

ΤΟ ΙΔΕΟΛΟΓΗΜΑ ΤΟΥ «CURRICULUM»

Γι' αυτόν [τον Σάντσο], σημασία έχουν μονάχα οι ονομασίες. Το ίδιο το θέμα δεν το θίγει, γιατί δε γνωρίζει τις πραγματικές σχέσεις.

Μαρξ-Ένγκελς, *Η Γερμανική Ιδεολογία*.

Κάθε λόγος για το σχολείο, όταν εκφέρεται σε κοινωνίες όπως η δική μας, δε μπορεί να είναι κοινωνικά αθώος, ακόμα κι όταν μας διαβεβαιώνει για τη μεθοδολογική ουδετερότητα των προτάσεών του. Η Παιδαγωγική μ' άλλα λόγια, είτε ως θεσμοποιημένος επιστημονικός λόγος είτε ως εμπειρική αντίληψη ομάδων και ατόμων για το σχολείο, συνιστά ποικιλότροπα έκφραση του κοινωνικού ανταγωνισμού στο επίπεδο της θεωρίας. Η αποδοχή και φυσικά η θεωρητική εκμετάλλευση αυτής της θέσης μπορεί να εξασφαλίσει μεγαλύτερες δυνατότητες ελέγχου της «αυθόρμητης ιδεολογίας», σ' όσους επιχειρούν να διερευνήσουν επιστημονικά όψεις της κοινωνικής λειτουργίας ενός ορισμένου εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Είναι φανερό πως η κριτική αποτίμηση, με βάση αυτή τη θέση, των πρόσφατων αντιλήψεων για την εκπαίδευση στη χώρα μας αποχτάει, για όσους τη συμμερίζονται, πολλαπλό θεωρητικό και πολιτικό ενδιαφέρον. Πρόκειται βέβαια για εγχείρημα που ξεπερνάει τα όρια ενός άρθρου. Εδώ θα περιοριστούμε, συνεπώς, να κρίνουμε μόνο μια τέτοια αντίληψη για το ειδικό θέμα του αναλυτικού προγράμματος. Θα παρουσιάσουμε έτσι με συντομία αυτή την αντίληψη, θα την κρίνουμε θεωρητικά και θα επιχειρήσουμε να συλλάβουμε τον ειδικό ιδεολογικό ρόλο της στη μεταπολιτευτική συγκυρία. Ο αναγνώστης του άρθρου μας θα μπορεί να κρίνει με τη σειρά του τις αφετηρίες και τα όρια του εγχειρήματός μας.

Ο σκληρός πυρήνας

Σε μια υποσημείωση ενός άρθρου για το αναλυτικό πρόγραμμα διαβάζουμε τα επόμενα: «Το πρώτο σύντομο ελληνόγλωσσο δημοσίευμα με τον τίτλο 'Curriculum' στο περιοδικό *Ελληνοχριστιανική Αγωγή* 224/

1974, σελ. 14-17 προέρχεται από τον Π. Μπαλαχάμη. Μετά το 1976 παρουσιάζεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα η θεματική αυτή στα μαθήματά μου στο Α.Π.Θ. [Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] και στο βιβλίο μου *Σχολική Παιδαγωγική*, 1η έκδοση 1978, σελ. 55 και 56...»¹.

Θα μπορούσε να προσπεράσει κανείς αδιάφορα αυτή την υποσημείωση, αν η θέση του συγγραφέα στο διανοητικό καταμερισμό της εργασίας (καθηγητής της Παιδαγωγικής) δε μπορούσε, μ' όσα εκθέτει εδώ, να συμβάλει σ' ένα πιθανό επιστημονικό ολισθήμα νεότερων ερευνητών: Να θεωρηθεί ως έγκυρη πηγή σε μια ιστοριογραφική προσέγγιση των αντιλήψεων για το αναλυτικό πρόγραμμα στη χώρα μας. Ξέχωρα από τις συνδηλώσεις της αυτάρεσκης αμετροπέειας του αποσπάσματος («για πρώτη φορά στην Ελλάδα μετά το 1976»), οι πληροφορίες του είναι ανεπαρκείς (αποσιώπηση) και κυρίως λαθεμένες (άγνοια)².

Οι πιθανές παρενέργειες του αποσπάσματος δυστυχώς δε σταματούν εδώ. Ας έρθουμε λοιπόν στην ίδια τη «θεματική», για την οποία ο σ. διεκδικεί μετά το 1976 το «δικαίωμα της πρώτης νύχτας». Διαβάζουμε λοιπόν σ' αυτές τις σελίδες του βιβλίου: «Εδώ και μερικά χρόνια αντιμετωπίζεται το θέμα του προγράμματος σε πιο συγκεκριμένη και αντικειμενική βάση. Η σχετική επιστημονική συζήτηση και έρευνα χαρακτηρίζεται διεθνώς με τον όρο Curriculum - Research. Το πρόγραμμα νέου τύπου (Curriculum) περιλαμβάνει, σε σύγκριση με το παραδοσιακό, όχι μόνο αναφορές στους γενικούς σκοπούς διδασκαλίας και στη διδακτέα ύλη κάθε μαθήματος αλλά και στη μεθοδική πορεία διδασκαλίας, καθώς και στη διαδικασία ελέγχου των αποτελεσμάτων της. Αποτελείται δηλαδή από τα εξής τέσσερα δομικά στοιχεία: τους επιμέρους στόχους διδασκαλίας και μαθήσεως σε κάθε περιοχή γνώσεων, μετατρέψιμους σε συγκεκριμένη συμπεριφορά των μαθητών—έχουν γίνει ήδη ταξινομήσεις στόχων—, το αντικείμενο ή περιεχόμενο διδασκαλίας, τη μεθοδική διαδικασία και τους τρόπους ελέγχου επιτυχίας των στόχων διδασκαλίας και μαθήσεως. Ένα τέτοιο πρόγραμμα μπορεί να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, είναι πιο συγκεκριμένο και πιο προσιτό σε επιστημονικό έλεγχο και δημιουργεί γενικότερα δυνατότητες για την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από εσωτερική μεταρρύθμιση».

1. Π. Ξωχέλλης, «Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11 (1989), σ. 165, σημ. 17.

2. Ο ενημερωμένος αναγνώστης ξέρει π.χ. πως η «θεματική αυτή» παρουσιάζεται στην Ελλάδα πριν από το 1974. Βλ. Β. Γεωργοπούλου, «Η σύγχρονος εξέλιξις του προγράμματος», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, 391/92 (1973), σ. 24-26 και 393 (1973), σ. 7-12 και 18.

Αυτή είναι όλη κι όλη η παρουσίαση «αυτής της θεματικής». Προτίμησα να την αντιγράψω αυτολεξεί, για να μπορέσει ο αναγνώστης να διαπιστώσει μαζί μου τα επόμενα:

1. Στη συγκυρία του 1978, ο νεοφερμένος καθηγητής της Παιδαγωγικής στο ΑΠΘ ταύτιζε το σύνολο των διαφορετικών και αντιτιθέμενων αντιλήψεων για το Curriculum στη διεθνή βιβλιογραφία με μία μόνο απ' αυτές. Αυτή δεν ήταν άλλη από τη γνωστή μπιχεβιοριστική άποψη. Η ορολογία στο απόσπασμα που παραθέσαμε είναι εξόχως αποκαλυπτική (π. χ. «στόχοι διδασκαλίας μετατρέψιμοι σε συγκεκριμένη συμπεριφορά των μαθητών»). Ακόμα περισσότερο, οι σχετικές παραπομπές του στην πασίγνωστη *Ταξινομία* του B. Bloom και στο γνωστό (στο γερμανόφωνο χώρο) βιβλίο του S. Robinsohn δεν αφήνουν καμιά αμφιβολία για την ταύτιση. Η «θεματική», λοιπόν, για την οποία κάνει λόγο η υποσημείωση, ήταν μονάχα η παρουσίαση της μπιχεβιοριστικής αντίληψης για το C. Από το 1978 ως το 1989 αναπαράγεται όχι μόνο θεωρητικά (στο άρθρο) αλλά και πρακτικά (με τη διδασκαλία) σε φοιτητές αυτή η ταύτιση, ασφαλώς για λόγους που αφορούν καταρχήν το επίπεδο της «επιστημονικής» συγκρότησης του σ.

