

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετα τη μεταρρύθμιση του 1976

Γεώργιος ΣΠΑΝΟΣ Αθανάσιος ΜΙΧΑΛΗΣ

Περίληψη

Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 αποτέλεσε ορόσημο τόσο για τη νεοελληνική εκπαίδευση όσο και για την ιστορία του ελληνικού κράτους γενικότερα. Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως σήμερα έχουν εκπονηθεί και εφαρμοστεί στη γλωσσική εκπαίδευση τέσσερα προγράμματα σπουδών με διαφορετικό περιεχόμενο, στόχους και φιλοσοφία: το υλοκεντρικό πρόγραμμα του 1977, το στοχοθετικό του 1984 και τα μικτά προγράμματα του 2003 και του 2011. Βασικός στόχος της παρούσας εισήγησης είναι η κριτική αποτίμηση των συγκεκριμένων προγραμμάτων σπουδών βάσει κριτηρίων εκπαιδευτικών, γλωσσολογικών, οικονομικών, τεχνολογικών, πολιτικών, ιστορικών, κοινωνικών, γεωγραφικών και πολιτισμικών βάσει του προτύπου των Spolsky, Stern, MacKay. Μέσω της αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών αναδεικνύεται η εξελικτική πορεία του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας και η συνεχής αναδιοργάνωσή του με βάση τις θεωρητικές αναζητήσεις και τη διδακτική πρακτική σε διεθνές επίπεδο.

Abstract

The establishment of the modern Greek language (demotiki) as the official language of the Greek state through the status language planning in 1976 was very a very important fact for the education and for the history of Greek state in general. During the last forty years four language teaching curricula have been planned and have been implemented in the Greek educational system: the content – based curriculum in 1977, the objective – based in 1984 and the mixed focus curricula in 2003 and 2011. Main purpose of this paper is the critical evaluation of the above curricula, which rests on educational, political, economic, historical, cultural, geographic, technological, social criteria according to the model of Stern, Spolsky, and Mackay. The conclusion of the evaluation of the curricula is that language education in Greece is characterized by innovational movements according the international theoretical investigations and teaching practice.

1. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ

Το 1976 πραγματοποιήθηκε ένα πάρα πολύ σημαντικό γεγονός για την ελληνική εκπαίδευση: η δημοτική γλώσσα, η νέα ελληνική των μέσω αστικών στρωμάτων, του τύπου και της λογοτεχνίας καθιερώθηκε ως η επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα ως αντικείμενο διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα της μεταρρύθμισης αυτής, το επόμενο έτος συντάχθηκε αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας τόσο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και για την πρωτοβάθμια. Από τότε έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί άλλα τρία αναλυτικά προγράμματα σπουδών (1984, 2003, 2011), με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της γλώσσας στους μαθητές των ελληνικών σχολείων.

Στόχο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η παρουσίαση και η κριτική αποτίμηση των τεσσάρων προαναφερθέντων προγραμμάτων σπουδών, του περιεχομένου τους, των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, της συνάφειάς τους με τις παιδαγωγικές, γλωσσολογικές εξελίξεις στο διεθνή χώρο αλλά και με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές δράσεις κατά την περίοδο του σχεδιασμού τους.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

2. ΠΡΟΤΥΠΟ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Τα προγράμματα σπουδών κάθε μαθήματος συνιστούν γενικό σχεδιασμό των στόχων, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης, των δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, όπως και του παιδαγωγικού υλικού που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί. Ως καταλληλότερο πρότυπο για την ερμηνεία των επιλογών στις οποίες προβαίνουν οι σχεδιαστές ενός προγράμματος σπουδών που αφορά το μάθημα της μητρικής γλώσσας και για την κριτική αποτίμηση της σκοποθεσίας και των γενικών διδακτικών αρχών που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα αυτό κρίνεται το πρότυπο των *Stern, Spolsky και MacKay*. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πρότυπο, ο σχεδιασμός του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας ερμηνεύεται και αξιολογείται βάσει έξι παραμέτρων, οι οποίες αφορούν το γενικότερο καταστασιακό πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιήθηκε. Οι παράμετροι αυτές είναι οι ακόλουθες (Johnson 2001: 202 – 203):

- i. *Ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο* κατά το χρόνο σύνθεσης του προγράμματος,
- ii. *Κοινωνικές συνθήκες και πολιτισμικές* ορίζουσες,
- iii. *Οικονομικά δεδομένα και τεχνολογικές εξελίξεις*,
- iv. *Γεωγραφικοί παράγοντες*,
- v. *Εκπαιδευτική διάσταση* και γενικότερες εξελίξεις στον τομέα της παιδείας την περίοδο σχεδιασμού του προγράμματος σπουδών,
- vi. *Γλωσσολογικοί άξονες*, οι οποίοι αφορούν τα χαρακτηριστικά της γλώσσας που διδάσκεται στην εκπαίδευση και την εξελικτική της πορεία.

3. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1977 ΓΙΑ ΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Μετά την καθιέρωση της νεοελληνικής ως επίσημο κώδικα επικοινωνίας στη διοίκηση και στην εκπαίδευση και ως αντικείμενο διδασκαλίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες το 1976, ήταν απαραίτητος ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας της νέας επίσημης γλώσσας του κράτους στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκαν και δημοσιεύθηκαν το 1977 τα πρώτα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της γλώσσας στο γυμνάσιο, τα οποία στα δύο επόμενα χρόνια συμπληρώθηκαν και εξειδικεύτηκαν, με στόχο την κάλυψη των αναγκών όλων των τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μήτσης 2011: 551-552).

Από τις έξι παραμέτρους του προτύπου των *Stern, MacKay, Spolsky* που αξιοποιούνται στην ερμηνεία και στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, μόνο δύο είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν στην κριτική αποτίμηση των πρώτων προγραμμάτων σπουδών μετά από την καθιέρωση της δημοτικής: η γλωσσολογική και η εκπαιδευτική παράμετρος.

Η γλωσσολογική παράμετρος αφορά την καθιέρωση ως επίσημης γλώσσας μιας γλωσσικής ποικιλίας, η οποία ενώ είχε καλλιεργηθεί στο δημοσιογραφικό, στο λογοτεχνικό και σε μικρότερο βαθμό και στον επιστημονικό λόγο, δεν είχε κωδικοποιηθεί και υπήρχε μεγάλη ανασφάλεια στη χρήση της ως υψηλής ποικιλίας από τους φυσικούς ομιλητές της, οι οποίοι ήδη τη χρησιμοποιούσαν στον προφορικό λόγο.

Η εκπαιδευτική παράμετρος συνδέεται με δύο δεδομένα: πρώτον, με το γεγονός ότι σε πολύ μικρά χρονικά διαστήματα στο παρελθόν είχε διδαχθεί ζωντανή γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και, συνεπώς, υπήρχε μεγάλη συζήτηση σχετικά με τη μεθοδολογία και τους στόχους της διδασκαλίας. Δεύτερον, δεδομένης της έλλειψης εμπειρίας στην οργάνωση της διδασκαλίας μιας ζωντανής γλώσσας, δεν είχε συνταχθεί στην ελληνική εκπαίδευση σε κάποια χρονική στιγμή του παρελθόντος στοχοθετικού τύπου πρόγραμμα σπουδών για το γλωσσικό μάθημα.

Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο και στο λύκειο του 1977 ανήκε στα υλοκεντρικά προγράμματα σπουδών (*content model of curriculum planning*) και τα γενικά χαρακτηριστικά του συνδέονταν με τα

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων τύπων αναλυτικού προγράμματος για τη γλώσσα (Finney 2002: 71):

- i. Τα αναλυτικά προγράμματα στην πραγματικότητα συνιστούσαν κατάλογο της διδακτέας ύλης με αποσπασματικές μεθοδολογικές παρατηρήσεις (*syllabus*) και δεν είχαν το εύρος των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών που απαντούσαν στη διεθνή διδακτική πρακτική εκείνης της περιόδου και περιλάμβαναν αναλυτική σκοποθεσία, διεξοδική αναφορά στη μεθοδολογία και στα μέσα αξιολόγησης των μαθητών και των υπόλοιπων φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος (Finney 2002: 70).
- ii. Το διδακτικό πρότυπο που υιοθετούνταν από τα προγράμματα ήταν το μορφοκεντρικό (*grammar – based model*), το οποίο έδινε έμφαση στη διδασκαλία των μορφολογικών και των συντακτικών φαινομένων, του λεξιλογίου, της ορθογραφίας και στην αξιοποίηση των συγκεκριμένων γνώσεων στην παραγωγή κειμένου, το οποίο θα έπρεπε να χαρακτηρίζεται από γλωσσική ορθότητα, καλλιέργεια, ακρίβεια και σαφήνεια λόγου.
- iii. Οι σκοποί και οι στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος ήταν σύντομοι και επιγραμματικοί και αφορούσαν την εκμάθηση από τους μαθητές του γραμματικού συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας, την καλλιέργεια αισθήματος ασφαλείας στη χρήση της, την ορθή εφαρμογή της στην επικοινωνία και τη γνώση της ορθογραφίας. Στην πραγματικότητα οι στόχοι της διδασκαλίας περιορίζονταν στην επιτυχή μετάδοση από τους δασκάλους και αφομοίωση από τους μαθητές της διδακτέας ύλης.
- iv. Επιπρόσθετα, οι περιορισμένοι διδακτικοί σκοποί συνδέονταν με την επιδίωξη της κληροδότησης στις επόμενες γενιές του πνευματικού πολιτισμού συγκεκριμένου λαού και συγκεκριμένης χώρας (*one particular culture transmission*), όπως συμβαίνει στα υλοκεντρικά προγράμματα σπουδών. Συγκεκριμένα, μέσω της διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας επιδιωκόταν η γνώση των αξιών του νεοελληνικού πολιτισμού και των πολιτιστικών δημιουργιών του ελληνικού λαού. Δεδομένης της στενής σύνδεσης της γλώσσας με την εθνική / εθνοτική ταυτότητα ενός λαού ή μιας ομάδας, ο ανωτέρω στόχος είναι απόλυτα λογικός και αυτονόητος. Εντύπωση, ωστόσο, προκαλεί η έλλειψη κάποιας αναφοράς στον ευρωπαϊκό πολιτισμό, παρόλο που την περίοδο εκείνη προετοιμαζόταν η ένταξη της Ελλάδας στην *Ευρωπαϊκή Κοινότητα*.
- v. Τέλος, σε αντιστοιχία με τα υλοκεντρικά προγράμματα σπουδών, τα οποία βασίζονται στην εκπαιδευτική παράδοση του κλασικού ανθρωπισμού (*classical humanism*), το αναλυτικό πρόγραμμα του 1977 αναφερόταν στην επιδίωξη της νοητικής και ψυχοσυναισθηματικής καλλιέργειας του ατόμου, της ανάπτυξης συνθετότερων μορφών σκέψης και προσωπικού ύφους, μέσω της πρόσληψης και της συγγραφής κειμένων.

4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ 1984: ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Τα προγράμματα σπουδών του 1977 για το γλωσσικό μάθημα, όπως προαναφέρθηκε, ήταν αναντίστοιχα τόσο με τις κυρίαρχες θεωρίες της διδακτικής της γλώσσας κατά την περίοδο εκείνη, όσο και με τη διεθνή διδακτική πρακτική. Αυτό συνέβη, διότι τα προγράμματα εκείνα ήταν μορφοκεντρικά στη σύλληψή τους, εστίαζαν στη γλωσσολογική θεωρία και όχι στην επικοινωνιακή πράξη, άρα στην απομνημόνευση και όχι στην παραγωγή και πρόσληψη λόγου.

Το 1984 συντάχθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα προγράμματα αυτά δεν ήταν πλέον υλοκεντρικά αλλά στοχοθετικά (*objective model of curriculum planning*). Με άλλα λόγια, στα προγράμματα του 1984 καθοριζόταν με σαφήνεια η επιδιωκόμενη μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας γλωσσική και επικοινωνιακή συμπεριφορά των μαθητών. Επίσης, στα προγράμματα του 1977 έχει ενσωματωθεί και κατάλογος της διδακτέας ύλης στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, ο οποίος αφορά κυρίως τα γραμματικά φαινόμενα (*structural syllabus*). Όπως και τα αναλυτικά προγράμματα του 1977, έτσι και αυτά του 1984, είναι δυνατό να ερμηνευθούν και να αξιολογηθούν βάσει εκπαιδευτικών και γλωσσολογικών παραμέτρων και όχι βάσει

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών. Αυτό ισχύει, διότι μέσω των νέων προγραμμάτων σπουδών ξεκίνησε μία προσπάθεια ανανέωσης των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας μιας ζωντανής γλώσσας, της νέας ελληνικής, βάσει των θεωρητικών και πρακτικών δεδομένων του διεθνούς χώρου κατά την περίοδο εκείνη και βάσει των πορισμάτων της γλωσσολογίας και της παιδαγωγικής. Οι βασικότερες καινοτομίες που εισήχθησαν στην ελληνική γλωσσική εκπαίδευση μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων του 1984 ήταν οι ακόλουθες:

- i. Οι επιδιώξεις της διδασκαλίας του μαθήματος έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα, καθώς βασικοί διδακτικοί στόχοι είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής και πρόσληψης προφορικού και γραπτού λόγου.
- ii. Βασική καινοτομία αποτελεί η υιοθέτηση της ολιστικής προσέγγισης του μαθήματος της νεοελληνικής γλώσσας, δηλαδή της διδασκαλίας της γραμματικής, της παραγωγής, της πρόσληψης λόγου και του λεξιλογίου μέσα από ένα διδακτικό εγχειρίδιο και στο πλαίσιο όλων των διδακτικών εννοιών του μαθήματος, σε αντίθεση με την ξεχωριστή διδασκαλία γραμματικής, συντακτικού και έκθεσης, που κυριαρχούσε τις προηγούμενες δεκαετίες.
- iii. Η διδασκαλία των μορφοσυντακτικών φαινομένων εξακολουθεί να έχει κεντρικό ρόλο στη γλωσσική διδασκαλία, όπως φαίνεται και από το περιεχόμενο του μαθήματος στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, αλλά η μέθοδος διδασκαλίας δεν είναι πλέον η παραδοσιακή. Αντίθετα, όπως φαίνεται από τους στόχους που αναφέρονται στη διδασκαλία των συνταγματικών και των παραδειγματικών σχέσεων της γλώσσας, στην ανάλυση των προτάσεων σε άμεσα συστατικά και στις ασκήσεις μετασχηματισμού, η διδακτική μεθοδολογία έχει δεχθεί επιδράσεις από τα θεωρητικά πρότυπα του δομισμού, της γραμματικής της φραστικής δομής και της μετασχηματιστικής σύνταξης. Την επίδραση της διδακτικής μεθοδολογίας από τα συγκεκριμένα πρότυπα, όπως και από τις συμπεριφοριστικές θεωρίες μάθησης, αναδεικνύει και η πρόταση για επαγωγική ή και διαισθητική διδασκαλία των γραμματικών κανόνων (Trask 2007: 219-220, 277, 304-305).
- iv. Όπως ήταν αναμενόμενο, ο στόχος της γνώσης του ελληνικού πολιτισμού μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας παραμένει και στα προγράμματα αυτά. Ωστόσο, εξακολουθεί να προκαλεί εντυπώσεις η έλλειψη αναφοράς στην ευρωπαϊκή πολιτιστική δημιουργία, στις ευρωπαϊκές γλώσσες, παρόλο που η Ελλάδα το 1984 ήταν το δέκατο μέλος της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

5. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ 2003: ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Βασικό πλεονέκτημα των στοχοθετικών προγραμμάτων σπουδών είναι η δυνατότητά τους να αποτελέσουν εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας (*national curriculum*) σε χώρες με κεντρικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική και δράση. Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά δεν εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά, τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες κάθε μαθητή, τον ξεχωριστό τρόπο και τις προσωπικές στρατηγικές με τις οποίες προσεγγίζει τη μάθηση και τη γνώση, την αυτονομία της μαθησιακής του δράσης. Για το λόγο αυτό, στο διεθνή χώρο τις πρόσφατες δεκαετίες δίνεται έμφαση στη δημιουργία μικτών προγραμμάτων σπουδών (*mixed – focus curricula*), τα οποία είναι ταυτόχρονα και στοχοθετικά και διαδικαστικά (*process model of curriculum planning*), δηλαδή μαθητοκεντρικά (*learner – centered curricula*), με έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Finney 2002: 71-72). Τα μικτά αναλυτικά προγράμματα σπουδών βασίζονται στα πορίσματα της κοινωνιογλωσσολογίας, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της ψυχολογίας, της κειμενογλωσσολογίας, της ανάλυσης λόγου, των γνωσιακών επιστημών, των ανθρωπιστικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Με την πάροδο των ετών, διαπιστώθηκε και στην ελληνική γλωσσική εκπαίδευση η ανάγκη ευθυγράμμισης με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές εξελίξεις στον τομέα

