



Ενιαίο σχολείο και απελευθερωτική εκπαίδευση



γράφει ο ΧΡΗΣΤΟΣ ΡΕΠΠΑΣ*

Το άρθρο εξετάζει το ενιαίο σχολείο σε σχέση με την απελευθερωτική εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στην έννοια και την ιστορική διαμόρφωση του ενιαίου σχολείου, τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που οδήγησαν στην εδραίωσή του μεταπολεμικά, με αναφορά στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, το αμερικανικό και στο ενιαίο σχολείο εργασίας στη Σοβιετική Ένωση μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση του 1917. Η περίπτωση του γαλλικού σχολείου μπορεί να θεωρηθεί παραδειγματική για τις δυτικές καπιταλιστικές χώρες. Στη Σοβιετική Ένωση το ενιαίο σχολείο Εργασίας γίνεται το μέσο για μετασχηματισμούς της εκπαίδευσης και της κοινωνίας στην κατεύθυνση του σοσιαλισμού μέχρι το 1930. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έννοια της απελευθερωτικής αγωγής σε σχέση με τη συμβολή της στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό σχηματισμό και γίνεται προσπάθεια να οριστούν οι ιδεολογικές, πολιτικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις εφαρμογής της.

Το ενιαίο σχολείο στην ιστορική του διάσταση

Από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στη σοσιαλιστική προοπτική: 20ός αιώνας

Το ενιαίο σχολείο είτε στα πλαίσια μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης των καπιταλιστικών κοινωνιών του 20ού αιώνα (ειδικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο) είτε στα πρώτα ιστορικά επαναστατικά εγχειρήματα υπέρβασης του καπιταλισμού κατέχει μια ιδιαίτερη θέση ως εκπαιδευτικό σχέδιο. Εκπαιδευτικό σχέδιο που στη σοσιαλδημοκρατική του εκδοχή στην εποχή του κράτους πρόνοιας και της μαζικής παραγωγής προώθησε την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μαζικοποίησε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και άνοιξε την πρόσβαση των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων σ' αυτή και σ' ένα μικρότερο βαθμό στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς στο ελάχιστο ν' αναιρείται ο ταξικός / αναπαραγωγικός χαρακτήρας της καπιταλιστικής εκπαίδευσης. Η θεσμοποίησή του μέσω αστικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι ιστορικό αποτέλεσμα ισχυρών κοινωνικών αγώνων και πίεσης από πλευράς των λαϊκών στρωμάτων για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πρόσβαση στην εκπαίδευση και από την άλλη αναγκών της καπιταλιστικής συσσώρευσης για περισσότερο ειδικευμένο προσωπικό είτε ανώτατου είτε μεσαίου επιπέδου. Η θεσμοθέτησή του δεν έθιξε καθόλου καμιά από τις βασικές παραδοχές της αστικής ιδεολογίας για την εκπαίδευση, ειδικά την ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων, ότι δηλ. τα άτομα έχουν έμφυτες ικανότητες για τη μάθηση που προκαθορίζουν την εκπαιδευτική τους διαδρομή, αλλά τις συγκέρασε με τις σοσιαλδημοκρατικές αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Μια πρώτη μορφή ενοποίησης του σχολείου διαμορφώθηκε τον 19ο αιώνα, εξυπηρετώντας τις κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες της αστικής τάξης της

εποχής. Η ενοποίηση έγινε με βάση τη γιακωβίνικη ιδεολογία και τις αξίες της Γαλλικής Επανάστασης του 1789 προβάλλοντας ως αξίες της εκπαίδευσης το καθολικό δικαίωμα στη μόρφωση, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων. Η προβολή της γιακωβίνικης ιδεολογίας στο χώρο της γαλλικής εκπαίδευσης στην περίοδο της Γ' Γαλλικής Δημοκρατίας εξυπηρετεί πολιτικά τον αγώνα της γαλλικής αστικής τάξης ενάντια στη μοναρχία και την επιρροή της Εκκλησίας στην εκπαίδευση. Προβάλλεται σε αντιπαροβολή με τη μοναρχική και κληρική ιδεολογία των προνομίων της καταγωγής, του στίγματος του προπατορικού αμαρτήματος σε κάθε άνθρωπο και των δικαιωμάτων της Εκκλησίας (B. Charlot, 1992, 98). Χαρακτηριστικότερη απ' αυτή τη σκοπιά είναι η περίπτωση του γαλλικού εκπαιδευτικού συστήματος και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώθηκε κατά τη διάρκεια της Γ' Δημοκρατίας, που θεωρούσε τον εαυτό της κληρονόμο των ιδανικών της Επανάστασης του 1789, το λεγόμενο λαϊκό σχολείο, που αποτέλεσε την οργανωμένη μορφή στοιχειώδους εκπαίδευσης που εξέφραζε το εκπαιδευτικό σχέδιο της γαλλικής αστικής τάξης της εποχής. Κάτω από το ορθολογικό πνεύμα του διαφωτισμού του 18ου αιώνα μπήκαν τα θεμέλια του λαϊκού σχολείου, το οποίο είναι η πρώτη εκπαιδευτική μορφή της χώρας που διαμορφώνεται σε εθνική βάση που οικοδομεί ιστορικά την «εθνική ενότητα», ξεπερνώντας τον τοπικό κατακερματισμό. Προωθεί τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε ένα διαφορετικό πνεύμα απ' αυτές που επικρατούσαν στις περιφερειακές ενότητες της εποχής και στην οικογένεια. Είναι σχολείο κρατικά οργανωμένο, με αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει για όλη την εθνική επικράτεια. Εξυπηρετεί πολιτικά και κοινωνικά τον διμέτωπο αγώνα της γαλλικής αστικής τάξης τόσο ενάντια στους φορείς της παλιάς εποχής δηλ. τη μοναρχία και την Εκκλησία όσο και στις καινούργιες και επικίνδυνες καταστάσεις γι' αυτή, το εργατικό κίνημα και τις σοσιαλιστικές ιδέες. Είναι

χαρακτηριστική από την άποψη αυτή η διατύπωση αυτή του εμπνευστή του λαϊκού σχολείου Jules Ferry: «Στα εκκλησιαστικά σχολεία οι νέοι παίρνουν μια μόρφωση που είναι εντελώς αντίθετη με τους σύγχρονους θεσμούς. Εξαιρείται το μοναρχικό καθεστώς και οι παρωχημένες κοινωνικές δομές. Αν αυτή η κατάσταση των πραγμάτων συνεχισθεί θα διαπιστώσουμε με λύπη μας ότι θα δημιουργηθούν αλλιώτικα σχολεία, ανοιχτά στα παιδιά της εργατικής τάξης και των αγροτών όπου θα διδάσκονται αρχές δημοκρατικά αντίθετες, εμπνευσμένες από ένα σοσιαλιστικό ή κομμουνιστικό ιδεώδες εμπνευσμένο από εποχές πιο κοντά σ' εμάς π.χ. από την εμπνευσμένη και ολέθρια περίοδο μεταξύ 18 και 24 Μαΐου 1871» (B. Charlot, 1992, 94-95).

Η διατύπωση αυτή του ιδρυτή είναι αποτέλεσμα των μεγάλων κοινωνικών αντιθέσεων που διέπουν τη γαλλική κοινωνία της εποχής ανάμεσα στη μοναρχική και εκκλησιαστική αριστοκρατία, τη δημοκρατική αστική τάξη και το εργατικό κίνημα. Η δράση του κορυφώνεται με το κίνημα της Κομμούνας του Παρισιού (1871). Η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται μια επείγουσα πολιτική αναγκαιότητα για την κυριαρχία της αστικής τάξης και ταυτίζεται με το ξεπέρασμα των παρωχημένων μορφών εκπαίδευσης που στηρίζουν η μοναρχία και η Εκκλησία. Επισημαίνοντας σωστά την πολιτική σημασία της πρότασης του J. Ferry, ο B. Charlot γράφει ότι: «ένα μέρος της δημοκρατικής αστικής τάξης που εκφραζόταν από τον Thiers θέλει να υποτάξει το λαό καταγγέλλοντας τις αντιδράσεις του ενώ ο Julius Simon και ο J. Ferry και γενικότερα οι θεμελιωτές του λαϊκού σχολείου επιδιώκουν μάλλον να τον ενοποιήσουν ιδεολογικά» (B. Charlot, 1992, 103).

Η διακήρυξη του 1789 ότι οι άνθρωποι γεννιούνται και παραμένουν ελεύθεροι και ίσοι μπορεί να συνεχίσει να προβάλλεται ως όπλο για την εξουδετέρωση των παραδοσιακών αντιπάλων της αστικής τάξης δηλ. της μοναρχίας και της Εκκλησίας¹ η διακήρυξη όμως του καθολικού δικαιώματος στη μόρφωση μέσα

από το γιακωβίνικο πνεύμα εμπεριέχει το σοβαρό κίνδυνο να διεκδικηθεί απ' όλο το λαό ένα τέτοιο δικαίωμα για πρόσβαση σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και για πραγματική ισότητα στη μόρφωση. Κάτι τέτοιο θα ήταν απειλητικό για τη διαμόρφωση του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας και για την αναπαραγωγή των κοινωνικών (καπιταλιστικών) σχέσεων. Όσο κι αν διακηρύττεται θεωρητικά το δικαίωμα κάθε ανθρώπου στη μόρφωση ο λαός πρέπει να περιορισμένος σε μια στενή μόρφωση ανάλογη με την ταξική του θέση, να μην του καλλιεργούνται υπέρμετρες προσδοκίες ότι μπορεί να ξεφύγει από τη συγκεκριμένη θέση του στο σύστημα της παραγωγής, το αστικό εκπαιδευτικό σχήμα πρέπει να εξασφαλίζει τον έλεγχο της πρόσβασης στα διάφορα στάδια της εκπαίδευσης (B. Charlot, 1992, 98-99). Το εκπαιδευτικό αυτό σχήμα που εξασφαλίζει την ηγεμονία της αστικής τάξης στην εκπαίδευση και την παραγωγή μορφοποιείται στην περίπτωση της Τρίτης Γαλλικής Δημοκρατίας σ' ένα τριπλό δίκτυο που περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το λαϊκό σχολείο, που αποτελεί το σχολείο εκπαίδευσης των λαϊκών στρωμάτων, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που υποδέχεται και εκπαιδεύει τα παιδιά των αστών με θεωρητικές γνώσεις στηριγμένες στο πρότυπο της κλασικής παιδείας και στην επαγγελματική κατάρτιση που προορίζεται για την εκπαίδευση της εργατικής τάξης με σχολές μαθητείας. Το εκπαιδευτικό αυτό σχήμα επιβιώνει μέχρι τη δεκαετία του 1920, όταν οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες αλλάζουν κάτω από τις αλλαγές που συντελούνται στο χώρο της παραγωγής (B. Charlot, 1992, 104-122).