2. Ακόμα κι αν υποθέσουμε πως για κάποιους λόγους ο σ. δεν είχε καταφέρει ως τότε (1978) να ενημερωθεί επαρκώς στη διεθνή βιβλιογραφία, η ταύτιση δε δικαιολογείται σε καμιά περίπτωση, αφού — ξέρει καλά ο ενημερωμένος αναγνώστης — ένα ολόκληρο χρόνο πριν από την παρουσίαση της σχετικής «θεματικής» είχαν γίνει γνωστές βασικές θέσεις της λεγόμενης «νέας κοινωνιολογίας» στην ελληνόγλωσσα παιδαγωγική βιβλιογραφία. Ήταν, έτσι, ήδη γνωστό και στον έλληνα αναγνώστη πως ούτε ο B. Bernstein ούτε ο M.F.D. Young τροφοδοτούσαν μπιχεβιοριστικές αντιλήψεις για το C¹. Και βέβαια το πράγμα μοιάζει απίστευτο, αν ξεφυλλίσει κανείς τη βιβλιογραφία της *Σχολικής Παιδαγωγικής* και διαπιστώσει πως ορισμένα ξενόγλωσσα έργα της «νέας κοινωνιολογίας» φιγουράρουν σ' αυτή. Να υποθέσει κανείς πως ο μόνος λόγος βιβλιογράφησής τους aus dem zweite Hand ήταν να εντυπωσιάσουν τον αναγνώστη για την παιδαγωγική ενημέρωση του «άρτι εκ Γερμανίας αφιχθέντος καθηγητού»;

3. Η αναφορά στο «πρόγραμμα νέου τύπου (Curriculum)» το 1978 δε μπορεί, ωστόσο, να εντυπωσιάσει τον προσεχτικό αναγνώστη. Μόλο που ο «παρουσιαστής» αυτής της θεματικής αναφέρεται ρητά στα συγκρι-

1. Περιορίζομαι μόνο στην εργασία του I. Μαρμαρινού, *Το σχολικό πρόγραμμα: Κοινωνιολογική θεώρηση*, Αθήνα 1977, για να [μη παραπέμψω και πάλι στην αναφορά της αμέσως παραπάνω υποσημείωσης.

τικά πλεονεκτήματα του μιχεβιοριστικού C., οι καταβολές της αντίληψής του, όπως αναπτύσσεται στο σχετικό κεφάλαιο του βιβλίου με τον ενδεικτικό τίτλο «Μορφωτικά αγαθά», ανατρέχουν σε παιδαγωγικά ιδεολογήματα των πιο συντηρητικών νεοελλήνων παιδαγωγών. Ο πραγματικός δάσκαλος του σ. είναι ο Κ. Γεωργούλης και σ' αυτόν παραπέμπει ρητά για να «υποστηρίξει» τη διαπραγμάτευση αυτού του κεφαλαίου. Ακόμα και ο τίτλος του κεφαλαίου εκφράζει την προσήλωση του σ. στις θεωρητικές προτιμήσεις του Γεωργούλη¹. Με δυο λόγια, ο σκληρός πυρήνας αυτής της «θεματικής», για την οποία επαίρεται ο σ., είναι η ιδεαλιστική αντίληψη του Γεωργούλη, εκφρασμένη μέσα στα ασφυκτικά πλαίσια της μετεμφυλιακής συγκυρίας στη χώρα μας. Η ρητή αναφορά στο μιχεβιοριστικό C., πέρα από την έμφαση ή μάλλον χάρη σ' αυτή, λειτουργούσε μόνο ως εξωτερικό επίχρισμα στο συντηρητικό οικοδόμημα της γνωστής «ελληνοχριστιανικής παιδαγωγικής».

4. Αν από θεωρητική σκοπιά η «θεματική» αυτή δεν αντέχει ούτε σε μια πρόχειρη κριτική εξέταση, μια και ο συγκρητισμός της είναι προφανής, δε σημαίνει φυσικά ότι δεν υπηρετούσε τότε (παιδαγωγικά και πολιτικά) μια ορισμένη ιδεολογική λειτουργία. Θα έλεγα μάλιστα ότι χάρη σ' αυτόν το συγκρητισμό μπορούσε να σκοπεύει ένα διπλό στόχο: Από τη μια να παρουσιάζει σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς το νεόκοπο για την ελληνογλώσσα παιδαγωγική βιβλιογραφία πρόσωπο του μιχεβιορισμού (άρα να φαντάζει σύγχρονη) και από την άλλη να συμβάλλει στο όνομα του τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού στην απόκρυψη των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων του C, μερικές από τις οποίες άρχιζαν στη διεθνή βιβλιογραφία να εκτοπίζουν τη μιχεβιοριστική επίδραση. Αυτός ο διπλός στόχος είχε άμεσες εκπαιδευτικές και πολιτικές συνέπειες: Το αμάλγαμα αυτής της «θεματικής» παρουσιαζόταν σε μια συγκυρία σύνταξης νέων αναλυτικών προγραμμάτων για την γενική εκπαίδευση από την τότε κυβέρνηση της «Νέας Δημοκρατίας». Το πρόγραμμα λοιπόν «νέου τύπου», για το οποίο μιλούσε το 1978 ο σ., αποτελούσε την προσφορότερη απόπειρα να διασωθεί τότε, στο όνομα του τεχνοκρατικού εκσυγχρονισμού, το ιδεολογικό οπλοστάσιο της καταρρέουσας «ελληνοχριστιανικής παιδαγωγικής». Η υπερατλαντική ιδεολογία του μιχεβιορισμού, via Βαυαρίας, λειτουργούσε σ' αυτή τη «θεματική» ως σωσίβιο της πιο συντηρητικής παιδαγωγικής ιδεολογίας στη χώρα μας, σε μια μεταπολιτευτική συγκυρία αναμόρφωσης-αναπροσανατολισμού των σχολικών γνώσεων. Θα δούμε αμέσως πιο κάτω γιατί ακόμα και πρόσφατα (1989) ο σ. συνεχίζει να επαίρεται για τη «θεματική του».

1. Ο σ. δανείζεται φυσικά και τον αντίστοιχο ορισμό του Γεωργούλη: «Μορφωτικά αγαθά ή διδακτέα ύλη είναι τα επιτεύγματα τα δημιουργηθέντα δια κοινής συνεργασίας».