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

των *προγραμμάτων σπουδών*. Αποτέλεσμα αυτών των διαπιστώσεων ήταν η εκπόνηση νέων *προγραμμάτων σπουδών*, τα οποία δημοσιεύθηκαν το 2003. Τα *αναλυτικά προγράμματα* αυτά αποτελούν σύνθεση της φιλοσοφίας των *στοχοθετικών και των διαδικαστικών μοντέλων (integrated approach)* και ανήκουν στα *μικτά προγράμματα σπουδών*. Τα κύρια χαρακτηριστικά των *προγραμμάτων σπουδών* του 2003 είναι τα ακόλουθα:

- i. Υιοθετούν και εφαρμόζουν την *επικοινωνιακή μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας*, καθώς βασικός στόχος της τελευταίας είναι η *καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας του μαθητή (communicative competence)*, δηλαδή της ικανότητάς του να παράγει και να κατανοεί λόγο σε κάθε *επικοινωνιακή περίπτωση* με ευστοχία και αποτελεσματικότητα (Trask 2007: 43).
- ii. Βασικό χαρακτηριστικό της *επικοινωνιακής ικανότητας*, έννοιας που για πρώτη φορά προσδιόρισε ο ειδικευμένος στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία Hymes, είναι η *γλωσσική ικανότητα (linguistic competence)*, δηλαδή η επαρκής γνώση των *μορφοσυντακτικών δομών και λειτουργιών, του λεξιλογίου και των ορθογραφικών συμβάσεων*, στοιχεία που αποτελούν βασικούς στόχους του συγκεκριμένου *προγράμματος σπουδών*.
- iii. Δεύτερο χαρακτηριστικό της *επικοινωνιακής ικανότητας* είναι η *κοινωνιογλωσσική ικανότητα (sociolinguistic competence)*, η οποία αφορά στην ικανότητα των μαθητών να προσαρμόζουν το λόγο τους σε κάθε *επικοινωνιακή περίπτωση* και σε κάθε *κειμενικό τύπο και είδος λόγου*. Και αυτή η διάσταση της *επικοινωνιακής ικανότητας* συνιστά βασικό στόχο του νέου *προγράμματος σπουδών*.
- iv. Τρίτος άξονας της *επικοινωνιακής ικανότητας* είναι η *κειμενική ικανότητα (textual competence)*, η ικανότητα, δηλαδή, των μαθητών να *κατανοούν και να παράγουν κείμενα κάθε είδους λόγου, γραπτά ή προφορικά, με συνοχή και συνεκτικότητα*, επιτελώντας τις κατάλληλες *γλωσσικές επιλογές* ανάλογα με την *προθετικότητά* τους και τον *αποδέκτη* τους. Η *κειμενική ικανότητα* συνιστά, επίσης, έναν από τους κύριους στόχους του *προγράμματος σπουδών*. Επομένως, στο πλαίσιο της αξιοποίησης της *επικοινωνιακής προσέγγισης* κατά τη *γλωσσική διδασκαλία*, χρησιμοποιείται ουσιαστικά η *κειμενοκεντρική μέθοδος διδακτικής παρέμβασης*.
- v. Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο έχουν διεξαχθεί έρευνες για τη *διαθεματικότητα* στην *εκπαίδευση* γενικότερα και στη *γλωσσική διδασκαλία* ειδικότερα. Η *διαθεματικότητα* συνιστά κεντρική έννοια στα *προγράμματα σπουδών* του 2003 ως *δυνατότητα προσέγγισης της γνώσης μέσα από πολλούς και διαφορετικούς κλάδους*. Ειδικά για τη *γλωσσική διδασκαλία*, επισημαίνεται ότι η *επικοινωνιακή ικανότητα* είναι δυνατό να κατακτηθεί στο πλαίσιο όλων των *γνωστικών αντικειμένων* και όχι κατεξοχήν του *γλωσσικού μαθήματος*.
- vi. Η επίδραση των αρχών της *αναπτυξιακής ψυχολογίας (developmental psychology)* στα *προγράμματα σπουδών* του 2003 είναι ουσιαστική: για πρώτη φορά σε *προγράμματα σπουδών* υπάρχει πρόβλεψη για *διαβάθμιση των δυσκολιών των ασκήσεων και των γλωσσικών δραστηριοτήτων* που αξιοποιούνται κατά τη *γλωσσική διδασκαλία*, ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες τόσο των μαθητών με ιδιαιτερότητες και συγκεκριμένες μαθησιακές ή επικοινωνιακές δυσκολίες, όσο και των μαθητών στους οποίους η ελληνική δεν είναι η μητρική γλώσσα.

Ωστόσο, το περιεχόμενο των *προγραμμάτων σπουδών* του 2003 δεν ερμηνεύεται, όπως στα προηγούμενα, μόνο ως προς τη γλωσσολογική και την εκπαιδευτική του διάσταση. Οι *πολιτικοκοινωνικές εξελίξεις* εκείνης της περιόδου επέδρασαν καταλυτικά στους στόχους που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα:

- i. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, διανύουμε ως παγκόσμια κοινότητα την *εποχή της παγκοσμιοποίησης (era of globalization)*, στο πλαίσιο της οποίας διευρύνονται οι δυνατότητες οικονομικών, επιστημονικών, πολιτισμικών και άλλης μορφής ανταλλαγών. Επίσης, μέσω της μετακίνησης πληθυσμών από μία χώρα σε άλλη ευνοούνται οι *συνθήκες μετατροπής των περισσότερων κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές (multicultural societies)*. Τέλος, οι διαδικασίες *ενοποίησης της*

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Ευρώπης σε οικονομικό, αμυντικό, εκπαιδευτικό, διοικητικό και σε άλλα επίπεδα και τομείς είχαν επιταχυνθεί κατά την περίοδο εκείνη. Όλες αυτές οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις είχαν αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών του 2003. Συγκεκριμένα, προβλέπεται η καλλιέργεια του σεβασμού των μαθητών στη γλώσσα των συνομιλητών τους, καθώς μέσω του σεβασμού στη γλώσσα επιτυγχάνεται ο σεβασμός στην εθνική και κοινωνική του ταυτότητα. Επίσης, επιδιώκεται η συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης των γλωσσών ως προϋπόθεση κοινής συμβίωσης των λαών σε πολυπολιτισμικές υπερεθνικές κοινότητες. Τέλος, μέσω της γλωσσικής διδασκαλίας προβλέπεται η καλλιέργεια διαλογικής στάσης των μαθητών ως χαρακτηριστικού δείγματος των δημοκρατικών πολιτών και ως μέσου συζήτησης και επίλυσης εθνικών και διεθνών προβλημάτων.

- ii. Βασικό χαρακτηριστικό της παγκόσμιας κοινωνίας είναι ο χαρακτήρας της ως κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας λόγω της μεγάλης εξέλιξης των τεχνολογιών της επικοινωνίας και της επίδρασης που αυτές ασκούν στη ζωή, τη δράση και την επικοινωνία των πολιτών σε διεθνές επίπεδο. Λόγω αυτής της εξέλιξης, στα προγράμματα σπουδών αυτής της περιόδου διατυπώνεται ρητά ο στόχος της εξοικείωσης των μαθητών με τις νέες τεχνολογίες, όπως και της παραγωγής και πρόσληψης λόγου με τη χρήση και την αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας.

Τέλος, είναι χρήσιμο να προστεθεί ότι τη στοχοθεσία ακολουθεί αναλυτικός κατάλογος της διδακτέας ύλης στις τρεις τάξεις του γυμνασίου, κατάλογος με προτεινόμενες δραστηριότητες ανά διδακτική ενότητα σχετική με το θέμα της ενότητας και ειδικά κεφάλαια για τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των μαθητών (*variable focus curriculum: structural / task based syllabus*).

6. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΟΥ 2011: ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Τα προγράμματα σπουδών του 2003 και του 2011 έχουν διαφορά μόλις οκτώ ετών. Συνεπώς, είναι αυτονόητο ότι οι κοινωνικές, οι πολιτικές, οι ιστορικές, οι τεχνολογικές, οι εκπαιδευτικές, οι γεωγραφικές παράμετροι και συνθήκες δεν έχουν μεταβληθεί ουσιαστικά, ώστε να δικαιολογείται ένας ριζικός μετασχηματισμός των στόχων και του περιεχομένου των προγραμμάτων. Από αυτές τις διαπιστώσεις συνεπάγεται ότι τα προγράμματα σπουδών του 2011 για το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας συνιστούν βελτιωτική παρέμβαση και εμπλουτισμό των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων και όχι εκ βάθρων αναδόμησή τους (Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης, Τάντος 2011: 4). Επομένως, και στα προγράμματα του 2011 για το γυμνάσιο και το λύκειο επαναλαμβάνονται και αναδιατυπώνονται χωρίς ουσιαστική αλλαγή του περιεχομένου τους οι επιδιώξεις για:

- i. Καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, της γλωσσικής ικανότητας, της κοινωνιογλωσσικής ικανότητας και της κειμενικής ικανότητας των μαθητών.
- ii. Εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις καλλιέργειας του ψηφιακού γραμματισμού.
- iii. Έμφαση στο σεβασμό της προσωπικότητας, της καταγωγής, της εθνικής ταυτότητας, του γλωσσικού κώδικα κάθε μαθητή μέσω και της συνειδητοποίησης των γλωσσικών αλληλεπιδράσεων.
- iv. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή βάσει των αρχών της αναπτυξιακής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής των ατομικών διαφορών.

Ωστόσο, μεταξύ των προγραμμάτων του 2003 και αυτών του 2011 υφίστανται και σημαντικές διαφορές, οι οποίες αφορούν βελτιώσεις του προγράμματος, με στόχο την προσαρμογή των μαθητών στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της εποχής της ανάπτυξης υψηλής τεχνολογίας, της περιόδου όπου ευνοείται η πολυπολιτισμικότητα. Οι διαφοροποιήσεις αφορούν τα ακόλουθα σημεία, στα οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από τα νέα προγράμματα σπουδών:

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

- i. Καλλιέργεια *πρακτικών κριτικού γραμματισμού (critical literacy)* μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες *κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis)*: από τα νέα προγράμματα σπουδών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη *συνειδητοποίηση* από τους μαθητές της *γλωσσικής και κειμενικής ποικιλίας* τόσο σε επίπεδο μορφολογικών, φωνολογικών και συντακτικών δομών, όσο και σε επίπεδο ειδών λόγου και κειμενικών τύπων. Αφετέρου, τονίζεται η *ανάγκη συσχέτισης των γλωσσικών, υφολογικών και κειμενικών επιλογών κάθε ομιλητή με την επικοινωνιακή περίσταση, τις καθιερωμένες κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις για τη μορφή και τις πρακτικές της επικοινωνίας, τους ρητούς και υπόρρητους στόχους του πομπού και τα χαρακτηριστικά του δέκτη, το αξιακό και ιδεολογικό πλαίσιο της συγγραφής του κειμένου*. Μέσω των διαδικασιών αυτών καλλιεργείται η *κριτική γλωσσική επίγνωση (critical language awareness)* των μαθητών, ώστε να εμπλακούν οι τελευταίοι σε *πρακτικές κριτικού γραμματισμού* και να *συνειδητοποιήσουν τις κοινωνικές, βιοματικές και ιδεολογικές συνυποδηλώσεις* κάθε μορφής *γλωσσικής ποικιλίας* (Trask 2007: 61). Επίσης, στο πλαίσιο της κριτικής ανάλυσης λόγου αξιοποιείται οι δυνατότητες *ανοδικής και καθοδικής ανάγνωσης*.
- ii. Εξάσκηση των μαθητών στην *παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts)*, δηλαδή κειμένων, όπου χρησιμοποιήθηκαν *ποικίλοι γλωσσικοί, εικονικοί και ακουστικοί σημειωτικοί τρόποι* κατασκευής του μηνύματος (Συμεωνίδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης, Τάντος 2011: 4).
- iii. Έμφαση στα *ατομικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή* μέσω ενίσχυσης της δυνατότητάς του να εφαρμόζει *προσωπικές γνωστικές, μεταγνωστικές ή άλλης μορφής στρατηγικές* στην παραγωγή και κατανόηση λόγου, όπως και στην *κατάκτηση της γνώσης*.
- iv. Ενίσχυση του *επικοινωνιακού και του κειμενοκεντρικού* χαρακτήρα του μαθήματος: σε σχέση με τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών, τα προγράμματα του 2011 εστιάζουν ακόμη περισσότερο στην *κειμενοκεντρική και στην επικοινωνιακή διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας*. Συγκεκριμένα, τονίζεται ιδιαίτερα η *ανάγκη συμμετοχής των μαθητών σε αυθεντικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου, προφορικού και γραπτού*, στην εμπλοκή του σε *ομαδοσυνεργατικές δράσεις* αξιοποίησης πληροφοριών, επεξεργασίας δεδομένων, συναγωγής συμπερασμάτων, παραγωγής και δημοσίευσης κειμένων, μέσω των οποίων καλλιεργείται ο *ακαδημαϊκός γραμματισμός των μαθητών*. Ακόμη, και το περιεχόμενο της γραμματικής αποκτά μέσω των νέων προγραμμάτων σπουδών *επικοινωνιακό χαρακτήρα*, καθώς δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη *γνώση των λειτουργιών των μορφοσυντακτικών δομών και των διάφορων διαστάσεων της γραμματικής του κειμένου και των γλωσσικών πράξεων*.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Βάσει των όσων εκτέθηκαν στα ανωτέρω κεφάλαια προκύπτει ότι η *εξέλιξη του γλωσσικού μαθήματος* στη χώρα μας κατά τα τελευταία σαράντα χρόνια υπήρξε *σημαντική και χαρακτηρίζεται από βήματα προόδου*. Αυτό συνέβη, διότι η ανανέωση της διδακτικής φιλοσοφίας και των προγραμμάτων σπουδών πραγματοποιείτο τόσο βάσει της *διεθνούς πρακτικής* όσο και βάσει των *θεωρητικών αναζητήσεων* στις προηγμένες εκπαιδευτικά χώρες στον τομέα της *εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και της διδακτικής του μαθήματος της γλώσσας*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Finney, D. (2002) The ELT curriculum, in Richards, J. & Renandya, W. (Eds), *Methodology in Language Teaching* (Cambridge, CUP).
- Μήτσης, Ν. (2002) *Η διδασκαλία της γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1833-1993)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μήτσης, Ν. (2011) Διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο, στο Μπαμπινιώτης, Γ. (επιμ.), *Το Γλωσσικό Ζήτημα* (Αθήνα, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων).
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012) *Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Αθήνα, Κριτική)
- Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Γ. και Τάντος, Α. (2011) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα, στο Νάκας, Α. Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 1976: 2011: 35 χρόνια από την γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)
- Trask, R. (2007) *Language and Linguistics* (New York, Routledge).

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιώργος ΓΡΟΛΛΙΟΣ & Παναγιώτα ΓΟΥΝΑΡΗ

Περίληψη

Βασική επιδίωξη της εργασίας μας είναι να απαντήσουμε στο ερώτημα ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή ορισμένων από τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο τα οποία παράχθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της υλοποίησης του «Νέου Σχολείου». Με τον όρο οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος εννοούμε εκείνη τη διαδικασία σχεδιασμού που αναφέρεται πρωταρχικά σε θέσεις οι οποίες αφορούν τα απαραίτητα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τους σκοπούς και το περιεχόμενό τους. Επιπλέον, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούμε θέσεις που αναφέρονται στον τρόπο διδασκαλίας και εμπεριέχονται στα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, των Φυσικών Επιστημών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

Abstract

The basic goal of our paper is to answer the question about the perspective behind the design of the curriculum used in the production of some pilot programs for primary school produced by the Pedagogical Institute in the context of materializing the "New School." We use the term "curriculum perspective" to denote the planning process that refers primarily to positions concerning the essential structural components of the curriculum, that is, its purpose and content. Moreover, in this paper we use positions referring to ways of teaching that are included in the curricula for Modern Greek Language and Literature, Religion, Mathematics, Geography, Natural Sciences, Social Studies, Information and Communication Technologies, Environmental and Sustainable Development Education.