Η εμφάνιση και στη συνέχεια κυριαρχία του φορντισμού-τεϊλορισμού² στην παραγωγή και του μονοπωλιακού καπιταλισμού στην οικονομία αλλάζουν

1. Για τις εξελίξεις αυτές και τα νέα σχήματα οργάνωσης της παραγωγής και της εργασίας, B. Coriat, *Ο Εργάτης και το Χρονόμετρο*, εκδ. Κομμούνα - Θεωρία, Αθήνα 1985.

και τις συνθήκες στην εκπαίδευση, κάνοντας ανεπαρκές το εκπαιδευτικό σχήμα της προηγούμενης περιόδου. Ο διαφορετικός ρόλος που είχε αποδοθεί ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το προηγούμενο εκπαιδευτικό σχήμα του 19ου αιώνα μεταφέρεται τώρα στο εσωτερικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που καλείται να διαχειριστεί τη θεμελιώδη αντίφαση της αστικής εκπαιδευτικής πολιτικής: από τη μια, παροχή καθολικού δικαιώματος στη μόρφωση από την άλλη έλεγχο της ροής των λαϊκών στρωμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία και περιορισμοί στη μόρφωσή του.

Η απάντηση σ' αυτή τη θεμελιώδη αντίφαση είναι η διαμόρφωση ενός διπλού καπιταλιστικού δικτύου στο εσωτερικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προσπάθεια ελέγχου της ροής των λαϊκών στρωμάτων προς την επαγγελματική-τεχνική. Το ενιαίο σχολείο τυπικά εξισωτικό αλλά ταυτόχρονα επιλεκτικό και ταξικά διαφοροποιητικό εγκαθιδρύεται μεταπολεμικά στη Γαλλία κάτω από τις απαιτήσεις της καπιταλιστικής ανάπτυξης της χώρας, σαν αποτέλεσμα ενός ρεύματος εκσυγχρονισμού που συνδυάζει την ωρίμανση και κυριαρχία του φορντισμού-τεϊλορισμού στις παραγωγικές και εργασιακές σχέσεις, την προσπάθεια για ισχυρή βιομηχανική ανάπτυξη που υποστηρίζεται από ένα πνεύμα ισχυρού και πολιτικού συντηρητισμού που εκφράζεται από τον γκωλισμό. Η θεσμοποίηση του Ενιαίου Σχολείου γίνεται με διάταγμα του 1959, ωστόσο με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης μέχρι τα 16 χρόνια. Μέχρι το 1963 δημιουργείται ενιαίος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα δεχόταν όλους τους μαθητές στο ίδιο κτίριο και ενοποιήθηκε το λύκειο κλασικής κατεύθυνσης με το λύκειο μοντέρνας κατεύθυνσης σε λύκειο γενικού προσανατολισμού. (Χρ. Ρέππας, *Σελιδοδείκτης*, 1, www.selidodeiktis.edu).²

Μετά την αποφοίτηση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαμορφώνονται επίπεδα. «Μετά τη βασική εκπαίδευση οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν επαγγελματική κατεύθυνση και οι σπουδές διαρθρώνονται σε διάφορα επίπεδα (Filières). Ένα πρώτο επίπεδο κλασικό που διδάσκουν καθηγητές του λυκείου, ένα δεύτερο επίπεδο που αφορά σύγχρονες σπουδές, μια μεταβατική βαθμίδα και τάξεις 3ης και 4ης filiere για μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στις σπουδές τους και προετοιμάζονται για εισαγωγή στην τεχνική εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας». Παρ' όλη την τυπική ενοποίηση του γαλλικού σχολείου σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα αποτελέσματά του ως προς την εκπαίδευση των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων είναι απογοητευτικά. Το 1985 μόνο το 41% των μαθητών της 6ης τάξης εισάγονταν στο λύκειο, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των νέων εγκαταλείπει το σχολείο στα 16 του χρόνια χωρίς καμία ειδικευση και μένει χωρίς δουλειά για μεγάλο διάστημα (Malan T., 1986, 33).

Στις ΗΠΑ κάτω από την επίδραση του κινήματος των ιδεών του κινήματος των

τσος, «Σχολείο και Αναπαραγωγή Η πολιτική συγκυρία στη Γαλλία τη δεκαετία του '60 και οι απόψεις του Ν. Πουλαντζά», στον τόμο *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, εκδ. Ο Πολίτης, Αθήνα 1990, σελ. 119-120. Για τις ιδεολογικές βάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ο συγγραφέας διαπιστώνει: «Μπορούμε, λοιπόν, να καταλάβουμε εύκολα γιατί η επίσημη εκπαιδευτική αντίληψη, που με έκφραση προβάλλεται αυτή την περίοδο μπορεί σχηματικά να συνοψιστεί στις δύο επόμενες θέσεις: το σχολείο συντελεί στο στερέωμα και την αύξηση του μεγαλείου της Γαλλίας, το σχολείο συμβάλλει στην κοινωνική άνοδο των ικανών ατόμων και στην κοινωνική ευημερία. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου α λα γαλλικά και το γνωρίμο μικροαστικό ιδεολογικό υποσύνολο» για τη λεγόμενη κοινωνική κινητικότητα θα τείνουν να κυριαρχήσουν στη γκωλική περίοδο μια ολόκληρη δεκαετία» (σελ. 120). Στη δεκαετία του '60 και πριν τον Γαλλικό Μάη του '68 η ανάπτυξη της γαλλικής ριζοσπαστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αποκάλυψε την ψευδή εξισωτική φύση του ενιαίου σχολείου που έφτιαξε ο γκωλισμός σταδιακά από το 1959 και μετά. Αναφερόμαστε στο έργο των P. Bourdieu – J.C. Passeron, *Les heritiers* (1964), P. Bourdieu – J.C. Passeron, *La reproduction Eléments pour une théorie du système d'enseignement* (1971).

2. Για μια αποτίμηση των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών της περιόδου και των επιδράσεων στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959, βλ. Χ. Νού-



ιδεών του σχολείου εργασίας και του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης που εκπροσωπούνται στη χώρα από τον J. Dewey, κυρίως όμως κάτω από το βάρος των οικονομικών εξελίξεων στον αμερικανικό καπιταλισμό, διαμορφώνεται ενιαίο σχολείο³ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σε μια περίοδο 1890–1920. Οι εξελίξεις που οδηγούν από τον καπιταλισμό του ελεύθερου ανταγωνισμού

στο μονοπωλιακό καπιταλισμό των πολυεθνικών εταιρειών έχει ως αποτέλεσμα αλλαγές στο περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Αλλαγές που σε οικονομικό επίπεδο έχουν να κάνουν με τη συγκέντρωση/συγκεντροποίηση κεφαλαίου, τη δημιουργία managers, την ενσωμάτωση επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων στην παραγωγή και την εκπαίδευση του εργατικού δυναμικού για την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας μαζί με σοβαρές ιδεολογικές ανάγκες όπως η διαμόρφωση εθνικής (αμερικανικής) συνείδησης στα μεγάλα ρεύματα του μεταναστευτικού πληθυσμού που δέχεται η αμερικανική κοινωνία την περίοδο αυτή, η συστηματικότερη ιδεολογική συγκρότηση του μαθητικού πληθυσμού με βάση τις κυρίαρχες αξίες (Καζαμίας, 5, 1986, 150). Το σχολείο αυτό επιδοτεί-

3. Για το ενιαίο σχολείο στις ΗΠΑ βλ. Bowles, S., Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London and Henley: Routledge and Kegan Paul. Επίσης Α. Καζαμίας, *Ενιαίο σχολείο και ενιαία παιδεία στις ΗΠΑ Κοινωνικό-ιστορική και κριτική θεώρηση, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5, 1986, σελ. 141-161 και Λ. Αγγέλης, *Το ενιαίο σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής* εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2002 και το αφιέρωμα του περιοδικού *Σελιδοδείκτης* για την εκπαίδευση και την κοινωνία, τεύχ. 1, Άνοιξη 2017, άρθρα Χρ. Ρέππας και Θ. Βουρκεάς.

ται από δημόσιες δαπάνες των τοπικών αρχών και για ο λόγο αυτό είναι υπό-λογο και ελέγχεται απ' αυτές, αποτελεί μορφή εκπαίδευσης όλων των παιδιών μιας περιοχής κάτω από ενιαίο διοικητικό καθεστώς και στο ίδιο σχολικό κτίριο αλλά με διαφοροποιημένο σχολικό πρόγραμμα το οποίο περιλαμβάνει 252 μαθήματα με δυνατότητα επιλογής και σχεδιασμού του προγράμματος από τους μαθητές (Καζαμιάς, 5, 1986, 147).

Η κοινωνική επιλογή στο αμερικανικό ενιαίο σχολείο εργασίας δεν γίνεται μέσα από οργανωμένο δίκτυο εσωτερικής διαφοροποίησης αλλά καθοριστικό ρόλο παίζουν εδώ οι ψυχολογικές θεωρίες των ατομικών διαφορών. «Την ιδέα εφαρμογής διαφορετικών προγραμμάτων για διαφορετικές ανάγκες διαφορετικών παιδιών θα διαμορφώσουν οι ψυχολόγοι και θα κάμουν στη συνέχεια πράξη οι εκπαιδευτικοί... Η επιτροπή των Θεμελιωδών Αρχών (1918) για τη μέση εκπαίδευση, η οποία συντάσσεται ένα χρόνο μετά τη συμμετοχή των Ηνωμένων Πολιτειών στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αναφέρεται σε δύο βασικές λειτουργίες του ενιαίου σχολείου, τη λειτουργία της παροχής ειδίκευσης και την ενιαιοποίηση... Ο διαχωρισμός σε κατευθύνσεις σύμφωνα με τον επαγγελματικό ρόλο και την κοινωνική τάξη του καθενός, θα είναι η ουσία, ενώ το «ενιαίο» του σχολείου αυτού θα είναι προσποίηση παρουσίας» (Λ. Αγγέλης, 20 Διεθνές Συνέδριο, Η παιδεία στην αυγή του 20^{ου} αιώνα <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/agelis.htm>).