Η ανεπαρκής θεμελίωση

Από το 1978 ως το 1989 φύσηξαν, βέβαια, πολλοί «βαρδάρηδες» στη Θεσσαλονίκη. Ο σκληρός ιδεολογικός πυρήνας των αντιλήψεων του σ. έμεινε, ωστόσο, ανέπαφος. Τρία χρόνια αργότερα από την έκδοση της *Σχολικής Παιδαγωγικής* ο σ. δημοσιεύει ένα άρθρο για τον εκσυγχρονισμό του αναλυτικού προγράμματος. Όσα διαλαμβάνονται σ' αυτό — από τον τίτλο ως την τελευταία παράγραφο — αποτελούν την πιο τρανή απόδειξη του ισχυρισμού μας. Ξέχωρα, ωστόσο, από την αυτολεξεί επανάληψη ολόκληρων παραγράφων από το βιβλίο του 1978 —να ένας πρόσφορος τρόπος να μεγαλώνει ταχύτατα το ντοσιέ των δημοσιεύσεων— διατυπώνεται εδώ και η παρακάτω βαρύτερη προτροπή: «Είναι προφανής η επιτακτική και ανυπέρθετη ανάγκη να κινηθεί άμεσα και σταθερά η επιστημονική συζήτηση και η παιδαγωγική έρευνα στην κατεύθυνση αυτή, δηλαδή στον εκσυγχρονισμό της δομής των Α.Π.»¹. Η προτροπή δεν είναι μόνο βαρύτερη: κυρίως γίνεται «κατόπιν εορτής», μια και η επιστημονική συζήτηση και φυσικά η διερεύνηση των ιστορικο-κοινωνικών π.χ. διαστάσεων του αναλυτικού προγράμματος (με προφανείς συσχετίσεις με την υπάρχουσα τότε «δομή των Α.Π.») είχε αρχίσει τέσσερα ολόκληρα χρόνια πριν. Ο ενημερωμένος αναγνώστης ήξερε ασφαλώς το 1981 πως η ογκώδης διατριβή *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή* του Κ. Τσουκαλά, για να μείνουμε μόνο σ' αυτή, αφιέρωνε αρκετές σελίδες στον ιδεολογικό προσανατολισμό των σχολικών γνώσεων της μέσης εκπαίδευσης από το 1836 ως το 1922. Κι όλα αυτά το 1977, ένα ολόκληρο χρόνο πριν από την παρουσίαση της περιώνυμης «θεματικής»! Αυτή η καθυστερημένη προτροπή θα προκαλούσε μόνο θυμηδία, αν η επαγγελματική θέση του σ. δεν του επέτρεπε να βαυκαλίζεται με την άγνοια και—όπως θα δούμε πιο κάτω—να εκτοξεύει αφορισμούς.

Φτάνουμε, λοιπόν, στο σωτήριο έτος 1989, όταν ο σ. αποφάσισε να εστιάσει αποκλειστικά τις θεωρητικές του προτιμήσεις για το Α.Π. στην «κριτική προσέγγιση» και στη «γόνιμη αξιοποίηση» της «μπιχαβιοριστικής και θετικιστικής αφετηρίας». Του χρειάστηκαν βέβαια έντεκα ολόκληρα χρόνια για να επαναλάβει μεγαλόστομα πως αυτό το δημοσίευσμά του «φιλοδοξεί να δώσει το έναυσμα για έναν ευρύτερο [sic] σχετικό προβληματισμό, στηριγμένο σε επαρκή θεμελίωση και τεκμηριωμένη κριτική», αφού αποφάνθηκε λίγο πριν ότι στη «σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία δεν υπάρχει καμιά εμπεριστατωμένη μελέτη σε ό,τι αφορά την αφετηρία ή καλύτερα τις αφετηρίες και τους στόχους, τις δυνατότητες και τα όρια ας των συμβιούντων ανθρώπων... παν ό,τι νοείται ως φορέας [φορέυς γράφει ο Γεωργούλης] αξίας». Π. Ξωχέλλη, *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη 1978, σ.97, σημ. 1.

1. Του ίδιου, «Το πρόβλημα του εκσυγχρονισμού του αναλυτικού προγράμματος», *Φιλόλογος*, 23 (1981), σ. 267.

του C., μια θεματική [sic] που έχει ήδη ιστορία πολλών δεκαετιών σε άλλες χώρες»¹. Ας δούμε, λοιπόν, πόσο νόμιμες επιστημονικά είναι αυτές οι φιλοδοξίες του, ελέγχοντας αρχικά τη ρητή διαβεβαίωση για «επαρκή θεμελίωση των σκέψεών του».

1. Η *ενοσιολογική σύγχυση* αποτελεί την πιο φανερή αδυναμία αυτού του «προβληματισμού». Ο σ. νομίζει πως, αν χρησιμοποιήσει τον όρο «Curriculum» αντί του όρου αναλυτικό πρόγραμμα, επινοεί και εγκαινιάζει κάποια νέα «θεματική». Αγνοεί προφανώς τόσο το ιστορικά καθορισμένο περιεχόμενο του λατινικού όρου σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα όσο κυρίως τις διαφορετικές θεωρητικο-πολιτικές προσεγγίσεις των σχολικών γνώσεων. Έτσι τόσο ο F. Bobbit και ο W. Popham (τεχνοκρατική-μπιχεβιοριστική αντίληψη) όσο και ο M. Apple (νεομαρξιστική) δε σημαίνει ότι μπορούν να χωρέσουν στο ίδιο τσουβάλι, μόνο και μόνο επειδή χρησιμοποιούν και οι τρεις τον όρο Curriculum στη γλώσσα τους. Δεν έχει επομένως κανένα νόημα να ισχυριστεί κανείς, όπως ο σ., ότι ο όρος Curriculum από μόνος του συνιστά κάποια «θεματική». Το πρώτο πράγμα που μαθαίνει ένας φοιτητής των παιδαγωγικών είναι να διακρίνει τις διαφορετικές προσεγγίσεις, που μόνο αυτές συγκροτούν το χώρο της όποιας «θεματικής», δηλ. τις πραγματικές σχέσεις με τις οποίες διαμορφώνεται κάθε επιστημονικό πεδίο. Όλα τα υπόλοιπα, αν δεν εκφράζουν στοιχειώδη έλλειψη επιστημονικής σκέψης, είναι απλώς επινοήματα νομιναλιστικής ιδεολογίας.

2. Τονίσαμε πιο πάνω ότι ο σ. ταύτιζε το 1978 το μπιχεβιοριστικό C. με τη «θεματική» του C. Μπορούμε τώρα να ισχυριστούμε ότι αυτό το λογικό ατόπημα οφείλεται καταρχήν στην *άγνοια των ιστορικών προϋποθέσεων* που επέτρεψαν την εμφάνιση των διαφόρων προσεγγίσεων του αναλυτικού προγράμματος. Πράγματι ο σ. επιχειρεί να σκιαγραφήσει σύντομα την ιστορική πορεία του C. στις ΗΠΑ., στην Αγγλία, στη Γερμανία και τέλος στη χώρα μας. Ας σταθούμε μόνο σ' όσα παραθέτει για τις ΗΠΑ. Με δυο λόγια, διαπιστώνουμε έκπληκτοι πως η εμφαντική διαβεβαίωση για την ύπαρξη επαρκούς θεμελίωσης των «σκέψεών του» εξαντλείται τελικά στη «*μεταφορά*» *σχετικών πληροφοριών* από ένα μόνο ελληνόγλωσσο βοήθημα². Οι δυο-τρεις άλλες αναφορές, για τον εξοικειωμέ-

1. Του ίδιου, «Η προβληματική...», σ. 161.