Βασική επιδίωξη της παρούσης εργασίας είναι η διερεύνηση του χαρακτήρα ορισμένων από τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών τα οποία παράχθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο της υλοποίησης του «Νέου Σχολείου» (Υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό») με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΣΠΑ 2007-2013). Πιο συγκεκριμένα, επιχειρούμε να απαντήσουμε στο ερώτημα ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή αυτών των προγραμμάτων σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, εννοώντας με το συγκεκριμένο όρο εκείνη τη διαδικασία σχεδιασμού η οποία αναφέρεται πρωταρχικά σε

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

θέσεις που αφορούν τα απαραίτητα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή τους σκοπούς και το περιεχόμενό τους¹. Τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών, όμως, εμπεριέχουν θέσεις που αναφέρονται και στον τρόπο διδασκαλίας (δηλαδή στη μέθοδο και στη μορφή διδασκαλίας), καθώς και στις διαδικασίες και τις μορφές αξιολόγησης. Συνεπώς, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις σχετικές αναφορές των συγγραφέων των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών στην κατεύθυνση της απάντησης του ερωτήματος το οποίο θέσαμε προηγουμένως.

Εξαιτίας της περιορισμένης έκτασης της εργασίας και του σχετικά μεγάλου αριθμού των προγραμμάτων που θα εξετάσουμε, δεν θα συμπεριλάβουμε στην ανάλυση το περιεχόμενο, καθώς και τις διαδικασίες και μορφές αξιολόγησης των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, θα εξετάσουμε τα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, της Γεωγραφίας, των Φυσικών Επιστημών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και της Μελέτης του Περιβάλλοντος, προγράμματα τα οποία εν πολλοίς αντιστοιχούν στα μαθήματα που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο και, βέβαια, στα ομόλογα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όχι μόνο για λόγους οικονομίας του κειμένου, αλλά και γιατί η ανάδειξη των πιο σημαντικών στοιχείων τους και οι συμπερασματικές μας παρατηρήσεις μπορούν να είναι χρήσιμες για μια συγκριτική μελέτη των μέχρι σήμερα ισχυόντων προγραμμάτων, δηλαδή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.), με τα νέα πιλοτικά προγράμματα. Με αυτή την έννοια, η παρούσα εργασία μπορεί να ενταχθεί σε μια ευρύτερη διαδικασία έρευνας η οποία θα περιλαμβάνει όχι μόνο θεωρητικές μελέτες των προγραμμάτων σπουδών αλλά και προσεγγίσεις της πιλοτικής εφαρμογής τους, καθώς και συγκρίσεις με τη θεωρία και πράξη των προγραμμάτων σπουδών που ισχύουν μέχρι σήμερα.

Είναι αναγκαίο να υπογραμμίσουμε ότι τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών των διαφόρων μαθημάτων συνοδεύτηκαν από ένα εξαιρετικά σύντομο εισαγωγικό σημείωμα το οποίο υπέγραψε ο επιστημονικός υπεύθυνος της πράξης παραγωγής τους Χρήστος Δούκας, αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου². Εκεί, εκτός από την αναφορά των τεχνικών στοιχείων του προγράμματος στα πλαίσια του οποίου εκπονήθηκαν, απλώς διευκρινιζόταν ότι τα νέα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επρόκειτο να εφαρμοστούν κατά το σχολικό έτος 2011-2012 σε 188 πιλοτικές σχολικές μονάδες (21 νηπιαγωγεία, 99 δημοτικά σχολεία και 68 γυμνάσια) και ότι κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής θα ανατροφοδοτούνταν από την εκπαιδευτική πράξη ώστε να εμπλουτιστούν και να βελτιωθούν. Συνεπώς, είναι φανερό η έλλειψη ενός εισαγωγικού κειμένου το οποίο θα εξηγούσε την αναγκαιότητα της παραγωγής νέων προγραμμάτων σπουδών, επτά περίπου χρόνια μετά την επίσημη έναρξη της εφαρμογής των Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., θα προσδιόριζε τους ευρύτερους σκοπούς τους και θα διατύπωνε τις αρχές στη βάση των οποίων συγκροτούνται.

Βέβαια, αυτή η έλλειψη μπορεί να θεωρηθεί ότι αντισταθμίζεται με το κείμενο για το «Νέο Σχολείο» που δημοσιεύτηκε το 2010, περιέχοντας βασικές προδιαγραφές για τη συγγραφή των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών. Ο ένας από τους συγγραφείς της παρούσης εργασίας είχε τότε εξετάσει συγκριτικά τις προδιαγραφές αυτές με εκείνες που περιλαμβάνονταν στο

¹ Βλπ Γρόλλιος, 2005, σ.21-26. Οι όροι αναλυτικό πρόγραμμα και πρόγραμμα σπουδών αντιστοιχούν στην έννοια του curriculum και συνεπώς δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στη σημασία του ενός από τη σημασία του άλλου. Απλώς, η επίσημη (κρατική) παιδαγωγική χρησιμοποιεί από τη δεκαετία του 2000 τον δεύτερο όρο, με αποτέλεσμα αυτός να χρησιμοποιείται πλέον ευρύτερα.

² Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργήθηκε με πράξη της Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Άννας Διαμαντοπούλου στις 20/2/2012 και τέσσερις μέρες μετά άρχισε η λειτουργία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Βλπ ΦΕΚ 372B/20-02-2012 και 118A/24-05-2012 αντίστοιχα.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

εισαγωγικό κείμενο των Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, εμπλουτισμένη με την αρχή της διαφοροποίησης του προγράμματος και με στοιχεία μαθητοκεντρικής ρητορικής είναι εκείνη η οπτική στην οποία επρόκειτο να θεμελιωθούν τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών³. Στα τελευταία, το ζήτημα της οπτικής για το σχεδιασμό τους δεν φαίνεται να απασχόλησε τους συγγραφείς τους, με εξαίρεση τους συγγραφείς του προγράμματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος και των Θρησκευτικών. Οι συγγραφείς του προγράμματος της Μελέτης του Περιβάλλοντος περιορίζονται σε μια σύντομη δήλωση, σύμφωνα με την οποία το πρόγραμμα «οικοδομείται με βάση τις αρχές ανάπτυξης εννοιοκεντρικών αναλυτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας που υποστηρίζουν τη μάθηση με συνεργατικό τρόπο» (σ.1). Οι συγγραφείς του μαθήματος των Θρησκευτικών ισχυρίζονται ότι με το νέο πρόγραμμα αναιρούνται η «δασκαλοκεντρική διαδικασία μεταφοράς της γνώσης» και η «διαδικασία επίτευξης στόχων οι οποίοι προκαθορίζονταν από ειδικούς, συνδέονταν με συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών και ελέγχονταν και αξιολογούνταν από τους εκπαιδευτικούς», αντιλήψεις που συνδέονταν με προγράμματα σπουδών στα οποία η έμφαση δινόταν είτε στα γνωστικά περιεχόμενα είτε στους προκαθορισμένους στόχους. Έτσι, οι συγγραφείς του πιλοτικού προγράμματος των Θρησκευτικών εμμέσως πλην σαφώς δεν αποδέχονται ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θεμελιώνεται στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία, βέβαια, εμπεριέχει τη διαδικασία επίτευξης στόχων οι οποίοι προκαθορίζονται από ειδικούς, συνδέονται με συγκεκριμένες συμπεριφορές των μαθητών και ελέγχονται και αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς. Κατά την άποψή τους, το νέο πρόγραμμα είναι πρόγραμμα σπουδών διαδικασίας, δηλαδή επικεντρώνεται στην ανακάλυψη, στη δόμηση και στη δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης και «εμπλέκοντας τους μαθητές σε ενεργητικές μαθησιακές διεργασίες, διευκολύνει την αυτο-διαμόρφωση της συνείδησής τους, του τρόπου, δηλαδή, με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους στον κόσμο δρώντας μέσα σε αυτόν» (σ.13-14).

Ακόμη και αν αυτός ο ισχυρισμός ευσταθούσε για το πρόγραμμα των Θρησκευτικών, οι συγγραφείς του οποίου θεωρούν ότι ένα πρόγραμμα σπουδών διαδικασίας είναι «πιο λειτουργικό ή συμβατό με τη θρησκευτική μάθηση», το ερώτημα σχετικά με την οπτική του σχεδιασμού του συνόλου των προγραμμάτων θα συνέχιζε να παραμένει, διότι οι συγγραφείς των πιλοτικών προγραμμάτων ανά μάθημα είχαν θεωρητικά τη δυνατότητα, όπως ισχυρίζονται ότι έπραξαν οι συγγραφείς του πιλοτικού προγράμματος των Θρησκευτικών, να διαφοροποιηθούν από τις προδιαγραφές του κειμένου για το Νέο Σχολείο και να μην υιοθετήσουν την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Με αυτή την έννοια, τα συμπεράσματα της εργασίας για τις προδιαγραφές των προγραμμάτων σπουδών του νέου σχολείου που προαναφέρθηκαν, με την παρούσα εργασία υποβάλλονται σε δοκιμασία ως προς την ισχύ τους στα ίδια τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών.

Αφού, λοιπόν, εντοπίσαμε σε κάθε πρόγραμμα χωριστά τις σημαντικότερες αναφορές α) στους σκοπούς και β) στον τρόπο (μέθοδοι και μορφές) διδασκαλίας που εμπεριέχει, αναφορές οι οποίες δεν παρατίθενται στο παρόν κείμενο λόγω της περιορισμένης έκτασής του, καταλήξαμε στις παρακάτω συμπερασματικές παρατηρήσεις που απαντούν στο ερώτημα ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή τους.

1. Οι σκοποί των προγραμμάτων της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, καθώς και της Γεωγραφίας, θεμελιώνονται σε αλλαγές που αφορούν γεωπολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και περιβαλλοντικές αλλαγές, του προγράμματος των Θρησκευτικών στον ευρωπαϊκό διάλογο για τη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση και στα επίσημα κείμενα της Ευρώπης για την εκπαίδευση, του προγράμματος των Μαθηματικών σε θεωρήσεις που

³ Βλπ Γρόλλιος, 2010.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

έχουν διατυπωθεί στο πεδίο της Μαθηματικής Εκπαίδευσης, του προγράμματος των ΤΠΕ στην επιρροή τους στη σύγχρονη κοινωνία και του προγράμματος των Φυσικών Επιστημών στη σημασία τους για την οικονομική ανάπτυξη και γενικά τη ζωή, καθώς και σε συγκεκριμένες έρευνες που δείχνουν τη μη ικανοποιητική μάθηση και το μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών για τις Φυσικές Επιστήμες.

Επομένως, η συγγραφή των πιλοτικών προγραμμάτων σπουδών δεν έγινε με βάση κάποια διατυπωμένη ενιαία αντίληψη για την αναγκαιότητά τους, αφού στα τρία από τα εννέα προγράμματα που εξετάσαμε οι σκοποί τους δεν θεμελιώνονται, δύο προγράμματα θεμελιώνουν τους σκοπούς τους σε ευρύτερες αλλαγές που έχουν συμβεί στην κοινωνία, δύο στη σημασία των ΤΠΕ και των Φυσικών Επιστημών για την κοινωνία και δύο σε θεωρήσεις που έχουν εκφραστεί στα πεδία της Θρησκευτικής και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης.

Η θεμελίωση των σκοπών του προγράμματος των Φυσικών Επιστημών εκτός από την κοινωνική τους σημασία, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί οι οποίες, κατά τους συγγραφείς του προγράμματος, συσχετίζονται με την αποτυχία των προηγούμενων προγραμμάτων, αναδεικνύει ένα άλλο σημαντικό ζήτημα. Παρά το γεγονός ότι η συζήτηση για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει λάβει μεγάλη έκταση εντός και εκτός της εκπαίδευσης, αρχικά το Υπουργείο Παιδείας και στη συνέχεια οι συγγραφείς των προγραμμάτων δεν θεώρησαν απαραίτητο να θεμελιώσουν τους σκοπούς και, βέβαια, την αναγκαιότητα της συγγραφής τους, σε έρευνες οι οποίες θα αποτιμούσαν τα αποτελέσματα της εφαρμογής των προηγούμενων προγραμμάτων. Στη σημερινή συγκυρία, η σημασία της μη θεμελίωσης της αναγκαιότητας των νέων προγραμμάτων σπουδών σε αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των προηγούμενων, λαμβάνει πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις, αφού η πολιτική εξουσία του Υπουργείου Παιδείας έχει στρέψει μεγάλο μέρος της προσοχής της στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κυρίως με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, έχοντας ουσιαστικά ταυτίσει την αξιολόγηση στην εκπαίδευση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και με την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, αλλά αφήνοντας τα προγράμματα σπουδών, που συγγράφονται με δική της ευθύνη, σε ένα ιδιόμορφο «αξιολογικό απυρόβλητο».

2. Οι σκοποί των προγραμμάτων σπουδών που εξετάσαμε μπορούν, παρά τη φαινομενική ετερογένειά τους, να ενταχθούν στο πλαίσιο του ευρύτερου σκοπού της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Με βάση αυτή τη διαπίστωση μπορεί να γίνει κατανοητός ο συνδυασμός δύο ειδών σκοπών που κυριαρχούν στα προγράμματα σπουδών. Το ένα είδος αναφέρεται στην απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές για να μπορούν να ενταχθούν και «να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο πρόγραμμα της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας. Η έμφαση που δίνεται στις δεξιότητες των μαθητών είναι μικρότερη στους σκοπούς αυτού του προγράμματος (καλλιέργεια αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, αναγνώριση της σημασίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας στη συγκρότηση των πολιτισμικών παραδόσεων) από εκείνη που δίνεται στους σκοπούς άλλων προγραμμάτων όπως των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών, όπου οι πολυπληθείς ικανότητες και δεξιότητες ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες ή απλώς παρατίθενται –σε αυτά τα δύο προγράμματα μετρήσαμε 21 και 30 επιδιωκόμενες δεξιότητες και ικανότητες αντίστοιχα.