Το ενιαίο σχολείο στη σοσιαλιστική προοπτική

*Ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός
στην Οκτωβριανή Επανάσταση.*

Το διάταγμα του 1918

Το ενιαίο σχολείο κατέχει ακόμα ως εκπαιδευτικό σχέδιο μια ιδιαίτερη θέση

στα πολιτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα επαναστατικών εγχειρημάτων του 20ού αιώνα που επιχειρήσαν την υπέρβαση του καπιταλισμού και τη σοσιαλιστική προοπτική της κοινωνίας. Χαρακτηριστικότερη ήταν η περίπτωση του *ενιαίου σχολείου εργασίας* που δημιουργήθηκε στη Σοβιετική Ένωση με διάταγμα των Επιτρόπων του Λαού στις 16 Οκτωβρίου 1918 και περιλάμβανε δύο κύκλους εκπαίδευσης, έναν πενταετή για παιδιά ηλικίας 8-13 ετών και έναν δευτερο τετραετή για παιδιά ηλικίας 13-17 ετών. Παιδαγωγικά σπρήχτηκε στην κατάργηση όλων των τιμωριών και κάθε είδους εξετάσεων, των εργασιών στο σπίτι, ενώ όλη η δουλειά γίνονταν στο σχολείο. Ήταν η έκφραση της προσπάθειας για άνοδο του μορφωτικού επιπέδου του λαού σε συνθήκες που το 70% του ρώσικου λαού της εποχής βρισκόταν σε κατάσταση αναλφαβητισμού, ενώ αναγνωρίστηκε η ισοτιμία στη νέα εκπαίδευση των 40 γλωσσών που ομιλούνταν στη χώρα. Η εκπαίδευση στα σχολεία του πρώτου και δεύτερου κύκλου παρέχονταν δωρεάν και ήταν υποχρεωτική για όλα τα παιδιά μέχρι 16 ετών (Γ. Γρόλλιος 1994, 199), ενώ κατήργησε την κατάταξη των δασκάλων σε κατηγορίες. Το διάταγμα εισάγει με το άρθρο 12 την έννοια της παραγωγικής εργασίας, όχι σαν βάση φυσικής συντήρησης του σχολείου ή απλά σαν μια εκπαιδευτική μέθοδο, όπως ανέφερε το διάταγμα αλλά ως μια παραγωγική και κοινωνικά αναγκαία δραστηριότητα. Η παραγωγική δουλειά δένονταν στενά με την εκπαίδευση και έπρεπε να οδηγεί σε μια επιστημονική κατανόηση της εξωτερικής πραγματικότητας στο σύνολό της.⁴ Η παραγωγική δουλειά στο σχολείο πρέπει να ξεπερνάει τον ορίζοντα της εμπειρίας του παιδιού και να το

4. Για τη σημασία της πολυτεχνικής εκπαίδευσης όπως υποστηρίζονταν από τον επίτροπο της Λαϊκής Εκπαίδευσης την πρώτη φάση της επανάστασης Α. Λουνατσάρκι βλ. Σπ. Ποταμιάς – Ηρώ Μανδηλαρά, «Ανατόλι Λουνατσάρκι ως θεωρητικός της πολιτικής επανάστασης και της προλεταριακής κουλτούρας», *Τετράδια Μαρξισμού*, τεύχ. 4, Καλοκαίρι 2017.

εξοικειώνει με το σύνολο των μορφών της παραγωγής. Η αρχή της εργασίας αποτελούσε παιδαγωγικό μέσο που θα έπρεπε να εκτελείται με χαρά και δημιουργικότητα και δεν θα ασκούσαν καμιά μορφή βίας πάνω στην προσωπικότητα του παιδιού (Κ. Θεριανός, http://criticeduc.blogspot.com/2017/08/blog-post_10.html).

Το σχολείο ορίζεται ως μια μορφή κοινότητας, η οποία μέσω της εργασίας, εξασφαλίζει την οργανική σύνδεση του παιδιού με τον έξω κόσμο. Απορρίπτεται η παλιά μορφή της πειθαρχίας, η οποία, σύμφωνα με το διάταγμα, περιορίζει αφενός τη σχολική δραστηριότητα στο σύνολό της και αφετέρου παρεμποδίζει την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αυτού του είδους η πειθαρχία δεν έχει θέση στο σχολείο των εργαζομένων και αντικαθίσταται από την εσωτερική πειθαρχία που αναπτύσσεται στο παιδί μέσω της εργασίας. Η εσωτερική πειθαρχία είναι η βάση ανάπτυξης και λειτουργίας της σχολικής εργασίας. Το διάταγμα αντικαθιστούσε, όπου αυτό ήταν δυνατό, τη διαίρεση του σχολείου σε τάξεις με βάση την ηλικία και την αντικαθιστούσε με ομάδες σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης των μαθητών σε κάθε κλάδο εκπαίδευσης. Διαφορετική ήταν και η διοίκηση του σχολείου που χαρακτηρίζεται από ευρεία συμμετοχή των εργαζομένων. Στο άρθρο 27, το σχολείο διοικείται από σχολικό συμβούλιο που απαρτίζεται: «(α) από το σύνολο των εργαζομένων του σχολείου, (β) από τους αντιπροσώπους του ενεργού πληθυσμού της περιφέρειας, σε αναλογία 1/4 των εργαζομένων στο σχολείο, (γ) από μαθητές των πιο μεγάλων ηλικιών (12 χρονών και πάνω) με την ίδια αναλογία όπως στο (β) και (δ) από έναν αντιπρόσωπο της υπηρεσίας για την εκπαίδευση του λαού» (Κ. Θεριανός, *Οκτωβριανή Επανάσταση και Εκπαίδευση* http://criticeduc.blogspot.com/2017/08/blog-post_10.html).

Η προσπάθεια οικοδόμησης του ενιαίου σχολείου εργασίας έγινε μέσα σε συνθήκες ιδιαίτερα δύσκολες για τους μπολσεβίκους. Από τη μια πλευρά, ο αρ-

νητικός συσχετισμός και η έλλειψη ηγεμονίας στο σώμα των δασκάλων και των διοικητικών υπαλλήλων της κεντρικής υπηρεσίας εκπαίδευσης, από την άλλη η ιμπεριαλιστική επέμβαση απέναντι στην Επανάσταση στο γενικότερο πολιτικό επίπεδο και η συνθήκη του Μπρεστ-Λιτόφσκ που οδηγεί στην εδαφική συρρίκνωση της, δυσκολεύουν αρκετά τους επαναστατικούς μετασχηματισμούς στο χώρο της εκπαίδευσης. Το σώμα των εκπαιδευτικών, μικροαστικό όσον αφορά την κοινωνική του συνείδηση στο μεγαλύτερο μέρος του και στις κατώτερες βαθμίδες του, αποτελεί παράγοντα αντίστασης ενάντια στην επανάσταση και τις αλλαγές που αυτή θα έφερνε στην εκπαίδευση. Ο βαθύς συντηρητισμός του και η προσήλωση στο παλιό καθεστώς εκφράζονταν με την «Πανρωσική Ένωση Εκπαιδευτικών» (Γ. Γρόλλιος, 1994, 195). Η αντίσταση αυτή ισχυροποιήθηκε μετά την συνθήκη του Μπρεστ-Λιτόφσκ και εντάθηκε η επίθεση στους μπολσεβίκους με το επιχείρημα της εθνικής προδοσίας. Στην προσπάθεια ν' αλλάξουν οι συσχετισμοί στο εσωτερικό της εκπαίδευσης υπέρ της Επανάστασης δημιουργήθηκε τον Δεκέμβριο του 1917 η «Ένωση Διεθνιστών Δασκάλων» η οποία, αν και μαζικοποιήθηκε μέχρι την άνοιξη του 1918 με 12.000 μέλη, (Γ. Γρόλλιος, 1994, 195) η δύναμή της δεν ήταν ικανή ν' αλλάξει τον ταξικό συσχετισμό στο εσωτερικό της εκπαίδευσης.⁵

5. Στο λόγο του προς το II Συνέδριο των Διεθνιστών Εκπαιδευτικών ο Λένιν πρότεινε τη μετατροπή τους σε Ενιαίο Συνδικάτο Εκπαιδευτικών που θα πάλευε στο χώρο της εκπαίδευσης ενάντια στο ξεχαρβάλωμα και την αποσύνδεση που άφησε ως κληρονομιά η προηγούμενη επανάσταση αλλά και προπαγάνδα και ζύμωση ενάντια στις προκαταλήψεις της αστικής μερίδας των εκπαιδευτικών «οι οποίοι συνήθισαν να πιστεύουν ότι την πραγματική μόρφωση μπορούν να την αποκτήσουν μόνον οι πλούσιοι ενώ για την πλειοψηφία των εργαζομένων είναι αρκετή μια εκπαίδευση που θα τους κάνει καλούς υπηρέτες και καλούς εργάτες αλλά όχι πραγματικά αφεντικά της ζωής ... Αυτό το πράγμα καταδικάζει μια μερίδα εκπαιδευτικών σε μια στενή σφαίρα δράσης, στη σφαίρα δήθεν της εκπαίδευσης και δεν μας δίνει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε ολοκληρωμένα έναν ενιαίο μηχανισμό, όπου να μπουν όλες οι δυνάμεις

Οι συντηρητικές δυνάμεις εξακολουθούσαν με τη στάση τους ν' αποτελούν σοβαρό παράγοντα που δεν επέτρεπε την ανάπτυξη λαϊκής αυτενέργειας από τη βάση της εκπαίδευσης και αυτό μετατόπιζε τον τρόπο προώθησης των αλλαγών προς την πλευρά της κρατικής εξουσίας. Το πρόβλημα της ηγεμονίας σε συνδυασμό με την ιμπεριαλιστική επέμβαση που δέχονταν η επανάσταση αποδεικνύονταν καθοριστικό για την εισαγωγή αλλαγών στην εκπαίδευση. Δεν ήταν ένα θεωρητικό-ιδεολογικό ζήτημα όσο βαθύτατα πολιτικό-οργανωτικό και είχε να κάνει με την αναγκαιότητα της εργατικής τάξης και της φτωχής αγροτιάς, των δύο βασικών κοινωνικών δυνάμεων της επανάστασης, ν' αποκτήσουν τα δικά τους στελέχη για τη διοίκηση της παραγωγής και του κράτους (οργανικούς διανοούμενους), ενώ μέχρι τότε, αναγκαστικά, η επανάσταση στηριζόταν στην αστική διανόηση. Στις νέες συνθήκες που σφραγίζονται από τη συνθήκη του Μπρεστ-Λιτόφσκ η ανάγκη του βαθιού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης αντιστοιχεί στην ανάγκη του ελέγχου και της καταγραφής της παραγωγής και της ανόδου της παραγωγικότητας της εργασίας, στόχοι που περιγράφηκαν στο άρθρο του Λένιν για τα «Άμεσα καθήκοντα της σοβιετικής εξουσίας» (Γ. Γρόλλιος, 1994, 193).

