Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1950-2020): Η *φονταμενταλιστική, άστοχη* και *τοτεμική* εκπαίδευση

Δημήτρης Φωτεινός*

Περιληψη

Το κείμενο αντλεί από την αναπλαισιωτική (reconceptual) παράδοση των αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία το θεωρεί (μεταξύ άλλων και) ως πολιτικό κείμενο. Εξετάζεται ιστορικά ο τρόπος μετασχηματισμού/μεταρρύθμισης του αναλυτικού προγράμματος στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του 1950 και μετά. Αξιοποιώντας ως θεωρητικό-ερμηνευτικό μοντέλο την μη-αναγωγιστική και μη-στρουκτουραλιστική προσέγγιση των φορέων δράσης (agency) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα συγκροτούνται κυρίως από τις επιλογές των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης, με αποτέλεσμα να εμπεριέχουν φονταμενταλιστικές στάσεις ως προς τη γνώση και να χαρακτηρίζονται από τη δυσκολία εναρμόνισης με το οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων, μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων, πολιτική, φορείς-δράσης, ιδεολογία

Αναλυτικά προγράμματα και ιστορία των μεταρρυθμίσεων: γιατί να έχει ενδιαφέρον αυτή η συζήτηση τώρα;

Δεδομένου ότι, αφενός, η όποια θέαση του κόσμου δεν γίνεται με κάποια «απροσδιόριστη» -ή «ουδέτερη»- προοπτική, αλλά, αντιθέτως, περνά διαμέσου «φακών», ενίοτε -ή πάντοτε (αναλόγως της θέσης που δέχε-

* Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΚΠΑ

ται κανείς ως προς τη σχέση μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας)- παραμορφωτικών (Popkewitz, 1997), και αφετέρου, δεδομένου ότι το σύνολο της «πραγματικότητας» δεν είναι παρά μια «κοινωνική κατασκευή» (Berger and Luckmann, 1966), θα πρέπει, λογικά, ως επακόλουθο, να θεωρήσουμε ότι κάθε θεσμικός χώρος, είτε στην «ιδιωτική» είτε στη «δημόσια» σφαίρα, κάθε οργανωσιακή δομή (στην οποία περιλαμβάνεται και η γνωστική δομή, καθώς -εκτός των άλλων χαρακτηριστικών της- είναι εκ φύσεως οργανωτική), έχει προκύψει μέσα από την αλληλεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων στον ιστορικό χρόνο.

Συνεπώς, δεν μπορώ να «αναγνωρίσω» τον κόσμο, εάν δεν έχω μια «θεωρία» περί του κόσμου[1]. Η θεωρία, στη συνέχεια, διαμορφώνει το εννοιολογικό πλαίσιο (τις έννοιες, τους όρους) που θα χρησιμοποιείται για να αποδοθεί νοηματικά ο κόσμος. Συνεπώς, οι έννοιες που -εκ των υστέρων- χρησιμοποιούνται (πρέπει να) απηχούν ευθέως και κατηγορηματικώς το ιδεολογικό πλαίσιο της θεωρίας εντός της οποίας προέκυψαν (Κελπανίδης, 2002: 65-111; Φωτεινός, 2014).

Συνεπώς, υπάρχει ένα *μεθοδολογικό πρόκριμα* (Φωτεινός, 2011), το οποίο αφορά στη συνέπεια και τη συστηματικότητα κατά τη χρήση της θεωρίας, των εννοιών της και των μεθοδολογικών αρχών που τη θεμελιώνουν (και οι οποίες έχουν δεσμευτική ισχύ). Δηλαδή, το μεθοδολογικό πρόκριμα κείται πέραν των αρχών της *αξιοπιστίας* και *εγκυρότητας*, και αναφέρεται στην εσωτερική -συνεπή- διασύνδεση της θεωρίας με την επιστημολογία και τη μεθοδολογία[2]. Ο χώρος της επιστήμης τείνει σταθερά προς μία θεωρία που αποκωδικοποιεί και ανα-κωδικοποιεί, δηλαδή, εξηγεί και προτείνει την παραγωγή νέων εννοιών, νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, δηλαδή, τείνει προς την κατασκευή νέων discourses, θεσμικών μορφών «Λόγου», τέτοιου που να καθιστά αδιαμφισβήτητο το αποτέλεσμα της επιστημονικής μεθοδολογίας στην κοινωνία.

Η θεωρητική–μεθοδολογική πρόταση που δεχόμαστε για την *ερμηνεία* του τρόπου συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων αντλεί από τη μη-αναγωγιστική παράδοση του μεθοδολογικού ατομισμού του Weber, τη συστημική (ολιστική) κοινωνική ανάλυση του Marx (Μουζέλης, 1992), χωρίς τα αναγωγιστικά και οικονομιστικά χαρακτηριστικά της (Φωτεινός, 2013) και τη θεωρία παιδαγωγικών κωδίκων του Bernstein (1991).

Ως βασική θεωρητική κατασκευή, για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτούνται και μετασχηματίζονται τα αναλυτικά προγράμματα αντλούμε από την προσέγγιση της δομικότητας και αντι-

προσωπευτικότητας (structuration and agency theory), με τις μετέπειτα επισημάνσεις (Mouzelis, 1989, Whittington, 2010) για το λόγο ότι η προσέγγιση αυτή θέτει την έννοια της «πράξης» ως βασική για την ανάλυση του τρόπου συγκρότησης των κοινωνικών οντοτήτων. Ως εκ τούτου, θέτει το άτομο ως ενεργό φορέα, όχι όμως αντιθετικά προς τις δομές στις οποίες εντάσσεται (δηλαδή, όχι καθηλωμένο στη «βούληση» κάποιων δομημένων συστημάτων) (βλ. ενδεικτικά: Giddens, 1976, 1979, 1984). Στην προσέγγιση αυτή ως βασική έννοια ανάλυσης της «πράξης» αξιοποιούνται οι «φορείς δράσης» (agents) (Μουζέλης, 1992 και Φωτεινός, 2013), οι οποίοι ερμηνεύουν τον τρόπο κοινωνικής συγκρότησης και μετασχηματισμού τόσο από την πλευρά της *δομής* και του *συστήματος*, όσο και από την πλευρά των λειτουργιών και του *φορέα-αιτίου* (Giddens, 1981, 1984, 1979, Μουζέλης, 1992), ξεπερνώντας ορισμένες θεωρητικές ακροβασίες (δηλαδή, τη σύγχυση που διαπιστώνεται μεταξύ της θεωρίας, των εννοιών που χρησιμοποιούνται και της τελικής οπτικής του ερευνητή[3]).

Σε επίπεδο συγκροτησιακών εννοιολογικών προσδιορισμών για την ερμηνεία της κοινωνικής παραγωγής (μέρος της οποίας αποτελούν και τα αναλυτικά προγράμματα)[4], με βάση τις ανωτέρω θεωρητικές αναφορές, προτείνονται (για όλες τις θεσμικές περιοχές, είτε ενέχεται το οικονομικό στοιχείο -άμεσα, ή έμμεσα- είτε όχι[5]) οι διαστάσεις: α) της «*τεχνολογίας*»[6], β) της «ιδιοποίησης»[7] και γ) της «ιδεολογίας»[8].

Τοποθετώντας το παρόν κείμενο σε μια συζήτηση σχετικά με τον τρόπο που «τοποθετείται» ερευνητικά η ιστορία απέναντι στα αναλυτικά προγράμματα[9], μπορούμε να διαπιστώσουμε, καταρχήν, ότι δεν θα μπορούσε παρά μόνο μέσα από την ιστορική εξέταση να θεωρηθεί η συγκροτησιακή λογική των αναλυτικών προγραμμάτων (Popkewitz, 2009), εφόσον η ιστορία είναι αυτή που θα καταδείξει πρώτιστα τις σχέσεις εξουσίας, τις «*τεχνολογικές*» ρυθμίσεις, θα επιδιώξει να ανασυνθέσει μέσα από το παρελθόν τους φορείς που *ιδιοποιήθηκαν* τον διαχειριστικό έλεγχο της σχολικής γνώσης (βλ. σχετικά Νούτσος, 1988; Περσιάνης, 2002; Φωτεινός, 2013).

Καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα συμπυκνώνει τη συσσωρευθείσα κοινωνική γνώση (Jackson, 1992), μέσα από διαδικασίες αναπλαισίωσης (Bernstein, 1991; Κουζέλης, 1991) και της προηγηθείσας διαδικασίας κατηγοριοποίησης και ιεράρχησης της γνώσης (ως απάντηση στο εξ αρχής τιθέμενο ερώτημα «*ποια γνώση είναι πιο σημαντική;*»[10]), είναι φανερό ότι -καταρχήν- το αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή, η σχολική γνώση, δεν εί-

ναι εκτός πλαισίου κοινωνικής διαπραγμάτευσης – κάθε άλλο, μάλιστα, το αναλυτικό πρόγραμμα και συνεπώς η σχολική γνώση είναι μια καθαρή κοινωνική διαδικασία, στην οποία εμφιλοχωρούν πλείστες όσες δυναμικές διαπραγματεύσεις και συγκρούσεις.

Η συζήτηση για το αναλυτικό πρόγραμμα είναι πάντα επίκαιρη σε κάθε κοινωνία[11], καθώς, μέσα από τις διαδικασίες της ιεράρχησης και της αναπλαισίωσης, η κοινωνία επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα ζητήματα που την απασχολούν ή/και την ενδιαφέρουν. Τα ερωτήματα που θέτει η κοινωνία στο αναλυτικό πρόγραμμα, δηλαδή, *τι θα επιλεγεί για να αποτελέσει τη σχολική γνώση*, *με ποιο τρόπο και μέσω ποιας διαδικασίας θα μεταδοθεί*, κ.τ.λ. (Bernstein, 1991) μπορεί να είναι *ιστορικά καθορισμένα* (ή ακόμα και ιστορικά κατευθυνόμενα), μπορεί να εμπεριέχουν *οικονομικά αιτούμενα* (απηχώντας θέσεις, επιδιώξεις-απαιτήσεις των κυρίαρχων φορέων δράσης του οικονομικού πεδίου) (Giroux, 1981), ή ακόμα να εμπεριέχουν και *πολιτικά-ιδεολογικά αιτούμενα* (θέσεις των κυρίαρχων φορέων δράσης του πολιτικού πεδίου, οι οποίοι επιδιώκουν να κατισχύσουν, είτε πολιτικά, είτε οικονομικά) (Apple, 1982).

Η παραδοχή αυτής υπόθεσης (δηλαδή της αξιακά-πολιτικά μη-ουδέτερης, αλλά, αντιθέτως, πολωμένης σχολικής γνώσης) δεν θα πρέπει να μας εκπλήσσει, ή να μας κάνει να δυσανασχετούμε, γιατί απλούστατα αυτό συμβαίνει αναπόφευκτα σε κάθε κοινωνία[12]· είναι μια *τυπική διαδικασία*, εφόσον η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική δομή και το σχολείο ένας κοινωνικός θεσμός (Bottomore, 1990). Απεναντίας, η παραδοχή της υπόθεσης ως δεδομένου θα πρέπει να μας οδηγεί σε μια βαθύτερη σκέψη για την κατεύθυνση που δίνεται στην εκάστοτε κοινωνία· γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για την Ελλάδα της δεκαετούς (και πλέον) πολλαπλής και πολυσχιδούς κρίσης[13].

Θεωρίες περί αναλυτικών προγραμμάτων

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, παρόλο που θα μπορούσε κανείς να τις θεωρήσει ως απαισιόδοξες[14], εντούτοις θα πρέπει να λειτουργήσουν απελευθερωτικά, γιατί αφ' ης στιγμής καθίσταται «ορατό» το γεγονός της πολωμένης διάστασης της σχολικής γνώσης (ανεξαρτήτως κατεύθυνσης της πόλωσης) και της διασύνδεσής της με κυρίαρχους φορείς δράσης (ανεξαρτήτως του πεδίου παραγωγής στο οποίο δραστηριοποιούνται – π.χ., στο οικονομικό, στο πολιτικό, ή στο πολιτιστικό-ιδεολογικό), κα-

θίστανται «ορατές» και οι δυνατότητες αντίστασης, ή μετασχηματισμού που μπορεί να υπάρξουν.

Εάν το ζητούμενο στη σχέση μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και κοινωνίας είναι η επίτευξη ενός μέγιστου -κατά το δυνατό- *βαθμού διαλειτουργικότητας*, δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα να εκπληρώνει τις προσδοκίες και να ικανοποιεί τις ανάγκες της κοινωνίας, από τα μέχρι στιγμής δεδομένα μπορούμε να σημειώσουμε ότι ιστορικά το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα (συνεπώς και η ελληνική εκπαίδευση) δεν ανταποκρίνεται στις εκάστοτε ανάγκες και προσδοκίες της κοινωνίας – ή, τουλάχιστον, δεν ανταποκρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό, ούτως ώστε ένα αίτημα να βρίσκει μια σχετική ικανοποίηση και να μην επανέρχεται εκ νέου με όλη του την ένταση (τα αιτήματα συνήθως εμφανίζονται ή σε περιόδους κρίσης -κρίσης νομιμοποίησης, οικονομική κρίση, ή άλλης- ή σε περιόδους μεταρρυθμίσεων)[15].

Εάν, όμως, το αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες μιας κοινωνίας, τότε ποιους σκοπούς εξυπηρετεί και με ποιους όρους νομιμοποιείται;

Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα χρειάζεται μια προσέγγιση διπλής στόχευσης: αφενός να αναλύσουμε τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα, για να διαπιστώσουμε τις τάσεις και τις ιεραρχήσεις που υπάρχουν, συνάμα με τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να λαμβάνουν χώρα προϊόντος του χρόνου. Η ανάλυση αυτή θα γίνει με «εργαλεία» τις έννοιες-κώδικες «ταξινόμηση» και «περιχάραξη» (Bernstein, 1991)[16]. Αφετέρου, θα πρέπει να εξετάσουμε τις θεωρίες με τις οποίες μπορεί κανείς να συγκροτήσει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, για να διαπιστώσουμε, με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης ανάλυσης, ποια θεωρία ταιριάζει περισσότερο στη συγκεκριμένη συγκρότηση[17].

