολοήμερο Δημοτικό μεταξύ σοσιαλδημοκρατίας και νεοφιλελευθερισμού*», Αυγή 8 Ιουνίου 2003, 24-25.

<sup>15</sup> Η προαιρετικότητα αφορούσε στο αν ένα σχολείο επέλεγε ή όχι να εφαρμόσει πρόγραμμα ευέλικτης ζώνης, ενώ με την επιλογή αυτή πρέπει να συμμορφώνεται το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η απόφαση παίρνεται μετά από συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων. Η εφαρμογή επιφέρει αλλαγή και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου (τρία συνεχή δίωρα), ρύθμιση που βρήκε αντίθετους τους δασκάλους, οι οποίοι θεωρούνται συνεχή δίωρα ιδιαίτερα κουραστικά για τους μικρούς μαθητές. Για το ίδιο θέμα χαρακτηριστικές ήταν οι ανακοινώσεις αριστερών παρατάξεων που απορρίπτουν την εφαρμογή της ως προσπάθεια της διοίκησης να «κανονικοποιηθεί» και άρα να ελέγξει τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες των μαχόμενων εκπαιδευτικών.

<sup>16</sup> Το κομβικό αυτό σημείο είναι ενδεικτικό της αδυναμίας οποιασδήποτε έκφανσης προοδευτικής σκέψης να αναλύσει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

την ικανότητα ή μη του προσωπικού να ανταποκριθεί και ποια είναι τα μέτρα που θα οδηγήσουν τάχιιστα στην απόκτηση αυτής της ικανότητας; Για παράδειγμα, γιατί βρίσκονται χρήματα για την υποχρεωτική και ταχύτατη (όσο και αναγκαία) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες, όταν μάλιστα δεν κατέχουμε την μεθοδολογία ένταξης της νέας γνώσης στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές και δεν έχουμε αξιολογήσει επαρκώς τις δυνατότητες και αναγκαιότητά της<sup>17</sup>;

Μια πιο προσεχτική προσέγγιση και των δύο χαρακτηριστικών οδηγεί στη διαπίστωση πως πρόκειται για της ίδιας τάξης ζήτημα: **την εισαγωγή στο σύστημα της δημόσιας και υποχρεωτικής εκπαίδευσης της δυνατότητας επιλογής για γονείς και εκπαιδευτικούς, ως πρακτικής που αναμένεται να αυξήσει την ανταγωνιστικότητα τόσο μεταξύ υποκειμένων όσο και σχολικών μονάδων.** Συνακόλουθα, για την Ελλάδα, η αναμενόμενη αξιολόγηση υποκειμένων και μονάδων, με βάση τις ευρωπαϊκές προδιαγραφές, θα αφορά τη συμβολή στην αύξηση της ανταγωνιστικότητας, λογική που εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως ήδη ιδεολογικά κυρίαρχη στο χώρο των επιχειρήσεων.

Έτσι, ενώ δεν βρισκόμαστε σε μια φάση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που αφορούν κυρίως τη δομή του συστήματος και το άνοιγμά του σε αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες, **οι επιβαλλόμενοι νεωτερισμοί αδειάζουν ταχύτατα το σύστημα από τα παλιά του περιεχόμενα και εισάγουν νέα ιδεολογήματα προερχόμενα από τη μεγάλη δεξαμενή της (νέο) φιλελεύθερης σκέψης** (επιλογή, ανταγωνιστικότητα).

Οι εκπαιδευτικοί νεωτερισμοί συνδέονται όμως άρρηκτα και με το διοικητικό σύστημα εκπαίδευσης, το χαρακτήρα του και τις δυνατότητές του, αφού καμιά διοικητική απόφαση δεν υφίσταται χωρίς παιδαγωγικές επιπτώσεις και η παραμικρή παιδαγωγική πρακτική δεν μπορεί να υλοποιηθεί αν δεν συνοδεύεται από αντίστοιχα διοικητικά μέτρα<sup>18</sup>. Στο ελληνικό παράδειγμα η σχέση εκπαιδευτικών νεωτερισμών και εκσυγχρονισμού λαμβάνει ιδιαίτερα περιεχόμενα. Κοινός παρονομαστής τους αποτελεί η διαπίστωση ότι οι νεωτερισμοί δεν συνδέονται με παράλληλες προσπάθειες διοικητικού εκσυγχρονισμού (αυτονομία σχολικής μονάδας σε επιλογές προγραμματισμού, εύρεσης και διαχείρισης πόρων) αλλά αντίθετα επιβάλλονται με ένταση των χαρακτηριστικών ενός κεντρικού διοικητικού ελέγχου και στηρίζονται στις ήδη υπάρχουσες δομές ενός απαρχαιωμένου και αναποτελεσματικού συστήματος χρηματοδότησης.