Οι στόχοι αυτοί μπορούν να καλυφθούν μέσα από ένα πλατύ δίκτυο εκπαίδευσης και από άνοιγμα της εκπαίδευσης στην εργατική τάξη και τη φτωχή αγροτιά. Η παρέμβαση που κάνει ο Λένιν στο σχέδιο του Συμβουλίου Λαϊκής Εκπαίδευσης, τον Αύγουστο του 1918 σχετικά με την εγγραφή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Σοβιετικής Δημοκρατίας είναι μια επιλογή ιδιαίτερης κοινωνικής και πολιτικής σημασίας καθώς ανοίγει το δρόμο για πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση της εργατι-

κής τάξης και της φτωχής αγροτιάς. «Το Συμβούλιο Λαϊκής Εκπαίδευσης αναθέτει στο Επιτροπάτο Λαϊκής Παιδείας να επεξεργαστεί αμέσως μια σειρά αποφάσεις και μέτρα ώστε, σε περίπτωση που ο αριθμός των επιθυμούντων να μπουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να ξεπεράσει το συνθησιμένο αριθμό θέσεων, να παρθούν τα πιο επείγοντα μέτρα που να εξασφαλίζουν τη δυνατότητα να φοιτήσουν όλοι οι επιθυμούντες, και κανενός είδους όχι μόνο νομικά, αλλά και ουσιαστικά προνόμια να μην μπορεί να υπάρχουν για τις εύπορες τάξεις. Στην πρώτη σειρά πρέπει οπωσδήποτε να γίνονται δεκτά πρόσωπα που προέρχονται από το προλεταριάτο και τη φτωχή αγροτιά, στα οποία θα χορηγηθούν υποτροφίες σε πλατιά κλίμακα» (Λένιν, *Άπαντα*, 1982, τόμ 37, 34).

Η σημασία της παρέμβασης είναι ακριβώς ότι δίνει το δικαίωμα της πρόσβασης σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στις λαϊκές τάξεις, αρνούμενη τα τυπικά και «ουσιαστικά» προσόντα που απαιτούνται από την αστική εκπαιδευτική διαδικασία για την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Αναγνώριζε αφενός το δικαίωμα του λαού για πρόσβαση σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης και αφετέρου ότι η μόρφωση των λαϊκών τάξεων είναι βασική προϋπόθεση για την εδραίωση της ηγεμονίας τους στην κοινωνία. Κατανοούσε ότι η μορφωτική και εκπαιδευτική ανισότητα είναι δομική ανισότητα μεταξύ των παλιών και των λαϊκών τάξεων και ότι αυτή η ανισότητα δεν μπορεί ν' αντιμετωπιστεί, παρά μόνο με την ανοικτή πρόσβαση χωρίς προϋποθέσεις σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και με τον περιορισμό των προνομίων των εύπορων τάξεων. Ουσιαστικά κατέλυε την αξιοκρατική λογική και επιλεκτική λειτουργία του αστικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Με το τέλος της ΝΕΠ διαμορφώνονται δύο τάξεις όσον αφορά την εκπαίδευση της εργατικής τάξης που συγκρούονται σ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '20. Μία που δίνει βάρος στη μαζική πολιτεχνική εκπαίδευση μέσα από ενιαία προγράμματα και μια άλλη που δίνει βά-

της επιστήμης και να δουλεύουν μαζί μας» (Β.Ι. Λένιν, «Λόγος στο II Πανρωσικό Συνέδριο Διεθνιστών - Εκπαιδευτικών 18 Γενάρη 1919», στο Β.Ι. Λένιν, *Άπαντα*, τόμ 37, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1982, σελ. 432).

ρος στην εξειδίκευση ταχείας μορφής με διαφοροποιημένα προγράμματα κατάρτισης. Η δεύτερη τάση ενισχύθηκε στο τέλος της ΝΕΠ και επικαλείται το μικρότερο κόστος και την αποτελεσματικότητά της βραχύχρονης ειδίκευσης. Τα διαφοροποιημένα εκπαιδευτικά προγράμματα δημιουργούν δύο διαφορετικές ταχύτητες εργατών, μια εργατική ελίτ, καταρτισμένη με τη λογική των ειδικών μέσα από τις σχολές των Ράμπφακ, που αρχικά είχαν σχεδιαστεί για την πολιτική επιμόρφωση των βιομηχανικών τεχνικών και στη δεύτερη ταχύτητα εργατών που εκπαιδεύεται σε ταχύρυθμα προγράμματα επιμόρφωσης που οδηγούν σε μια πολύ στενή ειδίκευση και σε απλή προσαρμογή στην κατατεμαχισμένη εργασία (Ch. Bettlelem, 2017, Γ1, Γ2, 224). Πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός διπολισμού ειδικεύσεων που θα οδηγήσει σε δύο διαφορετικά στρώματα εργατών από άποψη απολαβών, ειδίκευσης και τρόπου ζωής με παγιωμένο το χάσμα μεταξύ τους στο τέλος της δεκαετίας του '30 και οδηγεί στην εγκατάλειψη της ενιαίας εκπαίδευσης και την παγίωση πόλωσης μέσα στους κόλπους της εργατικής τάξης (C. Bettlelem, 2017, Γ1, Γ2, 226). Στην ίδια κατεύθυνση και για το χώρο της εκπαίδευσης το ενιαίο σχολείο εργασίας καταργήθηκε το 1931 με απόφαση της ΚΕ του ΚΚΣΕ και αντικαταστάθηκε με τη θεσμοθέτηση διπλού σχολικού δικτύου. Είναι μια απόφαση που αναιρεί ένα εξαιρετικής σημασίας επαναστατικό εγχείρημα και εντάσσεται στη συνολική πορεία γραφειοκρατικού εκφυλισμού της επανάστασης και στην εδραίωση μιας ιστορικά ιδιόμορφης εκμεταλλευτικής φύσης στον σοβιετικό κοινωνικό σχηματισμό (Θ. Βουρεκάς, *Σελιδοδοϊκίτης*, 1, 2017, 49).

Υπάρχουν ουσιώδεις διαφορές στον τρόπο και τα χαρακτηριστικά με τον οποίο θεμελιώθηκε το ενιαίο σχολείο στον καπιταλιστικό κόσμο με το ενιαίο σχολείο στην πρώτη περίοδο της Οκτωβριανής Επανάστασης. Η ιστορική άνοδος και κυριαρχία του ενιαίου σχολείου στις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές χώρες αντιστοιχεί σε συγκεκριμένες

κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (ανασύνθεση του εργασιακού-παραγωγικού μοντέλου) και ιστορικοπολιτικές συγκυρίες (η άνοδος του εργατικού κινήματος και οι αγώνες για το άνοιγμα όλο και περισσότερων βαθμίδων εκπαίδευσης στα λαϊκά στρώματα), συνθήκες και συγκυρίες που διαμόρφωσαν, ειδικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο το πρότυπο της μαζικής εκπαίδευσης (Χρ. Ρέππας, www.selidodeiktis.edu, 2017). Η μαζικοποίηση αφορούσε κυρίως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη διαμόρφωση διπλού δικτύου στο εσωτερικό της ανάμεσα σε γενική και επαγγελματική, με προσπάθεια ελέγχου της ροής των μαθητών και στροφής των λαϊκών στρωμάτων προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση. Ως εκπαιδευτική μορφή το ενιαίο σχολείο υπήρξε για τις χώρες του δυτικού καπιταλιστικού κόσμου τυπικά εξισωτικό με την οποία επιτεύχθηκε το άνοιγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, ένα άνοιγμα που ήταν κοινωνικά ελεγχόμενο μέχρι εκεί που το απαιτούσαν οι ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής, αλλά και επέβαλε η δύναμη των εργατικών - κοινωνικών αγώνων (Χρ. Ρέππας, www.selidodeiktis.edu, 1, 2017). Η κυριαρχία του ενιαίου σχολείου στον δυτικό καπιταλιστικό κόσμο κράτησε μικρό χρονικό διάστημα. Λειτουργήσε ως έκφραση της μαζικής παραγωγής και της σοσιαλδημοκρατικής συναίνεσης που χαρακτήρισε την κείναινη περίοδο του μεταπολεμικού καπιταλισμού.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 και ειδικά στη δεκαετία του '80 άρχισε ν' αμφισβητείται και ν' ανατρέπεται από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην εκπαίδευση με χαρακτηριστικότερα τα παραδείγματα της θατσερικής Μ. Βρετανίας και των ΗΠΑ του Reagan και Bush.⁶

6. Οι επιθέσεις από τη σκοπιά νεοφιλελεύθερων-νεοσυντηρητικών κύκλων στο ενιαίο σχολείο εκφράζουν την προσπάθεια ανατροπής του σε μια εποχή που η εκπαίδευση άρχισε να θεωρείται καταναλωτικό προϊόν και να προωθούνται με διάφορες μορφές ιδιωτικοποίησής της. Στα πλαίσια της αποδόμησης του ενιαίου σχολείου στις ΗΠΑ από το περι-