Υπάρχουν ορισμένες βασικές *τυπολογίες* για την ανάλυση των θεωριών που συγκροτούν ένα αναλυτικό πρόγραμμα, όπως των Eisner and Vallance (1974), του Schiro (1978) του Kliebard (1986), της Grudy (1987), του Eisner (1992) και των Holmes and McLean (1992)[18]. Οι τυπολογίες εστιάζουν σε συγκεκριμένες *μεταβλητές*, και χρησιμοποιώντας τις *τροπές των μεταβλητών* αυτών προβαίνουν στην παρουσίαση των διαφορετικών θεωριών συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων[19]. Οι τυπολογίες αυτές και οι θεωρήσεις που διαμορφώνουν επηρεάζουν κάθε μεταβλητή του εκπαιδευτικού συστήματος: την παιδαγωγική σχέση, τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση, την επιστημολογική προσέγγι-

ση στη γνώση, μέχρι και τον τρόπο συγκρότησης των ατομικών ταυτοτήτων (βλ. ενδεικτικά Φλουρής, 1992).

Συγκεκριμένα, οι Eisner and Vallance (1974) και Eisner (1992) αναφέρουν τέσσερις θεωρίες που προκύπτουν μέσα από τη διαφοροποίηση των μεταβλητών του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικές συγκροτήσεις αναλυτικού προγράμματος – άρα αναφέρονται σε διαφορετικές κοινωνικές συγκροτήσεις, ή, δυνάμει, οδηγούν σε κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Ως τέτοιες θεωρήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα αναγνωρίζουν, τον *Ακαδημαϊκό Ορθολογισμό*, τις *Γνωστικές Διαδικασίες*, την *Αυτοπραγμάτωση*, την *Κοινωνική Προσαρμογή/Αναδόμηση* και τον *Τεχνοκρατισμό*.

Ο Schiro (1978), διαφοροποιείται εν μέρει, ορίζοντας ότι οι θεωρήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι: η *Ακαδημαϊκή θεωρία*, η *Θεωρία μελέτης του παιδιού*, η *Θεωρία κοινωνικής αποτελεσματικότητας* και η *Θεωρία κοινωνικής αναδόμησης*.

Ο Kliebard (1986) διακρίνει τα αναλυτικά προγράμματα σε *Ανθρωπιστικά*, *Αναπτυξιακά*, καθώς και σε προγράμματα *Κοινωνικής Προσαρμογής* ή ακόμα και *Κοινωνικής Βελτίωσης*.

Η Grudy (1987) εστιάζει στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων και τον τρόπο με τον οποίο αυτό μεταδίδεται, κάνοντας λόγο για *Τεχνικό/Τεχνοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα*, είτε για *Πρακτικό* (process), ή *Χειραφετητικό* ("praxis").

Οι Holmes and McLean (1992), εστιάζοντας περισσότερο σε μεταβλητές που αφορούν στην εσωτερική συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων και στη σχέση τους με τον τρόπο συγκρότησης της γνώσης (σε επιστημολογική βάση), αναφέρουν επίσης τέσσερις θεωρίες, με το ίδιο σκεπτικό, ότι δυνάμει αναφέρονται σε διαφορετικές κοινωνικές συγκροτήσεις. Αυτοί διακρίνουν τις θεωρίες: *Ουσιοκρατία* (essentialism), *Εγκυκλοπαιδισμό*, την *Πολυτεχνική προσέγγιση* και τον *Πραγματισμό*.

Είναι προφανές ότι το παρόν πλαίσιο ερμηνείας αναφέρεται στην τελευταία φάση εξέλιξης του πεδίου των αναλυτικών προγραμμάτων[20], η οποία θεωρείται από ορισμένους και ως μια αλλαγή επιστημολογικού παραδείγματος, κατά το μοντέλο εξέλιξης των επιστημών του Thomas Kuhn, στο πεδίο μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων (Klohr, 2010). Κατά τη φάση αυτής της εξέλιξης το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται, μεταξύ πολλών άλλων, ως «πολιτικό κείμενο» (βλ. Pinar, 2006; Goodson, 2019).

Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πολιτικό κείμενο

Είναι εδώ και δεκαετίες γνωστό ότι το «σχολείο», ως κοινωνική οντότητα (entity), παράγει συνάμα κάποια προφανή αποτελέσματα αλλά και ορισμένα απρόσμενα αποτελέσματα. Ως προφανή αποτελέσματα, τόσο στο κοινωνικό πλαίσιο, όσο και στο γνωστικό, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι η «παραγωγή» εκπαιδευμένου προσωπικού (μέσω της διάχυσης της γνώσης στο μεγαλύτερο μέρος του κοινωνικού συνόλου, ως ένα ευρύτερης λειτουργίας αποτέλεσμα της εκπαίδευσης), η μέσω αναπλαισίωσης (Bernstein, 1991) παραγωγή ενός νέου είδους γνώσης, της σχολικής (Κουζέλης, 1991), η «πειθαρχία» (νομιμοποίηση και εκλογίκευση πειθαρχικών κωδίκων, μέσω των παιδαγωγικών κωδίκων, στους οποίους περιλαμβάνονται τόσο η γλώσσα όσο και οι παιδαγωγικές ρυθμίσεις, καθώς και τα «τυπικά», οι «τελετουργίες» του σχολείου) (βλ. Bernstein, 1971, 1991, 1996, καθώς και Foucault, 1976), καθώς και οι διαδικασίες διευρυμένης αναπαραγωγής (Althousser, 1994).

Ως «απρόσμενα» (ή μη επιδιωκόμενα) αποτελέσματα θα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι είναι η παραγωγή ανισοτήτων, οι ποικίλων διαστάσεων αποκλεισμοί, η τυποποίηση, ο εγκυβοτισμός (εγκλωβισμός) και η ανελευθερία. Στο πλαίσιο αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως «*πεδίο κατασκευής συνειδήσεων*» και μέσο για τη νομιμοποίηση των κυρίαρχων ιδεολογιών (Bernstein, 1991).

Εάν, όμως, στο σημείο αυτό, θεωρήσουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται στην «υπερδομή», ως τμήμα του δομικού πεδίου της ιδεολογίας (βλ. Bernstein, 1991; Apple, 1982; Althousser, 1994) -όπου θα πρέπει να αντιληφθούμε την ιδεολογία με διττό τρόπο, συνάμα ως το *δομικό πεδίο* αλλά και ως ένα *σύνολο αντιλήψεων* (Μουζέλης, 1992)- τότε θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε διάφορα θεωρητικά ζητήματα που προκύπτουν από την ίδια της φύση της ιδεολογίας και εν συντομία σχετίζονται με ό,τι θα μπορούσε κανείς να αναφέρει ως *πρόβλημα γραμμικής αιτιότητας*, ή αλλιώς *ντετερμινισμό* (linear cause/effect determinism) (μια σύντομη παρουσίαση του προβλήματος βλ. στο Φωτεινός, 2009).

Στο πλαίσιο ανάγνωσης της ιδεολογίας ως δομικό χώρο θα πρέπει να δούμε τον τρόπο με τον οποίο προκύπτουν οι διάφορες θεσμικές κατασκευές, όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα, να εξετάσουμε την κατασκευή διαφόρων δομών (εντός της υπερδομής), να δούμε την πιθανή ανάπτυξη μιας «γραφειοκρατίας» και τον τρόπο με τον οποίο αυτή ελέγχει-ρυθμίζει την παραγωγή στο δομικό πεδίο της ιδεολογίας (Μουζέλης,

1992). Συνεπώς, τίθεται θέμα συγκρότησης μοντέλων κατασκευής και ερμηνείας, τα οποία θα εξετάσουν το πλαίσιο των σχέσεων του δομικού πεδίο της ιδεολογίας με την παραγωγή, αναζητώντας τις υλικές δυνάμεις παραγωγής αυτού του «μη-υλικού» πεδίου (εφόσον η παραγωγή του συνίσταται σε άυλα προϊόντα, όπως οι ιδέες, οι πειθαρχικές ρυθμίσεις, κ.τ.λ. Η συζήτηση αυτή εξετάζεται ενδελεχώς στο πλαίσιο της *«υλικότητας» της εκπαίδευσης* – materiality of schooling. Βλ. ενδεικτικά Lawn and Grosvenor, 2005).

Σε θεωρητικό επίπεδο, το πλαίσιο μιας μη-αναγωγιστικής προσέγγισης με μεθοδολογικό εργαλείο την έννοια των «φορέων δράσης», αφήνει ανοιχτό το πεδίο έρευνας, τόσο από την πλευρά της *δομής* και των *αιτίων*, όσο και από την πλευρά των *φορέων* και των *λειτουργιών* (Μουζέλης, 1992). Έτσι, θα μπορεί κανείς να εξετάσει και τους «φορείς δράσης» (agency) που ενεργοποιούνται στο πεδίο της ιδεολογίας, καθώς και την ανάπτυξη ανάπτυξη των μέσων και των τεχνολογιών παραγωγής.

Το αναλυτικό πρόγραμμα, ως θεσμική κατασκευή (του πεδίου ιδεολογικής παραγωγής) και ως δομικό στοιχείο (του εκπαιδευτικού συστήματος), προκαλεί-παράγει *ιεραρχικές σχέσεις* (εξουσίας), καθώς διαμορφώνει, μέσω της γραφειοκρατίας που το παράγει, έναν καθετοποιημένο άξονα επικοινωνίας (η πληροφορία-απάντηση και το αίτημα-ερώτημα έχουν μια κάθετη φορά, συνήθως μονοσήμαντη), *αλλοτριωμένες σχέσεις εργασίας* (απουσία ελέγχου των μαθητών πάνω στα γνωστικά αντικείμενα, ορισμός από άλλους -εκπαιδευτικούς, «διοίκηση» εκπαίδευσης, κατασκευαστές αναλυτικών προγραμμάτων, κ.τ.λ.- των «αντικειμένων», του τρόπου και χρόνου εργασίας, ρυθμίσεις του χρόνου, του χώρου, της επικοινωνίας[21], ροές επικοινωνίας, ποσότητα, interpellation-«έκκληση» υποκειμένων, κ.τ.λ.), ενώ από τα παράγωγά του δεν θα πρέπει να παραληφθούν και οι *διαδικασίες αναπλαισίωσης* (recontextualization) των γνωστικών αντικειμένων, κατά την οποία τίθεται το κρίσιμο ερώτημα, εάν η σχολική γνώση συνιστά *κατασκευή*, *ανασκευή*, ή *παραγωγή* (Κουζέλης, 1991).

Λαμβάνοντας υπόψη το ανωτέρω πλαίσιο δεν θα μπορούσε κανείς παρά να συμπεράνει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει ορισμένες κοινωνικές πρακτικές (εξ ού και η «απεικόνισή» του ως πολιτικό κείμενο). Άρα, τα ερωτήματα που προκύπτουν μπορεί να είναι, *από ποιον (ποιους) καθορίζεται*, *με ποιο διακύβευμα*, *ποιοι επωφελούνται* καθώς και *με ποιο τρόπο (με ποιες τεχνολογίες κυριαρχίας) επιτυγχάνεται η νομιμοποίηση και η εκλογίκευση αυτών των πρακτικών*.

Αυτού του είδους η διαπραγμάτευση προσδιορίζεται ως μια *πολιτικά προσανατολισμένη θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων*, εφόσον αναφέρεται σε τύπους κοινωνικών πρακτικών, όπως είναι η *ιδιοποίηση* (ως δυνατότητα κατασκευής πεδίων), η *πολιτική* (ως διαχείριση του μετασχηματισμού των κοινωνικών σχέσεων), ο *μετασχηματισμός* (των εργαλείων του «λόγου») και η *διανομή* (εξουσίας και χρήματος). Σε θεωρητικό επίπεδο εμπίπτει στην ευρύτερη κοινωνιολογία της γνώσης, ως μια «Νέα» κοινωνιολογία των αναλυτικών προγραμμάτων (Karabel and Halsey, 1977) και στην ευρύτερη ριζοσπαστική – κριτική θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων (Apple, 1982).

Βασικές διαστάσεις των αναλυτικών προγραμμάτων

Εξετάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα μπορούμε να βρούμε αρκετές «διαστάσεις», μεταβλητές στις οποίες αναλύονται, το πλαίσιο στο οποίο παρουσιάζεται ο τρόπος συγκρότησης, το πλαίσιο εφαρμογής τους και τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους (και οι διαστάσεις αυτές, grosso modo, θέτουν ζητήματα που εμπίπτουν στην προσέγγισή του ως πολιτικό κείμενο).

Μια προσέγγιση που αναφέρεται στις διαστάσεις εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων, εστιάζοντας στον τρόπο συγκρότησής του, αφήνει ανοιχτό (ερευνητικά) το ενδεχόμενο μετασχηματισμού τους (Groudy, 2003).

Εάν, σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ορίσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα «προϊόν», σημαίνει ότι αυτό «εισάγεται» στο σχολείο ως ένα «έτοιμο», επιβαλλόμενο και μη υποκείμενο σε περαιτέρω διαπραγμάτευση «υλικό» (γνώση με τη μορφή νομοθετημένου προγράμματος σπουδών και κρατικά εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων). Το αναλυτικό πρόγραμμα ως «προϊόν» είναι αποτέλεσμα μιας «κλειστής» διαδικασίας που εξελίσσεται εντός μιας *γραφειοκρατίας* (στην ελληνική περίπτωση, εντός των δομών και θεσμικών χώρων που εποπτεύονται -στο σύνολό τους και ολοκληρωτικά- από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας). Σε αυτή την δομική συσχέτιση, η επικοινωνία είναι μονοσήμαντη (αποκλειστική διεύθυνση από «πάνω» προς τα «κάτω») και συνήθως μονόπλευρη (υπό την έννοια ότι σπανίως λαμβάνονται υπόψη τα αιτήματα των εφαρμοστών των αναλυτικών προγραμμάτων, δηλαδή, των εκπαιδευτικών της τάξης – για διάφορους λόγους που μπορεί να υπο-

θέσει κανείς, όπως π.χ., για οικονομικούς λόγους[22]). Ένα αναλυτικό πρόγραμμα ως «προϊόν» δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί[23], ή να διαμορφώνει-προσαρμόζει τη γνώση σύμφωνα με τις ανάγκες, δυνατότητες, περιορισμούς της τάξης του[24].