2. Πρόκειται για το βιβλίο του Γ. Φλουρή, *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1983. Ο αναγνώστης μπορεί εύκολα να υποθέσει τους λόγους για τους οποίους ο σ. κατέφυγε μόνο σ' αυτό το βοήθημα κι όχι σε άλλα πιο έγκυρα ελληνόγλωσσα βοηθήματα (π.χ. το βιβλίο του M. Apple).

νο αναγνώστη, προέρχονται ολοφάνερα από «δεύτερο χέρι»). Αποτέλεσμα: Αγνοούνται ή αποκρύπτονται παντελώς όχι μόνο οι διαφορετικές προσεγγίσεις του C. στις Η.Π.Α. αλλά κυρίως οι πραγματικές συγκρούσεις για το σχολικό πρόγραμμα στην αμερικανική εκπαίδευση¹. Ο «προβληματισμός» του σ. δεν προϋποθέτει την τήρηση ούτε και των ελάχιστων απαιτήσεων συγκρότησης επιστημονικού λόγου.

3. Η πιο εύγλωττη απόδειξη για το βαθμό επάρκειας της «θεμελίωσης» είναι ασφαλώς η έκταση και ο τρόπος με τον οποίο «αξιοποιεί» ο σ. τις πληροφορίες του μοναδικού βοηθήματός του. Δυο παραδείγματα αρκούν.

Φλουρής (1983)

1. «Έτσι ... τα προγράμματα που διαμορφώθηκαν τις δεκαετίες του 1950-1960 είχαν στην πλειονότητά τους για στόχο τα γνωστικά αντικείμενα. Ήταν δηλ. γνωστικοκεντρικά (subject centered)...

Τότε άρχισαν να εμφανίζονται και οι συστηματικές έρευνες πάνω στη δομή των γνώσεων, στην ψυχολογία της μάθησης, στην εκπαιδευτική τεχνολογία, στην προγραμματισμένη μάθηση...» (σ. 27).

2. «Σημαντικό ρόλο...έπαιξε ο J. Bruner με την εργασία του «Η διαδικασία της παιδείας», που κυκλοφόρησε το 1960 και θεωρήθηκε επαναστατικό βιβλίο για τη σύνταξη και εφαρμογή των Α.Π. Η εργασία του αυτή ήταν στην ουσία μια σύνοψη των εργασιών της περίφημης σύσκεψης του Woodshall της Μασσαχουσέτης, που πραγματοποιήθηκε το 1959 με σκοπό την εξέταση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Στη σύσκεψη αυτή

Ξωχέλλης (1989)

«Έτσι αλλάζει γενικά η κατεύθυνση στο σχεδιασμό των προγραμμάτων διδασκαλίας: σχεδιάζονται θεματοκεντρικά προγράμματα (subject centered C.)...

Ταυτόχρονα διεξάγονται πολλές έρευνες στις περιοχές της ψυχολογίας της μάθησης και της Διδακτικής Μεθοδολογίας...»(σ. 162-163).

«Εδώ τοποθετείται και η αφετηρία του συνεδρίου στο Woodshall (1959) στο οποίο παίρνουν μέρος πολλοί ευρύτερα γνωστοί επιστήμονες, όπως οι Skinner, Bruner, Gagné κ.ά. Στα πορίσματα του συνεδρίου αυτού αναφέρεται ο Bruner στο διεθνώς γνωστό και σε πολλές γλώσσες μετα-

1. Ο σ. πολλά θα είχε να ωφεληθεί γνωρίζοντας και μελετώντας τις κλασικές εργασίες του H.M. Kliebard ή του B. M. Franklin γι' αυτό το θέμα.

ραν μέρος κορυφαίοι ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, ακαδημαϊκοί δάσκαλοι και άλλοι ειδικοί των θετικών επιστημών, όπως ο Skinner, ο Gagné, ο Zacharias και άλλοι. Η εργασία αυτή του Bruner που τον έκανε διάσημο μεταφράστηκε σχεδόν αμέσως σε 22 γλώσσες, ανάμεσα σ' αυτές και στην ελληνική ...» (σ. 27-28).

φρασμένο βιβλίο του «Η διαδικασία της παιδείας», όπου υποστηρίζει...». (σ. 163).

Αν τα αμέσως παραπάνω μπορούν να δώσουν «το έναυσμα για έναν ευρύτερο σχετικό προβληματισμό, στηριγμένο σε επαρκή θεμελίωση», όπως ισχυρίζεται ο σ., τότε ασφαλώς ο αναγνώστης δικαιούται ν' αναρωτηθεί για τον «κοινό νου» πολλών πανεπιστημιακών.

Η ατεκμηρίωτη κριτική

Αν και θα μπορούσε κανείς να δείξει, *mutatis mutandis*, την ίδια εξόφθαλμη ανεπάρκεια και σ' όσα διαλαμβάνει το πόνημα του σ. για το C. στην Αγγλία, ο αναγνώστης θα ενδιαφερόταν περισσότερο να πεισθεί για τη δεύτερη διαβεβαίωση του σ., δηλ. για την «τεκμηριωμένη κριτική» του προβληματισμού του. Έτσι θα διαπίστωνε κι εδώ τις επόμενες «θεωρητικές αρετές».

1. Στα χρόνια που πέρασαν από το 1978 ως το 1989 γράφτηκαν ή μεταφράστηκαν στη γλώσσα μας κάποια βιβλία και άρθρα, τα οποία έδειξαν με τον τρόπο τους τη θεωρητικο-πολιτική λειτουργία της μιχγεβιοριστικής-τεχνοκρατικής προσέγγισης του αναλυτικού προγράμματος. Έτσι, λοιπόν, ο σ. δε μπορούσε να επαναλάβει τώρα άκριτα τις προτιμήσεις του για τη «θεματική του C.». Σκέφτηκε λοιπόν να κάνει την αυτοκριτική του, υιοθετώντας «μερικά γενικότερα αποδεκτά σημεία θεμιτής κριτικής». Με μια τέτοια ασαφή διατύπωση —λες και υπήρξε μια γενικευμένη συναίνεση γι' αυτά— επιχείρησε να διασώσει αυτή τη φορά τον πυρήνα της «θεματικής» του, διαστρεβλώνοντας αφοριστικά τις διαφορετικές ή αντίθετες θέσεις. Να δυο περιπτώσεις που με αφορούν: Είχα διαπιστώσει παλιότερα, μελετώντας και κρίνοντας την ως τότε ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για τους «διδασκτικούς στόχους», ότι, ξέχωρα από κάποιες μονομέρειες, έπασχε κυρίως από μια ανιστόρητη παρουσίαση των αντιλήψεων για το C. Έτσι, λοιπόν, αφιέρωσα το δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου μου για να διερευνήσω τις ιστορικές προϋποθέσεις που επέτρεψαν και ευνόησαν αυτό το

παιδαγωγικό κίνημα στις Η.Π.Α. στα μέσα της δεκαετίας του πενήντα¹. Παραθέτω μόνο τις καταληκτικές διαπιστώσεις αυτού του κεφαλαίου στην αριστερή στήλη και δεξιά την «κριτική» του αρθρογράφου.