Και στις δύο περιπτώσεις (Γαλλίας και Σοβιετικής Ένωσης) η θεσμοθέτηση του ενιαίου σχολείου είναι αποτέλεσμα κοινωνικών αγώνων και της προσπάθειας των λαϊκών τάξεων να κατακτήσουν όλο και περισσότερα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ στην περίπτωση της Σοβιετικής Ένωσης και του διατάγματος του Οκτωβρίου 1918 η θεσμοθέτησή του εκφράζει την προσπάθεια της νεαρής σοβιετικής εξουσίας να ανοίξει το δρόμο της μόρφωσης στην εργατική τάξη και τη φτωχή αγροτιά, ξεπερνώντας τον ορίζοντα της αστικής εκπαίδευσης και την αντίσταση του μικροαστικού και συντηρητικού στρώματος των εκπαιδευτικών της εποχής. Το σοβιετικό ενιαίο σχολείο εργασίας, επηρεασμένο εκτός από τη σοσιαλιστική αρχή της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης και τις ιδέες του J. Dewey, που αναπτύσσονται την εποχή αυτή στις ΗΠΑ, έχει βαθύτερα στοιχεία εκπαιδευτικού και κοινωνικού μετασχηματισμού από τον αντίστοιχο τύπο ενιαίου σχολείου του δυτικού καπιταλιστικού κόσμου. Εισάγει την πολυτεχνική εκπαίδευση και την έννοια της εργασίας ως μέθοδο κατανόησης της εξωτερικής πραγματικότητας από την πλευρά του παιδιού και προσπαθεί να το εξοικειώσει με το σύνολο των μορφών της παραγωγής.

φημο εκπαιδευτικό μανιφέστο «Ένα Έθνος σε Κρίση» το 1983 από την κυβέρνηση Reagan διατυπώνονται οι αρνητικές κρίσεις εναντίον του ενιαίου σχολείου που είναι επικρίσεις των δημοκρατικών του στοιχείων: «Το σύγχρονο αμερικανικό σχολείο επικρίνεται ότι διέπεται από άστοχο παιδαγωγικό προοδευτισμό, έναν άκρατο ατομικισμό, έναν εξισωτισμό μαθημάτων, έναν πνευματικό άγονο ωφελιμισμό και από έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές. Τέτοιες εκπαιδευτικές θεωρίες/τάσεις έχουν ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση των υψηλών ιδανικών της παιδείας, την εξίσωση της σχολικής γνώσης, την πολιτισμική χρεοκοπία και γενικότερα "το παλιρροϊκό κύμα μετριότητας" που χαρακτηρίζει την αμερικανική εκπαίδευση» (βλ. Α. Καζαμίας, «Εκπαιδευτική Κρίση και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Το παράδειγμα των Η.Π.Α.», στον τόμο *Η Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, επιμ. Ι. Πυργιωτάκης - Α. Καζαμίας, Αθήνα 1992, σελ. 90).

Απελευθερωτική εκπαίδευση, εκπαιδευτικός και κοινωνικός μετασχηματισμός

Η οικοδόμηση μιας απελευθερωτικής προοπτικής στην εκπαίδευση έχει πολιτικές, κοινωνικές–ταξικές καθώς και παιδαγωγικές προϋποθέσεις. Ένα τέτοιο εγχείρημα δεν είναι έργο όλης της κοινωνίας, αλλά των κοινωνικών εκείνων δυνάμεων που έχουν συμφέρον από την αμφισβήτηση και ανατροπή των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων παραγωγής και εξουσίας. Ο κοινωνικός μετασχηματισμός από την άποψη της απελευθερωτικής εκπαίδευσης είναι οργανικό μέρος της συνολικότερης διαδικασίας κοινωνικής απελευθέρωσης που ταυτίζεται με την ανατροπή των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων, της ιδιωτικής ιδιοκτησίας των μέσων παραγωγής και την διαμόρφωση κοινωνίας ελεύθερων συνεταιρισμένων παραγωγών, στηριγμένη στην κοινωνική αυτοδιεύθυνση-αυτοδιοίκηση.⁷ Δεν ταυτίζεται με τα διάφορα σχέδια οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού που συνήθως εκπονούνται σε περιόδους καπιταλιστικής κρίσης από τα αστικά κράτη και τους Διεθνείς Οργανισμούς (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) και στοχεύουν στην έξοδο απ' αυτή σε βάρος των δυνάμεων της εργασίας, ενισχύοντας τον βαθμό εκμετάλλευσής της. Σ' αυτό το πλαίσιο η απελευθερωτική εκπαίδευση δεν είναι μέρος των λεγόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που επιδιώκουν τη λειτουργική προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομίας.⁸ Απ' αυτή

7. Αναλυτικότερα για την έννοια της μετάβασης, Γ. Ρούσος, *Η Μετάβαση. Από τη δύναμη της συνήθειας στη διεκδίκηση της μαρξικής ουτοπίας*, εκδ. Τόπος, κεφ. σελ. 191 -255 και τον επίλογο του έργου, σελ. 257-260.

8. Κλ. Μισιά, *Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της*, εκδ. Βιβλιόγραμμα, Αθήνα 2002. «Το κίνημα που μεταρρυθμίζει το σχολείο προς μια πανομοιότυπη πάντοτε κατεύθυνση τώρα μπορεί να γίνει κατανοητό στη θλιβερή ιστορική του αλήθεια. Κάτω από τη διπλή επίκληση του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης (πρόκειται για απόλυτο



την άποψη πρέπει να οριστεί με σαφήνεια τι είναι και τι δεν είναι απελευθερωτική εκπαίδευση και ποιες είναι οι προϋποθέσεις της.

Η απελευθερωτική εκπαίδευση είναι αυτή που αρνείται τον ιστορικό ορίζοντα του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος και της (καπιταλιστικής) κοινωνίας που οργανώνει τη λειτουργία του και του προσδίδει συγκεκριμένο ρόλο. Εντάσσεται σ' ένα συνολικότερο σχέδιο κοινωνικών και πολιτικών αγώνων με υποκειμένο την εργατική τάξη και άλλα εκμεταλλεζόμενα και καταπιεζόμενα κοινωνικά στρώματα για τη σοσιαλιστική προοπτική της κοινωνίας, απορρίπτει

τη θεωρία του τέλους της ιστορίας και ότι το υπάρχον κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό σύστημα είναι αξεπέραστο, αρνείται τη μεταμοντέρνα αντίληψη του τέλους των μεγάλων αφηγήσεων και βλέπει κριτικά τα μεγάλα ιστορικά επαναστατικά εγχειρήματα του 19ου και του 20ού αιώνα τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον κοινωνικό και πολιτικό τομέα. Δεν αρνείται τη σχέση του σχολείου με την πολιτική ούτε αντιλαμβάνεται τη γνώση και τη διδασκαλία ως τεχνικά ζητήματα που εξελίσσονται στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης, χωρίς να έχουν κοινωνικές, πολιτικές και αξιακές βάσεις. Η αναγνώριση της σχέσης του σχολείου με την πολιτική δεν σημαίνει την επιβολή της πολιτικής άποψης των εκπαιδευτικών στους μαθητές τους αλλά την κριτική προσέγγιση της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας που τους κάνει σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες και όχι πολιτικά αδιάφορους και παθητικούς καταναλωτές. Σημαίνει ακόμα τη συνειδητοποίηση της θέσης από τους μαθητές των λαϊκών στρωμάτων μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα μέσα από την κριτική προσέγγιση και ανάλυση της δικής τους εμπειρίας. Οι διαδικασίες μια τέτοιας

ψεύδος) και την αναγκαία προσαρμογή στο σύγχρονο κόσμο (εδώ έχουμε μισή αλήθεια), αυτό που καθιερώνεται μέσα από τις άθλιες αυτές μεταρρυθμίσεις είναι το σχολείο του ολοκληρωτικού καπιταλισμού, δηλ. το σχολείο ως μία από τις αποφασιστικές λογισμικές βάσεις, αφηρητή για τις πιο μεγάλες πολυεθνικές εταιρείες – από τη στιγμή που ολοκληρώθηκε σε γενικές γραμμές η διαδικασία αναδιάρθρωσής τους – ώστε να διεξάγουν με όλη την επιθυμητή αποτελεσματικότητα τον παγκόσμιο οικονομικό πόλεμο του 21ου αιώνα» σελ. 34. και Ι. Μεζάρος *Η θεωρία του Μαρξ για την αλλοτρίωση*, εκδ. Ράππα, Αθήνα., το κεφάλαιο «Η αλλοτρίωση και η κρίση της εκπαίδευσης», σελ. 309 -332.

κατεύθυνσης και προοπτικής εκπαίδευσης δεν εξαντλούνται στους επίσημους σχολικούς μηχανισμούς, αλλά η παρέμβασή τους είναι και στα κοινωνικά κινήματα, σε ομίλους θεωρίας και περιοδικά, σε πολιτισμικές και μορφωτικές πρωτοβουλίες. Στις θεωρητικές της επεξεργασίες δεν βλέπει την κοινωνική πραγματικότητα ως ένα άθροισμα ασύνδετων μεταξύ τους κοινωνικών πεδίων, ούτε σχετικοποιεί την έννοια της κοινωνικής τάξης, βλέποντάς την απλά σαν ένα από τα εργαλεία ανάπτυξης ή μία από τις πολλαπλές ταυτότητες που μπορεί να διαθέτει ένα άτομο στην καθημερινότητά του. Στο θεωρητικό της οπλοστάσιο μπορούν να ενταχθούν οι έννοιες της ταξικής πάλης, της εκμετάλλευσης και της ανισόμετρης ανάπτυξης (Γ. Γρόλλιος – Π Γούναρη, 275).

Η σημερινή επίσημη εκπαίδευση, ως λειτουργία ως κρατική και κοινωνική, δεν αποτελεί φορέα κάποιας κοινωνικής–επαναστατικής αλλαγής, αντίθετα ως κοινωνική λειτουργία είναι οργανικά συνδεδεμένη με τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις, η οργάνωσή της, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η εκπαίδευση και η πρόσληψη του προσωπικού της είναι διαδικασίες εξαρτώμενες από το κράτος, ενώ σε συνθήκες νεοφιλελευθερισμού μπορεί να υπόκεινται και στη χειραγώγηση και το δεσποτισμό της αγοράς.

