

το παλιό σχολείο φεύγει,
η "μοντέρνα" εκπαίδευση έρχεται

- πериκοπές,
- κλείσιμο σχολείων,
- περισσότερη
πειθαρχηση,
- ατομικισμός,
- πιστοποιητικά &
αεργία,
- μαθητής-εμπορεύμα,
- σχολείο-επιχείρηση



ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΠΑΝΤΟΥΚΑΙ ΜΕ ΚΑΘΕ ΜΕΣΟ
ΑΝΤΙΛΟΓΟΣ ΣΤΗ "ΝΕΑ ΓΝΩΣΗ"

Πρωτοβουλία για την Αυτοοργάνωση στην Εκπαίδευση

ekpaideysi.espiivblogs.net

Τα κείμενα γράφτηκαν από εμάς, την πρωτοβουλία για την Αυτοοργάνωση στην εκπαίδευση*. Δεν είναι όλα προϊόντα μίας συλλογικής ανάλυσης και συνδιαμόρφωσης, αλλά περισσότερο μία χαρτογράφηση των προβλημάτων και των απόψεων πάνω στην εκπαίδευση. Η χρήση η οποία προτείνεται για αυτά τα κείμενα είναι η πρόωθηση περισσότερων συζητήσεων και η οικοδόμηση ίσως μιας πιο ενιαίας κριτικής. Τα κείμενα εκφράζουν κυρίως τους/τις συντάκτες/τριες.

Συμπεριλάβαμε 7 κείμενα:

I. Η ιστορική διάσταση της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό σελ. 1

II. «Τί θέλεις να γίνεις, όταν μεγαλώσεις»
κι άλλα παραμύθια για μικρούς και μεγάλους σελ. 8

III. Οι αστικοί στόχοι στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
σελ. 12

IV. Τα τείχη της Ιερικούς ή αλλιώς 'Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας'
σελ. 13

V. Εταιρεία παροχής υπηρεσιών γνώσεων και δεξιοτήτων
«CALLICRATES SCHOOL» Α.Ε. σελ. 19

VI. Πρόσκληση σε γεύμα με μια κατά φαντασίαν ΥΠΟΥΡΓΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ:
Μία «απαρχαιωμένη» κριτική των «καινοτόμων» εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

α) Επιστροφή στη φαινομενολογία του σχολείου σελ. 35

β) Η χυδαιότητα της Αριστείας σελ. 39

γ) Το εκπαιδευτικό New Talk: Μια παραχάραξη σελ. 44

δ) Η απροσάρμοστη γενιά του Σάμερχιλ σελ. 51

VII. Σχετικά με το «Νέο» σχολείο, «Πρώτα ο Μαθητής»
στη μεταρρύθμιση του ΥΠΕΠΘ σελ. 54

*Η πρωτοβουλία για την Αυτοοργάνωση στην εκπαίδευση σχηματίστηκε το Δεκέμβριο του 2008. Αυτοοργάνωση στην εκπαίδευση σημαίνει οργάνωση από τα κάτω και μπορεί να συμπεριλαμβάνει μαθητές, γονείς, εκπαιδευτές, όσους θεωρούν πως τους αφορά.

Για τη συνέντευξη και τη δράση της:
ekpaideysi.espinblogs.net

Ι. Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΤΟΝ ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΜΟ

Σε κάθε κοινωνία μπορούμε να διακρίνουμε 3 βασικούς κλάδους παραγωγής:

την παραγωγή αγαθών προς κατανάλωση,
την παραγωγή των μέσων και των αντικειμένων της παραγωγής,
την παραγωγή του ανθρώπου ως υποκειμένου της εργασίας.