Νούτσος (1983)

«Η εξάπλωση αυτών των αντιλήψεων στις Η.Π.Α. θα είναι ταχύτερη στη δεκαετία 1962-1972. Μια πρώτη υποχώρηση θα αρχίσει να σημειώνεται στα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του εβδομήντα. Αυτή η υποχώρηση δεν είναι ασφαλώς άσχετη με προηγούμενες πολιτικές και θεωρητικές αμφισβητήσεις της κυρίαρχης ιδεολογίας (το κοινωνικό πρόβλημα των «μαύρων» και οι φοιτητικές εξεγέρσεις) ούτε βέβαια με την ογκούμενη αντίδραση για τον πόλεμο στο Βιετνάμ. Η εμφάνιση των πρώτων συμπτωμάτων της πρόσφατης καπιταλιστικής κρίσης (1974 και δώθε) θα τραντάξει συνθέμελα την αντίληψη του «κράτους ευημερίας» και ταυτόχρονα όλες τις παραλλαγές της κυρίαρχης τεχνοκρατικής ιδεολογίας. Λίγο πριν, ωστόσο, οι αντιλήψεις για τους «αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους» θα περάσουν στη «γηραιά ήπειρο».

Είναι βέβαια έξω από τις δυνατότητες και τις προθέσεις μας να επιχειρήσουμε έστω και μια σύντομη επισκόπηση της εμφάνισης και διάδοσης αυτών των νέων αντιλήψεων σε ευρωπαϊκές κοινωνίες. Για το θέμα αυτό υπάρχει ωστόσο αρκετή βιβλιογραφία. Εδώ θα περιοριστούμε μόνο να αναλύσουμε στη συνέχεια, με βάση όλη την προηγούμενη διερεύνηση, την ιδεολογική λειτουργία αυτών των αντιλήψεων στο επίπεδο των σχέσεων αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας. (σ. 60).

Ξωχέλλης (1989)

«Η εκδοχή αυτή [η μιτσεβιοριστική] δεν επικράτησε στις ευρωπαϊκές χώρες ή τουλάχιστο υποχώρησε πολύ γρήγορα, ενώ άρχισε να αποδυναμώνεται και στο χώρο γενεσής της. Επομένως η απορριπτική κριτική [εδώ η παραπομπή γενικά στο βιβλίο μου] που στηρίζεται στα χαρακτηριστικά αυτά του C. και γενικεύεται πολύ βιαστικά και αβασάνιστα [sic] είναι αβάσιμη, ανιστόρητη και προκατειλημμένη» (σ. 169).

1. Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα, Δωδώνη, Αθήνα 1983 σ. 41-60. Ο τίτλος του κεφαλαίου είναι: «Η εμφάνιση της ιδεολογίας των διδακτικών στόχων στις Η.Π.Α.».

Περίπτωση δεύτερη. Στο ίδιο βιβλίο είχα ρητά τονίσει κιόλας στην «Εισαγωγή» τα επόμενα: «Εδώ χρειάζεται ωστόσο να ξεκαθαρίσουμε ορισμένα πράγματα. Δεν αμφισβητούμε καταρχήν το αίτημα για τον καθορισμό συγκεκριμένων και χωρίς αμφισημίες διδακτικών στόχων. Δεν είμαστε αντίθετοι μ' αυτή την αξίωση, όχι βέβαια για τους λόγους που επικαλούνται συχνά οι υπέρμαχοι αυτών των νέων αντιλήψεων αλλά γιατί διαθέτουμε κάποιες ενδείξεις για τις σχέσεις ανάμεσα στη σαφήνεια των σχολικών στόχων και κανόνων με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας... Αυτό που αμφισβητούμε σ' αυτές τις αντιλήψεις για τους 'αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους' είναι ο τρόπος με τον οποίο οι οπαδοί αυτών των αντιλήψεων προσεγγίζουν το πρόβλημα των διδακτικών στόχων και κυρίως οι θεωρητικές τους αφετηρίες» (σ. 14). Γι αυτό και τα συμπεράσματα του βιβλίου επιχειρούσαν να «ξαναθέσουν σωστά το πρόβλημα των στόχων της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος...» (σ. 79-80). Μετά απ' αυτά έρχεται, λοιπόν, ο σ. να υποστηρίξει ανευθρίαστα πως όχι μόνο σ' αυτό αλλά και σ' ένα δεύτερο! βιβλίο μου (υπό καθαρά [sic] ιδεολογικό πρίσμα απορρίπτεται π.χ. όλη η συζήτηση και έρευνα γύρω από το C., επειδή μια από τις ξεπερασμένες ήδη, αφετηρίες της έχει όντως απορριπτέα χαρακτηριστικά» (σ. 169 σημ. 30). Τι να πρωθαυμάσει σε μια τέτοια «κριτική» ο υπομονετικός αναγνώστης; Την αδυναμία του σ. να διαβάσει και να κατανοήσει το ειδικό αντικείμενο της κριτικής μου (τον υπότιτλο του βιβλίου μου «Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας») στάθηκε αδύνατο να τον κατανοήσει; Την αποτυχημένη απόπειρα του σ. να μεταμορφώσει τη φράση «αποδυναμωμένες απόψεις» του δικού του κειμένου σε «ξεπερασμένες αφετηρίες» στην παραπομπή, υιοθετώντας, με την αλλαγή ενός μόνου όρου (από «υποχώρηση» σε «αποδυνάμωση»), τη δική μου άποψη για την τύχη των μπιχεβιοριστικών αντιλήψεων για το C. στις ΗΠΑ.; Την θέση του σ. πως τάχα και γι' αυτόν ξεπεράστηκε η μπιχεβιοριστική αφετηρία έξι ολόκληρα χρόνια μετά την έκδοση του βιβλίου μου, όταν είναι γνωστό πως ως το 1983 δεν υπήρξε συστηματική κριτική των αντιλήψεων για τους «διδακτικούς στόχους» στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία; Την ταχύτητα —του χρειάστηκαν οχτώ χρόνια— με την οποία ο σ. αντιλήφθηκε επιτέλους ότι είναι ξεπερασμένη η μπιχεβιοριστική-τεχνοκρατική αφετηρία του C.; Την αγωνιώδη προσπάθεια του σ. να υποστηρίξει δήθεν κριτικά τον παραπαίοντα μπιχεβιορισμό, δηλ. το ιδεολόγημα για το οποίο καμάρωνε ο ίδιος από το 1978, υποκαθιστώντας τη θεωρητική κριτική με εμπαιθείς αφορισμούς;

2. Ο θαυμασμός του αναγνώστη δε σταματάει εδώ, γιατί έχει κιόλας διαβάσει το επόμενο απόσπασμα από το πόνημα του πανεπιστημιακού αρθρογράφου. Μας πληροφορεί λοιπόν ο σ.: «Η συζήτηση και έρευνα γύρω