Φορέας και του εκπαιδευτικού και του συνολικότερου κοινωνικού μετασχηματισμού είναι η εργατική τάξη και μια σειρά άλλα στρώματα που βιώνουν την εκμετάλλευση και καταπίεση των κυρίαρχων καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων. Η επίσημη εκπαίδευση ως κρατική δραστηριότητα και κοινωνική λειτουργία του υπάρχοντος οικονομικού συστήματος δεν έχει να συμβάλλει σε μια τέτοια προοπτική, είναι ταγμένη στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας. Αντίθετα, είναι επιβεβλημένη η αμφισβήτηση και η ανατροπή των θεμελιακών και όχι μόνο των ιστορικά συγκυριακών χαρακτηριστικών με τα οποία αυτή λειτουργεί. Η αποκοπή της από τον κόσμο της

παραγωγής και η λειτουργία της ως μια θεωρητική δραστηριότητα, διευθυνόμενη από το κράτος είναι στοιχείο που πρέπει ν' ανατραπεί στην προοπτική του σοσιαλιστικού μετασχηματισμού. Ωστόσο, δεν μπορεί ν' ανατραπεί στα πλαίσια των σημερινών σχέσεων εξουσίας. Η απάντηση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης με την οργανική ένταξη της εργασίας στη ζωή του σχολείου εξακολουθεί να έχει στρατηγική σημασία για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό. Ήδη από την *Κριτική του προγράμματος της Γκότα* (1875) ο Μαρξ, κριτικάροντας τη θέση του προγράμματος του γερμανικού εργατικού κόμματος για γενική απαγόρευση της εργασίας των παιδιών, θεωρεί τη θέση αντιδραστική «γιατί αν κανονίσουμε αυστηρά τη διάρκεια της εργασίας ανάλογα με τις ηλικίες και πάρουμε και άλλα μέτρα για την προστασία των παιδιών ο πρώτος δεσμός ανάμεσα στην παραγωγική εργασία και την εκπαίδευση είναι ένα από τα πιο ισχυρά μέσα μετασχηματισμού της σημερινής κοινωνίας» (Μ. Μανακόρντα, 1983, 48). Η εργασία επομένως ορίζεται όχι απλά ένα παιδαγωγικό μέσο αλλά ως βάση της νέας εκπαίδευσης και η ένωση του σχολείου με την παραγωγική εργασία ως ένα από τα πιο ισχυρά μέσα κοινωνικού μετασχηματισμού. Στην ίδια γραμμή κινήθηκε και ο Λένιν όταν άσκησε κριτική στα εκπαιδευτικά σχέδια των ναρόντικων τη μόνη σωστή ιδέα που βρήκε σ' αυτά είναι ότι «δεν μπορούμε να συλλάβουμε την ιδέα μιας μελλοντικής κοινωνίας χωρίς να ενώσουμε την εκπαίδευση με την παραγωγική εργασία της νέας γενιάς» (Μ. Μανακόρντα, 1983, 50). Μέσα από τη συνένωση παραγωγικής εργασίας και εκπαίδευσης η απελευθερωτική εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει έναν διαφορετικό τύπο ανθρώπου, τον ολόπλευρο άνθρωπο με προσωπικότητα ικανή να δημιουργεί σ' ένα ευρύ φάσμα παραγωγικών δραστηριοτήτων. Να ξεπεραστεί ο σημερινός μονόπλευρος τύπος ανθρώπου που είναι φυλακισμένος μέσα στα περιορισμένα όρια του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας, και «η θετική του

ανάπτυξη είναι περιορισμένη σ' έναν στενό κύκλο» (Μ. Μανακόρντα, 1983).

Η εκπαίδευση στον καπιταλισμό είναι εκπαίδευση της εργατικής δύναμης, με βάση τις απαιτήσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και του κάθε φορά ιστορικά διαμορφωμένου μοντέλου συσσώρευσης για τη μεγάλη πλειοψηφία των εργαζομένων, πρακτική που καθοδηγείται θεωρητικά από τη θεωρία του «ανθρώπινου κεφαλαίου». Η θεωρία αυτή αντιλαμβάνεται την παιδεία ως παραγωγική επένδυση και τους εργαζόμενους ως πόρους αυτής της επένδυσης.⁹ Αντίθετα σε μια διαδικασία απελευθερωτικής εκπαίδευσης οργανικά δεμένης με τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας ο άνθρωπος εκπαιδεύεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ικανή για πολύπλευρες δραστηριότητες που ξεπερνούν τον δουλικό ορίζοντα του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας. Το σχολείο δεν χωρίζεται σε ανισότιμα δίκτυα σε κανένα από τα στάδιά του, τα οποία λειτουργούν ως ταξικά φίλτρα για τον μαθητικό πληθυσμό, αναπαράγουν την ανισοτιμία χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας και οδηγούν στη μορφωτική περιθωριοποίηση των λαϊκών τάξεων. Ένα τέτοιο σχολείο δεν λειτουργεί με τη λογική της κοινωνικής επιλογής του μαθητικού πληθυσμού ούτε αποδέχεται την ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων που τη νομιμοποιεί. Δεν υπάρχουν εξετάσεις και βαθμοί στα διάφορα στάδιά του και αποδέχεται ότι η σχολική αποτυχία/επιτυχία έχει κοινωνικό-ταξικό χαρακτήρα και είναι πρόβλημα δομικής ανισότητας ανάμεσα σε ανταγωνιστικές τάξεις της κοινωνίας ακόμα και σε μια μεταβατική επαναστατική περίοδο. Η δομική αυτή ανισότητα που πέρα από

το εισόδημα της οικογένειας αφορά «το μορφωτικό κεφάλαιο σε συνδυασμό με το έθος καθορίζουν τη σχολική διαγωγή και συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο, που αποτελούν τα αίτια του ποσοτικά διαφοροποιημένου εξοστρακισμού των παιδιών από τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Μολονότι η σχολική επιτυχία άμεσα συνδεδεμένη με το μορφωτικό κεφάλαιο που κληρονομεί το οικογενειακό περιβάλλον, παίζει ρόλο στις επιλογές του προσανατολισμού, φαίνεται ότι ο πρωταρχικός καθορισμός για τη συνέχιση των σπουδών είναι η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο, στάση που όπως είδαμε καθορίζεται από τις αντικειμενικές προσδοκίες σχολικής επιτυχίας διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία» (Ρ. Bourdieu, *Revue Francaisie de Sociologie*, VII-3, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1966, στο Α. Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 370).

Η ιδεολογία των ίσων ευκαιριών που συνοδεύει και νομιμοποιεί τη λειτουργία του ενιαίου σχολείου είναι τυπική ισότητα μέσων που δεν αγγίζει τους πραγματικούς μηχανισμούς της ανισότητας και στην πραγματικότητα καταλήγει να τις αναπαράγει, αντιμετωπίζοντας με ίσο τρόπο κοινωνικά υποκείμενα με άνισο μορφωτικό κεφάλαιο και από άνισα κοινωνικά επίπεδα. «Η ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος, λυδία λίθος του σχολικού συστήματος, εκτός από το γεγονός ότι επιτρέπει στην ελίτ τη δικαίωση αυτής της ιδιότητας, συμβάλλει συγχρόνως στο να φυλακίζει τα μέλη των μη προνομιούχων τάξεων μέσα στο πεπρωμένο που η κοινωνία τους επιφυλάσσει, οδηγώντας τα να εκλαμβάνουν σαν φυσικές ανικανότητες τις ιδιότητες που είναι απλώς αποτέλεσμα της κατώτερης κοινωνικής τους θέσης, και πείθοντάς τα έτσι ότι υπεύθυνη για την κοινωνική τους μοίρα (όλο και στενότερα δεμένη με τη σχολική τους μοίρα καθώς προχωρεί ο εξορθολογισμός της κοινωνίας) είναι η ατομική τους φύση που της λείπουν ατομικά χαρίσματα» (Ρ. Bourdieu, στο Α. Φραγκουδάκη, 1985, 381).

Το απελευθερωτικό σχολείο δεν λειτουργεί με αξιολογικές λογικές ούτε

9. Η κυριαρχία της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην εκπαιδευτική θεωρία δεν είναι τυχαίο γεγονός αλλά αντιστοιχεί στη σχέση γνώσης και παραγωγικής διαδικασίας που έχει διαμορφωθεί στον μεταπολεμικό καπιταλισμό. Αναλυτικότερα Π. Παυλίδης, *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2012, το κεφάλαιο «Η μόρφωση στην εξουσία του εμπορεύματος», σελ. 113-145.

με λογικές αριστείας, αλλά με τις αξίες της ισότητας και της κοινωνικής απελευθέρωσης και στηρίζει με κάθε μέσο τις εργαζόμενες τάξεις για την κατάκτηση της γνώσης και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η πρόσβαση σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ελεύθερη με την υποστήριξη των μαθητών από τα φτωχά λαϊκά στρώματα ακόμα και με διοικητικά μέσα και με ισχυρή οικονομική υποστήριξη για να προχωρήσουν εκπαιδευτικά και μορφωτικά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της παιδαγωγικής απελευθέρωσης αλλάζει ριζικά. Χαρακτηριστικά είναι τα κριτήρια που διατυπώνουν οι S. Aronowitz και H. Giroux στο έργο τους *Η εκπαίδευση σε κατάσταση πολιορκίας* (1985): «Είναι φορέας αντίστασης, πολύπλευρα και βαθιά μορφωμένος, με επίγνωση του ταξικού χαρακτήρα της κοινωνίας και των ιδεολογικών, πολιτικών και ηθικών χαρακτηριστικών του περιεχομένου της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, με κριτικό ριζικό αναστοχασμό, προσανατολισμένος στις αρχές της πολυτεχνικής εκπαίδευσης με έμφαση στις ανθρωπιστικές σπουδές, την τέχνη ως περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, με προσήλωση στο πολιτικό εγχείρημα οργάνωσης μέσα από τις ανάγκες, και για τις ανάγκες μαθητών-γονέων-εκπαιδευτικών για την εγκαθίδρυση διαδικασιών που εκδημοκρατίζουν και εξανθρωπίζουν όσα συντελούνται στο χώρο του σχολείου, της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας, αφουγκράζεται και εμπνέεται από την πολυμορφία της λαϊκής παράδοσης» (Γ. Κάσκαρης, 2018, 218).