Αυτό επιβεβαιώνεται από την επιμονή του ΥΠΕΠΘ να συνδέει τον έλεγχο της υλοποίησης του ολοήμερου με τον διοικητικό μηχανισμό (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Προϊστάμενοι, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων<sup>19</sup>), ενώ παράλληλα η χρηματοδότηση των ολοήμερων σχολείων έγινε ομοιόμορφα, ανεξάρτητα των ιδιαίτερων συνθηκών καθενός απ' αυτά και εφ' άπαξ, ωσάν οι νεωτερισμοί να μην αυξάνουν τα λειτουργικά έξοδα και τις διοικητικές ανάγκες<sup>20</sup>.

Σε αντιστοιχία η Ευέλικτη Ζώνη θεωρήθηκε ως παιδαγωγικός νεωτερισμός που δεν χρειάζεται διοικητικά μέτρα για τη στήριξή του (π.χ. επιμόρφωση εκπαιδευτικών,

<sup>17</sup> Κάποιοι σοβαροί προβληματισμοί για το θέμα: Μαυρογιώργος Γ., «Κάνουν οι νέες τεχνολογίες "θαύματα"», Εκπαιδευτική Κοινότητα, τ. 59, 14-17 και Χασάπης Δ., «Ιδεολογικές επιπτώσεις της εισαγωγής των τεχνολογιών της πληροφορικής στις μαθησιακές διαδικασίες», τ.57, 36-39.

<sup>18</sup> Η παρατήρηση αυτή ειδοποιεί και για τα όρια του δυϊσμού του θεσμού της Επιθεώρησης σε Σχολικό Σύμβουλο και Προϊστάμενο που επιβλήθηκε σε άλλες εποχές (1983) και για ιστορικούς λόγους στη χώρα μας.

<sup>19</sup> Αρχικά το ΥΠΕΠΘ είχε παραδώσει ακόμα και τον έλεγχο των προγραμμάτων στους προϊσταμένους και όχι στους Σχολικούς Συμβούλους σε μια έκφραση της δυσπιστίας των διοικητικών μηχανισμών στις ικανότητες των στελεχών που ασκούν κυρίως καθοδήγηση και δευτερευόντως διοίκηση.

<sup>20</sup> Αποτέλεσμα αυτού στην πράξη οι γονείς να αναλαμβάνουν το κόστος τραπεζοκόμων και επιπλέον υλικών που θα έχουν σταθερά ανάγκη τα Ολοήμερα Σχολεία, ενώ τα Γραφεία Εκπαίδευσης και οι Διευθύνσεις, που ουσιαστικά λειτουργούν με αποσπασμένους και περιορισμένου αριθμού εκπαιδευτικούς, καθώς και με κονδύλια που παρέχει ή όχι κατά την αρεσκεία του κάθε Νομάρχη, να βρίσκονται στα όρια νευρικής κρίσης για να ανταποκριθούν στις αυξημένες ανάγκες.

διαφοροποίηση ωραρίου διδασκαλίας, εξοπλισμός με βιβλιοθήκες) και ιδιαίτερο κόστος (σαφή αύξηση των λειτουργικών εξόδων όσων μονάδων την εφαρμόζουν ή πέρασμα των εξόδων αυτών στους εκπαιδευτικούς και γονείς). Για το μόνο που λήφθηκε φροντίδα είναι ο έλεγχος των προγραμμάτων που θα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί από τους Σχολικούς Συμβούλους (τρίμηνος). Οι τελευταίοι, όπως και η διοίκηση, με ρυθμίσεις και πάλι διοικητικού χαρακτήρα (Υπουργικές Αποφάσεις) επιφορτίζονται με καθήκοντα (έλέγχους, επιμόρφωση κ.λ.π) που ουδείς ενδιαφέρεται αν είναι σε θέση να ανταποκριθούν, αφού ούτε διοικητική αυτοτέλεια διαθέτουν, ούτε στοιχειώδη Γραφεία, στα οποία θα μπορούσαν να στηριχτούν και βέβαια κανένα είδος προϋπολογισμού για την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή έστω υποχρεωτικής σύνδεσης με τα ΠΕΚ και τις ανύπαρκτες δυνατότητές του για την εκτέλεση προγραμμάτων επιμόρφωσης.