Το δεύτερο είδος σκοπών είναι η «εδραίωση στις συνειδήσεις» των μαθητών, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, ενός πλέγματος κοινωνικοπολιτικών αξιών που συνδέεται με το ιδεολογικό πλαίσιο των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η συγκεκριμένη σύνδεση γίνεται με άμεσο τρόπο στα

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

προγράμματα των Θρησκευτικών, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, ενώ δεν αμφισβητείται με οποιονδήποτε τρόπο στα υπόλοιπα. Αυτό το πλέγμα αξιών περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων που έχουν ειδικότερο χαρακτήρα⁴, ως ευρύτερες (και συχνά επαναλαμβανόμενες) σε μια ποικιλία διατυπώσεων, τις αξίες της δημοκρατίας, της ισονομίας, της ελευθερίας, της αποδοχής της διαφορετικότητας, του πλουραλισμού και του διαλόγου, του σεβασμού του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, της ειρήνης, της επικοινωνίας, της κατανόησης και της αλληλεγγύης μεταξύ των λαών και των ανθρώπων, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της κοινωνικής ευθύνης (συνειδητοποίηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων), του ενεργού πολίτη και της ηθικής συμπεριφοράς. Οι σκοποί που αφορούν αξίες καταλαμβάνουν ιδιαίτερα σημαντική θέση στα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

Το πρώτο βασικό χαρακτηριστικό αυτού του πλέγματος αξιών οι οποίες εμφανίζονται στους σκοπούς των περισσότερων προγραμμάτων σε διάφορες παραλλαγές είναι ότι θεωρούνται σιωπηρά ως αυτόματα ισχύουσες στο εσωτερικό της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τηρούμενες από αυτήν διεθνώς. Δεν είναι δύσκολο, βέβαια, κάποιος να αναρωτηθεί πώς και με ποια καταστροφικά αποτελέσματα, για παράδειγμα, εφαρμόστηκαν οι αξίες της αλληλεγγύης και της ισότητας από την Ευρωπαϊκή Ένωση στην περίπτωση της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα⁵ ή πώς εφαρμόστηκαν οι αξίες της δημοκρατίας και της ειρήνης στην περίπτωση των βομβαρδισμών και του διαμελισμού της Γιουγκοσλαβίας, για να περιοριστούμε μόνο σε παραδείγματα «εφαρμογής» (δηλαδή καταστρατήγησης και διαστροφής) αυτών των αξιών που είχαν ήδη ολοκληρωθεί ή εξελίσσονταν όταν καταρτίζονταν τα πιλοτικά προγράμματα.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό αυτού του πλέγματος είναι ότι οι αξίες που περιλαμβάνει παρουσιάζονται κατά κανόνα με αόριστο τρόπο⁶ και δεν συνδέονται με την πραγματικότητα η οποία σκιαγραφείται δειλά σε ορισμένα σημεία των προγραμμάτων. Η «διεύρυνση της οικονομικής ανισότητας μεταξύ χωρών και ατόμων και η συνακόλουθη αβεβαιότητα για το μέλλον, την οποία βιώνουμε στις μέρες μας» που αναφέρονται στο πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, η ανισότητα, οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές, ο αναλφαβητισμός, η φτώχεια, η ανεργία, οι πολεμικές συρράξεις και ο εθνικισμός που (μεταξύ άλλων) αναφέρονται στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας δεν συνδέονται με την εκμετάλλευση και την καταπίεση οι οποίες χαρακτηρίζουν τις εσωτερικές λειτουργίες των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών, καθώς και τις σχέσεις ανάμεσά τους, οι οποίες συγκεφαλαιώνονται στον ορισμό του ιμπεριαλισμού⁷. Έτσι, η αξία της κοινωνικοπολιτικής

⁴ Όπως, στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών, οι αξίες της ανεξίτηλης και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος, συνάντησης και σχέσης με τον Θεό και τον άλλο.

⁵ Σύμφωνα με τον Κοτζιά (2013), η Ελλάδα έχει περιέλθει εντός της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια κατάσταση που μπορεί να ονομαστεί «αποικία χρέους» η οποία, μεταξύ άλλων, χαρακτηρίζεται από τον περιορισμό της κυριαρχίας της και τον έλεγχο της αγοράς, του τραπεζικού συστήματος και του δημοσίου από τους δανειστές της, καθώς και από την υπονόμευση της δημοκρατίας, του κοινωνικού κράτους και του κράτους δικαίου. Για μια διαφορετική, κριτική προς τη θεωρητική αυστηρότητα της έννοιας «αποικία χρέους», προσέγγιση της κατάστασης στην Ελλάδα, σύμφωνα με την οποία αυτή χαρακτηρίζεται ως «οιονεί προτεκτοράτο» λόγω απώλειας εθνικής κυριαρχίας σε ζητήματα οργάνωσης του κράτους και των δημοσιονομικών λειτουργιών του στο πλαίσιο μιας συνολικής ιμπεριαλιστικής στρατηγικής για να «μετεξελιχθούν οι κρατικές δομές των πιο αδύναμων εθνικών σχηματισμών σε τόπους υπερεκμετάλλευσης της εργατικής δύναμης και εκκαθάρισης των μη ανταγωνιστικών κεφαλαίων», βλπ Σακελλαρόπουλος, 2014.

⁶ Για παράδειγμα, η δημοκρατία δεν περιγράφεται ούτε καν στοιχειωδώς με επιθετικούς προσδιορισμούς στα προγράμματα σπουδών, παρά μόνο ως «συμμετοχική» στο πρόγραμμα του μαθήματος Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Για διαφορετικούς προσδιορισμούς της δημοκρατίας, ενδεικτικά βλπ Macpherson, 1994.

⁷ Εννοούμε, βέβαια, τον κλασικό ορισμό του ιμπεριαλισμού από τον Β.Ι.Λένιν.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

χειραφέτησης από τα δεσμά της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης αποτελεί άγνωστο τόπο για τα προγράμματα σπουδών, ενώ αξίες όπως η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ανθρώπινη αξιοπρέπεια προσδιορίζονται μονοσήμαντα, κατ’ απομίμηση του λόγου των επίσημων ευρωπαϊκών κειμένων, ως εάν να αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τα κοινωνικά φύλα, τα άτομα με αναπηρίες και ορισμένες μειονοτικές ομάδες, αλλά ποτέ τις κοινωνικές τάξεις. Οι τελευταίες μοιάζουν να μην υπάρχουν καν στα προγράμματα σπουδών, όπου (σπανίως) γίνεται λόγος για κοινωνικές ομάδες ή στρώματα⁸, αλλά ποτέ για κοινωνικές τάξεις. Και εφόσον οι κοινωνικές τάξεις δεν υπάρχουν στα προγράμματα σπουδών, είναι επόμενο να εξαφανίζονται και οι ταξικές αντιπαράθεσεις και συγκρούσεις.

Συνεπώς, είναι φανερό ότι οι αναφορές των σκοπών των προγραμμάτων σπουδών στην ενίσχυση του κριτικού και ερευνητικού πνεύματος των μαθητών μένουν μετέωρες, αφού οι ίδιοι οι συγγραφείς των προγραμμάτων δεν χρησιμοποιούν αυτό το πνεύμα και υιοθετούν άκριτα τη ρητορική της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη διατύπωση των σκοπών των προγραμμάτων. Κάποια ελάχιστα δείγματα αυτού του κριτικού και ερευνητικού πνεύματος όχι, βέβαια, έναντι της εφαρμογής των αξιών που προβάλλονται ως σκοποί των προγραμμάτων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά έναντι της επιδίωξης της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες μπορούν να ανιχνευθούν σε σκοπούς που διατυπώνονται σε ορισμένα προγράμματα. Στο πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας το διερευνητικό και κριτικό πνεύμα συνδέεται με το ρόλο της γλώσσας στην «αναδόμηση στάσεων, αξιών, κοινωνικών τάσεων και ιδεολογίας», στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών στη θρησκευτική μάθηση εμφανίζεται να μην «αρμόζει μια αναπαραγωγική άποψη, η οποία δίνει έμφαση στον προκαθορισμό της κατευθυντήριας ιδέας» και ο «πολιτισμικός εγκλιματισμός» επιχειρείται να αντισταθμιστεί με την αξία της ελευθερίας, ενώ στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας οι εκπαιδευτικοί «είναι δεσμευμένοι να μεταφέρουν σε όλους τους ανθρώπους την εμπιστοσύνη και την ελπίδα για έναν καλύτερο κόσμο»⁹. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστικό ότι στα άλλα προγράμματα δεν γίνεται ούτε καν νύξη για την αναγκαιότητα αλλαγής του κόσμου ακόμη και με αυτή την αόριστη διατύπωση που καταγράφεται στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας, εκτός από το πρόγραμμα του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο οποίο, ωστόσο, η διατύπωση περί αναθεώρησης «του συστήματος αξιών που έχουμε υιοθετήσει μέχρι σήμερα ως άτομα και ως κοινωνία», συνδέεται αποκλειστικά με την προστασία του περιβάλλοντος και εγκλείεται στο χώρο των ιδεών, χωρίς να αναφέρεται στην υλική παραγωγή και στους δομικούς κοινωνικοπολιτικούς προσδιορισμούς.

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται εμφανές ότι η οπτική για το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών που υιοθετούν οι συγγραφείς τους δεν είναι η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης, στην οποία η ριζική κοινωνική και πολιτική αλλαγή αποτελεί τον ευρύτερο σκοπό που υπηρετεί το αναλυτικό πρόγραμμα¹⁰, αφού οι σχετικές αναφορές κατέχουν περιθωριακή θέση έναντι των σκοπών οι οποίοι εντάσσονται στον ευρύτερο σκοπό της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες. Στο σημείο αυτό, πλησιάζουμε στην απάντηση του ερωτήματος της εργασίας μας, δηλαδή του ερωτήματος ποια είναι η οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος η οποία χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή των Προγραμμάτων Σπουδών του

⁸Στα προγράμματα της Γεωγραφίας και των Φυσικών Επιστημών, αντίστοιχα.

⁹Δεν περιλαμβάνουμε σε αυτά τα δείγματα κριτικού και διερευνητικού πνεύματος που με έμμεσο ή άμεσο τρόπο θέτουν το ζήτημα της αναγκαιότητας του κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού διατυπώσεις οι οποίες εννοούν εντελώς διαφορετικό μετασχηματισμό, όπως στο πρόγραμμα των ΤΠΕ όπου ο μετασχηματισμός του σχολείου θεωρείται ότι γίνεται με βασικό εργαλείο τις ίδιες, με σκοπό τη «βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος».

¹⁰ Σχετικά με την οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος βλπ Γρόλλιος, 2011, σ.156-182.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Δημοτικού Σχολείου που εξετάσαμε. Έχοντας ήδη αποκλείσει την οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης και έχοντας καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα προγράμματα υπηρετούν το σκοπό της προσαρμογής των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες, θα στρέψουμε την προσοχή μας στους τρόπους (μεθόδους και μορφές) διδασκαλίας που προτείνουν οι συγγραφείς των προγραμμάτων.

3. Με μια επιπόλαιη ματιά, τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μαθητοκεντρικά, αφού ο όρος (αυτούσιος ή με περιφραστικό τρόπο) χρησιμοποιείται στα προγράμματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας, των Φυσικών Επιστημών, του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και της Μελέτης του Περιβάλλοντος. Δεν είναι δυνατό, βέβαια, να εξετάσουμε εδώ τις ποικίλες σημασίες του όρου μαθητοκεντρισμός στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία -μόνο για την τελευταία θα χρειαζόταν ίσως μια ξεχωριστή μονογραφία. Ωστόσο, γνωρίζουμε τον χαρακτήρα της μαθητοκεντρικής οπτικής για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος που πρώτος διατύπωσε στις Η.Π.Α. ο Stanley Hall στα τέλη του 19^{ου} αιώνα. Επρόκειτο για οπτική η οποία προέβλεπε έναν ατομισμό ο οποίος παρέπεμπε σε αξίες του φεουδαρχισμού και της αριστοκρατίας για να προωθήσει τη λεγόμενη «φυσική ανάπτυξη των μαθητών», θεμελιώνει τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος στις παρορμήσεις του παιδιού και υποστήριζε τη διαφοροποίηση του περιεχομένου του προγράμματος με βάση διανοητικούς όρους και με βάση όρους άλλων γενετικά καθορισμένων χαρακτηριστικών, αναθέτοντας την υλοποίησή της στους ειδικούς επιστήμονες της μελέτης του παιδιού¹¹.

Τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών που εξετάσαμε είναι προφανές ότι δεν έχουν σχέση, στο επίπεδο των σκοπών του προγράμματος, με αυτή την κλασική μαθητοκεντρική οπτική για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, αφού δεν στρέφονται προς κοινωνικές αξίες του παρελθόντος. Επιπλέον, οι συγγραφείς τους δεν προσδιορίζουν με ενιαίο τρόπο τι σημαίνει μαθητοκεντρισμός, έστω στο επίπεδο των μορφών και μεθόδων διδασκαλίας. Στο μέρος του προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας που αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας, η τοποθέτηση του μαθητή «στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας» σημαίνει αξιοποίηση στοιχείων από την εμπειρία των μαθητών, προσκόμιση υλικού από τους ίδιους, συντονιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού, σχεδιασμό ενοτήτων με τη μορφή σχεδίων δράσης (projects) και συνάρτηση του χρόνου των δραστηριοτήτων και της διδασκαλίας των θεματικών ενοτήτων με το δικό τους ενδιαφέρον και συμμετοχή. Στο μέρος του ίδιου προγράμματος που αφορά τη λογοτεχνία, ο μαθητοκεντρισμός προωθείται με τη διδασκαλία σε ομάδες και με τη μέθοδο project που «και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας». Στο πρόγραμμα της Γεωγραφίας, η εποικοδομητική διδασκαλία στηρίζεται, μεταξύ άλλων, σε «μαθητοκεντρικά πρότυπα». Στο πρόγραμμα των Φυσικών Επιστημών, η μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ορίζεται ως εκείνη η διδασκαλία που θα έχει νόημα για τους μαθητές και θα ωφελεί την κοινότητά τους. Στο πρόγραμμα του μαθήματος Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη τονίζεται η αναγκαιότητα για μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η οποία υλοποιείται με την ανακαλυπτική μάθηση και την εποικοδομητική προσέγγιση.

Όσον αφορά τα προγράμματα στα οποία ο όρος μαθητοκεντρισμός δεν χρησιμοποιείται, προτεινόμενες μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας είναι οι παρακάτω. Στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών δίνεται «έμφαση στην ερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση που ενθαρρύνεται από την ομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία». Στο πρόγραμμα των Μαθηματικών η έμφαση δίνεται στην έννοια της δραστηριότητας την οποία προκαλούν καταστάσεις και προβλήματα που τίθενται στον μαθητή και σε κάποιες περιπτώσεις επεκτείνονται σε συνθετικές εργασίες (για 10 ώρες διδασκαλίας ανά διδακτικό

¹¹ Βλπ Γρόλλιος, 2011, σ.66-73.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

έτος). Στο πρόγραμμα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής γίνεται αναφορά μόνο στην πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας με σαφώς προσδιορισμένη θεματολογία. Στο πρόγραμμα των ΤΠΕ ενθαρρύνονται η διερευνητική προσέγγιση, η συνεργατική μάθηση, η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων, ενώ προβλέπεται μια «σημαντική ενότητα» πραγματοποίησης σχεδίων εργασίας (projects) μικρής ή μεγάλης διάρκειας. Στο πρόγραμμα για τη Μελέτη του Περιβάλλοντος ο μαθητής συμμετέχει στη διαμόρφωση του μαθήματος και η μελέτη κάθε θέματος συνεπάγεται τη διεξαγωγή ενός ερευνητικού σχεδίου εργασίας.

Επομένως, ο μαθητοκεντρισμός, στα προγράμματα σπουδών που χρησιμοποιείται ως όρος, έχει πολλαπλές, στον ένα ή τον άλλο βαθμό διαφορετικές μεταξύ τους σημασίες. Πολύ περισσότερο δεν μπορούμε να μιλάμε για ενιαία αντίληψη όσον αφορά στις μεθόδους και μορφές διδασκαλίας όλων των προγραμμάτων, αφού, για παράδειγμα, στα υπόλοιπα προγράμματα η μέθοδος project δεν αναφέρεται (στο πρόγραμμα των Θρησκευτικών) ή έχει υποβαθμισμένη σημασία όπως στο πρόγραμμα των Μαθηματικών, ενώ, παράλληλα, δεν μπορεί να ταυτιστεί με τα σχέδια εργασίας που έχουν σαφώς προκαθορισμένη θεματολογία όπως στα προγράμματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Μελέτης του Περιβάλλοντος¹². Επομένως, πέρα από τα θεωρητικά αδιέξοδα τα οποία θα συναντούσε κάποιος εάν ήθελε να χαρακτηρίσει την οπτική του σχεδιασμού των προγραμμάτων αποκλειστικά με βάση τις μεθόδους και τις μορφές διδασκαλίας, θα προσέκρουε στις πολλαπλές εκδοχές τόσο των προσδιορισμών του μαθητοκεντρισμού όσο και συνολικά των μεθόδων και μορφών διδασκαλίας που εμπεριέχουν τα προγράμματα εάν ήθελε να τα χαρακτηρίσει μαθητοκεντρικά.