Μόνο μέσα από ένα βαθύτερο μετασχηματισμό των παιδαγωγικών και κοινωνικών λειτουργιών του μπορούμε να μιλήσουμε για ένα πραγματικό ενιαίο δωδεκάχρονο υποχρεωτικό σχολείο το οποίο στους κόλπους του θα περιλαμβάνει και την προσχολική αγωγή ως υποχρεωτικό στάδιο και στα δύο έτη της και άρα θα είναι υποχρεωτικό, δημόσιο και δωρεάν δεκατετράχρονο σχολείο. Η απλή διοικητική ενοποίηση διαφόρων κλάδων ή εκπαιδευτικών δικτύων και συνεκπαί-

δευση μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα στον ίδιο τύπο σχολείου δεν αποτελεί πραγματική αλλά μόνο ως προς τους τυπικούς όρους ενιαία εκπαίδευση. Το απελευθερωτικό σχολείο στηρίζει και οργανώνει την κοινωνική ηγεμονία της εργατικής τάξης στην προοπτική της κοινωνικής της απελευθέρωσης.

Στο έδαφος της σημερινής πραγματικότητας, των νεοφιλελεύθερων-καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων, είναι φανερό ότι δεν μπορούν να μετασχηματιστούν οι λειτουργίες σε τόσο μεγάλη έκταση και ποιοτικό βάθος χωρίς να έχει συντελεστεί μια συνολικότερη κοινωνική επαναστατική αλλαγή. Είναι όμως δυνατή η άρνηση και αποτροπή της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης που στοχεύει τόσο τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και τη μετατροπή της σε καταναλωτικό – εμπορεύσιμο προϊόν και τα μορφωτικά και εργασιακά δικαιώματα εκπαιδευτικών και μαθητών/σπουδαστών. Η υπεράσπιση του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η υπεράσπιση του συνολικού χαρακτήρα της γνώσης σε αντίθεση με τον κατακερματισμό της, τη μετάλλαξη της σε πληροφορία και δεξιότητα, όπως απαιτούν οι αγοραίες λογικές της προσαρμογής στα σχέδιά τους και οι υπερεθνικοί οργανισμοί που προωθούν τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις, η υπεράσπιση των τίτλων σπουδών ως πηγών μορφωτικών και εργασιακών δικαιωμάτων, η πάλη ενάντια στην ανεργία των εκπαιδευτικών και την εξάπλωση της ελαστικής εργασίας στην εκπαίδευση, της εγκαθίδρυσης αξιολογικών μηχανισμών στο εσωτερικό των σχολείων με σκοπό την εμβάθυνση της ταξικής επιλογής για τον μαθητικό πληθυσμό και τη χειραγώγηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, οι ανοιχτές ή έμμεσες προσπάθειες ιδιωτικοποίησης των σχολείων μέσω μηχανισμών αυτοαξιολόγησης ή ένταξής τους σε περιφερειακές και δημοτικές δομές της τοπικής αυτοδιοίκησης, αποτελούν το έδαφος για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών και φοιτητικών κινημάτων που θα προσπαθήσουν ν' ανατρέψουν τη νεοφιλελεύ-

θερη-καπιταλιστική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Αυτό είναι θεμελιακή πρό-
πόθεση για την παραπέρα ανάπτυξη
της απελευθερωτικής προοπτικής στην
εκπαίδευση μαζί με την ανάπτυξη μορ-
φωτικού – θεωρητικού ρεύματος που θα
συζητά τα προβλήματα και τις εμπειρίες
γύρω από την εκπαίδευση. Η διεκδίκη-
ση ενιαίου δεκαετηράχρονου σχολείου
λειτουργεί στις σημερινές συνθήκες ως
σημαντικό μέσο ανάσχεσης της νεοφιλε-
λεύθερης πολιτικής στην εκπαίδευση και
σε μια σειρά επιλογών της που διαλύουν
τον ενιαίο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.
Ελεύθερη επιλογή σχολείου με παροχή
κουπονιών στους γονείς, δημιουργία
πρότυπων σχολείων με βάση την ιδεολο-
γία της αριστείας και θεσμοποίηση ελι-
τίστικων μορφών εκπαίδευσης, ένταξη
των σχολείων στην τοπική αυτοδιοίκηση.
Οι παραπάνω κατευθύνσεις, που χαρα-
κτηρίζουν την εξέλιξη και εφαρμογή της
νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολι-
τικής περισσότερο από τρεις δεκαετίες
στις δυτικές καπιταλιστικές χώρες, στη-
ρίζονται πάνω στη διάλυση του ενιαίου
σχολείου.

Κρίσιμο ζήτημα σε μια απελευθερω-
τική εκπαίδευση είναι ο τρόπος που δι-
αμορφώνεται το αναλυτικό πρόγραμμα
και ο τρόπος προσέγγισης της γνώσης. Η
διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμ-
ματος δεν είναι μια τεχνική διαδικασία
αλλά μια διαδικασία που αντιστακτά τη
σχέση του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευ-
όμενο, τη σχέση τους με την κρατική
εξουσία και τη θέση που προορίζεται
για τον δεύτερο μέσα στην κοινωνική
πραγματικότητα. Η συγκρότηση της scho-
λικής γνώσης είναι επομένως μια πολι-
τική διαδικασία που εκπορεύεται από
το αστικό κράτος και τους ιδεολογικούς
του μηχανισμούς. Σε μια πραγματικά
απελευθερωτική εκπαίδευση δεν αρκεί
σε καμιά περίπτωση η αλλαγή του ιδε-
ολογικού περιεχομένου των γνωστικών
αντικειμένων και του περιεχομένου της
διδασκαλίας, όσο κι αν κάτι τέτοιο είναι
αναγκαίο. Το στοιχείο της επιβολής ή της
εγχάραξης δεν έχει θέση στη διδακτική
διαδικασία μιας τέτοιας μορφής εκπαί-
δευσης, η οποία οργανώνεται με βάση

το διάλογο, το δημοκρατικό πνεύμα και
την ενεργητική συμμετοχή του λαού στη
συγκρότηση της εκπαιδευτικής διαδικα-
σίας και την παραγωγή γνώσης.

Η θετικιστική αντίληψη της γνώσης,
κυρίαρχη στο χώρο της εκπαιδευτικής
θεωρίας «δεν αντιπροσωπεύει απλώς
έναν λανθασμένο τρόπο σκέψης αλλά
συσκοτίζει τη σχέση ανάμεσα στον
αστερισμό των οικονομικών, πολιτικών
και κοινωνικών συμφερόντων τα οποία
υποστηρίζει αυτή η γνώση» (Γ. Γρόλλιος,
2018, 196) ενώ η γνώση πρέπει να εξε-
τάζεται κάτω από το πρίσμα μιας διπλής
όψης: την κοινωνική λειτουργία της για
τη νομιμοποίηση της υπάρχουσας πραγ-
ματικότητας αλλά και τη δυνατότητά της
να λειτουργήσει στην προοπτική της κοι-
νωνικής απελευθέρωσης.

Κάθε αναλυτικό πρόγραμμα δεν ορ-
γανώνεται ερήμην αυτών στους οποίους
απευθύνεται. Αφετηρία είναι οι αντιλή-
ψεις των ίδιων των εκπαιδευόμενων για
την πραγματικότητα και η αντίληψή τους
για τον κόσμο. Αυτές δεν λαμβάνονται
βέβαια χωρίς την κριτική επεξεργασία
αφού είναι εμπειρίες αντιφατικές που
εμπεριέχουν και τη λογική της κυριαρχί-
ας και δεν αντιπροσωπεύουν εξ ορισμού
μια απελευθερωτική αντίληψη επειδή
εκφράζονται από τον λαό. Η γνωστή
διδακτέα ύλη δεν συγκροτείται ως ένα
έτοιμο πακέτο γνώσεων με τη λογική
ότι η γνώση είναι κάτι το οριστικό και
αμετάβλητο που αποταμιεύεται στη
συνείδηση των εκπαιδευόμενων. Η συ-
γκρότηση των αναλυτικών προγραμμά-
των δεν είναι μια διαδικασία με κίνηση
από τα πάνω προς τα κάτω, μια ιεραρχι-
κή-γραφειοκρατική επιβολή μέσω του
κρατικού μηχανισμού, που καταδικάζει
σε ρόλο παθητικού αποδέκτη τη βάση
της εκπαιδευτικής πυραμίδας (εκπαι-
δευτικούς-μαθητές) και τους επιφυλάσ-
σει τους ρόλους του καλού εκτελεστή
(εκπαιδευτικός) και του αποταμιευτή
γνώσεων (μαθητής).¹⁰ Η παιδαγωγική

10. P. Freire, *Η παιδαγωγική του καταπιεζόμενου*, εκδ. Ράππα, Αθήνα, «Η εκπαίδευση γίνεται μια πράξη αποταμίευσης όπου οι μαθητές είναι τα ταμειευτήρια και ο δάσκαλος ο καταθέτης. Στη θέση της επικοι-

σχέση διαμεσολαβείται από την εξουσία και την κυρίαρχη ιδεολογία και είναι μια αλλοτριωμένη σχέση που θυμίζει τη διαλεκτική του κυρίου και δούλου όπως την έχει περιγράψει ο Hegel. Δομείται πάνω σε μια σειρά αντιφάσεις που δεν έχουν καθόλου προσωπικό χαρακτήρα αλλά είναι έκφραση των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων (P. Freire, 1976, 79). Σε αντίθεση με την τραπεζιτική αντίληψη της γνώσης η προσέγγιση που στηρίζεται στον προβληματισμό και στην ενεργητική στάση στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή που ενδυναμώνει τη σκέψη και τη δημιουργικότητα οδηγεί σε μια βαθύτερη επίγνωση της κατάστασης των ανθρώπων, τους απομακρύνει από τη μοιρολατρία και τους δίνει τη δυνατότητα να σκεφτούν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται ως μια ιστορική κατάσταση δεκτική αλλαγών (P. Freire, 1976, 94).