από το C. Ξεκινά από τις Η.Π.Α. και εξακτινώνεται σε διάφορες χώρες της Δ. Ευρώπης, αλλάζει όμως κατά τη διαδικασία διάδοσής της ή δεν γίνεται αποδεκτή η αρχική της (τεχνοκρατική, μπιχαβιοριστική και θετικιστική) αφετηρία¹. Ποιο είναι το περιεχόμενο και οι λόγοι αυτής της αλλαγής δε θα τα μάθει ποτέ ο αναγνώστης. Η τεκμηριωμένη κριτική για την οποία επαίρεται ο σ. είναι κι εδώ τόσο προφανής όσο η επαρκής θεμελίωση των σκέψεων του. Γι αυτό και θα συνεχίσει να γράφει απτόητος τα εξής καταπληκτικά: «Στη Γερμανία δεν γίνονται αποδεκτές οι μπιχαβιοριστικές απόψεις για το C., αλλά είναι διάχυτη η τάση, θεωρητικά και στις εφαρμογές, για εκπόνηση προγραμμάτων διδασκαλίας με κύριο στόχο τις αλλαγές των ουσιαστικών πτυχών της εκπαίδευσης [sic]. Είναι γενικά σαφές τόσο η απομάκρυνση από την τεχνοκρατική αντίληψη της αμερικανικής εκδοχής του C., με την επιδίωξη του 'ανοιχτού C'. [sic], όσο και η τάση για συντηρητικές αλλαγές, σε σχέση με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα, με την κατασκευή προγραμμάτων 'τύπου Curriculum»²! Σ' αυτό το απόσπασμα, υπόδειγμα «σαφήνειας επιστημονικού λόγου», διαπιστώνει κανείς εύκολα πως: α) Δεν αναφέρονται οι θεωρητικές αφετηρίες αυτής της διαφορετικής από τη «μπιχαβιοριστική» τάσης, μια και ο όρος «ανοιχτό C» είναι και ασαφής και ακατάλληλος να περιγράψει αυτές τις θεωρητικές αφετηρίες. Η ασάφεια δεν δικαιολογείται ούτε με την παραπομπή στο βιβλίο του K. Westphalen, στο οποίο θα επανέλθουμε λίγο πιο κάτω. β) Μια εξόφθαλμη αντίφαση κοινοροποιεί εδώ την «κριτική» περιγραφή του σ., όταν από τη μια διαβεβαιώνει ότι «δεν γίνονται αποδεκτές οι μπιχαβιοριστικές απόψεις» και από την άλλη υποστηρίζει πως είναι σαφής η «τάση για συντηρητικές αλλαγές [ας κρατήσουμε αυτό τον όρο] με την κατασκευή προγραμμάτων τύπου Curriculum». γ) Το μετέωρο βήμα της περιγραφής τροφοδοτεί και πάλι την απορία για τις θεωρητικές αφετηρίες που χαρακτηρίζουν στη Γερμανία «τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα».

3. Αυτή η «σαφήνεια» φαίνεται πως δεν ικανοποιούσε απόλυτα τον αρθρογράφο. Αποφασίζει, λοιπόν, σε μια παραπομπή, να τεκμηριώσει πειστικά την άποψή του. Έτσι, όταν θα παραθέσει μια δήθεν «κατηγοροποίηση μερικών γενικότερα αποδεκτών σημείων θεμιτής κριτικής»—στην ουσία πασίγνωστες αλλά ετερόκλητες θεωρητικά κριτικές ενστάσεις στη μπιχαβιοριστική προσέγγιση— θα γράψει για το «ανοιχτό C.»: «Οι προσπάθειες αυτές αποτελούν μια ικανοποιητική απάντηση στο αρχικό τεχνοκρατικό μοντέλο του C. Δεν επιδιώκουν λεπτομερή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων αλλά οριοθετούν το πλαίσιο και τις συνθήκες μάθησης με εν-

1. Π. Ξωχέλλης, «Η προβληματική...», σ. 167.

2. Στο ίδιο, σ. 165.

δεικτικές οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό για τη διδακτική του στρατηγική μέσα σ' ένα συνεργατικό κλίμα μάθησης»¹. Οι προσπάθειες αυτές, που ισχύουν για τον σ. και για το «λεγόμενο βαυαρικό μοντέλο», σημείωσαν — τονίζει ο ίδιος με έμφαση στο κείμενο του άρθρου — «πράγματι αξιόλογη πρόοδο και έχουν αποδυναμώσει σημαντικά τις σχετικές επικρίσεις»². Με τέτοιες διαβεβαιώσεις ο αναγνώστης αναρωτιέται τουλάχιστον για τη δική του λογική. Γιατί εδώ, ο σ. παρουσιάζει το λεγόμενο «βαυαρικό μοντέλο», πατόκορφα μπιχεβιοριστικό όπως αναλύεται στο βιβλίο του K. Westphalen³, ως τάχα ικανοποιητική απάντηση στο «αρχικό τεχνοκρατικό μοντέλο του C»! *Ο εξαγνισμός έχει γίνει. Ο μπιχεβιορισμός πέθανε, ζήτω ο μπιχεβιορισμός*, θα μπορούσε ν' αναφωνήσει ο αναγνώστης προς στιγμή και να μελαγχολήσει ταυτόχρονα για το επίπεδο θεωρητικής συγκρότησης ορισμένων πανεπιστημιακών στη χώρα μας. Μια τέτοια νεκρανάσταση του μπιχεβιορισμού δεν είναι, ωστόσο, όπως θα δούμε λίγο πιο κάτω, θεωρητικά και πολιτικά αθώα, ακόμα κι όταν η αντίδραση του αναγνώστη εξαντληθεί στο μελοδραματικό στοιχείο. Γιατί χρειάζεται ακόμα να κρίνουμε και τα συμπεράσματα της «κατηγοροποίησης», για την οποία μας μιλάει ο αρθρογράφος.

4. Δεν θα επαναλάβουμε εδώ το περιεχόμενό της. Ας κρατήσουμε μόνο ένα άλλο μικρό δείγμα «τεκμηριωμένης κριτικής» του σ. στο θέμα αυτό. Να, λοιπόν, τι μας προτείνει: «Αν απογυμνώσουμε την προσπάθεια σχετικά με τους διδακτικούς στόχους από τον αρχικό θεωρητικό μανδύα της και τη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία που δημιούργησε το πλαίσιο αυτό, μπορεί να αξιοποιηθεί κανείς γόνιμα την αρχή ότι η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων κάνει σαφή το σχεδιασμό και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας και εξυπηρετεί ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό, κυρίως στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας αλλά και γενικότερα»⁴. Πράγματι, με μια τέτοια έκθεση ιδεών ο μπιχεβιορισμός πάει ν' αναστηθεί, μόνο που θα παραμείνει γυμνός. Δε θα μπορεί να σκεπάσει το σύνολο των πολλαπλών αντιφάσεων (κοινωνικών και εκπαιδευτικών) που διαπερνούν το αναλυτικό πρόγραμμα, τον εκπαιδευτικό και την ίδια τη διδακτική πράξη. Έξι ολόκληρα χρόνια πριν απ' αυτή την «προσπάθεια απογύμνωσης» έγραφα στα συμπεράσματα του βι-

1. Στο ίδιο, σ. 170, σημ. 34.

2. Στο ίδιο, σ. 170.

3. Ο αναγνώστης δε χρειάζεται να κοπιάσει για να καταλάβει τις θεωρητικές αφητηρίες του «ανοιχτού C». Μπορεί να διατρέξει όσα αναπτύσει για τους «προσανατολισμούς στους στόχους μάθησης» (σ. 36-39) ο K. Westphalen, *Αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1982.

4. Π. Ξωχέλλης, «Η προβληματική...», σ. 170-171.