Όμως, το πιο σημαντικό γεγονός που αποδεικνύει ότι τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών δεν είναι μαθητοκεντρικά αποτελεί η αναλυτική καταγραφή συγκεκριμένων διδακτικών στόχων σε κάθε ένα από αυτά. Αυτή η αναλυτική καταγραφή γίνεται στη στήλη «προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» τα οποία αποτελούν το νέο όνομα των «στόχων» προηγούμενων προγραμμάτων. Με έναν απλό υπολογισμό, δηλαδή αθροίζοντας τις σελίδες των προγραμμάτων που εμπεριέχουν τη στήλη των «προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (οι διπλανές στήλες, όπως προαναφέραμε, είναι κατά κανόνα οι στήλες με τίτλους «βασικά θέματα», «δραστηριότητες» και «εκπαιδευτικό υλικό»), υπολογίζουμε ότι περίπου οι 700 από τις 900 σελίδες των προγραμμάτων τα οποία εξετάσαμε εμπεριέχουν διδακτικούς στόχους. Με άλλα λόγια, η κοινωνική προσαρμογή των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως θεμελιώδης ευρύτερος σκοπός των προγραμμάτων «μεταφράζεται» σε εκτενείς καταλόγους διδακτικών στόχων που έχουν μεταμφιεστεί σε προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τα οποία αντιστοιχούν στη μεταβολή συγκεκριμένων υποδιαίρεσεων της συμπεριφοράς των μαθητών, ενώ, βέβαια, μπορούν να μετρηθούν. Πρόκειται για την αφετηριακή θέση για τον προσδιορισμό του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας που θεμελιώθηκε από τον Franklin Bobbit στην Αμερική των αρχών του 20^{ου} αιώνα και αναπτύχθηκε με το μοντέλο του Ralph Tyler και την ταξινόμια των διδακτικών στόχων του Benjamin Bloom στα μέσα του ίδιου αιώνα¹³.

Τελικά, τα πιλοτικά προγράμματα σπουδών κινούνται εντός του πλαισίου που έθεσε η πολιτική εξουσία με το κείμενο του Υπουργείου Παιδείας για το «Νέο Σχολείο». Είναι προγράμματα τα οποία σχεδιάστηκαν με βάση την οπτική της κοινωνικής

¹² Στην αρχή της δεκαετίας του 1920, ο William H. Kilpatrick, που θεμελίωσε θεωρητικά το project ως μέθοδο στην εκπαίδευση τόνιζε ότι δεν μπορεί να ταυτιστεί με τη μελέτη ενός θέματος. Σχετικά βλπ Γρόλλιος, 2005α.

¹³ Βλπ Γρόλλιος, 2010.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

αποτελεσματικότητας, αφού επιδιώκουν την προσαρμογή των μαθητών στις υπάρχουσες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές λειτουργίες του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στηρίζονται στην αναλυτική περιγραφή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αξιών που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές. Ο μαθητοκεντρισμός δεν αποτελεί παρά μια ρητορική η οποία τα συνοδεύει, σε μια προσπάθεια να χρησιμεύσει ως μανδύας για να μην ταυτιστούν με την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και με ό,τι την υποβαθμίζει: τον πραγματισμό, τον μιχαελορισμό και τον τεχνοκρατισμό που τίθενται στην υπηρεσία της συντήρησης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων μέσα και έξω από την εκπαίδευση. Συνεπώς, οι απόπειρες να χαρακτηριστούν τα προγράμματα ως εννοιολογικά ή ως προγράμματα διαδικασίας, συνειδητά ή ασυνείδητα συμβάλλουν στον εξωραϊσμό τους, διαπράττοντας το λάθος να υιοθετούν τρόπους κατηγοριοποίησης των προγραμμάτων που, αναγορεύοντας το ζήτημα του περιεχομένου ως αποκλειστικό κριτήριο κατηγοριοποίησης, παραβλέπουν το κεφαλαιώδες ζήτημα των σκοπών τους, στη βάση των οποίων πρωταρχικά προσδιορίζεται το περιεχόμενο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ. (2005α) «Πλευρές της Ιστορίας της Μεθόδου Project» στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg, σ.105-131.
- Γρόλλιος, Γ. (2010) Από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών στα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.95, σ. 20-27.
- Γρόλλιος, Γ. (2011) *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα – Λογοτεχνία. Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, 2011.
- Επιστημονικό Πεδίο: Θρησκευτικά. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού.
- Επιστημονικό Πεδίο: Κοινωνικές Επιστήμες και Ιστορία. Πρόταση Νέου Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε και ΣΤ Δημοτικού.
- Επιστημονικό Πεδίο: Μαθηματικά. Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.
- Επιστημονικό Πεδίο: Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού – Μαθησιακού Πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη» Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης.
- Επιστημονικό Πεδίο: Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Επιστημονικό Πεδίο: Φυσικές Επιστήμες. Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Δημοτικού για το «Νέο Σχολείο».
- Επιστημονικό Πεδίο: Φυσικές Επιστήμες. Πρόγραμμα Σπουδών Μελέτης του Περιβάλλοντος για το «Νέο Σχολείο».
- Επιστημονικό Πεδίο: Φυσικές Επιστήμες. Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Δημοτικού για το «Νέο Σχολείο».
- Κοτζιάς, Ν. (2013) *Ελλάδα Αποικία Χρέους. Ευρωπαϊκή Αυτοκρατορία και Γερμανική Πρωτοκαθεδρία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Macpherson, C. (1994) *Η Ιστορική Πορεία της Φιλελεύθερης Δημοκρατίας*, μτφρ Κασίμη, Ε. Αθήνα: Γνώση.
- Σακελλαρόπουλος, Σ. (2014) Μετασχηματισμοί στη Δομή του Ελληνικού Κράτους κατά τη Διάρκεια της Κρίσης. *Ουτοπία*, 106, σσ.59-71.

Ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης και η εκπαίδευση της επισφάλειας και της αβεβαιότητας

Γεώργιος ΠΑΣΙΑΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Γεώργιος ΦΛΟΥΡΗΣ, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Στην μελέτη υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονοι «αιδεότυποι» της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης συνδέονται με την συγκρότηση ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος, μιας νέας «εκπαιδευτικής ατζέντας» που ελέγχεται από την επικράτηση της «τεχνοεπιστήμης», την ιδεολογία της αγοράς και του νεοφιλελεύθερου τεχνοκρατικού παραδείγματος. Η νέα εκπαιδευτική κουλτούρα διατρέχεται από τις έννοιες της «διά βίου μάθησης», των «ικανοτήτων», των «δεικτών», της «ποιότητας», της «διακυβέρνησης», της «επιτελεστικότητας» και του «ελέγχου» και ασκεί ισχυρή επίδραση στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων, στα προγράμματα σπουδών, στα προσόντα των εκπαιδευτικών, στις ικανότητες των μαθητών. Η «εκπαίδευση» μεταλλάσσεται σε «μάθηση», η γνώση σε «ικανότητες», η εργασία σε «απασχολησιμότητα», ενώ ο εκπαιδευτικός χώρος καθίσταται ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεστικότητα, την αποτελεσματικότητα. Οι σύγχρονες πολιτικές της γνώσης είναι πολιτικές αναπαραγωγής των τεχνοκρατών, πολιτικές της «αγοράς» που στηρίζονται σε τεχνολογίες «επιτήρησης», «θέασης» και «διακυβέρνησης εξ αποστάσεως», είναι «πολιτικές των αριθμών» που προωθούν την οικονομική και κοινωνική δυστοπία της επισφάλειας και της αβεβαιότητας.

Summary

The paper attempts to critically analyze the educational paradigm shift imposed by the ‘colonization of knowledge’ in the European “edu-scape” over the last two decades. It will be argued that the contemporary ideotypes and imaginaries of “knowledge driven economy and societies” are connected with the formation a new “educational agenda” that is controlled by the domination of ‘techno- science,’ of the ‘market driven ideology’ as well as of the neoliberal technocratic paradigm. In this context, it is argued that the schools’ organization and function, the school curriculum, the qualifications of teachers and the students’ competences are inflicted by a new educational culture which is characterized by key semiotic concepts (‘quality’, ‘competences,’ ‘standards’, ‘benchmarking’) of “testing” and “accountability” regimes.

Under this neoliberal “tecno-preneurial” rationale, ‘education’ is transformed to ‘learning,’ knowledge transforms to ‘competences’ work changes to ‘employability’, while the “edu-space” is pushed to become visible, transparent and comparable through ‘governmentality’, ‘performativity’ and ‘control’ discourses and processes. In this vein, it is argued that the formation of the new educational “policy-scape” is dominated by an “audit/policy by numbers” culture based on technologies of marketization, surveillance and control that promote the economic and social “dystopia” of an uncertain, precarious and insecure society.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις κεντρικές έννοιες, τα σημαίνοντα κλειδιά, τους σχηματισμούς λόγου και τις σχέσεις γνώσης-εξουσίας που συγκροτούν τους σύγχρονους ηγεμονικούς λόγους και τα καθεστάτα αλήθειας στον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό χώρο. Ως βασική ερμηνευτική έννοια ορίζεται ο «αποικισμός της γνώσης», μέσα από τον οποίο αναλύεται η γενεαλογία του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Στη μελέτη υποστηρίζεται ότι ο σύγχρονος αποικισμός της γνώσης αποτελείται από ανταγωνιστικούς «λόγους» (discourses) οι οποίοι μετασχηματίζουν τον εκπαιδευτικό τόπο (edu-scapes) και τις πολιτικές επενδύοντας με νόημα και σημασίες τα επιμέρους πεδία του (policy-scapes). Ειδικότερα, θεωρούμε ότι ο λόγος του «αποικισμού της γνώσης» επηρεάζεται από τις σχέσεις «γνώσης-εξουσίας» και διακρίνεται σε δύο ευρύτερες ερμηνευτικές κατηγορίες : τις «γεωγραφίες της γνώσης» και τις «γεωμετρίες της εξουσίας». Το πλαίσιο αναφοράς και το σημειολογικό περιεχόμενο κάθε κατηγορίας προσδιορίζεται μέσα από έναν εννοιολογικό «χάρτη», ένα διάγραμμα σχέσεων γνώσης-εξουσίας στο οποίο αποτυπώνεται η συνάρθρωση των επιμέρους στοιχείων κάθε ερμηνευτικού πεδίου/σχηματισμού λόγου. Τα διάφορα σημεία του χάρτη θεωρούμε ότι αποτελούν κυρίαρχα σημαίνοντα νοηματοδότησης ανταγωνιστικών λόγων οι οποίοι έχουν επικρατήσει, κυριαρχήσει, επιβληθεί ως ηγεμονικά προτάγματα και τα οποία ‘αποίκισαν’ τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό λόγο τις τελευταίες δεκαετίες. Οι ηγεμονικοί λόγοι που συγκροτούν τον αποικισμό της γνώσης συνδέονται με διακριτούς παράγοντες (διεθνείς οργανισμοί) οι οποίοι λειτουργούν ως φορείς σημασιών και ως παραγωγοί πολιτικής στο διεθνές και στο εθνικό επίπεδο.

Το παρόν κείμενο αποτελεί σύνθεση προηγούμενων μελετών μας και η θεωρητική προσέγγιση αντλεί και συνδυάζει, εκλεκτικά, ερμηνευτικές έννοιες και στοιχεία από την *ανάλυση λόγου*, την *πολιτική θεωρία του λόγου*, τη *γενεαλογία* και τις *σχέσεις γνώσης-εξουσίας* (Laclau & Mouffe 1985, Foucault, 1987, Wodak 2003, Howarth 2008, Fairclough 2013). Το αναλυτικό παράδειγμα δίνει έμφαση στη «*χαρτογράφηση*» του κοινωνικού και εκπαιδευτικού τοπίου (Paulston 1996) και χρησιμοποιεί έννοιες όπως «*γεωγραφίες*» και «*γεωμετρίες*» (Epstein 2007), *τόποι* (scapes/Appadurai 1996), *δίκτυα* (networks/ Castells 1998), *ροές* (flows/ Robertson 2005), για να περιγράψει την κατασκευή μιας *παγκόσμιας εκπαιδευτικής ‘ατζέντας’* (Dale 2000, Rizvi & Lingard 2010).

2. Ο ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ : ΝΕΟΙ ΗΓΕΜΟΝΙΚΟΙ ΛΟΓΟΙ ΚΑΙ ΙΔΕΟΤΥΠΟΙ

Οι σύγχρονες κοινωνίες και οικονομίες χαρακτηρίζονται και ερμηνεύονται μέσω νέων φαντασιακών, συμβολικών όσο και πραγματικών ‘*ιδεότυπων*’, όπως ‘*παγκοσμιοποίηση*’, ‘*κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης*’ (*knowledge based economies*) και ‘*κοινωνίες της διακινδύνευσης*’ (*risk societies*), συνδέονται με την ανασυγκρότηση θεμελιωδών οικονομικών και κοινωνικών εννοιών όπως το *κεφάλαιο*, το *εμπόρευμα*, η *εργασία*, η *εκπαίδευση*, και διατρέχονται από έννοιες, όπως *αβεβαιότητα*, *διακινδύνευση*, *ανασφάλεια* ((Burton-Jones 1999, Beck 2000, Hargreaves 2003).

Κεντρική ερμηνευτική έννοια-κλειδί αποτελεί η έννοια της ‘*γνώσης*’ η οποία θεωρείται ως κεντρικό σημαίνον και ως θεμελιώδης διαμεσολάβηση στη συγκρότηση των κοινωνιών της ύστερης νεωτερικότητας. Η «*γνώση*» βρίσκεται στον πυρήνα της παγκόσμιας κοινωνικο-οικονομικής αναδιάρθρωσης και αποτελεί τον κινητήριο μοχλό της συνεχούς ανάπτυξης στις μετα-βιομηχανικές καπιταλιστικές κοινωνίες, η οποία δεν βασίζεται τόσο στη συσσώρευση κεφαλαίων αλλά στην παραγωγή και τη χρήση της γνώσης, είτε ως παράγοντα τεχνολογικής εξέλιξης (Castells 1998), είτε ως συντελεστή κεφαλαίου και εμπορεύματος, είτε ως παραγωγικού συντελεστή εργασίας (Reich 1991), είτε με τη μορφή συμβολικών σημασιών

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

(ιδεολογικών, πολιτιστικών και κοινωνικών) (Lyotar 1984). Οι σύγχρονες εφαρμογές της γνώσης υπό την επίδραση των ΤΠΕ διαμορφώνουν ταχύτατες παραγωγικές και οργανωτικές μεταλλαγές, οι οποίες οδηγούν, αναπόφευκτα, σε γρήγορη απαξίωση της κεκτημένης γνώσης, σε μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας και εκτεταμένη διάχυση των πολιτιστικών αξιών.

Οι σύγχρονες μετα-βιομηχανικές οικονομίες θεωρούνται ως οι ‘οικονομίες της γνώσης’ (*knowledge based economies*), χαρακτηρίζονται ως «πληροφορικές, παγκόσμιες και δικτυακές» και στηρίζονται «στην αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου με άξονες την παραγωγή της γνώσης, την επεξεργασία των πληροφοριών και τη διαχείριση των συμβολικών πόρων» (Φλουρή & Πασιάς 2005). Στη νέα διεθνή οικονομική πραγματικότητα η αξία των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών συντελεστών μετράται από την απόκτηση, την παραγωγή, τη διάχυση και την εφαρμογή της νέας γνώσης και των νέων τεχνολογιών στην παραγωγική και πολιτιστική διαδικασία, καθώς και από την άμεση και ευέλικτη προσαρμογή στις νέες παραγωγικές και επικοινωνιακές διαδικασίες και τις οργανωτικές δομές που απαιτούνται. Έννοιες όπως η καινοτομία, η ανταγωνιστικότητα, η ευελιξία, η παραγωγικότητα, η αποτελεσματικότητα, η διαχείριση ολικής ποιότητας, θεωρούνται ως τα βασικά μέσα ανάγνωσης του σύγχρονου εργαλειακού λόγου των ‘οικονομιών της γνώσης’ και της ερμηνείας των επιπτώσεων στα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής ζωής (Φλουρή & Πασιάς 2005).

Σύμφωνα με διάφορες μελέτες οι φανταστικοί ιδεότυποι της ‘παγκοσμιοποίησης’, της ‘οικονομίας και κοινωνίας της γνώσης’, αποτελούν κεντρικά ερμηνευτικά σημαίνοντα νέων ηγεμονικών λόγων οι οποίοι συγκροτούν νέα ‘καθεστώτα αλήθειας’ και ‘σηματισμούς λόγου’ που επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου (*edu-scape*) (Luke 2006, Forstrop 2013) και τις σχέσεις της εκπαίδευσης με την κοινωνία, την οικονομία και την πολιτική σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Peters 2007, Jessop et al 2009).