Η διεξαγωγή της διδασκαλίας γίνεται, όχι μέσα από κλειστά και οριοθετημένα γνωστικά αντικείμενα αλλά μέσα από παραγωγικά θέματα που εκφράζουν τη σχέση των ανθρώπων με την πραγματικότητα και η θεματική έρευνα είναι μια διαδικασία ανάλυσης της πραγματικότητας που δεν επικεντρώνεται σε αποσπασματικές ή επιφανειακές προσεγγίσεις αλλά στην ολότητα του διερευνόμενου θέματος και στη βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας.

Στο πλαίσιο της απελευθερωτικής παιδείας το ενιαίο δεκαετήχρονο σχολείο συνδέεται με μια ενιαία ανώτατη εκπαίδευση, στην οποία η πρόσβαση σ' αυτή είναι ελεύθερη. Η πανεπιστημιακή

εκπαίδευση αποτελεί μορφή δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης σε όλες τις φάσεις, προπτυχιακή και μεταπτυχιακή, λειτουργεί κάτω από καθεστώς πλήρους ακαδημαϊκής ελευθερίας και αυτοδιοίκησης, χωρίς κρατικές παρεμβάσεις και πρόσδεση σε επιχειρηματικά συμφέροντα και χωρίς δίκτυο διαφοροποίησης στο εσωτερικό της. Τον ίδιο προσανατολισμό έχει και η επιστημονική έρευνα, βασική και εφαρμοσμένη, στην οποία διακόπτεται κάθε δεσμός και χρηματοδότηση από επιχειρηματικά συμφέροντα. Η χρηματοδότηση της έρευνας είναι αποκλειστικά δημόσια και προσανατολισμένη σε υλικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες της εργαζόμενης κοινωνίας. Στις σημερινές συνθήκες της ιστορικής ανάδυσης του επιχειρηματικού πανεπιστημίου η αντίσταση στην επιχειρηματικοποίηση της γνώσης και της επιστημονικής έρευνας είτε αυτή εκφράζεται ανοιχτά με κραυγαλέες μορφές σύνδεσης σε επιχειρηματικά συμφέροντα είτε με μορφές έμμεσες ιδιωτικοποίησης κάτω από δημόσιο μανδύα (Μαυρουδέας, 2005, 130-133), είναι απόλυτα αναγκαία και μέρος του σχεδίου μιας απελευθερωτικής εκπαίδευσης. Είναι ανάγκη να γίνει κατανοητό ότι η αντίσταση στην επιχειρηματική λειτουργία του πανεπιστημίου έχει κοινωνική βάση γιατί η επιχειρηματικοποίηση εισάγει στο εσωτερικό του άμεσα τη σχέση κεφαλαίου - εργασίας και αλλάζει το εργασιακό καθεστώς των μελών του. «Ο σχετικά ενιαίος φοιτητικός πληθυσμός παλιότερα, καθώς και το καθηγητικό σώμα διασπώνται σε μερίδες και λειτουργίες που διαπερνώνται άμεσα από τη σχέση κεφαλαίου—εργασίας. Ένα μέρος του καθηγητικού σώματος αποτελεί πλέον ανοιχτά την εργοδοσία, ενώ και ένα τμήμα του φοιτητικού πληθυσμού (προπτυχιακού και μεταπτυχιακού) και ένα τμήμα του καθηγητικού προσωπικού αποτελούν κυριολεκτικά μισθωτή εργασία. Επιπλέον προστίθεται μια μαζική κατηγορία ερευνητών και διδασκόντων με αρκετές εσωτερικές διαφοροποιήσεις, που ουσιαστικά αποτελούν «επιστημονικό προλεταριάτο» (Μαυρουδέας, 2005, 137-138).

νwnίας ο δάσκαλος εκδίδει ανακρινώσεις και "κάνει καταθέσεις" που οι μαθητές τις δέχονται, τις αποτυπώνουν στη μνήμη τους και τις επαναλαμβάνουν υπομονετικά. Αυτή είναι η τραπεζιτική αντίληψη της εκπαίδευσης, όπου η σφαίρα της δράσης που επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και ν' αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου. Είναι αλήθεια ότι τους δίνεται η ευκαιρία να γίνουν καλοί συλλέκτες ή καλοί καταγραφείς των ειδών που αποταμιεύουν. Σε τελική ανάλυση είναι οι άνθρωποι που χάνονται, εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας, αλλαγής και γνώσης που χαρακτηρίζει τούτο το πλανερό στην καλύτερη περίπτωση σύστημα» (σελ. 72).

Ο διάλογος και ο προβληματισμός για την απελευθερωτική εκπαίδευση είναι διάλογος πολιτικός για τη μορφωτική προοπτική των εργαζομένων σε μια εποχή βαθιάς κοινωνικής, πολιτικής και

πολιτισμικής παρακμής η οποία μεταλλάσσει την εκπαίδευση σε εμπορευματικό-καταναλωτικό προϊόν και της αφαιρεί τα δημοκρατικά και μορφωτικά της στοιχεία. **T**

- Αγγέλιν, Α.** (2002), *Το ενιαίο σχολείο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Αγγέλιν, Α.** «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ενιαίο σχολείο: Η περίπτωση των ΗΠΑ», *20 Διεθνές Συνέδριο, «Η παιδεία στην αυγή του 20ού αιώνα»*, <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrioz/praktika/agelis.htm>.
- Bettlelem, Ch.** (2017), *Οι ταξικοί αγώνες στην ΕΣΣΔ, τόμ Γ1, Γ2, 3η περίοδος 1930 -1941*, εκδ. Κουκίδα.
- Bowles, S., Gintis, H.** (1976), *Schooling in Capitalist America*, London and Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Βουρεκάς, Θ.** (2017), «Ενιαίο δωδεκάχρονο σχολείο. Μια πρόταση του παρόντος και του μέλλοντος», περιοδ. *Σελιδοδεικτής για την εκπαίδευση και την κοινωνία*, 1, 2017, σελ. 46-49.
- Bourdieu, P.** (1985), «Το συντηρητικό σχολείο», *Revue Française de Sociologie*, VII-3, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1966, στο Α. Φραγουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Coriat B.** (1985), *Ο Εργάτης και το Χρονόμετρο*, εκδ. Κομμούνια – Θεωρία, Αθήνα
- Charlot B.** (1992), *Το σχολείο αλλάζει, κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*, εκδ. Προτάσεις.
- Γρόλλιος Γ.** (1994), *Πολιτική, μύρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί: Η συμβολή του Λένιν 1917-1923*, Θεσσαλονίκη (διδακτορική διατριβή).
- Γρόλλιος Γ.** (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.
- Γρόλλιος Γ.– Γούναρη Π.** *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Γρόλλιος, Γ.** (2018), «Η συμβολή του Henry Giroux στο πεδίο του Αναλυτικού Προγράμματος, στο *Ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης*, επιμ. Γ. Γρόλλιος – Χρ. Τζήκας, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Θεριανός, Κ.** *Οκτωβριανή Επανάσταση και εκπαίδευση* (http://criticeduc.blogspot.com/2017/08/blog-post_10.html).
- Καζαμίας, Α.** (1986), «Ενιαίο σχολείο και ενιαία παιδεία στις ΗΠΑ Κοινωνικό-ιστορική και κριτική θεώρηση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 5., σελ. 141-161.
- Καζαμίας, Α.** (1992), «Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το παράδειγμα των ΗΠΑ», στον τόμο *Η παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρη, επιμ. Ι. Πυργιωτάκης - Α. Καζαμίας, Αθήνα.
- Κάσκαρης, Γ.** (2018), «Τα χαρακτηριστικά του μορφωτικού και πολιτικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Για ένα δημοκρατικό σχολείο στην εποχή του Νεοφιλελευθερισμού. Η συμβολή του Stanley Aronowitz και η παράδοση του κριτικού μαρξισμού στην εκπαίδευση» στον τόμο *Ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις της εκπαίδευσης*, επιμ. Γ. Γρόλλιος – Χρ. Τζήκας, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα σελ. 211-221.
- Λένιν, Β. Ι.** (1982), «Για την εγγραφή στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ΣΟΣΔΡ. Σχέδιο Απόφασης του Συμβουλίου Λαϊκών Επιτροπών», Β. Ι. Λένιν, *Άπαντα*, τόμ. 37, εκδ. Σύγχρονη Εποχή.
- Λένιν, Β. Ι.** (1982), «Λόγος στο II Πανρωσικό Συνέδριο Διεθνιστών-Εκπαιδευτικών, 18 Γενάρη 1919», στο Β. Ι. Λένιν, *Άπαντα*, τόμ 37, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.
- Malan, T.** (1986), «Το ενιαίο σχολείο στη Γαλλία», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 4.
- Μανακόρνα, Μ.** (1983), *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, εκδ. Οδυσσεάς.
- Μαυρουδέας, Στ.** (2005) *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μεζαρος, Ι.** (1981), *Η θεωρία του Μαρξ για την αλλαγή, εκδ. Ράππα, Αθήνα.*
- Μισέ, Κλ. Ζ.** (2002), *Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της*, εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- Νούτσος, Χ.** (1990), «Σχολείο και Αναπαραγωγή. Η πολιτική συγκυρία στη Γαλλία τη δεκαετία του '60 και οι απόψεις του Ν. Πουλαντζά», στον τόμο *Συγκυρία και εκπαίδευση*, εκδ. Ο Πολίτης, Αθήνα
- Παυλίδης, Π.** (2012), *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Ποταμιάς, Σπ. – Ηρώ Μανδηλαρά,** (2017), «Ανατόλι Λουνατσάρσκι ως θεωρητικός της πολιτιστικής επανάστασης και της προλεταριακής κουλτούρας», *Τετράδια Μαρξισμού*, τεύχ. 4.
- Ρούσης, Γ.** (2014) *Η μετάβαση από τη δύναμη της συνήθειας στη διεκδίκηση της μαρξικής ουσίας*, εκδ. Τόπος, Αθήνα.
- Ρέππας, Χρ.** (2017), «Το ενιαίο σχολείο στον καπιταλισμό. Από τη σοσιαλδημοκρατική συνείδηση στο νεοφιλελευθερισμό», περ. *Σελιδοδεικτής για την εκπαίδευση και την κοινωνία*, τεύχ. 1, 2017, σελ. 33-39.
- Freire, P.** (1976), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, εκδ. Ράππα, Αθήνα.