βλίου μου, ανάμεσα σ' άλλα, και τα επόμενα για το ίδιο θέμα. «Για να ξαναθεθεί λοιπόν σωστά το πρόβλημα των στόχων της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος, χρειάζεται να οριστεί εκ νέου με άλλους όρους κι όχι με τις εννοιολογικές κατασκευές του μπιχεβιορισμού και του πραγματισμού. Χρειάζεται δηλ. πριν απ' όλα να συσχετιστούν αυτοί οι στόχοι με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, με τη σχολική αποτυχία και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας, με τις μορφές της κρατικής εξουσίας στο σχολείο, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των δασκάλων, τα όρια της αυτονομίας τους στο σχολείο και τέλος με τις κυρίαρχες αντιλήψεις για την κοινωνική χρησιμότητα της γνώσης. Μόνο έτσι το πρόβλημα γίνεται συγκεκριμένο και μόνο έτσι μπορεί να πει κανείς ποιοι είναι οι συγκεκριμένοι στόχοι της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος»¹ Αντί να κρίνει ή, αν μπορούσε, και να επικρίνει αυτή τη θέση ο αρθρογράφος, για να έχει επιστημονικά το δικαίωμα ν' απορρίψει την κριτική μου στο συγκεκριμένο θέμα της ιδεολογίας των «διδασκτικών στόχων», προτίμησε για κάποιους λόγους—υποθέτω πως θα συμφωνήσουμε για ποιους με τον αναγνώστη— να εξαντληθεί στην άγρα κοσμητικών επιθέτων αφοριστικού χαρακτήρα. Έτσι νόμισε πως θα μπορούσε να μας πείσει ότι ο ίδιος τοποθετείται υπεράνω «προκατασκευασμένων, υπό καθαρά ιδεολογικό πρίσμα, σχημάτων» (ασφαλώς στην ουτοπία-ιδεολογία της αιθέριας επιστήμης), ότι απ' αυτή τη σκοπιά δε μιλάει κανείς για τις σχέσεις της κοινωνικο-πολιτικής εξουσίας με το σχολείο και το Curriculum ειδικότερα και ότι ο «απογυμνωμένος μπιχεβιορισμός» νομιμοποιείται επιστημονικά και εξυπηρετεί εκπαιδευτικά. Ας δούμε, λοιπόν, από πιο κοντά μόνο αυτά τα «γυμνιστικά ιδεολογήματα», στα οποία συρρικνώθηκε η δήθεν κριτική του σ.

Η γοητεία της βαυαρικής σοφίας.

Ένα από τα ιδεολογήματα του λεγόμενου «Σχολείου Εργασίας» είναι φυσικά και η αντίληψη για την αξιολογική προτεραιότητα της «εσωτερικής μεταρρύθμισης» στην εκπαίδευση. Όσοι την υιοθετούν, μεταθέτουν τελικά την εκπαιδευτική και έμμεσα την κοινωνική μεταβολή ή αλλαγή από το πεδίο και την έκβαση των κοινωνικο-πολιτικών συγκρούσεων στο χώρο κάποιας δι-ατομικής δραστηριότητας για «μορφωτική τελείωση». Με τη μετάθεση αυτή τείνουν ν' αποκρύψουν τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας-υποταγής, που προσδιορίζουν την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Έτσι δικαιώνουν τελικά την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

1. Διδακτικοί στόχοι... σ. 79-80.

Η ανεπαρκής θεμελίωση και η ατεκμηρίωτη κριτική των σκέψεων του πανεπιστημιακού αρθρογράφου εκφράζει ανάγλυφα αυτό το ιδεολόγημα με την εξύμνηση των προτερημάτων του «βαυαρικού μοντέλου». Γράφει, λοιπόν, χαρακτηριστικά: «Ένα πολύ σημαντικό και ευρύτερης σημασίας πλεονέκτημα [sic] αποτελεί οπωσδήποτε η στροφή που επιτεύχθηκε από την εξωτερική, οργανωτική, στην εσωτερική, ουσιαστική, μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης μέσω του C., με απώτερο σκοπό να προετοιμαστεί το εκπαιδευτικό σύστημα 'για μια νέα εξελικτική φάση της κοινωνίας'.... Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας αλλά ενμέρει και της Αγγλίας [μόνο που σ' αυτή, όπως σημειώνει ο ίδιος, δεν «πραγματοποιήθηκαν ταυτόχρονα αλλαγές στη μεθόδευση της διδασκαλίας»]. Η στροφή αυτή είναι κεφαλαιώδους σημασίας και για τη χώρα μας και φαίνεται σε κάποιο βαθμό, έστω και χωρίς άμεσες αναφορές και προδιαγεγραμμένη πορεία [sic], στην αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων και βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου»¹. Να, λοιπόν, που η «αιθέρια επιστήμη» προσγειώνεται αναγκαστικά στο έδαφος της κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας, επιχειρώντας έτσι να δικαιολογήσει «επιστημονικά» την τότε (και σημερινή) ταξική εκπαιδευτική πολιτική. Η θετικιστική ιδεολογία του «απογυμνωμένου μπιχαβιορισμού» υπηρετεί εδώ συνειδητά, μέσα σε «προκατασκευασμένα, υπό καθάρα ιδεολογικό πρίσμα, σχήματα που λειτουργούν σαν προκρούστεια κλίνη για την αντικειμετώπιση των επιστημονικών προβλημάτων»—επιστρέφω έτσι τους χαρακτηρισμούς εκεί που δικαιωματικά ανήκουν— τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές επιλογές της τελευταίας «γαλαξιοπράσινης» δεκαπενταετίας.

Η ιστορία της νεοελληνικής παιδαγωγικής «βρίθει από τέτοια βιαστικά αβασάνιστα, αβασίμα, ανιστόρητα και προκατειλημμένα» —επιστρέφω και πάλι εδώ όπως παραπάνω—γερμανικά δάνεια. Έτσι ο αναγνώστης δε θα εκπλαγεί, αν μάθει ότι δεν είναι πρώτη φορά που η διακριτική γοητεία της «βαυαρικής σοφίας» εντυπωσιάζει το σ. και τον ωθεί να παρέμβει ορμητικά στην ιδεολογικο-πολιτική συγκυρία. Το 1964, λοιπόν, όταν οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι επιχειρούσαν, στο «κεντρώο διάλειμμα», να εγκαινιάσουν την εκπαιδευτική τους μεταρρύθμιση, εμφανίζεται ένας «φέρελπις νέος άρτι σπουδάσας εν Βαυαρία» να επικρίνει με άκρατο κο-

1. Π. Ξωγέλλης, «Η προβληματική...», σ. 171. (Η υπογράμμιση δική μου). Ο εν ημερωμένος αναγνώστης δεν απορεί πια γιατί το ιδεολόγημα αυτό εκπορεύεται από τη Θεσσαλονίκη. Έχει ήδη διαβάσει το άρθρο του Ν. Τερζή, «Απόψεις για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εξωτερική και εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1980)», *Φιλολόγος*, 23 (1981), σ. 272-281.

μπασμό και με προφανείς πολιτικούς στόχους εκείνη τη φιλελεύθερη αστική μεταρρύθμιση. Έγραφε, λοιπόν, ανάμεσα σ' άλλα: «Αι κατωτέρω επικρίσεις, οργανωτικής μόνον φύσεως, αποτελούν απλώς ολίγας σκέψεις επί ωρισμένων βασικών προτάσεων του εκπαιδευτικού νομοσχεδίου. Τας γενικάς αρχάς της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, επί των οποίων βασίζονται αι απόψεις μας και τας οποίας οφείλει να σεβασθή [sic] κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμισις, !! ανεπτύξαμεν εκτενώς αλλαχού»¹.