### **Συμπεράσματα**

Στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως και αλλού, το κυρίαρχο φιλελεύθερο παράδειγμα υπαγορεύει σημαντικές αλλαγές που δεν αφορούν τόσο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του υποχρεωτικού τουλάχιστον μέρους της εκπαίδευσης (τα οποία και έχουν παγιωθεί) αλλά τα ιδεολογικά τους περιεχόμενα. Αντίπαλη πρόταση στις νέες συνθήκες δύσκολα συγκροτείται στον χώρο της εκπαίδευσης, γιατί αντίστοιχα προβλήματα παρατηρούνται στους χώρους της πολιτικής, οικονομίας και ιδεολογίας. Νέες αναλύσεις αξίζει να αναζητηθούν, γιατί το διαφωτιστικό παράδειγμα ειδοποιεί ότι μόνο δημιουργικά, κριτικά και χειραφετημένα υποκείμενα συμβάλουν δυναμικά στην κοινωνική πρόοδο και ισοπολιτεία, έννοιες που συνδέονται παραδοσιακά με τον κοινωνικό εκσυγχρονισμό προοδευτικής – σοσιαλιστικής κατεύθυνσης. Κι αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί νεωτερισμοί που προωθούνται απαντούν σε άγια αιτήματα τόσο των γονέων όσο και του κινήματος για την εκπαίδευση που γνωρίσαμε ως σήμερα, αλλά η εφαρμογή τους εισάγει διαστάσεις (επιλογή, ανταγωνιστικότητα) που δεν μπορεί να διαχειριστεί η γνωστή ως σήμερα «προοδευτική – σοσιαλιστική» σκέψη (εξισωτικά και ενιαία για όλο το σύστημα μέτρα).

Στην Ελλάδα η διεθνής τάση εκφράζεται με την επιβολή άνωθεν νεωτερισμών που μοιάζουν να απαντούν τόσο στη χρόνια ακινησία του εκπαιδευτικού συστήματος (ευέλικτη ζώνη), όσο και στην ελάχιστη αποτελεσματικότητα τους ως όργανο κοινωνικής πολιτικής (ολοήμερο σχολείο) και παράλληλα ανοίγουν το σύστημα στην (νέο) φιλελεύθερη ιδεολογία της επιλογής και ανταγωνιστικότητας. Οι νεωτερισμοί αυτοί στηρίζονται στα υπάρχοντα χαρακτηριστικά του διοικητικού συστήματος και δε συνοδεύονται από τον αναγκαίο διοικητικό εκσυγχρονισμό και την απαιτούμενη χρηματοδότηση με βάση τις ανάγκες κάθε σχολικής μονάδας (αποκέντρωση), οποιοδήποτε χαρακτήρα κι αν αυτός λάβει (φιλελεύθερος ή προοδευτικός). Το χαρακτηριστικό του κεντρικού ελέγχου της σχολικής μονάδας από τη διοίκηση, παρά την κυριαρχία του μοντέλου της ανταγωνιστικότητας παραμένει.

Ως εκ τούτου μπορεί να θεωρηθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στη φάση σύγκλισης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, χωρίς να υφίσταται ουσιαστική μεταρρύθμιση των εξωτερικών του δομών, διαμέσου των νεωτερισμών υποδέχεται και αποδέχεται την (νέο) φιλελεύθερη πρόταση για την εκπαίδευση (επιλογή, ανταγωνιστικότητα), διατηρώντας τον κεντρικό διοικητικό έλεγχο (συγκεντρωτισμό) που μοιάζει να είναι και το ανθεκτικότερο από τα χαρακτηριστικά του.