Σε αυτή την προσέγγιση, ιδίως για την ελληνική περίπτωση, υποδηλώνεται και η «περίκλειστη» αντίληψη για την εκπαίδευση: μόνο ό,τι ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο είναι «γνώση», και μόνο όσοι σχετίζονται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα, είτε ως πολιτικό προσωπικό (πολιτικοί προϊστάμενοι της εκπαίδευσης) είτε ως εκπαιδευτικό προσωπικό (εκπαιδευτικοί της τάξης και εκπαιδευτικοί σε διοικητικές-παιδαγωγικές δομές), μπορεί να έχουν θέση και άποψη γι' αυτή τη «γνώση». Έτσι, «κατασκευάζεται» όχι μόνο μια αντίληψη ότι αυτή η «γνώση» είναι εξορισμού ιεραρχικά ανώτερη (την μεταδίδει το σχολείο, σε όλες τις βαθμίδες), αλλά είναι και αδιαπραγμάτευτα καθοσιωμένη, εφόσον, ως σχολική γνώση, προέρχεται από -και κατευθύνεται προς- την ανάγκη διατήρησης των εθνικών και κοινωνικών δεδομένων[25]. Όμως με αυτό το σκεπτικό, κάθε άλλος έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ., φορείς από το πεδίο της οικονομίας, ή ευρύτερα, φορείς κοινωνικοί) εξ ορισμού τίθεται έξω από κάθε δομική δυνατότητα επίδρασης-διαπραγμάτευσης-συνεισφοράς σε ό,τι σχετίζεται με τη σχολική γνώση και με το εκπαιδευτικό σύστημα καθαυτό.

Η προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων ως «πρακτική» θεμελιώνεται στην in citu διαμεσολάβηση εκπαιδευτικών. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί αντικείμενο καθημερινής διαπραγμάτευσης του εκπαιδευτικού με την τάξη του (με την ομάδα των μαθητών, τις απορίες, τις ερωτήσεις τους, τα προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν, κ.τ.λ.), αποτελεί αντικείμενο αλληλεπίδρασης εντός και εκτός τάξης. Συνεπώς, μια τέτοια προσέγγιση, αφενός θέτει τον εκπαιδευτικό σε ένα πλαίσιο «έρευνας-δράσης» (άρα τον καθιστά ως ενεργητικό υποκείμενο μέσα στην τάξη-του) και αφετέρου, αφήνει «ανοιχτό» το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο διαπραγμάτευσης, καθώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να το ερμηνεύσει ως δυνατότητα δια-δράσης με τους μαθητές του και κυρίως να ελέγξει («πειραματικά») τη δυνατότητα εφαρμογής του στην τάξη-του.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα αυτής μορφής αναφέρεται στην κατασκευή (προσωπικού) νοήματος, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όσο και από την πλευρά του μαθητή. Είναι προφανές ότι η νομιμοποίηση αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων προκύπτει από τη δυνατότητά τους να νοηματοδοτούν τις πράξεις και τις ενέργειες των εμπλεκομένων,

καθιστώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως δυνατότητα, ως «πρόταση», δηλαδή, ως μια οδηγία που είναι υπό διαρκώς *υπό αίρεση*.

Επιπλέον, εάν δούμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως «πράξη» (praxis), συμπυκνώνουμε την προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος ως πολιτικό κείμενο, εφόσον τίθεται εξ αρχής η διάσταση της χειραφέτησης (τόσο από την καθαρώς πολιτική-κοινωνική θεώρηση, όσο και από την καθαρώς παιδαγωγική[26]) και της συστηματικής ενεργητικής συμμετοχής όλων ανεξαιρέτως των εμπλεκόμενων μερών. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης αποτελεί η αλληλεπίδραση της πράξης με τη θεωρία, μέσα από την οποία προκύπτουν νέες (εννοιολογικές-θεωρητικές-εφαρμόσιμες) κατασκευές, που με τη σειρά τους εμπεριέχουν τα νοήματα όλων των εμπλεκομένων μερών (δηλαδή, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των μαθητών[27]). Συνεπώς, η εκπαιδευτική πράξη, εγκολπώνοντας τις νοηματοδοτήσεις των εμπλεκόμενων, αποκτά μια οιονεί απελευθερωτική διάσταση (δεν υπάρχουν a priori αποκλεισμοί, ή αποκλεισμοί βάση κοινωνικών-οικονομικών-γνωστικών κριτηρίων), ενώ συνάμα (αυτή) η εκπαιδευτική πράξη είναι «ανοιχτή» σε νέες νοηματοδοτήσεις, καθώς η συνεχής αλληλεπίδραση της θεωρίας με την πράξη ανακατασκευάζει το «κοινωνικό» (ό,τι προσδιορίζει την κοινωνία ως «όλον»). Εάν ως συστατικά στοιχεία της «*πράξης*» θεωρήσουμε τόσο τη *δράση*, όσο και το *συλλογισμό* (Groundy, 2003: 133), τότε αναδύεται ως σημαντικό χαρακτηριστικό η *κοινωνική διαπραγμάτευση των συγκροτησιακών όρων του αναλυτικού προγράμματος*: τι είναι «γνώση», ποια (και τίνος) γνώση θα προκριθεί (γιατί, ακόμα και σε αυτό το πλαίσιο, δεν είναι δίχως αξιολογική ταξινόμηση η παρεχόμενη γνώση), ποια η διδακτική μεθοδολογία, ποιος ο τρόπος αξιολόγησης, ποιος και με ποιο τρόπο θα καθορίζει την παιδαγωγική σχέση[28].

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

Εισερχόμενοι στον 21ο αιώνα, από τη συζήτηση σχετικά με την εκπαίδευση, τη σχέση της με άλλα δομικά στοιχεία (όπου κυρίαρχη θέση καταλαμβάνει η σχέση της με την οικονομία[29]), το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς και τη συζήτηση σχετικά με την παιδαγωγική σχέση, διαπιστώνουμε ότι έχουν μεταβληθεί (ορθότερα: έχουν μετασχηματιστεί) τόσο οι παραδοσιακές δομές και σχέσεις, όσο και η παγκόσμια agenda σχετικά

με αυτές τις σχέσεις και τις δομές[30]. Εάν θεωρήσουμε ότι το «*τέλος της ιστορίας*» (Fukuyama, 1989, 1992), υπό την έννοια της ευρύτερης κατίσχυσης των φιλελεύθερων δογμάτων, στο πλαίσιο των κρατικά και οικονομικά προσδιορισμένων δομικών σχέσεων[31], ομού με το «*τέλος της εργασίας*» (Rifkin, 1996), υπό την έννοια του ολοκληρωτικού μετασχηματισμού της έννοιας της εργασίας[32], σε συνδυασμό με την τεχνολογική-ψηφιακή ανάπτυξη[33] (κάποιοι ήδη αναφέρονται σε αυτή την ανάπτυξη ως «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση»[34]) διαμορφώνουν ένα καινοφανές κανονιστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η εκπαίδευση καλείται να λειτουργήσει, μετασχηματίζοντας παραδοσιακές σχέσεις, τόσο με τους άλλους δομικούς χώρους (Ball, 2012) (π.χ., με την οικονομία, βλ. Boffo, Federighi, Torlone, 2015; Burgess, 2016), ή την πολιτική[35], όσο και στο εσωτερικό της (π.χ., μετασχηματίζοντας το ρόλο του δασκάλου[36], ή την ίδια την εκπαιδευτική πράξη-διαδικασία[37]).

Έτσι, αν η «παραδοσιακή» («δασκαλοκεντρική–γνωσιοκεντρική») εκπαιδευτική διαδικασία εστίαζε κυρίως, αν όχι κατ' αποκλειστικότητα, στην απομνημόνευση, ενώ η παιδαγωγικά-διδακτικά περισσότερο «ορθή» προσέγγιση («μαθητοκεντρική»), συνιστώντας μια «παραδειγματική» αλλαγή (ιδίως την εποχή που πρωτοεμφανίστηκε, στα τέλη του 19ου αιώνα), εστίαζε στην κατανόηση (ακόμα κι αν τη θεωρηθεί ως «προσωπική» κατανόηση[38]) καθώς και στην εφαρμογή (έμφαση στις δεξιότητες), στα δικαιώματα αλλά και στην αναδυόμενη υπευθυνότητα των μαθητών, τώρα, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να επαναπροσανατολιστεί στον «Άνθρωπο», να τον εκπαιδεύσει πώς να αναλύει, πώς να αξιολογεί και πώς να δημιουργεί (πώς να είναι δημιουργικός) (Scheerens, 2013).

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

Ο εκπαιδευτικός, στο νέο αυτό πλαίσιο, στο συγκείμενο του 21ου αιώνα, όπως διαμορφώνεται (και μέσα από τους παγκόσμιους «ηγεμόνες» -είτε είναι φυσικά πρόσωπα, είτε ακόμα και εταιρείες, ή οργανισμοί),

προτείνεται ότι θα πρέπει να είναι συγχρόνως «ηγέτης» και «οραματιστής» (αυτός που θα εκπέμπει ένα υγιές «όραμα» στους μαθητές του), να είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη της επικοινωνίας (σε όλες τις μορφές της και προς όλες τις κατευθύνσεις), να είναι αυτός που θα μπορεί να αναλάβει το «ρίσκο» μιας «παρακινδυνευμένης» -παιδαγωγικά-διδακτικά- ενέργειας, ενώ συνάμα θα πρέπει να μπορεί να μαθαίνει και να προσαρμόζεται (National Institute of Education, 2009; Guo, 2014).

Συνεπώς, καθώς ήδη βαδίζουμε στον 21ο αιώνα και το παγκόσμιο συγκείμενο έχει μετασχηματιστεί -και είναι σε φάση εντατικού περαιτέρω μετασχηματισμού- διαμορφώνοντας νέες συσχετίσεις, δεν θα είναι σφάλμα να υποθέσει κανείς ότι οι προτεραιότητες, οι στόχοι, οι σκοποί της εκπαίδευσης έχουν μεταβληθεί, και επαναπροσδιορίζοντας τη δομική σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία, στην ουσία επαναπροσδιορίζουν τη σχέση του ανθρώπου με την κοινωνία (Mourshed, Farrell, Barton, 2018)[39]. Εν κατακλείδι, αυτό που μπορεί να θεωρηθεί ως διαπίστωση είναι η «δέσμευση» της εκπαίδευσης στα κοινωνικά-οικονομικά αιτήματα του σύγχρονου συγκείμενου, δηλαδή, η συμπόρευση της εκπαίδευσης με τα προβλήματα και τα δεδομένα της εποχής της.

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

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

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε νωρίτερα, είναι προφανές ότι η συζήτηση για την ιστορική διάσταση των μεταρρυθμίσεων των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα θα περιλαμβάνει ως αναλυτικές και ερμηνευτικές κατηγορίες τους «*φορείς δράσης*» (ποιοι φορείς δράσης ενεργοποιούνται, εμπλέκονται και καθορίζουν τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων), την «*ιδιοποίηση*» (με ποιο τρόπο ιδιοποιούνται τα κέρδη, και πριν από αυτό, ποιο είναι το διακύβευμα), τον «*τρόπο κυριαρχίας*» (ποιος είναι ο τρόπος κυριαρχίας και σε ποιο πεδίο κοινωνικής παραγωγής αναφέρεται), την «*ιδεολογία*» (με ποιο

τρόπο προκύπτει η νομιμοποίηση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης), και τέλος θα εξεταστεί το αποτέλεσμα, δηλαδή, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ποιες οι επιπτώσεις στην κοινωνία από την εφαρμογή των αναλυτικού προγράμματος στην οικονομία, στις κοινωνικές δομές – και στις σχέσεις των δομικών στοιχείων (ενώ συνάμα δεν θα πρέπει να θεωρούνται ερευνητικά αμελητέοι οι μετασχηματισμοί στις τεχνολογίες παραγωγής – κυριαρχίας· ζήτημα, ωστόσο, που δεν θα αναπτυχθεί εδώ, διότι απαιτεί -και αποτελεί- μια ξεχωριστή μελέτη).

Από τη μεταπολεμική περίοδο (1950), μέχρι και τις μέρες μας, ο φορέας που καταρχήν τίθεται ως αρμόδιος για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, εν γένει, άρα και ειδικότερα για την επιλογή, την ιεραρχική διάρθρωση και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, είναι ο πολιτικά κυρίαρχος φορέας δράσης, δηλαδή τα λεγόμενα κοινοβουλευτικά «κυβερνητικά κόμματα»[40]. Η συγκρότηση του πολιτικού πεδίου στην Ελλάδα, όπως διαμορφώθηκε ιστορικά, προσέδωσε μια αρκετά ενισχυμένη «σχετική αυτονομία» (στα όρια της πλήρους αυτονομίας, πολλές φορές) στους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης (Μουζέλης, 1992). Οριοθετείται, εξ αρχής, η εκπαίδευση ως ένα *ιδιάζον πολιτικό ζήτημα*, το οποίο καλούνται οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς δράσης να το διαχειριστούν «κατ' αποκλειστικότητα», χωρίς την διατύπωση ανάγκης διαπραγμάτευσης με -ή λογοδοσίας προς- την κοινωνία, ή την οικονομία[41]. Φαίνεται, έτσι, «λογικό», οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς δράσης να νομοθετούν και να διαμορφώνουν το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω των «θεσμών» που συγκροτούν (οι διάφορες θεσμικές δομές, όπως, π.χ., το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κ.α.)[42]. Αυτοί οι θεσμικοί χώροι κάθε άλλο παρά ανεξάρτητοι είναι, εφόσον διορίζονται και ελέγχονται απευθείας από την κυβερνώσα πολιτική εξουσία. Οι επιτροπές που συγκροτούνται σε αυτούς τους θεσμούς, προφανώς είναι υπο-κείμενες στην πολιτική εξουσία που τις εποπτεύει και συνεπώς το έργο τους είναι, παρά την όποια «σχετική -επιστημονική- αυτονομία», επηρεασμένο από τις επιλογές της πολιτικής εξουσίας.

Σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι με τις στάσεις που διαμορφώνονται αμφισβητείται η δυνατότητα των εκπαιδευτικών φορέων να διατυπώσουν λόγο για την εκπαίδευση των μαθητών τους, εφόσον το («εθνικό») αναλυτικό πρόγραμμα είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό, ως «προϊόν», «κατευθυντικό» και «κλειστό» (δεν επιτρέπει αποκλίσεις ως προς τους σκοπούς, τα μέσα, το περιεχόμενο, ή τη μεθοδολογία). Αυτή η επικεντρωμένη στις πολιτικές επιταγές και συγκε-

ντρωτική οργάνωση των δομών, δεν αποκλείει, προφανώς, τις εσφαλμένες προσεγγίσεις (Φλουρής, 1995, 1999; Φλουρής και Ιβρίντελη, 2007).

Πολύ συχνά η εκπαίδευση αναφέρεται ως «Παιδεία», στην οποία, μάλιστα, προσδιδόταν και μια «μεσσιανική» προοπτική, εφόσον βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούσε η «ελληνοχριστιανική αγωγή», ως το βασικότερο και διαχρονικά μη-αμφισβητούμενο στοιχείο της εκπαίδευσης[43]. Η νομιμοποίηση αυτών των επιλογών θεμελιώνεται στους συγκροτησιακούς «μύθους» του εθνικού (μας) κράτους, ήτοι στη διατήρηση της εθνικής συνοχής και στην εξασφάλιση της εθνικής συνέχειας, μέσω της (γενικής, ακαδημαϊκής και κλασικίζουσας) εκπαίδευσης (γλώσσα, θρησκεία). Για το λόγο αυτό η βασική τροπή του αναλυτικού προγράμματος είναι το «ανθρωπιστικό», γενικό και κλασικό, με ηθικοπλαστικές, φρονηματιστικές και χριστιανικές αρχές («εθνοκατήχηση»), περιεχόμενο[44]. Ακόμα και στις μέρες μας, όπου η «ένταση» της νομιμοποίησης αυτών των επιλογών λόγω ανυπαρξίας του «εσωτερικού» εχθρού έχει παρέλθει, και έχουν προστεθεί καινούργια γνωστικά αντικείμενα, διατηρείται το νομιμοποιητικό επιχείρημα σε υψηλή θέση (λόγω «έξωθεν» απειλών, αυτή τη φορά· ο μετασχηματισμός της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων έχει επαναφέρει το ίδιο ακριβώς νομιμοποιητικό επιχείρημα). Καθώς, όμως, γίνονται αναφορές σε α-χρονικά «εθνικά»-φυλετικά- χαρακτηριστικά (πάντα με θετικό πρόσημο: οι Έλληνες, ο περιούσιος λαός), κάθε άλλη απόπειρα «ανάγνωσης» της εκπαίδευσης, ή διαφοροποίησης των σχέσεων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων φτάνει να θεωρείται ως ισοδύναμη με εθνική προδοσία. Μπορεί (από τη μεταπολεμική περίοδο και μετά) να έχει αλλάξει η «ορολογία» με την οποία διατυπώνεται το επιχείρημα αυτό, η ουσία όμως της νομιμοποιητικής ιδεολογίας δεν έχει διαφοροποιηθεί: η γλώσσα, ή τα θρησκευτικά, μαζί με τα υπόλοιπα μαθήματα που δύνανται να έχουν ένα ιδεολογικοποιημένο περιεχόμενο, είναι ικανά να διακρίνουν το «εθνικό» από το «αντεθνικό» της «ταυτότητας» των υποκειμένων.

Ως αποτέλεσμα αυτού του νομιμοποιητικού επιχειρήματος είναι αφενός η απαξίωση της τεχνικής εκπαίδευσης[45], εφόσον στο πλαίσιό της δεν δύναται να ενταχθεί ένα καθαρώς ιδεολογικό περιεχόμενο[46] και αφετέρου η εμπέδωση της ολοκληρωτικής παράδοσης της εκπαίδευσης στους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης.

Αν, με βάση τις θεωρήσεις για τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων, που προαναφέρθηκαν[47], υποθέσουμε ότι η σύνδεση με την κοινωνία και την οικονομία είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα κάθε

αναλυτικού προγράμματος, τότε, με βάση την τρέχουσα συζήτηση στον δυτικό κόσμο[48] για τους *τρόπους διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία και την κοινωνία*, μπορούμε να ισχυριστούμε με μια σχετική βεβαιότητα ότι η ανάλογη συζήτηση στην Ελλάδα δεν γίνεται, γιατί τόσο η οικονομία της, όσο και η εκπαίδευσή της απέχουν από αυτά τα δεδομένα, τη στιγμή, μάλιστα, που οι εγχώριοι οικονομικά κυρίαρχοι φορείς δράσης επιδιώκουν τον μετασχηματισμό της παραγωγής και καλούν την Πολιτεία να εισακούσει τα αιτήματά τους[49]. Έτσι, ενώ ένα από τα βασικά αιτούμενα του «δυτικού» κόσμου είναι ο τρόπος μετασχηματισμού της εκπαίδευσης, ώστε να ενσωματώνει καλύτερα τους αποφοίτους των διαφόρων βαθμίδων της στις απαιτήσεις της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης (4IR), στην Ελλάδα κάθε προσπάθεια για ανάδειξη «καινοφανών» ζητημάτων (λυμένων ήδη στον υπόλοιπο δυτικό κόσμο) πρέπει να τυγχάνει είτε της διαπραγμάτευσης με αλλότριους φορείς (π.χ., την Εκκλησία), ή να τίθεται υπό μια προσχηματικά ιδεολογική διάσταση (π.χ., άρνηση του «καπιταλισμού», άρνηση της διασύνδεσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας, κ.τ.λ.).

Παραμένει, συνεπώς, η ελληνική εκπαίδευση μακριά από τις εξελίξεις των δυτικών κοινωνιών, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ενσωματωθεί στην τρέχουσα πραγματικότητα – δεκαετίες πριν έχει διαπιστωθεί αυτή η απόσταση (βλ. Κονδύλης 2011), και η τρέχουσα κρίση το επιβεβαιώνει. Διαμορφώνεται, έτσι, μια εκπαίδευση -και μια κοινωνία- με καθαρώς και αμιγώς *φονταμενταλιστικά* χαρακτηριστικά[50]: θεωρούνται επιθυμητά όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία της «δυτικής» εκπαίδευσης (τεχνολογία, υλικοτεχνική υποδομή, αναλογίες μαθητών/διδασκόντων, ερευνητικά κεφάλαια, υψηλές θέσεις στις διεθνείς κατατάξεις, κ.α.), όπως θεωρούνται επιθυμητά και όλα τα θετικά των δυτικών κοινωνιών (ευμάρεια, εύρυθμη λειτουργία των θεσμών, κ.τ.λ.), χωρίς, ωστόσο, να γίνονται δεκτές και οι προϋποθέσεις που οδηγούν σε ό,τι θεωρείται ως θετικό, είτε στην κοινωνία, είτε στην εκπαίδευση[51]. Άνευ αποδοχής των βασικών προϋποθέσεων του «δυτικού» κόσμου, είτε στην κοινωνική συγκρότηση, είτε στην εκπαίδευση (συνεπώς και στη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων), η ελληνική κοινωνία και η εκπαίδευσή της μπορεί να μην αποκτήσουν «νεολουδίτικα» χαρακτηριστικά (πλήρης απάρνηση των νέων τεχνολογιών), λόγω της παγκόσμιας διασύνδεσης, αλλά θα εγκλωβιστούν στα ήδη έντονα «φονταμενταλιστικά» χαρακτηριστικά τους, ατενίζοντας απροϋπόθετα το βέλτιστο, επί ματαίῳ.

Ως προς τη δεύτερη μεταβλητή, αν δεχτούμε υποθετικά ότι η εκπαί-

δευσή μας αδυνατεί να συνδεθεί με την τρέχουσα πραγματικότητα είτε λόγω ιστορικών δομικών δυσχερειών, είτε λόγω της ιδιοσυστασίας της κοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην αποτελεί επιδίωξη η σύνδεση εκπαίδευσης-παραγωγής, να μην είναι επιθυμητή η πρόσδεση της εκπαίδευσης στις ανάγκες της οικονομίας, τότε ποιο θα πρέπει να δεχτούμε ως αποτέλεσμα της εκπαίδευσής μας; Κατά τους ερευνητές που ανέπτυξαν τις θεωρήσεις για τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων, η επόμενη δεσπόζουσας σημασίας μεταβλητή που επικαθορίζει τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων αναφέρεται στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης που μετρώνται με ειδικούς δείκτες (δείκτες γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων). Σε αυτούς τους δείκτες η ελληνική εκπαίδευση παρουσιάζει μια χαμηλή απόδοση: μετρήσεις του PISA, ή μετρήσεις άλλων διεθνών οργανισμών, κατατάσσουν την Ελλάδα στις τελευταίες θέσεις, τόσο ως προς την κατανόηση και την παραγωγή των κειμένων, όσο και ως προς τις θετικές επιστήμες[52]. Συνεπώς, το ερώτημα που αμείλικτα τίθεται εδώ αφορά στη σχέση του περιεχομένου της σχολικής εκπαίδευσης και του αποτελέσματός του, ιδίως από τη στιγμή που τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα διέπονται από τη δεδομένη τροπή που εστιάζει στις «καθαρές» μορφές των γνωστικών αντικειμένων (ισχυρά όρια μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, υψηλού βαθμού ταξινόμηση). Προφανώς, υπάρχει ένα *«άστοχο» αποτέλεσμα*, παρά την εμμονή των αναλυτικών προγραμμάτων στη «συστηματική» εκμάθηση των γλωσσικών κανόνων, των μαθηματικών, ή φυσικών θεωρημάτων και όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων (και προφανώς δεν ευθύνονται -μόνο- οι εκπαιδευτικοί γι' αυτό το αποτέλεσμα).

Η τρίτη βασική μεταβλητή που σχετίζεται με τις τροπές κατά τη συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων αφορά είτε στην (προσπάθεια για) επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων, είτε στην ενδυνάμωση των ατόμων και την ώθηση προς την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Οπότε, το ερώτημα αφορά στα αποτελέσματα που έχει το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα στους δείκτες αυτούς. Δυστυχώς, δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση. Ωστόσο, ορισμένοι δείκτες είναι ενδεικτικοί για την μη συσχέτιση των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς αυτά τα ζητούμενα.

Δεν χρειάζεται να αναφερθούμε στο πασιφανώς μεγάλο κοινωνικό πρόβλημα των τροχαίων. Η Ελλάδα είναι μακράν η πρώτη χώρα στην Ευρώπη σε θανατηφόρα τροχαία. Η έλλειψη ουσιαστικής εκπαίδευσης είναι πέρα από εμφανής. Το ερώτημα είναι γιατί οι πολιτικά κυρίαρχοι

φορείς και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αδυνατούν να εντάξουν στο αναλυτικό πρόγραμμα περιεχόμενο που να αφορά σε αυτό το πολύπλευρο πρόβλημα. Επόμενο σημαντικό πρόβλημα αφορά στην υγιεινή και την υγεία. Από στοιχεία της ΕΣΥΕ προκύπτει ότι στις ηλικίες 14-18 σημειώνεται ένα σημαντικό ποσοστό αμβλώσεων, ενώ και η παχυσαρκία στις μικρές ηλικίες βρίσκεται σε υψηλά ποσοστά. Είναι ενδεικτικό ότι δεν υπάρχει καμία αναφορά σε τέτοια ζητήματα μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα της μέσης εκπαίδευσης. Επίσης σημαντικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα αποτελεί ο «εκφοβισμός» (bulling) και ο «διαδικτυακός εκφοβισμός» (cyberbulling). Για κανένα από τα δύο δεν υπάρχει πρόβλεψη στα αναλυτικά προγράμματα. Είναι, δε, χαρακτηριστικό ότι για τα θέματα σχετικά με την κυβερνοασφάλεια η Πολιτεία επαφίεται στην Αστυνομία για εκπαίδευση των μαθητών και την ενημέρωση των γονιών (εναποθέτει την εκπαίδευση σε θεσμό που είναι επιφορτισμένος με τη διαφύλαξη της εσωτερικής ασφάλειας).

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε πλείστα κοινωνικά προβλήματα, τα οποία μπορεί να απασχολούν την κοινωνία σε στιγμές που αυτά παρουσιάζουν μια έξαρση (π.χ., σε περίπτωση απώλειας ανθρώπινης ζωής), αλλά δεν παύουν να αποτελούν προβλήματα που αποδυναμώνουν εντέλει την κοινωνική συνοχή. Παρ' όλα αυτά, δεν φαίνεται να υπάρχει διάθεση, ούτε από τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης, ούτε από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, ή από άλλους κοινωνικούς φορείς, για να τεθεί ως ζήτημα ο μετασχηματισμός των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να ενσωματώσουν διαδικασίες, που αν δεν λύσουν σε ένα μεγάλο βαθμό[53], τουλάχιστον θα ενημερώνουν για τα προβλήματα αυτά. Φαίνεται σκοπός να είναι η διατήρηση της εκπαίδευσης σε μια αποστειρωμένη κατάσταση, αδιάφορη, ασύνδετη, και «αμόλυντη» από τα προβλήματα γύρω της· το αντίθετο από ό,τι έλεγε εδώ και 50 χρόνια ο Torsten Husén, ότι «η εκπαίδευση δεν τελείται εν κενῷ». Με αυτές τις επιλογές καθίσταται η σχολική γνώση ένα «τοτέμ», που δεν πρέπει να προσεγγίσουμε με «προβληματικά» (κοινωνικά) δεδομένα, αλλά να διαφυλάξουμε την «ιερότητα» της «καθαρής» γνώσης μέσα στα αναλυτικά προγράμματα.