Ο τρίτος της κλάδος της παραγωγής επιτυγχάνεται μέσω της λειτουργίας της εκπαίδευσης με τη διάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων. Η εκπαίδευση επενεργεί με ποικίλους τρόπους τόσο στην παραγωγή αγαθών, όσο και στην παραγωγή των μέσων.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στον καπιταλισμό είναι διπλός: παρέχει τις γνώσεις, ώστε ο εκπαιδευόμενος να ενταχθεί στην αγορά εργασίας από τη μία και από την άλλη του εγχαράσσει την κυρίαρχη αστική ιδεολογία.



Η μαζική εκπαίδευση, όπως διαμορφώθηκε και παγιώθηκε στον 20ο αιώνα, αποτελεί προϊόν της καπιταλιστικής οργάνωσης και εξέλιξης της κοινωνίας. Ο ρόλος της έχει αντίκτυπο στη συνολική εργασία και έτσι μόνο μπορεί να γίνει κατανοητή η στρατηγική σημασία της. Ιστορικά, κεντρικό σημείο, προκειμένου να κατανοήσουμε το ρόλο της, είναι ο χωρισμός χειρωνακτικής-πνευματικής εργασίας που εμφανίζεται ταυτόχρονα με τις πρώιμες τάξικές κοινωνίες και τον καταμερισμό εργασίας.

Μπορούμε να διακρίνουμε τρία κοινωνικο-οικονομικά συστήματα: δουλοκτητικό, φεουδαρχικό και κεφαλαιοκρατικό.

Στο δουλοκτητικό σύστημα έχουμε την ταύτιση των χειρωνακτικά εργαζόμενων με τα μέσα και τους όρους της εργασίας και δεν υπάρχει καμιά είδους εκπαίδευση των εργαζόμενων πέραν ίσως αυτής που προσφερόταν από τον ένα στον άλλο μέσα στα πλαίσια της βοήθειας στην εργασία και της εκπαίδευσης που εξυπηρετεί δεξιότητες για την παροχή εργασίας προς τον αφέντη. Η εκπαίδευση, η αγωγή είναι προνόμια της άρχουσας τάξης. Τα διάφορα ιδεώδη, όπως άμιλλα, καλοκαγαθία, ευγένεια, αριστοκρατία, αυτοθυσία κτλ, είναι αυταπόδεικτα για την άρχουσα τάξη.

Επί φεουδαρχίας ο σαφής χωρισμός της κοινωνίας (κληρονομικά προκαθορισμένος

συνήθως) σε δουλοπάροικους, φεουδάρχες και κλήρο αντανακλά στην εκπαίδευση-διαπαιδαγώγηση με εντελώς διαφορετικούς τρόπους και μορφές για την κάθε τάξη.

Η εκπαίδευση των δουλοπάροικων έχει να κάνει με τις εργασίες τους (αγροτικές, χειροτεχνικές), τη θρησκευτική τους ταυτότητα αλλά και την αποδοχή-συνειδητοποίηση της κοινωνικής ιεραρχίας.

Για τους φεουδάρχες η εκπαίδευση περιλαμβάνει την οικειοποίηση των κληρονομικών παραδόσεων και υπεροχής έναντι όχι μόνο των υποτελών τους, αλλά και όσων επιβουλεύονται ή προσβάλλουν την ιδιοκτησία τους. Λαμβάνουν αγωγή σε θέματα πίστωσης, τιμής και μίσους προς τους αλλόθρησκους.

Ο κλήρος λαμβάνει εντελώς διαφορετική εκπαίδευση λόγω και του σημαντικού ρόλου της θρησκείας. Έχει να κάνει με την εκμάθηση τελετουργιών και δογματικής. Είναι περισσότερο διαδικασία μύησης και δεν έχει καμία σχέση με οικοδόμηση γνώσης ή κριτική σκέψη. Κατάλοιπα αυτού του είδους παιδείας βρίσκουμε ακόμη και σήμερα (απομνημόνευση, δογματική μεταφορά γνώσης, εξ αποκαλύψεως γνώση, υπαγωγή της παιδείας στη θεολογία).