Οι νέοι ηγεμονικοί «λόγοι» εκφέρονται τόσο στο πραγματικό επίπεδο (παραγωγή πολιτικών) όσο και στο συμβολικό-φανταστικό (παραγωγή σημασιών) και συνδέονται στενά με διακριτούς θεσμικούς μηχανισμούς-φορείς εξουσίας και γνώσης σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, αντλούν από ‘καθεστώτα αλήθειας’ αλλά και επιβάλλουν ‘καθεστώτα αλήθειας’, στηρίζονται σε ‘συστήματα γνώσης’ αλλά και παράγουν συστήματα γνώσης, ορίζουν ‘κανόνες διαχείρισης’, προωθούν ‘αξίες’ και ‘φανταστικές σημασίες’, διαμορφώνουν ‘πολιτικές της γνώσης’, υποδεικνύουν ‘πολιτικές εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης’, επιδιώκουν και εξασφαλίζουν ‘εγκυρότητα’ και ‘νομιμοποίηση’ από τις ‘επιστημονικές κοινότητες’ (Φλουρή & Πασιάς 2005, Πασιάς 2012).

Οι σύγχρονοι ιδεότυποι της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης «συνδέονται με την αφήγηση ενός νέου σύγχρονου αποικισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, του αποικισμού της γνώσης. Ενός αποικισμού χωρίς μητρόπολη, μιας αυτοκρατορίας χωρίς αποικίες, ενός ηγεμονισμού χωρίς αλή. Ο νέος αποικισμός είναι άυλος, ρευστός, μη εδαφικός, ελέγχεται από τη γνώση, ασκεί εξουσία, εκφράζει ιδέες, παράγει υλικά και συμβολικά σημαίνοντα, αναπτύσσει πρακτικές, στηρίζεται στις νέες τεχνολογίες, καθορίζει ροές, κυκλοφορεί μέσα από δίκτυα» (Πασιάς 2012). Στο νέο εκπαιδευτικό τοπίο «δεν υπάρχουν σύνορα, ο λόγος διαπερνά τις επικράτειες, ο χώρος αυξάνεται, παγκοσμιοποιείται, το κράτος περιορίζεται, χάνει μέρος από την ισχύ του, από την υπεροχή του, μεταφέρει τις αρμοδιότητες σε εξωεθνικούς παράγοντες, συμμετέχει σε διαδικασίες που δεν ελέγχονται από το ίδιο, συναποφασίζει για αλλαγές που επηρεάζουν την ύπαρξη και την υπόστασή του, διαβρώνεται, μεταλλάσσεται, αποδομείται. Οι χάρτες των νέων σχέσεων ‘γνώσης-εξουσίας’ κατασκευάζονται από διεθνείς και διακρατικούς οργανισμούς και έννοιες όπως ο διεθνισμός, η υπερεθνικότητα, η μετα-εθνικότητα, ο διακρατισμός, ο διακυβερνητισμός αποτελούν βασικούς όρους της ανάγνωσης στο διεθνές περιβάλλον» (Πασιάς 2012).

Οι έννοιες της «διακυβέρνησης» και του «ελέγχου» αποτελούν κεντρικές σημειολογικές έννοιες στην ερμηνεία του νέου εκπαιδευτικού τοπίου. Η ανοιχτότητα του οικονομικού άρα και του εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλει τη διαμόρφωση νέων συστημάτων διακυβέρνησης και ελέγχου, ριζικά διαφορετικών από τα παραδοσιακά συγκεντρωτικά,

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

ιεραρχικά και πειθαρχικά συστήματα με δεσπόζουσες τις εξουσίες του ισχυρού κράτους. Στις σύγχρονες «κοινωνίες του ελέγχου» (societies of control) η επιτήρηση δεν είναι ορατή, ο έλεγχος είναι ‘εσωτερικός’, η διακυβέρνηση «πραγματοποιείται από απόσταση» (Deleuze 1992).

3. ΓΕΩΓΡΑΦΙΕΣ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΓΕΩΜΕΤΡΙΕΣ ΤΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ : Ο ΑΠΟΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΚΤΥΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ

Ένα μέρος του ‘λόγου’ του νέου αποικισμού αφορά στις «γεωγραφίες της γνώσης» (Φλουρής & Πασιάς 2012) και αναφέρεται στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού χώρου ο οποίος διαρθρώνεται σε *πολλαπλά επίπεδα* (Marginson & Rhoades 2002), διαμορφώνει *τόπους* (scapes/ Appadurai 1996), διατρέχεται από *ροές* (flows/ Robertson 2005), διαμεσολαβείται από *δίκτυα* (networks/ Castells 1998), ελέγχεται από *διακρατικούς φορείς* (EU, OECD, IMF, WB, WTO) και επιδιώκει τη συγκρότηση μιας «παγκόσμιας εκπαιδευτικής ατζέντας» (Dale 2000, Henry et al. 2001, Rizvi & Lingard 2010) στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης των οικονομικών σχέσεων και της επικυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού και του διεθνοποιημένου καπιταλισμού (Moutsios 2010).

Ένα άλλο μέρος του λόγου αφορά στις «γεωμετρίες της εξουσίας» (Φλουρής & Πασιάς 2012) που περιλαμβάνουν τις σχέσεις μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού, κράτους και αγοράς, τον μετασηματισμό του κράτους, τις σχέσεις διακυβέρνησης, την επιτήρηση και το έλεγχο. Οι γεωμετρίες της εξουσίας βασίζονται σε *σχηματισμούς λόγου* όπως απελευθέρωση αγορών, ανταγωνιστικότητα, καινοτομία, προσαρμοστικότητα, νέα διακυβέρνηση (governmentality), νέα δημόσια διοίκηση (new public management), λιγότερο κράτος, ‘κράτος-αξιολογητής’ (evaluative state), καθώς και νέες μορφές κοινωνικής λογοδοσίας και αποτίμησης (audit society) (Shore 2008, Ball 2009). Οι θεωρήσεις αυτές για τον έλεγχο, την αξιολόγηση και τη λογοδοσία αρθρώνονται γύρω από έννοιες, πρακτικές και μέσα που προέρχονται από το χώρο των πολυεθνικών εταιρειών και των επιχειρήσεων, επιβάλλονται από διεθνείς οργανισμούς στο πλαίσιο της απελευθέρωσης των αγορών (WTO/GATS) και της επικράτησης των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας (Robertson, Bonal & Dale 2002), καθορίζονται από πολιτικές της *ρύθμισης* και της *διαχείρισης* σύμφωνα με τους όρους της *επιχειρησιακής λογικής* και της *οικονομικής αποτελεσματικότητας* συνδέονται άμεσα με τη διαμόρφωση μιας ‘ευρωκρατικής ελίτ’ (eurocrats) (τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών) και την επικράτηση μιας *τεχνο-διαχειριστικής* αντίληψης στο χώρο της εκπαίδευσης σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Kenway, Bullen & Robb 2004, Normand 2010).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι το εγχείρημα της διαμόρφωσης του ευρωπαϊκού χώρου αποτελεί ένα παράδειγμα θεσμικού και κανονιστικού ισομορφισμού και εφαρμογής *πολλαπλών μορφών διακυβέρνησης με άξονα την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ)* (Alexiadou 2007), που βασίζεται στην εισαγωγή τεχνολογιών επιτήρησης, τεχνικών διακυβέρνησης, διαδικασιών αμοιβαίας μάθησης και χρήσης εργαλείων αξιολόγησης (standards, benchmarks, best practices) που προέρχονται/ νομιμοποιούνται από το χώρο των διεθνών οργανισμών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, ΔΝΤ) και των επιχειρήσεων (Rinne 2008) και βασίζονται στη διαμόρφωση, την ανάπτυξη και την προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου *παγκόσμιων προτύπων* (world models) που οργανώνεται σημειολογικά γύρω από όρους όπως αγοραιοποίηση (marketization), (απο)-ρύθμιση (de-regulation), τεχνοκρατία (technocracy), επιτέλεση/απόδοση (performativity), αξιολόγηση (evaluation/ assessement), επιτήρηση (surveillance), απολογιστικός έλεγχος (audit), λογοδοσία (accountability) (Deem 2001, Bonal 2003).

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Η μετρήσιμη Ευρώπη της γνώσης Η Ευρώπη των δεικτών Συγκριτική Αξιολόγηση	Κοινωνία επιτήρησης, ελέγχου και λογοδοσίας Προς το Ευρωπαϊκό Πανοπτικό	Νέες μορφές Διαχείρισης – Νέος Διευθυντισμός	Οικονομίες της γνώσης νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση, απελευθέρωση αγορών ευελφάγια, αποτελεσματικότητα.
Τεχνοκρατία Επιχειρησιακή λογική, Οικονομική αποτελεσματικότητα, Αποδοτικότητα (ΟΟΣΑ-WB-ΕΕ)	Ο εκπαιδευτικός αποικισμός ως δίκτυο ‘λόγων’ και πολιτικών		Λιγότερο κράτος Απορύθμιση και αποδόμηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης Κράτος Αξιολογητής
Αξιολόγηση Λογοδοσία			Νέες μορφές διακυβέρνησης Διακυβέρνηση & έλεγχος εξ αποστάσεως
Επιτελεστικότητα			Νέες θεωρήσεις για τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου
Διεθνείς αρχές αξιολόγησης και μηχανισμοί διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας			Η κοινωνία των ικανοτήτων Δια βίου μάθηση: Προς την Ολοκληρωτικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία
Αγορές / πελάτες καταναλωτές Αποτελεσματικότητα Αποδοτικότητα	Η θεωρία της τριπλής έλικας: γνώση – κυβέρνηση – βιομηχανία (επιχειρήσεις)	Το τρίγωνο της γνώσης : Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία	Διεθνοποίηση Έλεγχος των ροών κινητικότητας Αριστεία, Ανταγωνιστικότητα, ελκυστικότητα

4. ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ως βασικά σημεία της κριτικής σχετικά με τις αλλαγές στο πεδίο της γνώσης και τις επιδράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης αναφέρονται, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα :

Στις σύγχρονες μετα-βιομηχανικές ‘κοινωνίες της γνώσης και της πληροφορίας’ (Stehr 1994, Castells 1998), η «ακαδημαϊκή έρευνα/γνώση» (‘academic knowledge’) προκαλείται από τη μετα-ακαδημαϊκή επιστήμη (post-academic science) και αντικαθίσταται από ‘γνώσεις’ οι οποίες παράγονται και διανέμονται εντός και διαμέσου θεσμών, φορέων και μηχανισμών ολόκληρης της κοινωνίας (Barnett & Griffin 1997, Nowotny, Scott & Gibbons 2001). Δημιουργούνται ‘ρόες’ της γνώσης σε πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης και προορισμού:

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

ακαδημαϊκή και φυσική κινητικότητα προσώπων, γνώσεων, άυλων αγαθών και δικαιωχρησίας (franchise) που συνδέονται με τις έννοιες της ελκυστικότητας, της συγκρισιμότητας, της πιστοποίησης και της αναγνωρισιμότητας (Altbach & Teichler 2001, Marginson 2007). Οι σύγχρονες πολιτικές της γνώσης συνδέονται με νέες θεωρήσεις για τη διαχείριση του ανθρώπινου κεφαλαίου που επηρεάζονται από την επικράτηση νεοφιλελεύθερων αγοραίων αντιλήψεων (Lynch 2006) και δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ «εκπαίδευσης-έρευνας-καινοτομίας» και στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ «γνώσης-κυβέρνησης-βιομηχανίας» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2006).

Οι έννοιες της ‘καινοτομίας’ και της ανταγωνιστικότητας προκαλούν ριζικά τις παραδοσιακές μορφές (σκοπούς, κατευθύνσεις) της γνώσης, με έμφαση σε μορφές ‘γρήγορης γνώσης’ (fast knowledge) και ‘γνώσης-απόδοσης/επιτέλεσης’ (‘knowledge performativity’) (Besley & Peters 2005). Οι σύγχρονες ‘πολιτικές της γνώσης’ ελέγχονται ως προς τις διαδικασίες παραγωγής, τη νομιμοποίηση και τη χρήση των αποτελεσμάτων από τον κόσμο της οικονομίας, των επιχειρήσεων και της αγοράς (Ciancanelli 2007). Η εκπαίδευση μετατρέπεται σε εμπόρευμα και τα προϊόντα της αποτιμώνται με τους όρους της οικονομικής αποτελεσματικότητας (Hellström & Raman 2001). Τα πανεπιστήμια μετατρέπονται σε *επιχειρήσεις γνώσης* (entrepreneurial university, service orientation university, McUniversity) οι οποίες πωλούν τις γνώσεις τους στην αγορά παράγοντας το δικό τους ακαδημαϊκό καπιταλισμό (Giroux 2003, Rhoades & Slaughter 2004). Παρατηρείται επικυριαρχία της τεχνοδιαχειριστικής ιδεολογίας σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Deem & Brehony 2005). Τα μέσα πιστοποίησης (validation) και αξιολόγησης (evaluation) των αποτελεσμάτων και των χρήσεων της γνώσης αλλάζουν. Προωθούνται και επιβάλλονται νέες ‘τεχνολογίες διακυβέρνησης, επιτήρησης και λογοδοσίας’, πλαίσια κανόνων και κριτηρίων αξιολόγησης, που συνδέονται με τη διασφάλιση της ποιότητας, τον έλεγχο της χρήσης και των αποτελεσμάτων της γνώσης (Πασιάς 2005, Room 2005).

Οι έννοιες των «ικανοτήτων» και της «διά βίου μάθησης» αποτελούν κομβικά σημεία στη συνάρθρωση των «πολιτικών της γνώσης» καθώς το παράδειγμα της οικονομίας μεταφέρεται στο χώρο της εκπαίδευσης (Olssen 2006). Η έννοια της «δια βίου μάθησης» αντιπροσωπεύει ένα πληθικό σημαίνον, καθώς γύρω της συνωστίζονται συμβολικές αναπαραστάσεις, θεσμικοί λόγοι, επιστημονικές κοινότητες, θεωρητικές παραδόσεις, πολιτικές διαδικασίες και εκπαιδευτικές πρακτικές που καθορίζουν το πλαίσιο της μετάβασης προς τις σύγχρονες κοινωνίες της επιτελεστικότητας και του ελέγχου (Φλουρής και Πασιάς 2005). Η επικράτηση της διά βίου μάθησης συνδέεται με νέες θεωρήσεις του ανθρώπινου κεφαλαίου και την προώθηση νέων μορφών, τρόπων και παιδαγωγικών πρακτικών που συνδέονται με τη μετάβαση από τις ‘ορατές’ στις ‘άορατες’ παιδαγωγικές (Bernstein, 1996) και με τη μετάβαση από ένα ‘γνωσιοκεντρικό’ και εξετασιοκεντρικό πλαίσιο μάθησης (βασιζόμενο στην μέτρηση και την αποτίμηση των γνώσεων) σε ένα σύστημα ‘ικανοκεντρικό’ (competence-based) που δίνει έμφαση σε νέες μορφές και τεχνολογίες αξιολόγησης, λογοδοσίας και επιτελεστικότητας (Ball 2003).

Η σύνδεση, όμως, της διά βίου μάθησης με την προώθηση του ‘ικανοκεντρικού’ μοντέλου μέτρησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνιστά μια ουσιώδη ανατροπή του πλαισίου της παραδοσιακής λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού καθώς από την έμφαση στις εισροές και τη λειτουργία του σχολείου περνάμε στην έμφαση στις εκροές και τα μετρήσιμα αποτελέσματα της σχολικής επίδοσης (Φλουρής και Πασιάς 2005).