Τελικά συμπεράσματα - πρόταση για συζήτηση

Φαίνεται ότι η συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί προϊόν επιβολής της σχεδόν απόλυτης κυριαρχίας των φορέων του πο-

λιτικού πεδίου πάνω στο ιδεολογικό πεδίο. Οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς συντάσσονται με τις συντηρητικότερες απόψεις περί «Παιδείας», οι οικονομικά κυρίαρχοι φορείς αδυνατούν να επιβάλλουν στο πολιτικό πεδίο την άποψή τους για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον εκσυγχρονισμό–εξορθολογισμό της εκπαίδευσης και των προγραμμάτων σπουδών. Συνάμα, οι κοινωνικοί φορείς είναι εξ αρχής (και νομοθετικά) αποκλεισμένοι από το δημόσιο διάλογο για την εκπαίδευση. Επί της ουσίας δεν υφίσταται καν διάλογος για την εκπαίδευση και τη σχολική γνώση. Η τεχνολογία συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων ταυτίζεται σε σημαντικό βαθμό (λόγω της κυριαρχίας των μαθημάτων με περιεχόμενο που δύναται να έχει ιδεολογική τροπή) με τους συγκροτησιακούς όρους του εθνικού κράτους (ήδη από τον 19ο αιώνα). Η ιδιοποίηση στο πλαίσιο αυτό αφορά στις πολιτικές τεχνολογίες περισσότερο, καθώς με τον διαχειριστικό έλεγχο της σχολικής γνώσης διαμορφώνεται μια ταυτότητα με σαφή και έντονα χαρακτηριστικά, ευκόλως διαχειρίσιμα από τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς δράσης.

Η νομιμοποίηση, συνεπώς, που προκύπτει μέσα από την με αυτό τον τρόπο παροχή της σχολικής γνώσης αφορά στον *τρόπο κυριαρχίας* περισσότερο (και όχι στον *τρόπο παραγωγής*, όπως θα αναμενόταν σε ένα τυπικό «δυτικό» κράτος). Καθώς ο τρόπος κυριαρχίας δεν συνδέεται δομικά με τον τρόπο παραγωγής (Μουζέλης, 1992), γίνεται συστηματική χρήση των ιδεολογικών μέσων, όπως είναι η εκπαίδευση και η σχολική γνώση (Althusser, 1999) και η πειθαρχία επιβάλλεται με εξωτερικά μέσα. Η γνώση δεν φαίνεται να επιδρά στην κατασκευή της πειθαρχίας, γιατί δεν συνδέεται οργανικά με τα υποκείμενα (Foucault, 1976).

Ως προς τη σχέση των αναλυτικών προγραμμάτων με τις τυπολογίες συγκρότησής τους μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, με βάση τα περιεχόμενά τους, εμπίπτουν κυρίως στην τυπολογία της «Ακαδημαϊκής» θεωρίας (Schiro, 1978) ή/και του «Εγκυκλοπαιδισμού» (Holmes and McLean, 1992). Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι δεν επιλύουν προβλήματα, αλλά αναπαράγουν το υφιστάμενο status, ακόμα κι αν πρόκειται για το status των ίδιων των επιστημονικών κλάδων που αξιοποιούνται για τη συγκρότηση της σχολικής γνώσης. Η όλη διαδικασία μοιάζει να είναι μια ατέρμονη «ανακύκλωση»: στο σχολείο (κυρίως -και ειδικά- στη μέση εκπαίδευση) διδάσκονται μαθήματα που κατ' αποκλειστικότητα χρησιμεύουν για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, της οποίας μέρος των αποφοίτων επιστρέφει στη μέση εκπαίδευση, για να κάνει ακριβώς το

ίδιο -συχνά και με τα ίδια ακριβώς μέσα: να οδηγήσει τους αποφοίτους της μέσης στην τριτοβάθμια.

Συνεπώς, τα αναλυτικά προγράμματα στην Ελλάδα φαίνεται να είναι αποκομμένα από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία, όπως η έλλειψη κατάρτισης και η πλήρης αποσύνδεση της εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας, η απουσία συστηματικής καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ., ασφαλής οδήγηση), η πρόληψη σοβαρών καταστάσεων σωματικής και ψυχικής υγείας των νέων (σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, ανοχή και αποδοχή της διαφορετικότητας, κ.τ.λ.). Όχι άδικα θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι κατασκευάζεται μια καθαρώς φονταμενταλιστική εκπαίδευση, μέσα από την οποία προκρίνεται η αναπαραγωγή του τρόπου κυριαρχίας (δηλαδή, η αναπαραγωγή του τρόπου παραγωγής των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης), μια εκπαίδευση χωρίς σαφή στοχοθεσία των προγραμμάτων σπουδών της, λογιζόμενη ως ένα «τοτέμ», που δεν πρέπει να εμπλακεί σε δημόσια διαπραγμάτευση. Όσον αφορά, επομένως, στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, δεν θα ήταν λάθος να ισχυριστεί κανείς ότι πρόκειται για μια «*μεταρρύθμιση που δεν έγινε*».

Βιβλιογραφία

Althusser, L. (1994), *Θέσεις (1964-1975),* Αθήνα, Θεμέλιο

Anderson, P. (1994), *Θεωρίες για το τέλος της ιστορίας,* Αθήνα, Στάχυ

Ansari Ur. and Malik, Suf. (2013), Image of an effective teacher in 21st century classroom, *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3 (4), σ. 61-68.

Apple M. (1982), *Cultural and economic reproduction in education. Essays on class, ideology and the State,* London, Routledge and Kegan Paul.

Baker, B. (1996), The History of Curriculum or Curriculum History? What is the Field and Who Gets to Play on it? *Journal of Curriculum Studies*, 4 (1), σ.105-117

Ball, St. J. (2012), The reluctant state and the beginning of the end of state education, *Journal of Educational Administration and History*, 44 (2), σ. 89-103.

Berger, P.L. and Luckmann, Th. (1966), *The Social Construction of Reality,* London, Penguin Books

Bernstein, B. (1971), A Socio-linguistic approach to socialization: with some reference to educability, στο Bernstein, B., *Class, Codes and Control vol. 1,* London, Routledge and Kegan Paul, σ. 111-131.

Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (συλλογή κειμένων, επιμ. και μεταφρ. Σολομών Ι.), Αθήνα, Αλεξάνδρεια

Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*, London, Taylor and Francis

Biesta, G. (2015), What is Education For? On Good Education, Teacher Judgment, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50 (1), σ. 75-87

Boffo, V., Federighi, P., Torlone, Fr. (2015), *Educational Jobs: Youth and Employability in the Social Economy. Investigations in Italy, Malta, Portugal, Romania, Spain, United Kingdom.* Firenze, Firenze University Press

Bonal, X. and Rambla, X.,(2003), Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, Globalisation, *Societies and Education*, 1 (2), σ. 169-184.

Bottomore, T. (1990), *Κοινωνιολογία*, (μτφρ.: Τσαούσης, Δ.), Αθήνα, Gutenberg.

Burgess, S. (2016), *Human Capital and Education: The State of the Art in the Economics of Education - Discussion Paper No. 9885*, IZA and Cooperation on European Research in Economics.

Desjardins, R. (2015), The Precarious Role of Education in Identity and Value Formation Processes: the shift from state to market forces, *European Journal of Education* 50 (2), σ. 134-146

Eisner, E. W., Vallance, E. (1974), Five conceptions of curriculum: Their roots and implications for curriculum planning, στο Eisner, E. and Vallance, E. (Eds.), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Berkley, PA: McCutchan Publishing, σ. 1-18.

Eisner, E.W. (1992), Curriculum ideologies, στο Jackson, Ph.W. (ed) *Handbook of Research on Curriculum*, N. York, Simon and Schuster and Prentice Hall International, σ. 302-326

Foucault, M. (1976), *Επιτήρηση και τιμωρία - η γένεση της φυλακής,* Αθήνα, Ράππα - Κέδρος

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ.: Κρητικός, Γ.), Αθήνα, Κέδρος - Ράππα

Fukuyama, Fr. (1989), The End of History? *The National Interest* (16), σ. 3-18.

Fukuyama, Fr. (1992), *The end of history and the last man,* New York, The Free Press

Giddens, A. (1981), *A Contemporary Critique of Historical Materialism. Vol. 1. Power, Property and the State,* London, Macmillan.

Giddens, A. (1976), *New Rules of Sociological Method,* London, Hutchinson

Giddens, A. (1979), *Central Problems of Social Theory*, London, Macmillan

Giddens, A. (1984), *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity

Giroux, H. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling,* Philadelphia, PA, Temple University Press

Goodson, Iv. (2019), *Η πολιτική του αναλυτικού προγράμματος και της εκπαίδευσης* (μτφρ. Κουτσελίνη, Μ.; Φιλίππου Στ.; Κληρίδης, Λ.), Αθήνα, Gutenberg

Groundy, Sh. (2003), *Αναλυτικό πρόγραμμα: προϊόν ή πράξις* (μτφρ. Γεωργιάδη,

Ειρ.), Αθήνα, Σαββάλας
Grundy, S. (1987), *Curriculum: Product or Praxis*, Philadelphia, Falmer.
Guo, L. (2014), Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting, *Journal of Global Citizenship and Equity Education*, 4 (1), σ. 1-23
Habermas, J. (1990), Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής (μτφρ.: Οικονόμου, Αν.), Αθήνα, Πλέθρον
Harwood, V., O'Shea, S., Uptin, J., Humphry, N. and Kervin, L. (2013), Precarious education and the university: navigating the silenced borders of participation, *The International Journal on School Disaffection*, 10 (2), σ. 23-44
Holmes, Br. and Mclean, M. (1992), *The Curriculum: A comparative perspective*, Routledge, London.
IEAB (2013), *Learning in the 21st Century: Teaching Today's Students on Their Terms*. IEAB Διαθέσιμο στο https://www.certiport.com/Portal/Common/DocumentLibrary/IEAB_Whitepaper040808.pdf (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).
Jackson, Ph.W. (Ed.) (1992), *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association,* New York, MacMillan
Jagodzinski, J. (ed) (2017), *The Precarious Future of Education - Risk and Uncertainty in Ecology, Curriculum, Learning, and Technology,* New York, Palgrave Macmillan
Karabel, J. And Halsey, A.H. (eds) (1977), *Power and Ideology in Education,* N. York, Oxford University Press
Κελπανίδης, Μ., (2002), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
Kliebard, H. M. (1986), *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958,* Boston, Routledge and Kegan Paul.
Klohr, P. (2010), An essay-review of William Pinar, Understanding Curriculum, *Euromentor*, Vol. 1, Nr. 3, σ. 1-5
Κονδύλης, Π. (2011), *Οι αιτίες της παρακμής της σύγχρονης Ελλάδας*, Αθήνα, Θεμέλιο.
Κουζέλης Γ. (1991), *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης,* Αθήνα, Κριτική
Kurki, T. and Brunila Kr. (2014), Education and Training as Projectised and Precarious Politics, P*ower and Education* 6 (3), σ. 283-294
Lawn, M. and Grosvenor, I. (2005). *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
Marhuenda, F. (2017), Becoming precarious? Education and social inclusion beyond employability. Pedagogy, *Culture and Society* 25 (2), σ. 309-313
McKinsey and Company (2012), *Transforming learning through mEducation*. The McKinsey Center for Government. Διαθέσιμο στο www.mckinsey.com (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).
McLellan, D. (1979), *Marxism after Marx*. London: The Macmillan Press LTD

Mourshed, M., Farrell, D., Barton, D. (2018), *Education to employment: Designing a system that works. The McKinsey Center for Government*. Διαθέσιμο στο www.mckinsey.com (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Mouzelis, N. (1989), Restructuring structuration theory, *The Sociological Review*, 32 (3), σ. 509-522

Μουζέλης, Ν. (1992), *Μεταμαρξιστικές προοπτικές*, (μτφρ. Καπετανγιάννης, Β.), Αθήνα, Θεμέλιο.

Μουζέλης, Ν. (2014), *Νεωτερικότητα και θρησκευτικότητα: Εκκοσμίκευση - Φονταμενταλισμός - Ηθική*, Αθήνα: Πόλις

National Institute of Education (2009), *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education

Νούτσος Χ. (1988), *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973),* Αθήνα, Θεμέλιο

Πασιάς, Γ. και Φωτεινός, Δ. (2020), ''Παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα" και"πολιτικές της γνώσης": σύγχρονοι ''τόποι" και ''λόγοι". *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση -υπό δημοσίευση*

Περσιάνης, Π. (2002), *Η εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας (1833-1929),* Αθήνα, Ατραπός

Pinar, W. (ed), (1975), *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*, Berkeley, CA, McCutchan Publishing

Pinar, W.F. et al (eds.) (2006), *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*, New York, Peter Lang

Popkewitz, T.S. (1997), The production of reason and power: Curriculum history and intellectual traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2), σ. 131-164

Popkewitz, T.S., (2009), Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: the reason of reason, *Journal of Curriculum Studies*, 41 (3), σ. 301-319

Postman, N. (1996), *The End of Education,* New York, Vintage

Project Tomorrow (2003), *Learning in the 21st Century: Taking it Mobile,* Blackboard K-12, Washington, DC.