Εμφάνιση της δημόσιας εκπαίδευσης

Κατά το πέρασμα στην κεφαλαιοκρατία έχουμε την απόσπαση του παραγωγού από τα μέσα και τους όρους της παραγωγής. Το υποκείμενο της εργασίας “...πρέπει να είναι νομικά και πολιτικά ελεύθερο άτομο, ιδιοκτήτης της ικανότητάς του προς εργασία, υποχρεωμένος να προβαίνει σε εκποίηση της εργατικής του δύναμης για προσωρινή χρήση στον ιδιοκτήτη των μέσων και των όρων της παραγωγής”¹.

Ο χωρισμός της εργασίας από το αποτέλεσμα της εργασίας γίνεται παράλληλα με το χωρισμό της εκπαίδευσης από την παραγωγή, το χωρισμό της τεχνικής από την επιστήμη.

Δημιουργείται η ανάγκη οι εργάτες να έχουν ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσεων και διαπαιδαγώγησης. Οι κατευθύνσεις αλλά και αναγκαιότητες του κεφαλαιοκρατικού συστήματος κατά την αρχική εδραίωσή του, που οδήγησαν στη δημόσια παιδεία, μπορούμε να πούμε ότι είναι οι παρακάτω:

- Η αποδοχή, νομιμοποίηση από όλους της κοινωνικής ιεραρχίας και η απόκρυψη των ταξικών σχέσεων εξουσίας αποτελούν τα θεμέλια του σύγχρονου αστικού κράτους. Σε αυτά συμβάλλει η αποδοχή της σχολικής ιεραρχίας-πειθαρχίας, η «αταξικότητα», οι «ίσες ευκαιρίες» της εκπαιδευτικής λειτουργίας καθώς και ο μύθος για αυτούς που «παίρνουν τα γράμματα», αφού υπάρχει αντικειμενική αξιολόγηση.

Ως φυσικός νόμος λοιπόν παρουσιάζεται ότι όπως η επιτυχία στο σχολείο έτσι και η «επιτυχία στη ζωή» είναι θέμα βιολογικών χαρακτηριστικών του κάθε πολίτη χωριστά. Η δημιουργία της «κοινωνίας των ίσων ατόμων» δε θα μπορούσε να εδραιωθεί χωρίς την παιδεία για όλους, η οποία προσφέρει ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος.

- Σύμφωνα με τον Μαρξ η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων κοστίζει: “Για να μεταβληθεί η γενική ανθρώπινη φύση έτσι που να αποκτήσει δεξιοότητα κι επιτηδειότητα σ’ έναν καθορισμένο κλάδο εργασίας και να γίνει αναπτυγμένη και ειδική εργασιακή δύναμη, χρειάζεται μια καθορισμένη μόρφωση και εκπαίδευση, πράγμα που με τη σειρά του

¹Δ.ΠΑΤΕΛΗΣ η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας, Εκπαίδευση και αξιολόγηση (στο ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ-ΚΑΤΣΙΚΑΣ εκδ.Σαββάλας 2002)

κοστίζει ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσό ισοδύναμων του εμπορεύματος. Τα έξοδα αυτά της μόρφωσης ποικίλουν ανάλογα με τη μεγαλύτερη ή μικρότερη ειδίκευση της εργατικής δύναμης. Αυτά λοιπόν τα έξοδα μάθησης, μηδαμινά για τη συνηθισμένη εργατική δύναμη, προστίθενται στο σύνολο των αξιών που ξοδεύονται για την παραγωγή της². Με αυτόν τον τρόπο η εκπαίδευση συνδέεται με την παραγωγή και γίνεται και η ίδια ο κύριος κλάδος της παραγωγής του εμπορεύματος εργασιακή δύναμη.