Η επιλογή της έννοιας της ‘ικανοτήτων’ ως οργανωτικής αρχής της δια βίου μάθησης, δεν περιορίζεται σε μια μορφή κεκτημένης γνώσης αλλά *θεσπίζεται, κυρώνεται, κατανέμεται, διαχέεται, διανέμεται, επεκτείνεται* σε όλα τα στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το περιεχόμενο των ‘ικανοτήτων’ στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης συμπεριλαμβάνει τις έννοιες των ‘ακαδημαϊκών’ (academic), των ‘εργασιακών (workplace) και των ‘εγκάρσιων’ (transversal) ικανοτήτων (OECD 2001, Επιτροπή 2009), και συνδέεται με ριζικές αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στις σχέσεις εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας στο πλαίσιο μιας μετρήσιμης «Ευρώπης της γνώσης» (Πασιάς 2008, Φλουρής & Πασιάς 2009). Η προοπτική της κοινωνίας των ‘ικανοτήτων’ δεν αφορά μόνο σε αλλαγές στις διαδικασίες

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

διδασκαλίας-μάθησης, στην υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα, στη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής τεχνο-κουλτούρας. Αφορά, κυρίως, στο ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, στην καταστασιακή σχέση της με τη γνώση και την εξουσία, στις νέες ταξινομίες της γνώσης και στην ιεράρχηση των δεξιοτήτων που αυτό οφείλει να αναπτύσσει, να καλλιεργεί και να προωθεί στην προοπτική μιας ‘Ολοκληρωτικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας’ (Bonaf & Rambla 2003, Flouris & Pasiás 2008).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται ριζικά από αυτές τις αλλαγές και συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο, με τη διαμόρφωση ενός νέου προφίλ του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση νέων παιδαγωγικών σχέσεων και αντιλήψεων που εστιάζουν στις πρακτικές λογοδοσίας και επιτελεσματικότητας (Pasiás & Roussakis 2013). Οι παραδοσιακοί μηχανισμοί μετάδοσης και διάχυσης της γνώσης στο σχολείο αποδομούνται και αντικαθίστανται από νέα ευέλικτα περιβάλλοντα μάθησης. Οι διαδικασίες της μάθησης (learning) συνδέονται άμεσα με τους στόχους της νέας γνώσης και των νέων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ένταξη στην «οικονομία των ικανοτήτων» και τις αλλαγές στα πρότυπα και τους σύγχρονους όρους παραγωγής, καταμερισμού της εργασίας και κατανάλωσης που επιβάλλει η επικυριαρχία του νεοφιλελεύθερου οικονομικού μοντέλου (Φλουρής και Πασιάς 2005). Στα πλαίσια του συγκεκριμένου παραδείγματος που αντλεί από το χώρο της αγοράς, των επιχειρήσεων και των διεθνών οικονομικών οργανισμών, το σχολείο από «οργανισμό μάθησης» μετατρέπεται σε «επιχειρησιακό οργανισμό», καθίσταται σε μεγάλο βαθμό ουδέτερο και ερμηνεύεται ως μια σειρά από αλληλένδετα στοιχεία, τα οποία είναι σε θέση να μετασχηματίσουν τις διάφορες εισροές στα επιθυμητά αποτελέσματα (Morley & Rassol 2000). Το πλαίσιο γίνεται ‘*δια βίου μάθηση*’, η «εκπαίδευση» μεταλλάσσεται σε «μάθηση», (learning), η γνώση μετατρέπεται σε μετρήσιμες «ικανότητες» (competences), η ισότητα των ευκαιριών μετατρέπεται σε ‘*προσβασιμότητα*’, η εργασία σε ‘*καταρτισιμότητα*’ και ‘*απασχολησιμότητα*’, η ενεργός συνείδηση σε ‘*ικανότητα επιτέλεσης*’ και προσαρμόζεται σε πρότυπα αντίστοιχα με αυτά της νεοφιλελεύθερης ‘*οικονομίας της γνώσης*’ : *ανταγωνιστικότητα, ευέλικτη και ελαστική απασχόληση, ευελιξία προσαρμοστικότητα, αποδοτικότητα*. Ο ρόλος της αγοράς αναβαθμίζεται ενώ ο δημόσιος τομέας βρίσκεται σε υποχώρηση (Flouris & Pasiás 2008).

Ως αποτελεσματική θεωρείται η μάθηση που βασίζεται στην ατομική επιτέλεση (performativity), την επάρκεια και την αποδοτικότητα (efficiency) στο μετασχηματισμό της πληροφορίας και των δεξιοτήτων σε καινοτόμες πρακτικές και εφαρμοσμένη γνώση. Λέξεις, όπως ‘*καταρτισιμότητα*’, ‘*απασχολησιμότητα*’, ‘*ευέλικτη και ελαστική απασχόληση*’ αντιπροσωπεύουν τους βασικούς πολιτικο-διαχειριστικούς όρους για την κατανόηση : α) αφενός της αποδόμησης του κοινωνικού και εργασιακού μοντέλου και β) των σχέσεων προετοιμασίας, ένταξης και καταμερισμού της εργασίας σε ένα νεοφιλελεύθερο, διεθνοποιημένο, ανταγωνιστικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, ο χώρος της εκπαίδευσης κυριαρχείται από μια τεχνοκρατική- διαχειριστική αντίληψη που προωθεί ένα σύνολο τεχνολογιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, λογοδοσίας και επιτήρησης των εκπαιδευτικών, με διακριτούς στόχους, διαδικασίες ελέγχου της χρήσης και των αποτελεσμάτων της γνώσης και μετρήσεων της απόδοσης και των επιδόσεων των μαθητών (Gleeson & Husbands 2003, Ball 2004). Η εκπαίδευση, το σχολείο, οι δάσκαλοι, οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να ικανοποιήσουν/ επιτύχουν συγκεκριμένα κριτήρια που έχουν τεθεί και αφορούν τη μετρήσιμη όψη/εκδοχή της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων (Sahlberg 2010).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, ο εκπαιδευτικός θεσμός βρίσκεται αντιμέτωπος με την πρόκληση της ‘*εκ-μάθησης*’ να ζήσει και να επιβιώσει με αβέβαιες επιλογές σε ένα διεθνοποιημένο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον πολιτικής αστάθειας, κοινωνικής απορρύθμισης και οικονομικής διακινδύνευσης. Η επικράτηση και η εγκαθίδρυση μιας αγοραίας ‘*κοινωνίας της γνώσης*’ αφορά στην προοπτική μιας κοινωνίας στην οποία ο δημόσιος, παιδαγωγικός και χειραφετητικός χαρακτήρας του σχολείου αποδομείται σταδιακά αλλά σταθερά. Μιας κοινωνίας στην οποία, η εκπαίδευση από διαδικασία ατομικής και συλλογικής χειραφέτησης μετατρέπεται σε ιδιωτική συναλλαγή, σε υπόθεση ατομικής

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

ευθύνης, σε αποτέλεσμα ποσοτικής μέτρησης, σε προϊόν εμπορευματικής διαμεσολάβησης. Η έμφαση δίδεται πλέον στα αποτελέσματα της μάθησης, τις εκροές, τα προϊόντα της μάθησης, τα προσόντα. Αποδεκτή γνώση είναι η χρηστική γνώση, η μετρήσιμη γνώση, η διαχειρίσιμη γνώση, η εμπορευματική γνώση (Πασιάς 2008, Flouris-Pasias 2008).

Οι «πολιτικές των αριθμών» (policy by numbers) δεν είναι απλώς παρούσες αλλά κατέχουν κυρίαρχη θέση στην παραπάνω ανάγνωση (Grek 2009. Ο δεσμός «ποιότητας και ελέγχου» (audit/quality nexus) θεωρείται καθοριστικό στοιχείο των σύγχρονων ‘πολιτικών της γνώσης’ (Pasias & Roussakis 2012b). Ο εκπαιδευτικός χώρος πρέπει να καταστεί ορατός, διαφανής και συγκρίσιμος μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα. Οι δείκτες και τα κριτήρια ποιότητας «αποτελούν το νέο αίμα της εκπαίδευσης» (Ozga et al. 2011), τα standards «συνιστούν βασικά συστατικά στοιχεία στη διακυβέρνηση της νέας οικονομίας της εκπαίδευσης» (Lawn 2011). Ταυτόχρονα, το νέο πλαίσιο της επιτήρησης αφορά στον έλεγχο των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) μέσα από διαδικασίες ενσωμάτωσης, αφομοίωσης, επιλεκτικής συμμετοχής, υπόρρησης άσκησης της εξουσίας, αυτοκυβέρνησης και αυτοελέγχου. Παράλληλα συμπληρώνεται από πρακτικές συμμετοχής, διαβούλευσης, διαφάνειας, ομοιοστασίας, αποδοχής, ισομορφισμού και εναρμόνισης, πλαισιώνεται με επιστημονική νομιμοποίηση και τεχνοκρατική επικύρωση και υποστηρίζεται από τεχνολογίες επιτήρησης, λογοδοσίας και θέασης στην προοπτική της διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού ‘Πανοπτικού’ (Πασιάς 2005, 2008).

5. ΟΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΗΡΗΣΗΣ, Η ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ Η ΑΝΑΛΩΣΙΜΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Το παραπάνω ερμηνευτικό πλαίσιο της «νεοφιλελεύθερης και μετρήσιμης Ευρώπης των τεχνοκρατών» βασίζεται σε *σηματισμούς λόγου* όπως απελευθέρωση αγορών, οικονομική αποτελεσματικότητα, επιχειρησιακή λογική, λιγότερο κράτος, ανταγωνιστικότητα, αποδόμηση των εργασιακών σχέσεων, διακυβέρνηση τεχνοκρατών, καθώς και νέες μορφές κοινωνικής λογοδοσίας και αποτίμησης στο πλαίσιο της συγκρότησης μιας ‘κοινωνίας επιτήρησης και ελέγχου’ (Φλουρής και Πασιάς 2005, 2009, Pasias & Roussakis 2012b) υπήρξε απολύτως ορατό στο πρόσφατο ελληνικό παράδειγμα της διαχείρισης της κρίσης του χρέους (2010-2013) και αποτελεί τη σύγχρονη εκδοχή της «τεχνο-διακυβέρνησης» στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής *διακυβέρνησης* που επιβάλλονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο προέρχονται από την επικράτηση των *νεοφιλελεύθερων και τεχνο-διαχειριστικών* αντιλήψεων στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας και συνοδεύονται από τον ηγεμονικό ρόλο των διεθνών οικονομικών οργανισμών (OECD, WB, IMF) και μιας ‘ευρωκρατικής ελίτ’ (eurocrats) (τεχνοκρατών-γραφειοκρατών-διαχειριστών) με σκοπό τη διαμόρφωση, ανάπτυξη και προώθηση ενός ευρύτερου πλαισίου *εκπαιδευτικών προτύπων* (Rutkofski 2007, Sellar & Lingard 2013, Grek 2013). Το πλαίσιο των προτύπων επιβάλλει καθεστώτα αξιολόγησης και λογοδοσίας (testing and accountability regimes) που βασίζονται στην εκτεταμένη εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης με βάση προκαθορισμένα standards και υψηλού επιπέδου αποδόσεις (high stakes testing) (Lawn 2011, Lingard et al. 2013).

Οι πολιτικές της επιτήρησης συνδέονται με την εγκαθίδρυση της *πολιτικής των αριθμών* (policy by numbers) (πρότυπα, κριτήρια, δείκτες ποιότητας, αυστηρά χρονοδιαγράμματα, έλεγχος επίτευξης μετρήσιμων στόχων) και την εφαρμογή *τεχνολογιών επιτήρησης και ελέγχου* και συνιστούν μια ‘κατασκευή’ συμβολικού όσο και πραγματικού ελέγχου του σχεδιασμού και των πολιτικών που αναπτύσσονται στο εθνικό επίπεδο (Lawn & Grek 2012, Pasias & Roussakis 2012b). Η *διακυβέρνηση των αριθμών* (governing by numbers) βασίζεται στην ανάπτυξη κριτηρίων και δεικτών ποιότητας, εργαλείων μέτρησης και διαδικασιών αξιολόγησης και συνιστά μια διακριτή πολιτική και ιδεολογική πράξη στο πλαίσιο της διαμόρφωσης μιας ‘αγοραίας’ και ‘μετρήσιμης’ Ευρώπης της γνώσης (Grek, 2008, Lawn 2011). Στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής, η εκπαίδευση πρέπει να καταστεί ορατή, διαφανής και συγκρίσιμη μέσα από την τυποποίηση, τη μετρησιμότητα, την επιτελεσματικότητα, την αποτελεσματικότητα (Φλουρής και Πασιάς 2009, Lingard 2013).

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Πρόκειται για την ίδια ακριβώς λογική που συναντάμε και στην επιταγή ότι «μόνον εάν επιτευχθούν οι μετρήσιμοι στόχοι (αριθμοί) της βίαιης οικονομικής αναπροσαρμογής η χώρα θα παραμείνει στη ζώνη του ευρώ και θα επιζήσει στην μετά την κρίση εποχή...».

Πολλοί υποστηρίζουν ότι οι ευρωπαϊκές πολιτικές αφορούν, μεταξύ άλλων, «στον έλεγχο και την επιτήρηση των υποκειμένων (ατομικών και συλλογικών) μέσα από την εφαρμογή τεχνολογιών που εξυπηρετούν τη μεταφορά της έμφασης και της εστίασης από τα κυρίαρχα διακυβεύματα της ευρωπαϊκής πολιτικής (έλλειμμα νομιμοποίησης, δημοκρατίας, διαφάνειας, κοινωνικής συνοχής) προς τη νομιμοποίηση της διακυβέρνησης και την αναπαραγωγή της εξουσίας των ευρωκρατών. Τεχνολογιών που κινητοποιούνται προκειμένου να αποσπαστεί ο διάλογος από την αναζήτηση της απουσίας των συμβόλων και της δυστοκίας των (οικονομικών και κοινωνικών) ευρωπαϊκών πολιτικών υπέρ της επικράτησης μιας κοινωνικής και οικονομικής δυστοκίας των αριθμών (φτωχοποίηση, περιθωριοποίηση, κοινωνικός αποκλεισμός), η οποία παρατηρείται τα τελευταία χρόνια όχι μόνον σε τμήματα των ευρωπαϊκών κοινωνιών αλλά και σε ολόκληρες χώρες του ευρωπαϊκού, κυρίως, νότου» (Πασιάς, 2012).

Το περιεχόμενο και οι κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών στο πλαίσιο της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης που παρατηρείται στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο, ελέγχονται καθοριστικά από τις νέες σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των αριθμών και της πολιτικής, μεταξύ της αγοράς και της πολιτικής, μεταξύ της αγοράς και της κοινωνίας, μεταξύ της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός συναντάται σε μια άνιση μάχη με τις σύγχρονες νεοφιλελεύθερες θεωρήσεις για το ανθρώπινο κεφάλαιο και την οικονομική και κοινωνική αναπαραγωγή. Οι ριζικές αλλαγές (νομικού, θεσμικού και οικονομικού χαρακτήρα) στο χώρο της εργασίας (κατεδάφιση των εργασιακών σχέσεων, ευέλικτες μορφές απασχόλησης, ανεπάρκεια αντισταθμιστικών πολιτικών) οδηγούν στην αύξηση της ανεργίας και τον οικονομικό αποκλεισμό, με συνέπεια την αποδόμηση βασικών στοιχείων της ιδιότητας και περιορισμούς στα δικαιώματα του πολίτη. Τα παραδείγματα από τις επιπτώσεις της πρόσφατης οικονομικής και πολιτικής κρίσης στην Ελλάδα είναι αποπλιστικά: κρίσιμες αποφάσεις υπαγορεύονται από εξωεθνικά/εξωθεσμικά κέντρα λήψης αποφάσεων, λαμβάνονται ερήμην των πολιτών και ελέγχονται ως προς τη συνταγματικότητα τους. Ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας στερούνται βασικών κοινωνικών και εργασιακών κεκτημένων και δικαιωμάτων (εργασίας, υγείας, πρόνοιας, ασφάλειας) και τίθενται σε καθεστώς οικονομικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Ευρύτερα στρώματα της νεολαίας (και όχι μόνον αυτών που προέρχονται από ασθενή οικονομικά και κοινωνικά στρώματα) στερούνται βασικών δικαιωμάτων πρόσβασης και ισότητας ευκαιριών στα πεδία της γνώσης και της εργασίας.