Rifkin, J. (1996), *Το τέλος της εργασίας και το μέλλον της – Η δύση του παγκόσμιου εργατικού δυναμικού και το χάραμα της μετά-την-αγορά εποχής* (μτφρ. Κοβαλένκο, Γ.), Αθήνα, Λιβάνης

Rodriguez, V. (2012), The teaching brain and the end of the empty vessel, *Mind, Brain, and Education*, 6 (4), σ. 177-185

Scheerens, J. (2013), *What is effective schooling? A review of current thought and practice,* International Baccalaureate Organization

Schiro (1978), *Curriculum for better schools: The great ideological debate,* Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications

Σ.Ε.Β. (2019), *Οικονομία και Επιχειρήσεις*, Special Report: *Αναντιστοιχία προσόντων*. Διαθέσιμο στο http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/51928/SR%20%CE%9C%CE%95%2028%202%202019%20_anantistoixia_prosonton.pdf

(Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Σ.Ε.Β. (2017), *Οικονομία και Επιχειρήσεις*, Εβδομαδιαίο Δελτίο για την Ελληνική οικονομία, τ. 102. Διαθέσιμο στο http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/50407/Weekly_29_06_2017.pdf (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Τσαγγάρη, Χρ. (2011), *Ο δάσκαλος ως οργανωτής και διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας: αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τη νέα διάσταση του ρόλου τους,* Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τσουκαλάς, Κ. (1992), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή - Ο κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών Μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922),* Αθήνα, Θεμέλιο

Tyler, R. W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction,* Chicago, University of Chicago Press.

UNESCO (2015), *The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century*. Διαθέσιμο στο http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3747/The%20Futures%20of%20Learning%203%20what%20kind%20of%20pedagogies%20for%20the%2021st%20century.pdf?sequence=1 (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

United Nations Division for Sustainable Development (1992). *Conference on Environment and Development*. Διαθέσιμο στο https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf (Πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2019).

Φλουρής, Γ. (1984), *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης,* Αθήνα, Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (1992), *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση,* Αθήνα, Γρηγόρης

Φλουρής, Γ. (1995), Αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο Καζαμίας, Α. και Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού,* Αθήνα, Σείριος, σ. 328-367.

Φλουρής, Γ. (1999), Δυσαρμονία εκπαιδευτικών νόμων, σχολικού προγράμματος,διδακτικών βιβλίων και διδακτικής πράξης: μια πτυχή της κρίσης της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Πυργιωτάκης, Ι. Ε., Κανάκης, Ι. Ν. (επιμ.), *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρης, σ. 206-239.

Φλουρής, Γ. και Ιβρίντελη, Μ. (2007), Ασυμβατότητα, αναντιστοιχία, ασυμμετρία, ασυνέχεια: οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν Κατσίκης (επιμ.), Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 40-48

Φωτεινός, Δ. (2009), Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα – Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης

γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977), *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 8, σ. 174-219

Φωτεινός, Δ. (2011), Η ιστορία, η θεωρία, και το μεθοδολογικό πρόσχημα (μια μετα-μεταμοντέρνα ανάγνωση της ιστορίας). Στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις, τ. Α': Ιστοριογραφικά ρεύματα, Μακρές Περίοδοι, Εκπαίδευση εκτός συνόρων, Τοπική Ιστορία*, Αθήνα, Gutenberg, σ. 81-96

Φωτεινός, Δ. (2013), *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων: 1950-1980. Μεταξύ (ιδεολογικοπολιτικής) ρύθμισης και (παιδαγωγικής) μεταρρύθμισης,* Αθήνα, Gutenberg

Φωτεινός, Δ. (2014), Ερωτήματα σχετικά με μεθοδολογικές και θεωρητικές προτάσεις (μια απάντηση), *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 11-12, σ. 157-202

Whittington R. (2010), Giddens, structuration theory and Strategy as Practice. In Damon Golsorkhi, Linda Rouleau, David Seidl, & Eero Vaara (Eds.), *Cambridge Handbook of Strategy as Practice*, Cambridge, Cambridge University Press, σ. 109-126

Wyn, J. (2009), *Touching the Future: Building skills for life and work,* Victoria, Australian Council for Educational Research (ACER Press)

Σημειώσεις

1. Πιο σωστά θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλοι, ανεξαιρέτως, έχουμε μια συγκεκριμένη οπτική με την οποία αντιλαμβανόμαστε τον «κόσμο». Το ζητούμενο, όταν αφορά στην έρευνα, είναι αφενός αυτή η «οπτική» να είναι εν συνειδήσῃ (δηλαδή το υποκείμενο που ερευνά να γνωρίζει ότι έχει κάνει τη συγκεκριμένη επιλογή) και αφετέρου να είναι ξεκάθαρη ως προς τις επιστημολογικές και μεθοδολογικές συνέπειες αυτής της θεωρητικής επιλογής.
2. Για το θέμα αυτό βλ. Μουζέλης, 1992; Φωτεινός, 2009 και Φωτεινός, 2014.
3. Για μια κριτική σε τέτοιου είδους θεωρητικές «ακροβασίες», με την ασυνέπεια στη χρήση της θεωρίας και των εννοιών που αυτή συνεπάγεται, βλ. στο Φωτεινός, 2014.
4. Περαιτέρω ανάπτυξη αυτού του θεωρητικού περιγράμματος σχετικά με την ερμηνεία των συγκροτησιακών όρων των αναλυτικών προγραμμάτων στην Ελλάδα μπορεί να βρει κανείς στο Φωτεινός, 2013, ενώ η καθαρή θεωρητική ανάλυση γίνεται στο Μουζέλης, 1992.
5. Αυτή η επισήμανση γίνεται για να αποφευχθεί ο «σκόπελος» του αναγωγισμού στην κυριαρχία του οικονομικού πεδίου – σκόπελος που έχει δημιουργηθεί λόγω της υπερβολικής δομικής (στρουκτουραλιστικής) ανάλυσης που προηγήθηκε στις δεκαετίες του 1960-1980 και οδήγησε την -κυρίαρχη στην Ευρώπη και ιδίως στην Ελλάδα- κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης σε μια δέσμευση προς το οικονομικό στοιχείο, όπου όλα κατατείνουν στην απόφανση «*σε τελική ανάλυση* [ενν. τον λόγο έχει η οικονομία]». Δεν είναι «αναγκαστικά» πάντοτε το διακύβευμα η οικονομική υπεροχή-κυριαρχία. Μπορεί κάλλιστα διακύβευμα να αποτελεί μια κυρίαρχη πολιτική θέση (π.χ., μεγαλύτερη αναγνωρισιμότητα, περισσότερες δυνατότητες επίδρασης-διαμόρφωσης

της «κοινής γνώμης», κ.τ.λ.), χωρίς να υπονοείται ή να υφέρπει το οικονομικό στοιχείο.

6. Με τον όρο «τεχνολογία» νοούνται τα όλα εκείνα τα κοινωνικής κατασκευής μέσα, με τα οποία συγκροτείται, αναπαράγεται και μετασχηματίζεται η παραγωγή στο κοινωνικό πεδίο – παραγωγή που ενσωματώνει και τις πειθαρχικές ρυθμίσεις, ή τις ρυθμίσεις ελέγχου των υποκειμένων, κ.τ.λ. Είναι προφανές ότι η έννοια «τεχνολογία» χρησιμοποιείται εδώ με το περιεχόμενο που της προσδίδουν οι Weber και Foucault (βλ. και Μουζέλης 1992).
7. Με τον όρο «ιδιοποίηση» (σύμφωνα και με τη μαρξική προσέγγιση) νοούνται οι τρόποι με τους οποίους τα «τεχνολογικά» μέσα περνούν στον διαχειριστικό έλεγχο κάποιων -προσδιορισμένων κοινωνικά- φορέων δράσης.
8. Με τον όρο «ιδεολογία» νοούνται οι πρακτικές με τις οποίες νομιμοποιούνται –και διαστρεβλώνονται, για να εκλογικευτούν- οι διαστάσεις της *ιδιοποίησης* και της *τεχνολογίας*.
9. Για το θέμα αυτό βλ. Baker, 1996. Ωστόσο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η μετάφραση στα ελληνικά των δύο προσεγγίσεων, «history of curriculum» και «curriculum history», δεν μπορεί να αποδώσει τη διαφορετικότητα των διαστάσεων της έρευνας κάθε προσέγγισης (διαφορετική αφετηρία, διαφορετικά αιτούμενα), καθώς αποδίδεται ταυτόσημα ως «*ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων*». Δίχως να επιδιώκεται εδώ η ενασχόληση με αυτό το ενδιαφέρον πεδίο θα σημειώσουμε μόνο ότι η διαφορά έγκειται στο πεδίο από όπου προέρχεται η αρχική προέλευση των ερωτημάτων: εάν αναφερόμαστε με πρώτη στόχευση στην εκπαίδευση ως δομή, τότε πρόκειται για το πεδίο που αναφέρεται ως «*the history of curriculum*». Εάν, όμως, η πρώτη στόχευση είναι στο πεδίο των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε η αναφορά είναι ως «*curriculum history*». Η διαφορά στη μεθοδολογική διαπραγμάτευση είναι σημαντική, ωστόσο δεν υπεισέλθουμε σε τόσο λεπτών αποχρώσεων ζητήματα. Αυτό που φαίνεται, εντέλει, είναι ότι η «ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων» μπορεί, αφενός, να αναπτύξει το πεδίο της ιστορίας (διευρύνει, κατά τον Άγγλο ιστορικό John Tosh, το πεδίο της ιστορικής μας γνώσης), και αφετέρου, να διερευνήσει τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, τις συγκροτησιακές λογικές που επιβλήθηκαν, τον τρόπο χειραγώγησης της σχολικής γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο η ιδεολογία κατασκευάζεται – εν προκειμένω, μέσα από το εκπαιδευτικό δίκτυο.
10. Πρόκειται για την περίφημη φράση-ερώτηση του Herbert Spencer, την οποία έθεσε σε ένα δοκίμιό του το 1859, θέτοντας -μεταξύ άλλων- τα πρώτα θεμέλια για την ανάπτυξη του πεδίου μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων.
11. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι λόγω της πολιτικής διαχείρισης, αυτή η συζήτηση στην ελληνική εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα εμφανίζεται περισσότερο έντονα σε περιπτώσεις μεταρρύθμισης των προγραμμάτων – δηλαδή σε περιπτώσεις αλλαγής της ύλης ή των σχολικών βιβλίων, ή των «παραδειγματικών» αρχών της σχολικής γνώσης (με χαρακτηριστικότερα τα παραδείγματα των σχολικών βιβλίων ιστορίας – το βιβλίο του Καλοκαιρινού το 1965, του Κόκκινου το 1987 και της Ρεπούση το 2007). Η κυριαρχία του πολιτικού πεδίου πάνω στην εκπαίδευση επισκιάζει κάθε άλλο αίτημα κοινωνικών φορέων. Συνεπώς, στην Ελλάδα δεν αναμένεται να έχει την ίδια βαρύτητα αυτή η συζήτηση.
12. Ακόμα κι αν πάρουμε ως παράδειγμα μια κατάσταση ακραίας αυτονομίας ενός σχολείου, ακόμα κι εκεί δεν θα βρούμε παρά κάποιες *τυπικότητες* και *κανονικότητες* στη λειτουργία του, διαφορετικά το σχολείο δεν θα μπορεί να υφίσταται ως θεσμική οντότητα (θα έχει καταλυθεί η θεσμική του υπόσταση). Όπως είχε επισημάνει ο Foucault (1976), οι τυπικότητες και οι κανονικότητες γεννούν πειθαρχίες, κι οι πειθαρχίες εμπεριέχουν ιεραρχίες και ταξινομήσεις, γεγονός που ση-

μαίνει ότι δεν υπάρχει κάποιο ουδέτερο αξιακό σύστημα· αντιθέτως το αξιακό σύστημα είναι πολωμένο, είναι κατευθυνόμενο προς την κατεύθυνση που δείχνουν οι πειθαρχίες.