- Η διαιώνιση και επέκταση του διαχωρισμού διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας “διαχωρίζει τη γνώση από τον άμεσο παραγωγό και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την υπαγωγή του στα μέσα παραγωγής, καθώς τον υποτάσσει στο ρόλο του «αμόρφωτου», του «ακαλλιέργητου», του «ατόμου με περιορισμένες ικανότητες» κλπ.”³. Όπως ήταν λογικό, μόνο η διαβαθμισμένη εκπαίδευση μπορούσε να λειτουργήσει καταλυτικά προς αυτή την κατεύθυνση.

- Η συγκέντρωση ενός τεράστιου όγκου πληθυσμού που δεν έχει τίποτα στην κατοχή του, δημιουργεί την ανάγκη χειραγώγησής του και ένταξής του στην παραγωγική διαδικασία. Αρχικά η εξόντωση της προσωπικότητας του εργαζόμενου είχε αναληφθεί από την ίδια τη διαδικασία της εργασίας. Όμως η αντίσταση των ιδίων των απροσάρμοστων εργαζόμενων, οι αβέβαιες κοινωνικές συνθήκες για την καπιταλιστική ιδιοκτησία και οι υψηλές ιδιωτικές δαπάνες πειθάρχησης, οδήγησαν στο σχολικό μηχανισμό τον κεντρικά σχεδιασμένο. Αποτελεί δηλαδή η δωρεάν εκπαίδευση ένα σημαντικό κομμάτι του κοινωνικού κράτους που αναδύεται στις αρχές του 19ου αιώνα.

- Συγχρόνως η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει και στην εδραίωση του έθνους-κράτους. Στα πλαίσια της αστικής ιδεολογίας τα κοινά συμφέροντα -του ενιαίου έθνους, του ενιαίου λαού, της μιας γλώσσας, θρησκείας, πολιτισμού- τα εκφράζει άριστα η κρατικά ρυθμισμένη εκπαιδευτική δομή. Αυτή η διάσταση της εκπαίδευσης την οδηγεί, ώστε να πάρει διαφορετικά χαρακτηριστικά για την κάθε χώρα. Στην Ελλάδα για παράδειγμα αυτός ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης διατηρείται μειούμενος, ακόμη και στις μέρες μας.

Μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα γίνεται πλήρως κατανοητό ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιφορτιστεί τη διαμόρφωση του εργατικού δυναμικού σε αντιστοιχία με τις ανάγκες της καπιταλιστικής αναπαραγωγής. Στόχος του η προετοιμασία και η επιλογή των ατόμων που θα αναλάβουν θέσεις στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας αλλά και στην αποδοχή εκ μέρους τους των θέσεων αυτών.

Γενικεύεται και παγιώνεται πλέον η πυραμιδική εκπαιδευτική δομή σε τρεις βασικές βαθμίδες: κατώτερη-υποχρεωτική, μέση-ανώτερη και ανώτατη. Υπάρχει αντιστοιχία των βαθμίδων αυτών με την κοινωνική αλλά και την παραγωγική ιεραρχία. Μια μορφή εκπαίδευσης διαμορφώνει χειρώνακτες, μια άλλη κατώτερα στελέχη κ.ο.κ.

Η πρόσβαση είναι ελεύθερη αλλά και υποχρεωτική για όλους μόνο στην κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, η οποία και αποτελεί την κοινωνικά αναγκαία εκπαίδευση των κατώτερων τάξεων. Τα χαρακτηριστικά της είναι η πειθαρχία, το τελετουργικό, η καταπίεση, η επιβολή κανόνων και αξιών (ηθικών, θρησκευτικών, εθνικών) και όλα αυτά παρουσιάζόμενα ως αυτονόητα.