Ο ηγεμονισμός της ‘αγοράς’ δεν συνοδεύεται απλώς από την αύξηση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η ‘αγορά’ λειτουργεί σε βάρος της πολιτικής, επιδιώκει την έκπτωση του δημόσιου λόγου και χώρου. Εάν πολίτης σημαίνει το δικαίωμα να έχει δικαιώματα, τότε στο στενό πλαίσιο που ορίζεται από μια ολοκληρωτική κηδεμονία της αγοράς, αλλοιώνεται το νόημα και η θεμελιώδης σχέση μεταξύ του πολίτη και των δικαιωμάτων. Ο πολίτης του ‘δήμου’ μετατρέπεται σε πολίτη της ‘αγοράς’, σε ‘αγοραίο πολίτη’. Εάν θεωρήσουμε ότι η εκπαίδευση και τα δικαιώματα του πολίτη ελέγχονται από τις ‘ελευθερίες’ της αγοράς τότε είναι ‘δικαιώματα της αγοράς’. Εάν όμως η εκπαίδευση και τα δικαιώματα είναι ‘δικαιώματα της αγοράς’ τότε αποκτούν νόημα μόνον όταν ο πολίτης μπορεί να τα αγοράσει!

Ο (άνεργος, φτωχός, αποκλεισμένος) πολίτης ουσιαστικά στερείται των βασικών πολιτικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών δικαιώματα (συμμετοχή, εργασία, μόρφωση, επικοινωνία, ασφάλεια). Έχει όμως τη δυνατότητα να συνάπτει συμβόλαια. Ο ‘αγοραίος’ πολίτης είναι ο πολίτης που έχει τη δυνατότητα να συνάψει συμβόλαια στο πλαίσιο της αγοράς : συμβόλαια ευέλικτων μορφών εργασίας, συμβόλαια δικαιόχρησης της γνώσης, συμβόλαια ορισμένου χρόνου φοίτησης, συμβόλαια διακριτών μορφών πιστοποίησης των προσόντων. Συμβόλαια όμως που έχει τη δυνατότητα να πληρώσει. Στην κοινωνία της αγοράς, η τραγωδία (ειδικά των αποκλεισμένων) αγοραίων πολιτών δεν αφορά μόνο στην εμπορευματοποίησης της

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

γνώσης (ότι δηλαδή πρέπει να πληρώσουν για αυτήν). Αντίθετα αφορά στην εμπορευματοποίηση των ίδιων. Απλά έχουν λίγη αξία ως εμπόρευμα για να επενδύσει η αγορά σε αυτούς!

Η επικράτηση του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος και των «αγοραίων/ τεχνοκρατικών» αντιλήψεων και πρακτικών συνδέονται άμεσα με την εισαγωγή των εννοιών της *αβεβαιότητας*, της *επισφάλειας* και της *αναλωσιμότητας* στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Με δεδομένους τους ριζικούς μετασχηματισμούς στους χώρους της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας που καθορίζονται από νέες ευέλικτες (flexible), ευελφαιείς (flexicure) και επισφαλείς (precarious) σχέσεις εργασίας και επιβάλλονται από τα κράτη, τις επιχειρήσεις και τις αγορές, και τις περιορισμένες προοπτικές απασχόλησης των αποφοίτων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ο εκπαιδευτικός θεσμός καθίσταται *επισφαλής* (precarious institution). Το παράδειγμα της ‘αγοράς’ οδηγεί ‘εκ του ασφαλούς’ στη διαμόρφωση μιας «*επισφαλούς κοινωνίας*» (precarious society) και τη συγκρότηση ενός επισφαλούς (μορφωμένου, εξειδικευμένου, πολιτισμένου αλλά και άνεργου) «αγοραίου» ανθρώπινου δυναμικού, του «*πρεκαριάτου*» (precariat) ως της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής συνεκδοχής και μετεξέλιξης του σύγχρονου «*προλεταριάτου*» στις αγοραίες κοινωνίες της γνώσης (Standing, 2011, Allen & Ainley, 2011).

Καταληκτικά, επισημαίνουμε ότι η εργαλειακή, τεχνοκρατική και οικονομίστικη αντίληψη για τη μεταφορά του νεοφιλελεύθερου παραδείγματος της ‘αγοράς’ στο χώρο της εκπαίδευσης, συνδέονται άμεσα με την εισαγωγή της έννοιας της ‘*αβεβαιότητας*’ και της ‘*αναλωσιμότητας*’ στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Στην αβέβαιη οικονομία και κοινωνία της αγοράς, η γνώση και η εργασία μετατρέπονται από δικαιώματα σε εμπορευματικά, καταναλωτικά και αναλώσιμα προϊόντα, με συνέπεια οι κάτοχοι (οι ‘πολίτες’) να θεωρούνται και να είναι επισφαλείς. Επισφαλής εργαζόμενος και ‘αναλώσιμη’ γνώση, όμως, σημαίνουν ότι τόσο το ‘*αντικείμενο*’ όσο και το ‘*υποκείμενο*’ της γνώσης - ατομικό και συλλογικό - θεωρούνται ‘*αναλώσιμα*’. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, το διακύβευμα καθίσταται αφοπλιστικό : η εκπαίδευση καθίσταται ένας αβέβαιος θεσμός, οι απόφοιτοί του ως εργαζόμενοι είναι επισφαλείς, ως πολίτες άνευ δικαιωμάτων είναι αναλώσιμοι, με αποτέλεσμα όχι μόνον ευρύτερες κοινωνικές ομάδες αλλά και η ίδια η κοινωνία να καθίσταται ‘*αναλώσιμη*’!

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, M., Ainley, P. (2011) The precariat: the new dangerous class, *International Studies in Sociology of Education*, 21(3), pp. 255-261.
- Alexiadiou, N. (2007) The Europeanisation of education policy: Researching changing governance and ‘new’ modes of regulation, *Research in Comparative and International Education*, 2 (2), pp. 102–116.
- Altbach, P.G., Teichler, U. (2001) Internationalization and Exchanges in a Globalized University, *Journal of Studies in International Education*, 5(1), pp. 5-25.
- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- Ball, S.J. (2003) The teacher’s soul and the terrors of performativity, *Journal of Educational Policy*, 18 (2), pp.215-228.
- Ball, S.J. (2004) Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society, in Ball, S.J. (Ed.) *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*, (London, Routledge Falmer), pp. 143-155.
- Ball, S.J. (2009) Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’, *Journal of Education Policy*, 24(1), pp. 83-99.
- Barnett, R. & Griffin, A. (eds) (1997) *The End of Knowledge in Higher Education*, (London, Cassell).
- Beck, U. (2000) *World Risk Society*, Cambridge: Polity Press.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, (London, Taylor & Francis).
- Besley, T., Peters, M.A. (2005) The Theatre of Fast Knowledge: Performative Epistemologies in Higher Education, *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 27, pp.111–126.
- Bonal, X. (2003) The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies, *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), pp. 159-175.
- Bonal, X., Rambla, X. (2003) Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy, *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), pp. 169-184.
- Burton-Jones, A. (1999) *Knowledge Capitalism: business, work and learning in the new economy* (Oxford, Oxford University Press).
- Castells, M (1998) *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Vol. I: *The Rise of the Network Society* (Oxford, Blackwell).
- Ciancanelli, P. (2007) (Re)producing universities : knowledge dissemination, market power and the global knowledge commons”, in Epstein D. et al. *Geographies of Knowledge, Geometries of Power : Framing the Future of Higher Education*, (London, Routledge), pp.67-84.
- Dale, R. (2000) Globalisation and education: Demonstrating a ‘common world education culture’ or locating a ‘globally structured educational agenda’, *Educational Theory*, 50 (4), pp. 427–48.
- Deem, R. (2001) Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? , *Comparative Education*, 37(1), pp. 7-20.
- Deem, R., Brehony, K. (2005) Management as ideology: the case of ‘new managerialism’ in higher education, *Oxford Review of Education*, 31 (2), pp. 217–235.
- Deleuze, G. (1992) Postscript on the Societies of Control, *October*, (59), (Cambridge, MA, MIT Press) pp. 3-7.
- Epstein D., et al. (eds) (2007) *Geographies of Knowledge, Geometries of Power : Framing the Future of Higher Education*, World Year Book of Education, (London, Routledge).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2006) *Επίτευξη της Ατζέντας Εκσυγχρονισμού για Πανεπιστήμια: Εκπαίδευση, Κατάρτιση, Έρευνα*, COM(2006) 208, Βρυξέλλες, 10.5.2006.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009) *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*, COM (2009) 640 τελικό, Βρυξέλλες, 25.11.2009.
- Fairclough, N. (2013) Critical discourse analysis and critical policy studies, *Critical Policy Studies*, 7(2), pp.177-197.
- Flouris, G & Pasiás, G. (2008) Education at risk ? Discourses of Dystopia and the new ‘Panopticon’ in the ‘Europe of knowledge’, in Pereyra M. A. (ed), *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*, (N.Y., Peter Lang), pp. 151-170.
- Foucault, M. (1987) *Εξουσία, γνώση, ηθική* (Αθήνα, Ύψιλον).
- Forstorp, P-A., Mellström, U. (2013) Eduscapes: interpreting transnational flows of higher education, *Globalisation, Societies and Education*, 11(3), pp. 335-358.
- Giroux, A. (2003) Selling Out Higher Education’, *Policy Futures in Education*, 1(1), pp. 179-200.
- Gleeson, D., Husbands, C. (eds) (2001) *The Performing School: managing, teaching and learning in a performance culture*, (London: Routledge).
- Grek, S. (2008) From Symbols to Numbers: the shifting technologies of education governance in Europe, *European Educational Research Journal*, 7 (2), pp.208-218.
- Grek, S. (2009) Governing by Numbers: the Pisa ‘effect’ in Europe, *Journal of Education Policy*, 24 (11), pp. 23-37.
- Grek (2013) Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 695-709.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

- Hargreaves, A. (2003) *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity* (Buckingham, Open University Press).
- Henry, M., Lingard, B., Taylor, S., Rizvi, F. (2001) *The OECD, Globalisation and Education Policy*, (Oxford, Pergamon).
- Hellström, T., Raman, S. (2001) The commodification of knowledge about knowledge: knowledge management and the reification of epistemology, *Social Epistemology*, 15(3), pp.139-154.
- Howarth, D. (2008) *Η έννοια του λόγου* (Αθήνα, Πολύτροπον).
- Jessop, B., Fairclough, N., Wodak, R. (2009) *Education and the knowledge based economy in Europe*, (Rotterdam, Sense Publishers).
- Laclau, E., Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical democratic Politics* (London, Verso).
- Lawn, M (2011) Standardizing the European Education Policy Space, *European Educational Research Journal*, 10 (2), pp. 259-272.
- Lingard, B., Martino, W., Goli Rezai-Rashti, G. (2013) Testing regimes, accountabilities and education policy: commensurate global and national developments, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 539-556.
- Luke, C. (2006) Eduscapes: Knowledge capital and cultures, *Studies in Language & Capitalism*, 1, pp. 97-120.
- Lynch, K. (2006) Neo-liberalism and Marketisation: the implications for higher education, *European Educational Research Journal*, 5(1), pp. 1-17. .
- Lyotard, J.F. (1984) *The Postmodern Condition: A Report to Knowledge* (Manchester, Manchester University Press).
- Marginson, S., Rhoades, G. (2002) Beyond National States, Markets, and Systems of Higher Education: A Global Agency Heuristic, *Higher Education*, 43, pp. 281–309.
- Marginson, S. (2007) Have global academic flows created a global labour market?, in Epstein D. et al., *Geographies of Knowledge, Geometries of Power : Framing the Future of Higher Education*, (NY & London, Routledge), pp.305-318.
- Morley, L., Rassol, N. (2000) School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education, *Journal of Education Policy*, 15 (2), pp. 169-183.
- Moutsios, S. (2010) Power, politics and transnational policy-making in education, *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), pp.121-141.
- Normand, R. (2010) Expertise, Networks and Indicators: the construction of the European strategy in education, *European Educational Research Journal*, 9 (3), pp. 407-421.
- Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001) *Re-Thinking Science. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*, (Cambridge, Polity Press).
- OECD (2001) *Defining and Selecting Key Competencies* (Paris, OECD).
- Olssen, M. (2006) Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism, *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), pp. 213 – 230.
- Ozga, J, Dahler-Larsen, P, Segerholm, C., Simola, H (eds) (2011) *Fabricating Quality in Education: Data and Governance in Europe*, (London, Routledge).
- Πασιάς, Γ. (2005) Η ‘ΑΜΣ’ ως πολιτική ‘εκμάθησης’, ως πρακτική ‘θέασης’ και ως τεχνολογία ‘επιτήρησης’. Επίκαιρος λόγος για την επανάκτηση της δημοφιλίας του συγκριτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην ‘Ευρώπη της Γνώσης’, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.5, σσ. 13-49.
- Πασιάς, Γ. (2008) Ο εκπαιδευτικός, η αγορά και το ‘Πανοπτικό’ : πλαίσιο προσόντων, κουλτούρα μάθησης και τεχνολογίες επιτήρησης στην ‘Ευρώπη της γνώσης’. Στο Καψάλης, Γ., Κατσίκης, Ν. (επιμ). *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, ΠΤΔΕ Πανεπ. Ιωαννίνων, σσ. 160-167.
- Πασιάς, Γ. (2012) Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών, στο Τρύλιανός, Α., κα. (επιμ), *Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (Αθήνα, Διάδραση), σσ. 41-51.

ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

- Pasias, G., Roussakis, Y. (2012a) “Who marks the bench?” A critical review of the neo-European educational “paradigm”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), pp. 127-141.
- Pasias, G., Roussakis, Y. (2012b) Current «policies of knowledge» in the European Union: Mapping and critically assessing «quality» in a «measurable» Europe of Knowledge, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 303-324.
- Pasias, G., Roussakis, Y. (2013) Discourses of Quality, Practices of Performativity: Restructuring Teacher Education and Professional Development Policies in the “Europe of Knowledge”, in Karras, K. G. et al., *Education and Teacher Education Worldwide. Current Reforms, Problems and Challenges*, University of Crete/Dept. of Primary Teachers Education, Rethymno, Crete, pp. 39-48.
- Paulston, R. G. (ed) (1996) *Social Cartography: Mapping Ways of Seeing Social and Educational Change* (New York, Garland Publishing).
- Peters, M.A. (2007) *Knowledge Economy, Development and the Future of Higher Education* (Rotterdam, Sense Publishers).
- Reich, R. (1991) *The Work of Nations* (N.Y., Vintage Press).
- Rinne, R. (2008) The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland, *Policy Futures in Education*, 6 (6), pp.665-680.
- Rizvi, F., Lingard, B. (2010) *Globalising Education Policy* (Abington,UK, Routledge).
- Robertson, S. (2005) Re-imagining and rescripting the future of education: Global knowledge economy discourses and the challenge to education systems, *Comparative Education*. 41(2), pp. 151–70.
- Robertson, S.L, Bonal, X., Dale, R. (2002) GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialization’, *Comparative Education Review*, 46(4), pp. 472-496.
- Room, G. (2005) Policy Benchmarking in the European Union, *Policy Studies*, 26(2), pp.117-132.
- Rutkofski, D. (2007) Converging us softly: how intergovernmental organizations promote neoliberal education policy, *Critical Studies in Education*, 48 (2), pp. 229-247.
- Sahlberg, P. (2010) Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, 11(1), pp.45-61.
- Sellar, S., Lingard, B. (2013) The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy*, 28:5, pp.710-725.
- Shore C., (2008) ‘Audit culture and liberal governance: Universities and the politics of Accountability, *Anthropological Theory*, 8(3), pp.278-298.
- Standing, G. (2011) *The precariat: the new dangerous class* (London, Bloomsbury).
- Stehr, N. (1994) *Knowledge Societies*, (London, Sage).
- Wodak, R. (2002) Aspects of Critical Discourse Analysis, *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* , 36, pp. 5-31.
- Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2005) Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα, στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ), *Δια βίου και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας*, εκδ. ΕΔΙΑΜΜΕ/ΠΤΔΕ Πανεπ. Κρήτης, Ρέθυμνο, σσ. 91-111.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009) Προς την ‘μετρήσιμη’ Ευρώπη της γνώσης : Η ελλειμματική διαχείριση των συμβόλων και η διακυβέρνηση των αριθμών, στο Κουτσελίνη, Μ. κα. (επιμ), *Τιμητικός Τόμος Μιχ. Ι. Μαραθέτη*, εκδ. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Λευκωσία, σσ. 441-466.
- Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2012) Το Πανεπιστήμιο στην κοινωνία της «κρίσης»: γεωγραφίες της γνώσης, γεωμετρίες της εξουσίας και η διαχείριση του διακυβεύματος, στο Μαλαφάντης, Κ.Δ., κα. (επιμ), (2012), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (Αθήνα, Διάδραση), σσ. 3-27.