13. Αυτό που υπαινίσσεται η πρότασή μας είναι η αντιστροφή της σειράς των ερωτημάτων: πρέπει πρώτα να βρούμε «*πού θέλουμε να πάμε ως κοινωνία*», να βρούμε το «*όραμα της κοινωνίας*» για τα επόμενα -μετά την κρίση, ελπίζουμε- χρόνια και στη συνέχεια να βρούμε «*τι θα κάνουμε στην εκπαίδευση*» (ερώτημα που απαντάται σχετικά πιο εύκολα). Εμμένοντας στη πρόταξη του δεύτερου ερωτήματος (για την εκπαίδευση) δεν μπορούμε να δώσουμε απάντηση ούτε στο πρώτο ερώτημα (πού θέλουμε να πάμε ως κοινωνία), αλλά ούτε και να λύσουμε κανένα πρόβλημα στην εκπαίδευση (ή της εκπαίδευσης).
14. Απαισιόδοξες υπό την έννοια ότι αφήνουν την αίσθηση της «ματαιότητας» στην αντίσταση προς το «κατεστημένο», όποιο κι αν είναι αυτό – επειδή κάθε φορά ο εκπαιδευτικός -συστημικά εντασσόμενος στο δομικό πλαίσιο της εκπαίδευσης- θα βρίσκεται έναντι (ή και εντός) ενός «κατεστημένου», τις επιλογές του οποίου θα καλείται να υπηρετήσει. Αυτήν ακριβώς τη ματαιότητα είχε υπόψη του ο Althousser, όταν ζητούσε συγγνώμη από τους δασκάλους (Althousser, 1994). Βέβαια, αυτή η διαπίστωση είναι αποτέλεσμα της «υπερδομικής» άποψης του Althousser (McLellan, 1979: 298-301), η οποία δεν επέτρεπε σε θεωρητικό επίπεδο να υπάρξει κάτι διαφορετικό (για μια κριτική προσέγγιση σε αυτή τη θέση, μαζί με την σημαντική βιβλιογραφία επί του θέματος, βλ. Φωτεινός, 2009 και 2014).
15. Είναι αρκετή η βιβλιογραφία που τεκμηριώνει το ασύνδετο αυτής της σχέσης. Βλ. ενδεικτικά Τσουκαλάς, 1992. Βλέπε ακόμα και τις σχετικές αναφορές από το πρόσφατο παρελθόν σε περιόδους μεγάλων μεταρρυθμίσεων στο Φωτεινός, 2013. Ακόμα και πρόσφατες μελέτες δείχνουν μια σημαντική απόκλιση μεταξύ της εκπαίδευσης και των κοινωνικών και οικονομικών αναγκών (Σ.Ε.Β., 2019, 2017).
16. Η εφαρμογή αυτών κωδίκων στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα από διάφορους ερευνητές έχει φέρει παρόμοια ευρήματα ως προς τον τρόπο συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων (βλ. Νούτσος, 1988; Περσιάνης, 2002; Φωτεινός, 2013).
17. Η συγκεκριμένη διατύπωση της πρότασης έγινε με ένα πρωθύστερο σχήμα (πρώτα να δούμε πώς έγιναν και μετά να δούμε με ποια θεωρία ταιριάζουν), γιατί αμφιβάλλουμε εάν υπάρχει κάποια θεωρητική επιλογή πριν την εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων (δεδομένου και του τρόπου λειτουργίας των θεσμικών φορέων που έχουν την ευθύνη). Διότι, εάν υπήρχε εξ αρχής μια θεωρητική επιλογή, σαφής και συνειδητή, τότε τα αναλυτικά προγράμματα θα είχαν μεγαλύτερη ορθολογικότητα και σαφώς καλύτερη «αρχιτεκτονική» (Φλουρής, 1984).
18. Δεν θα γίνει αναλυτική αναφορά στις τυπολογίες αυτές, καθώς είναι ανεπτυγμένες τόσο μέσα από τα κείμενα των ίδιων των ερευνητών, όσο και μέσα από την ευρύτερη βιβλιογραφία.
19. Βλ. μια ανάλυση των μεταβλητών και των τροπών τους στο Φλουρής, 1992.
20. Καίρια συμβολή σε αυτόν τον μετασχηματισμό έχει ο William Pinar, ένας εκ των σημαντικότερων «αναστοχαστών» (Reconceptualists) του αναλυτικού προγράμματος. Κατά την πορεία διαμόρφωσης του πεδίου μελέτης των αναλυτικών προγραμμάτων έχουν υπάρξει ορισμένες αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις, αναλόγως των κατά περιόδους ειδικότερων ερευνητικών ενδιαφερόντων, αλλά και των ευρύτερων πολιτικών-ιδεολογικών και κοινωνικών τάσεων (trents). Κατά τη δεκαετία του 1950, μετά τη δημοσίευση του εμβληματικού βιβλίου του Tyler (1949), η έμφαση δόθηκε στη σύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με τη διδακτική (είναι η περίοδος όπου η διδακτική αναπτύσσεται ως επιστήμη ξεχωριστή από την παιδαγωγική και

συνδέεται με το αναλυτικό πρόγραμμα, καθόσον το τελευταίο, στα πλαίσια των εθνικών στρατηγικών μεταπολεμικά, υλοποιείται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια – άρα καθίσταται αναγκαίο η διδακτική να υλοποιεί βασικές εθνικές πολιτικές και να είναι σύννομη προς τις επιστημονικές εξελίξεις του κλάδου της διδακτικής). Κατά τη δεκαετία του 1960, με την ανάπτυξη των νεομαρξιστικών και νεοσυγκρουσιακών θεωρήσεων (εξάλλου είναι και η εποχή που αναπτύσσονται πολλά κοινωνικά-πολιτικά κινήματα, μαζί με αυτά και το κίνημα της «αποσχολειοποίησης») και την ανάδυση νέων κοινωνιολογικών θεωρήσεων (μικρο-κοινωνιολογία, κοινωνιολογία της γνώσης, κ.τ.λ.), το αναλυτικό πρόγραμμα αντιμετωπίζεται ως ένα πολιτικό κείμενο που υλοποιεί δεσμεύσεις και επιταγές της «άρχουσας» (αστικής) τάξης. Είναι η εποχή που δημοσιεύτηκαν πολλά εμβληματικά έργα σημαντικών ερευνητών των επιστημών της εκπαίδευσης, οι οποίοι εξέταζαν, λιγότερο, ή περισσότερο, καθένας από τη σκοπιά του, το αναλυτικό πρόγραμμα. Με την έξαρση των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στα μέσα της δεκαετίας του 1970 (εποχή του λεγόμενου «Θατσερισμού-Ριγκανισμού») σημειώνεται και μια στροφή στη συζήτηση για το αναλυτικό πρόγραμμα: δεν είναι πια «ελκυστικό» (trenty) να εξετάζεις τις κοινωνικές επιπτώσεις από την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος (ήδη μια μεγάλη τομή έρχεται με την αμφισβήτηση του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος»). Έτσι, κατά το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 και στη δεκαετία του 1980 η μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων εστιάζει στη περαιτέρω διεύρυνση των δυνατοτήτων της διδακτικής (εστιάζει, δηλαδή, εκ νέου, στη σύνδεση του προγράμματος με την εφαρμογή του στην σχολική αίθουσα) και αναπτύσσει τις έννοιες -μεθοδολογίες- των σχεδίων project, της διαθεματικότητας, της διερευνητικής μάθησης, κτλ. Κατά τη δεκαετία του 1990 (κ.εξ.) το αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ως μέρος των ευρύτερων πολιτικών για τη διαχείριση της «γνώσης», στο πλαίσιο κατασκευής της «Κοινωνίας της γνώσης», η οποία χρησιμοποιεί «τεχνο-διαχειριστικά μοντέλα γνώσης». Στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σε αυτή την προσέγγιση είναι η χειραφέτηση του ατόμου (το οποίο άτομο νοείται και ως «πολίτης» αλλά και ως «πελάτης» - στη δεύτερη περίπτωση η «χειραφέτηση» σχετίζεται με το φιλελεύθερο πρόταγμα της δυνατότητας επιλογής σε μια οικονομία της -ελεύθερης- αγοράς), ο ενεργητικός και κριτικά σκεπτόμενος πολίτης (γιατί δεν νοείται ελεύθερη αγορά και οικονομία δίχως επιλογές και ενεργητική εμπλοκή των πολιτών στην οικονομία, μέσω της καινοτομίας), ανάπτυξη συνείδησης («πολιτειότητα», citizenship) (για την εγκαθίδρυση, νομιμοποίηση και εκλογίκευση του πολιτικού καθεστώτος). Από τη δεκαετία αυτή, ως προς το ερευνητικό σκέλος των αναλυτικών προγραμμάτων, αναπτύσσεται η διερεύνηση της ιστορικότητας των εκπαιδευτικών δικτύων και η ανάπτυξη του ιδιαίτερου κλάδου της «ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων».

21. Εν ολίγοις, ό,τι ο Bernstein (1991) όριζε ως *παιδαγωγικό κώδικα της «περιχάραξης»*, ό,τι ο Foucault (1976) θεωρούσε ως *διαστιγμάτιση του χώρου και του χρόνου* και ό,τι ο Althousser (1994) προσέγγιζε ως *οργανικά μέρη του ιδεολογικού μηχανισμού της εκπαίδευσης*.
22. Είναι χαρακτηριστικό ότι λάθη που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια δεν διορθώνονται παρά μόνο με την ευρύτερη αλλαγή των βιβλίων (κατάργηση των υφιστάμενων και συγγραφή νέων), για λόγους οικονομίας: να μην αυξηθεί το κόστος των σχολικών εγχειριδίων με την εκ νέου εκτύπωση του ίδιου βιβλίου. (Ας τα ορίσουμε, λοιπόν, ως τυπογραφικά· γιατί κανείς δεν θα ήθελε να πιστέψει ότι έγιναν -και κυρίως παρέμειναν- λάθη από «απροσεξία», γεγονός που υποδηλώνει πολύ περισσότερα από μια απλή «δομική αστοχία», δηλαδή, υποδηλώνει την *ανυπαρξία μηχανισμών ελέγχου*· εάν όντως υπάρχουν μηχανισμοί ελέγχου των σχολικών εγχειριδίων, ή και των ίδιων των αναλυτικών προγραμμάτων, τότε οι αστοχίες -μπορεί να- σημαίνουν από *άγνοια*

αντικειμένου, μέχρι και ευρύτερη έλλειψη γνώσης. Οπότε ας τα ορίσουμε ως «τυπογραφικά» λάθη Ας μην αναφερθούμε εδώ στα επιστημολογικά λάθη των εγχειριδίων, γιατί δεν είναι ο κατάλληλος χώρος σε αυτό το κείμενο – είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του βιβλίου «Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Ε' δημοτικού, με την λάθος απεικόνιση στην ενότητα των μιγμάτων).

23. Κι είναι σχήμα οξύμωρο αν σκεφτεί κανείς ότι αυτή η «αυτενέργεια» είναι μια παιδαγωγικά επιθυμητή πρακτική, ιδίως όταν αναφερόμαστε στον μαθητή. Πρωτογενώς, όμως, έχουμε στερήσει αυτή τη δυνατότητα από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.
24. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα υπάρχει σαφής αναφορά σε «ποσοστό» αυτονομίας (περίπου 20%) που «παραχωρείται» από τη νομοθετούσα Πολιτεία και επιτρέπει τον καθορισμό στοιχείων του αναλυτικού προγράμματος (διδακτέα ύλη, ασκήσεις, λοιπές δραστηριότητες) από τον εκπαιδευτικό.
25. Αυτή η λειτουργία αποτελεί τη θεσμική διάσταση μιας *ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας* (totally pedagogised society) (Bernstein, 1996; Bonal and Rambla, 2003).
26. Βλ. την χειραφετητική φιλοσοφία του Habermas (1990) στο πολιτικό-κοινωνικό σκέλος και το κίνημα της «κριτικής παιδαγωγικής» και της «αποσχολειοποίησης» (Freire, 1977) στο παιδαγωγικό σκέλος.
27. Αυτή η δυνατότητα συμπερίληψης των νοημάτων αποκτά τη μέγιστη πολιτική σημασία της, εάν θεωρήσουμε ορισμένες μη-προνομιούχες ομάδες και εξετάσουμε τον αποκλεισμό τους από τον επίσημο εκπαιδευτικό «Λόγο» (με παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά κριτήρια, π.χ., με «αποτυχία» στο εξεταστοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και με πολιτικά ελατήρια, π.χ. με απόφαση για μη συμπερίληψη των πολιτιστικών -ή ακόμα και εθνοτικών- χαρακτηριστικών τους στη σχολική γνώση).
28. Πρόκειται για ζητήματα που αναφέρονται στον παιδαγωγικό κώδικα της «περιχάραξης» (framing, κατά Bernstein, 1991).
29. Για την ελληνική περίπτωση μια καθοριστική δομική σχέση της εκπαίδευσης είναι με το πεδίο της πολιτικής (βλ. Φωτεινός, 2009, 2013), λόγω των ιδιομορφιών που ιστορικά καθόρισαν τη συγκρότηση αφενός του ελληνικού κράτους (κατά τον 19ο αιώνα) και αφετέρου της κοινωνίας (βλ. Μουζέλης, 1992).
30. Πρόκειται για την περίφημη «Agenda 21» (βλ. U.N. 1992; UNESCO, 2015; IEAB, 2013; Ansari and Malik, 2013).
31. Σαφώς πολωμένη πολιτικά και ιδεολογικά θέση, η οποία ελέγχεται για την επιστημολογική και φιλοσοφική της θεμελίωση, συνάμα με ευθεία αμφισβήτηση των πολιτικών που υπαινίσσεται, καθώς θέτει εκτός «διαπραγμάτευσης» των κοινωνικών ζητημάτων ευρύτερες κοινωνικές ομάδες (τάξεις, φορείς δράσης, υπό άλλα θεωρητικά-εννοιολογικά πλαίσια) (βλ. σχετικά και Anderson, 1994).
32. Πρόκειται για όλες αυτές τις νέες μορφές «απασχόλησης» (κι είναι σημειολογικώς χαρακτηριστική αυτή η μεταστροφή της ορολογίας: από την έννοια της *εργασίας* έχουμε περάσει στην έννοια της *απασχόλησης*), απομονωμένης από ένα φυσικό «τόπο» εργασίας (εξ αποστάσεως εργασία, παροχή υπηρεσιών μέσω τεχνολογικών-ψηφιακών μέσων) και από ένα φυσικό «χρόνο» εργασίας (εκ περιτροπής -part-time εργασία, ατομικά συμβόλαια «μηδενικού» χρόνου -zero-hour contract, κ.τ.λ.), καταλήγουν να είναι απομονωμένες, εν τέλει, από κάθε «φυσική» σχέση μεταξύ εργάτη-προϊόντος-πελάτη, μεγιστοποιώντας την «αλλοτρίωση» των σχέσεων (της καπιταλιστικής παραγωγής), ενώ συνάμα μετασχηματίσουν τον εργαζόμενο σε «*επισφαλώς εργαζόμενο*» (precarious) (βλ. Jagodzinski, 2017; Desjardins, 2015; Marhuenda, 2017; Kurki, 2014).