Η μέση εκπαίδευση συμπληρώνει την κατώτερη ως προς την ιδεολογική λειτουργία, αλλά σε έναν ανώτερο βαθμό πιο «επιστημονικό» και φορμαλιστικό, προς ένα ανώτερο επίπεδο του

² Κ. ΜΑΡΞ το κεφάλαιο, τομ.1, σελ. 184

³ Γ.ΜΗΛΙΟΣ “Εκπαίδευση και Εξουσία” Εκδόσεις Κριτική 1993 σελ.80

διαχωρισμού πνευματικής-χειρωνακτικής εργασίας. Έχει σαφή προσανατολισμό στο μελλοντικό επάγγελμα (ή επαγγέλματα) του εκπαιδευόμενου. Η πειθαρχία είναι βίωμα των μαθητών, δεν την αμφισβητούν, όπως την αμφισβητούσαν - ασυνείδητα ίσως - στην προηγούμενη βαθμίδα, ενώ η αυστηρότητα, η σκληρότητα και η αυταρχικότητα είναι πιο έντονες. Ο χαρακτήρας αυτός καθώς και οι διάφορες αντιφάσεις της εκπαίδευσης είναι που οδηγούν πολύ συχνά σε ξεσπάσματα της νεολαίας.

Με τη σταδιακή επιβολή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, η πρακτική εργατική εμπειρία (που τις περισσότερες φορές αποτελεί γνώση αιώνων) απαλλοτριώνεται από το κεφάλαιο, διαμορφώνεται εκ νέου μέσω της παραγωγής και παρουσιάζεται αφηρημένο πλέον ως «ουδέτερη γνώση», «αντικειμενική αλήθεια» και «για το καλό της κοινωνίας».

«Αφού λοιπόν η συλλογική, πρακτική γνώση διαχωρίστηκε σε επιστήμη, έγινε απαραίτητη η δημιουργία ενός διακριτού θεσμού, ο οποίος να την αναπτύσσει και ταυτόχρονα να παράγει εκείνη την ειδικευμένη εργατική δύναμη που θα ενσωματώσει ξανά παραγωγικά την επιστημονική γνώση μέσα στο συνολικό κύκλο αναπαραγωγής του κεφαλαίου. Αυτός ο θεσμός είναι το πανεπιστήμιο, το οποίο, ως ανώτερη βαθμίδα της καπιταλιστικής εκπαίδευσης, επεξεργάζεται, παρέχει και πιστοποιεί την αντικειμενοποιημένη γνώση.»⁴

Ειδικότερα στην Ελλάδα δεν υπάρχει μία και μοναδική επίσημη κρατική ιδεολογία που να διοχετεύεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Πολύ σχηματικά μπορούμε να πούμε ότι ο αρχικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης είναι ο εθνικιστικός χαρακτήρας, ο οποίος συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του νεοελληνικού κράτους. Ταυτόχρονα επιχειρείται και η σύνδεση με το δυτικοευρωπαϊκό κλασικισμό στην προσπάθεια εξευρωπαϊσμού.

Πάρα πολύ νωρίς σε σχέση με τα ανεπτυγμένα καπιταλιστικά κράτη, το 1834, εκδίδεται το διάταγμα για την οργάνωση των δημοτικών σχολείων (έργο του αντιβασιλέα Maufer) με το οποίο θεσπίζεται ο δωρεάν χαρακτήρας του εκπ/κού συστήματος (η συνεισφορά των γονέων προσδιοριζόταν από τους δήμους) καθώς και η υποχρεωτικότητα στην Α'θμια εκπαίδευση (προβλεπόταν πρόστιμο για τους γονείς που δεν έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο). Η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης θα γίνει 50 χρόνια αργότερα στην Ευρώπη (1882 στη Γαλλία, 1884 στη Γερμανία), ενώ η δωρεάν εκπαίδευση θα καθιερωθεί ολοκληρωτικά στην Ευρώπη τον 20ο αιώνα (στις ΗΠΑ το 1850-1860).