Τότε βέβαια δεν είχε περί πολλού την «εσωτερική μεταρρύθμιση», γι' αυτό και πρόκρινε τις «επικρίσεις οργανωτικής μόνον φύσεως». Δεν είχε ασφαλώς ανακαλύψει τη «θεματική του Curriculum», γι αυτό και εκθείαζε τη δεοντολογία της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Ήξερε όμως να επιλέγει τα παιδαγωγικά έντυπα στελεχών της «Ζωής», για να κάνει πολιτική, συμπαρατασσόμενος με τις πιο συντηρητικές δυνάμεις εκείνης της περιόδου, στο όνομα της βαυαρικής συντηρητικής παιδαγωγικής ιδεολογίας. Στη συγκυρία του 1989 φιλοδόξησε, ομνύοντας και πάλι στη βαυαρική σοφία ν' «αποτιμήσει σε πρωτοβάθμιο επίπεδο [sic] τη σημασία του C. για την εκπαιδευτική διαδικασία»². Είχαν βέβαια περάσει 25 ολόκληρα χρόνια από το 1964. Στο μεσοδιάστημα αυτό και ειδικότερα στα χρόνια της στρατιωτικής δικτατορίας φαίνεται πως υποτάχθηκε ολοκληρωτικά στην «αιθέρια επιστήμη», γι' αυτό και τόνιζε τότε με λυρισμό πως «η επιστημονική διάνοηση δεν έχει σαν αποκλειστική αποστολή της να υπηρετή την πράξη και εφαρμογή, αλλά είναι στην ουσία κυρίως αυτοσκοπός και υπακούει στην έφεση του ανθρώπου για γνώση και έρευνα»³!

Η ιδεολογική μεταλλαγή στη μεταπολιτευτική συγκυρία αποτελεί σημαντική τομή στην κυρίαρχη μεταπολεμική ιδεολογία στη χώρα μας. Ανάμεσα σ' άλλα, το σωματείο και οι συνοδοιπόροι της «Ζωής» έχουν ήδη πάψει να είναι ιδεολογικά αποτελεσματικοί στη διευρυμένη αναπαραγωγή των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής. Το ίδιο αναποτελεσματική θα είναι και η παραδοσιακή παιδαγωγική δεοντολογία. Στη θέση της βιάζονται να καθίσουν πολλαπλά τεχνοκρατικά ιδεολογήματα. Έτσι οι μπιχεβιοριστικές αντιλήψεις για τους διδακτικούς στόχους, βιαστικά και άκριτα στην αρχή, «θεμιτά» αργότερα, θα τείνουν να υπηρετήσουν πολλαπλά, αποκρύπτοντας κυρίως τις άλυτες αντιφάσεις στην εκπαίδευση, την

1. Π. Εωχέλλη, «Το νέον εκπαιδευτικόν νομοσχέδιον», *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, 141 (1964), σ. 209. Με το «αλλαχού» παραπέμπει στη διδακτορική του διατριβή (την είχε υποβάλει στο Μόναχο το 1960), η οποία θα με απασχολήσει «αλλαχού και οσονούπω».

2. Π. Εωχέλλης «Η προβληματική...», σ. 161.

3. Του ίδιου, «Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης», *Σχολείο και Ζωή*, 8-9 (1968), σ. 345.

κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική. Ένα τέτοιο ιδεολόγημα συγκροτεί ο «απογυμνωμένος μπιχαβιορισμός» του πανεπιστημιακού αρθρογράφου. Γι αυτό και δεν είναι σε θέση να θεμελιώσει τεκμηριωμένα τις σκέψεις του. Μόνο «κόβει και ράβει κατά το δοκούν», υποκαθιστώντας τη θεωρητική αντιπαράθεση με καταιγισμό κοσμητικών επιθέτων. Όπως γράφει ένας γνωστός θεολόγος, για όσους εγκλωβίστηκαν ψυχολογικά σε «καταφύγια ιδεών», όπως εκείνο της «Ζωής», δεν υπάρχουν «περιθώρια διαφωνίας, διαλόγου, κριτικής αντιπαράθεσης ή λογικής επιχειρηματολογίας, όταν ο άλλος νιώθει -έστω και ασυνείδητα- ότι του αμφισβητείς τα ερείσματα που τον δικαιώνουν στα ίδια του τα μάτια»¹. Ίσως έτσι μπορεί να εξηγηθεί η εναγώνια επιδίωξη του σ. να «πλασσαριστεί» το 1989 ως ο «πρώτος παρουσιαστής» της θεματικής του C. μετά το 1976!

Μίλησε κανείς για πολιτική ή για «άκριτη απόρριψη εκπαιδευτικών καινοτομιών για ιδεολογικούς ή άλλους λόγους»; Τα επιστημονικά προβλήματα τα αντιμετώπισε πάντοτε ως αυτοσκοπό ο πανεπιστημιακός κονδυλοφόρος. Γι αυτήν ακριβώς την ανιδιοτελή προσφορά του συμμετείχε σε κυβερνητικές επιτροπές για εκπαιδευτικά θέματα² και φυσικά χρηματοδοτήθηκε από το Ερευνητικό Ίδρυμα της πολυεθνικής εταιρείας Φολκσβάγκεν για να διερευνήσει για το καλό της Επιστήμης και του Ανθρώπου τη διδασκαλία της Ιστορίας! στο ελληνικό γυμνάσιο και λύκειο³! Ποιος θα αρνιόταν πως τα «καθαρά επιστημονικά πρίσματα» δεν εκτιμώνται ποικιλότροπα από την οικονομικο-πολιτική εξουσία;

Μένουν βέβαια τα ερωτήματα για το επίπεδο της πανεπιστημιακής διδασκαλίας (κατάρτιση εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης), για τις δυνατότητες λειτουργίας θεσμοθετημένων μεταπτυχιακών σπουδών, για την καταλληλότητα ορισμένων πρωτοβάθμιων καθηγητών να τις στελεχώσουν και για την εγκυρότητα περιοδικών που δημοσιεύουν άρθρα σαν κι αυτά του σ. Αυτά τα ερωτήματα ας προσπαθήσουν να τ' απαντήσουν όσοι από τους αναγνώστες του άρθρου μου ενδιαφέρονται αμεσότερα για την επίλυσή τους. Σ' ό,τι με αφορά, προτιμώ να επαναλάβω, όπως κι άλλοι παλιότερα, τον πασίγνωστο στίχο του Δάντη: «Segui il tuo corso, e lascia dir le genti!»⁴

1. Χ. Γιανναρά, *Καταφύγιο Ιδεών*, Δόμος, Αθήνα 1990, σ. 261.

2. Πρόεδρος π.χ. της «Ομάδας Εργασίας του ΥΕΠΘ για τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων». Βλ. ΑΠΘ, *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, τόμ. ΚΒ' (1984), σ. 719.

3. Όπως μας πληροφορεί ο ίδιος στο βιβλίο του, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1987, σ. 7.

4. Θεωρώ περιττό να επαναλάβω εδώ κρίσεις συναδέλφων μου για το βιβλίο μου. Θα ήθελα μόνο να θυμίσω στον αναγνώστη πως η εκτίμηση συνεργατών του αρθρογράφου γι' αυτό βρίσκεται στους αντίποδες των δικών του αφοριστικών φληναφημάτων. Ο δήθεν προβληματισμός του αιθέριου κονδυλοφόρου δεν έπαισε στο σημείο αυτό ούτε τον άμεσο περίγυρό του. Βλ. ενδεικτικά Γ. Βρεττός και Α. Γ. Καψάλης, *Αναλυτικά προγράμματα*, Θεσσαλονίκη 1990, Πρόλογος κ.α.