33. Βλ. ενδεικτικά McKinsey and Company, 2012; «Project Tomorrow», 2003.
34. Το 2018 στην καθιερωμένη ετήσια συνάντηση του World Economic Forum στο Davos υπήρχαν εκτενείς αναφορές στη σχέση της εκπαίδευσης (ιδίως -αλλά όχι μόνο- της τριτοβάθμιας) με την «τέταρτη βιομηχανική επανάσταση» (4IR) («*Academia can be an important vanguard of the Fourth Industrial Revolution*», «*4 ways universities are driving innovation*», «*Can apprenticeships save young people from the threat of AI?*» και άλλοι παρόμοιοι τίτλοι άρθρων μπορεί να βρεθούν στο www.weforum.org).
35. Βλ. την έμφαση που αποδίδεται σε μια δημοκρατική -κοινωνική- εκπαίδευση, ως αντίβαρο στην εκπαίδευση που θα προετοιμάζει ατομικά για την ένταξη στην οικονομία, στα τέλη του 20ου αιώνα, στο Postman, 1996. Συνάμα, αναπτύσσεται (εκ νέου, γιατί ποτέ δεν σταμάτησε) η συζήτηση σχετικά με τις διαδικασίες ενσωμάτωσης ευρύτερων πληθυσμών που παραμένουν, σε μεγαλύτερο, ή μικρότερο βαθμό, αποκλεισμένοι από την εκπαίδευση (βλ. Harwood, et al, 2013).
36. Βλ. σχετικά στο Biesta, 2015.
37. Βλ. σχετικά στο Rodriguez, 2012. Από μια άλλη οπτική, επανέρχονται, εν μέρει, παιδαγωγικά αιτήματα των αρχών του 20ου αιώνα, στο πλαίσιο, όμως, που τίθεται από τη «νέα οικονομία» και την ψηφιακή επανάσταση (Wyn, 2009).
38. Δηλαδή, αν η κατανόηση που προκύπτει μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία οδηγεί τον μαθητευόμενο στην απόκτηση ενός προσωπικού νοήματος, μιας προσωπικής κατανόησης των διδαχθέντων.
39. Επίσης, εάν μελετήσει κανείς προσεκτικά τις αναφορές των διεθνών οργανισμών (π.χ. του ΟΟΣΑ), θα διαπιστώσει ότι απηχούν αρκετά από τα «παραδοσιακά» αιτήματα της παιδαγωγικής (και δη της «κριτικής» παιδαγωγικής), εφόσον τα κείμενα αυτά έχουν αναφορές στην «αυτονομία» του σχολείου, στην «ολιστική» ανάπτυξη του ανθρώπου, στην ενεργητική συμμετοχή του σε κάθε πλευρά του βίου με δημιουργικότητα. Προφανώς, το ζητούμενο για αυτούς τους οργανισμούς είναι να εμπεδωθεί η διεύρυνση και η περαιτέρω νομιμοποίηση του τρόπου παραγωγής καθώς και η νομιμοποίηση της διαίρεσης εργασίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό, όμως, δεν αναιρεί το γεγονός ότι αυτή ακριβώς η διάσταση της πολιτικής τους, εμπλέκοντας την εκπαίδευση στο σχεδιασμό τους, μετασχηματίζει τις εκπαιδευτικές δομές, επιβάλλοντας μια τεχνοκρατική λογική διαχείρισης της εκπαίδευσης, με μετρήσιμα αποτελέσματα (π.χ., PISA). Έτσι, η εκπαίδευση μοιάζει συνάμα να ακολουθεί (η πρώτη και η δεύτερη βαθμίδα της) προσαρμοζόμενη και να προηγείται (η τρίτη βαθμίδα της) διαμορφώνοντας το νέο περιβάλλον (βλ. Πασιάς και Φωτεινός, 2020).
40. Ενδεικτικό της αντίληψής τους είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα, την περίοδο μάλιστα που μεσουρανούσαν ορισμένοι από τους κορυφαίους Έλληνες διανοητές-παιδαγωγούς, ενώ συνάμα η ελληνική κοινωνία ήταν σε μετασχηματισμό και η οικονομία σε μιας μορφής ανάπτυξη: «*Δεν είναι δυνατόν να αποφασίζουν επί θεμελιωδών θεμάτων της παιδείας εκείνοι οι οποίοι δεν έχουν μιαν γενικήν αντίληψιν του όλου πολιτικού θέματος*» [...] «*η παιδεία δεν ανήκει απλώς εις τους παιδαγωγούς*» [...] «*Διότι εκείνο το οποίον επρόκειτο να χαραχθή ήτο η εκπαιδευτική 'πολιτική'. Και οι διδάσκαλοι ημπορούν να κρίνουν παιδαγωγικάς απόψεις, ημπορούν να κρίνουν την 'εκπαίδευσιν', αλλά την εκπαιδευτικήν πολιτικήν την κρίνουν οι εκπρόσωποι αυτού του Σώματος*» (Πρακτικά Βουλής 20/11/1957: 402). Αυτή η προσέγγιση εκ μέρους των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης, έκτοτε, διαμορφώνει μια κουλτούρα στο πεδίο τους και χαρακτηρίζει κάθε επόμενη απόφασή τους (πολλές φορές, ερήμην της κοινωνίας ή της οικονομίας).
41. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι προκύπτει η «απαξίωση» των «επιταγών» της ηγεσίας της αστικής τάξης από την πολιτική εξουσία διαχρονικά, όταν η διαπραγμάτευση για το εκπαιδευ-

τικό ζήτημα τίθεται στο ανώτατο δυνατό επίπεδο (πρωθυπουργοί – ηγεσία ΣΕΒ) και εντούτοις οι εκκλήσεις των οικονομικών φορέων δεν εισακούγονται (βλ. Φωτεινός 2009, 2013, 2014).

42. Είναι, δε, προφανές, αναμενόμενο, έως και προσδοκώμενο, μετά από κάθε κυβερνητική αλλαγή, να αλλάζει η πολιτική ηγεσία αυτών των εποπτευόμενων φορέων· δείγμα της μη-ανεξαρτησίας των θεσμικών φορέων στην Ελλάδα. Προφανώς, το αποτέλεσμα επηρεάζει τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφόσον η ασυνέχεια ενυπάρχει ως δομικό χαρακτηριστικό αυτών των φορέων.
43. Είναι ενδεικτικό ότι στις συζητήσεις για το μάθημα των Θρησκευτικών, τον λόγο έχει ex officio η Εκκλησία· ακόμα και σήμερα δεν νοείται μια μεταρρύθμιση στο αναλυτικό πρόγραμμα, αν δεν ληφθεί υπόψη η θέση της Ιεραρχίας. Αντιστοίχως, για το μάθημα των αρχαίων ελληνικών, ή της ιστορίας, τον βασικό λόγο διαμορφώνει όχι η επιστημονική κοινότητα, αλλά μέρος των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης (των ΜΜΕ συμπεριλαμβανομένων· χωρίς να αποκλείονται τα ποικίλα συμφέροντα που καλύπτονται πίσω από αυτή την «πατριδοκαπηλία»).
44. «*Η χριστιανική θρησκεία και η έννοια της αγάπης του Χριστού, η κλασσική και ανθρωπιστική παιδεία, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ιδανικά βγαλμένα από τα κόκκαλα του Ελληνισμού, αιώνια ιδανικά της Ελληνικής φυλής*» (Πρακτικά Βουλής 30/06/1959: 1152 - η ορθογραφία του κειμένου). «*Αναμφισβητήτως τα σχολεία της μέσης παιδείας (και εδώ περιλαμβάνονται όχι μόνον τα γενικής μορφώσεως, αλλά και τα τεχνικά ή επαγγελματικά) οφείλουν να είναι σχολεία ανθρωπιστικά και ο ανθρωπισμός, ως διεμορφώθη ιστορικώς εις τον χώρον του λεγομένου δυτικού πολιτισμού, είναι αρρήκτως συνδεδεμένος με τα πνευματικά αγαθά, τα οποία εχάρισεν εις τον κόσμον η κλασσική (ελληνορωμαϊκή) αρχαιότης και ο χριστιανισμός*» (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας 1958: 128).
45. Αν ανατρέξουμε τόσο στα Πρακτικά Συζητήσεων της Βουλής, ή στις δηλώσεις των αρμοδίων, όσο και στους Προϋπολογισμούς της εκπαίδευσης, διαφόρων περιόδων, θα σημειώσουμε την *λόγῳ* υποτίμηση της τεχνικής εκπαίδευσης, η οποία ακολουθείται από την *ἔργῳ* υποβάθμισή της: «[…] *μόνον εάν έχωμεν παράλληλα φροντίσει να ιδρύσωμεν Σχολάς Επαγγελματικής και Τεχνικής εκπαιδεύσεως δια να απορροφήσουν τα παιδιά που περισσεύουν* […]» (Συνέντευξη του Ι. Ράλλη, υπουργού Παιδείας, στην εφ. Καθημερινή 03/02/1976), ενώ η συζήτηση για την τεχνική εκπαίδευση συχνά παρεκτρέπεται: «*Έχω ώρες-ώρες την εντύπωση πως το νομοθέτημα αυτό χαρακτηρίζει περισσότερο το άγχος της αποσυμφορήσεως παρά η ευθεία αντιμετώπιση του προβλήματος της τεχνικής Παιδείας*» (βουλευτής Δ. Τσάτσος, Πρακτικά Βουλής 23/02/1977: 3375). Είναι ενδεικτικό ότι έχει διαπιστωθεί και επισήμως διατυπωθεί πως «*οι απόφοιτοι των Τεχνικών Λυκείων, όπως προδιαγράφεται από τις τάσεις διαμορφώσεως των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών τους, όπως πληροφορούμαστε, μικρή μόνο σχέση θα έχουν με την τεχνολογία και την εφαρμογή της*» (Πρακτικά Βουλής 23/02/1977: 3373).
46. Ωστόσο, και η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δεν ήταν απελεύθερη από το ιδεολογικό περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, καθώς μαθήματα που ενέχουν (ή δύνανται να έχουν) ιδεολογικές ρυθμίσεις έχουν ενταχθεί εξ αρχής στο αναλυτικό πρόγραμμά της.
47. Πρόκειται για τις θεωρήσεις των Eisner, Eisner and Vallance, Schiro, Kliebard, Grudy και Holmes and McLean. Από αυτούς μόνο η Groudy διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο που οριοθετεί τις μεταβλητές της, καθώς επικεντρώνεται περισσότερο στον τρόπο που θα αξιοποιηθούν εργαλειακά οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις (χωρίς αυτό να της στερεί την κοινωνική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων, εφόσον η χειραφετητική προσέγγιση είναι μία από τις επιλογές).
48. Είναι, ωστόσο, προφανές ότι ως «δυτικό» κόσμο θα πρέπει να εγγράψουμε και χώρες από άλλες περιοχές, τις οποίες δεν λογίζαμε ως «δυτικές» μέχρι πρόσφατα (π.χ., η Νότιος Κορέα, έχει σαφέστατα «δυτικά» χαρακτηριστικά, τόσο στην οικονομία της όσο και σε ορισμένες βασικές κοινωνικές διαστάσεις, όπως είναι η εκπαίδευση).

49. Η οποία νομοθετούσα Πολιτεία (δηλαδή, οι πολιτικά κυρίαρχοι φορείς δράσης) ανταποκρίνονται μόνο ως προς το οικονομικό σκέλος των αιτημάτων· το σημείο που αφορά στην εμπλοκή της εκπαίδευσης στις διαδικασίες της παραγωγής δεν τίθεται προς συζήτηση από την πλευρά της Πολιτείας (των πολιτικά κυρίαρχων φορέων δράσης).
50. Για τον φονταμενταλισμό βλ. ενδεικτικά Μουζέλης, 2014. Όπως σημειώνει και ο Κονδύλης (2011: 24) η ενσωμάτωση στην ελληνική κοινωνία των χαρακτηριστικών του «δυτικού» πολιτισμού (στον οποίο συμπεριλαμβάνεται και ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής) υπήρξε επιφανειακή, με αποτέλεσμα να υπάρξει έλλειμμα αυτοσυνείδησης στην «αστική» τάξη, και τα στοιχεία που συγχωνεύτηκαν στην όποια συνείδηση ήταν ετερογενή. Ως εκ τούτου, καταλήγει ο Κονδύλης, ιστορικά διαμορφώθηκε μια «*νόθα μαζική δημοκρατία*» (ο.π.: 57), αναδύθηκε ο «λαϊκισμός» ως τάση που διαπέρασε οριζόντια την κοινωνία (ο.π.: 61), και *η Ελλάδα καταλήγει να εντάσσεται σε πολύ χαμηλή θέση στο σύστημα του διεθνούς καταμερισμού της υλικής και πνευματικής εργασίας* (ο.π.: 68).
51. Ένα χοντροειδές παράδειγμα: όλοι αρεσκόμαστε στη νέα τεχνολογία (ενδεικτικό ότι, ανεξαρτήτως διαφημιστικής επιρροής, το νεότερο μοντέλο πανάκριβου -για τα ελληνικά δεδομένα- κινητού τηλεφώνου εξαντλήθηκε λίγες ώρες μετά την κυκλοφορία του), αλλά αρκετοί αμφιβάλλουν για την ανάγκη μιας εκπαίδευσης που θα συνδέεται με την παραγωγή και θα οδηγεί, δυνητικά, έστω, στην κατασκευή προϊόντων προστιθέμενης αξίας. Το θέμα, προφανώς, δεν είναι να κατασκευάσουμε ένα νέο κινητό τηλέφωνο, αλλά να διαμορφώσουμε μια εκπαίδευση που να μην συζητά κατά τον 21ο αιώνα ό,τι έχει ήδη επιλυθεί στον υπόλοιπο (δυτικό) κόσμο από τον 20ο, ή ακόμα και από τα τέλη του 19ου αιώνα.
52. Πρόσφατα, η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατέληξε στο ίδιο περίπου συμπέρασμα. Εφόσον και οι διεθνείς φορείς, αλλά και ο εγχώριος καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα, αυξάνεται η πιθανότητα να μην είναι λάθος τα πορίσματά τους.
53. Δεν προδιαγράφουμε μια *μεσσιανική* διάσταση της εκπαίδευσης. Τα κοινωνικά προβλήματα δεν επιλύονται μέσα από την εκπαίδευση – απλώς η τελευταία μπορεί να αναπλαισιώσει τα προβλήματα αυτά και να διαμορφώσει μια κουλτούρα που, δυνάμει, θα οδηγήσει σε μετριασμό των αρνητικών φαινομένων.

Abstract

This paper draws on the curriculorum reconceptual tradition which considers curriculum as a political text and focuses on the history of the Greek curricula and their transformation process since the 1950's. The non reductive and non structural theoretical frame of agency is used as an explanatory tool. Following these perspectives the paper comes to the conclusion that the curricula in Greece on this certain period of time are predominantly influenced by the dominant agents of the political field and their reproduction needs. Therefore the curricula are more focusing on an ideologised perception of school knowledge, projecting fundamentalistic perspectives on it and are heavily corresponding to societal needs.

Key-words: history of curriculum, curriculum reform, politics, agency, ideology