Η μεγάλη άλωση

Ο ρόλος της εκπαίδευσης κατά τη μετάβαση στον ολοκληρωτικό βιομηχανικό καπιταλισμό του τέλους του 19^{ου} – αρχές 20^{ου} αιώνα φαίνεται ότι ενισχύεται σημαντικά. Μία από τις κύριες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η απόσπαση συναίνεσης σε πλήθος επιλογών της άρχουσας τάξης και του καπιταλισμού. Από τις ηθικές αξίες, τα δημοκρατικά ιδεώδη έως τα εθνικά προτάγματα και θρησκευτικά πιστεύω. Δημιουργείται η συνείδηση ότι τα άτομα που λαμβάνουν συγκεκριμένης μορφής εκπαίδευση και αποκτούν συγκεκριμένη ειδίκευση συγκροτούν μία ειδική κοινωνική ομάδα, ξεχωριστή από τις άλλες, με «εγγενή χαρίσματα» και «εξαιρετικές» γνώσεις και προσόντα, ώστε να αποστασιοποιούνται από τις άλλες ομάδες.

⁴ Από τον πρόλογο της εκδοτικής ομάδας «Κόκκινο Νήμα» στο βιβλίο “Κρίση, Αναδιάρθρωση & Ταξική Πάλη στα Πανεπιστήμια” Ιούνης 2008

Ενώ στο μέτωπο της ταξικής πάλης οι εργάτες πετυχαίνουν μια σειρά από νίκες, οι εξεγέρσεις αλλά και οι επαναστάσεις που ξεσπούν δείχνουν ότι φτάνει η ώρα του τέλους του καπιταλισμού, από την άλλη έρχεται και η ενσωμάτωσή τους, η αποδοχή του ρόλου, της θέσης και εν τέλει της τάξης τους. Τα συνδικάτα, τα σοσιαλιστικά κόμματα και οι προλετάριοι “προσαρμόζονται όλο και περισσότερο στην καπιταλιστική τάξη πραγμάτων και η «άλωση» γίνεται αναπόφευκτη... Από τη μια η **εχθρότητα ενάντια στο κεφάλαιο και από την άλλη η προσπάθεια αναγνώρισης και εξασφάλισης εντός της καπιταλιστικής σχέσης.**”⁵

Κάτω από το φόβο της επανάστασης, ανάμεσα στα άλλα, γενικεύεται η δωρεάν δημόσια διαβαθμισμένη παιδεία. Η εμπλοκή του κράτους στην εκπαίδευση πλέον ολοκληρώνεται. Το κράτος παρουσιάζεται ως ένας θεσμός που υπερβαίνει τα ταξικά συμφέροντα και αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό μηχανισμό για τη μεταβίβαση αξιών στους νεότερους. Γεγονός που δεν είναι άσχετο και με το δέσιμο των προλετάρων στο άρμα των εθνικών κρατών, το οποίο τους οδήγησε στην αλληλοσφαγή του 1ου παγκοσμίου πολέμου.

Τείλορισμός - Φορντισμός

Οι μεγαλύτερες ίσως αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία γεννήθηκαν την εποχή της κρίσης κερδοφορίας του καπιταλισμού και ολοκληρώθηκαν τα επόμενα χρόνια έως το τέλος της δεκαετίας του 1960. Η επιστημονική ορθολογική οργάνωση της εργασίας με τον κατακερματισμό και προγραμματισμό μέσα στα εργοστάσια που προτάθηκε από τον Τέιλορ και εφαρμόστηκε αρχικά στο εργοστάσιο του Φορντ έδωσε σημαντική ώθηση στον κεφαλαιοκρατικό τρόπο παραγωγής.

Οι νέες τεχνικές διεύθυνσης της παραγωγής, δε θα είχαν καμία τύχη, αν δεν αναδιαρθρώνονταν αντίστοιχα και το σύνολο της παρεχόμενης παιδείας. Η τεράστια εξειδίκευση, ο κατακερματισμός, η αποσπασματικότητα και συσσωρευση της γνώσης, αλλά και η εξαντλητική αξιολόγηση, η στρατιωτικοποίηση των σχολείων με τα εξαντλητικά ωράρια και την πειθαρχία, αποθεώνονται.

Όλα τα κράτη προσπαθούν να ακολουθήσουν και προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Επιχειρείται για πρώτη φορά η άμεση σύνδεση των σχολείων, σχολών, πανεπιστημίων με την αγορά, αλλά και η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις του ενδοκαπιταλιστικού ανταγωνισμού στη διεθνή αγορά, παραμερίζοντας χωρίς κανέναν ενδοιασμό τα ιδεολογήματα περί “ουδέτερης γνώσης”, αφού τώρα σημαία είναι η “χρήσιμη γνώση”.

Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μετά κυρίως το 2ο παγκόσμιο πόλεμο (και δια μέσου αυτού) ο Κευνσιανισμός⁶ αποτελεί την επιλογή για την αύξηση της παραγωγικότητας και τη διαχείριση της αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης.

Η μαζικοποίηση των πανεπιστημίων αυτή την περίοδο και η πολυταξική σύνθεση του

⁵ Από την μπροσούρα της Ομάδας ενάντια στον εκβιασμό της μισθωτής εργασίας “Σκοτώνουν τα άτομα στη δουλειά και, όταν γεράσουν, τα θάβουν ιδίως εξόδοις” Μάρτιος 2008 σελ.13

⁶ Κευνσιανισμός: Σε περιόδους ύφεσης το κράτος δαπανά σημαντικά κεφάλαια σε επενδύσεις και δημόσια έργα με στόχο την αύξηση της απασχόλησης, ώστε να κινηθεί η αγορά και να επέλθει οικονομική δραστηριότητα. Επιτυγχάνεται ανάπτυξη μέσω της αύξησης της κατανάλωσης που με τη σειρά της αυξάνει την παραγωγή.

πληθυσμού τους μπορούμε να πούμε ότι ήταν αποτέλεσμα τριών τάσεων:

- της αύξησης της ζήτησης για διοικητικές και άλλες μη άμεσα παραγωγικές δεξιότητες.

- της “προλεταριοποίησης” αυτών των κατηγοριών, ώστε οι απαιτήσεις τους και τα προνόμιά τους να ευθυγραμμίζονται με την κερδοφορία του κεφαλαίου.

- της πάλης της εργατικής τάξης και των μεσαίων στρωμάτων για μεγαλύτερη πρόσβαση με στόχο την κοινωνική ανέλιξη. Έτσι το πανεπιστήμιο παράγει και καταρτισμένους-ειδικευμένους προλετάρους αλλά και διευθυντικά στελέχη, γεγονός το οποίο δημιουργεί αυταπάτες περί κοινωνικής ανόδου στις κατώτερες τάξεις.

Τη μαζικότητα αυτή των πανεπιστημίων ακολούθησε η κρίση: *“Το ιμπεριαλιστικό στάδιο του καπιταλισμού και ιδιαίτερα η σύγχρονη μεταπολεμική φάση του χαρακτηρίζονται ακριβώς από μια ραγδαία διεύρυνση των ταξικών συγκρούσεων και παράλληλα από μια ραγδαία διεύρυνση του ρόλου των ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους και πρώτα απ’ όλα του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Μέσα σ’ αυτά τα πλαίσια η νεολαία ριζοσπαστικοποιήθηκε με πολύ γρήγορους ρυθμούς σ’ όλες τις χώρες του αναπτυσσόμενου καπιταλισμού και πρόβαλε στο πολιτικό προσκήνιο σαν κοινωνική δύναμη. Η κρίση της εκπαίδευσης ήταν ακριβώς το αποτέλεσμα αυτής της ριζοσπαστικοποίησης.”*⁷

Στην Ελλάδα

Το 1964-65 καθιερώθηκε η δωρεάν παροχή της παιδείας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (στοιχειώδη, μέση, ανώτερη και ανώτατη) και καταργήθηκε κάθε οικονομική επιβάρυνση (εκπαιδευτικά τέλη, δίδακτρα, εξέταστρα, βιβλία) μαθητών και φοιτητών. Η δημοτική έγινε η αποκλειστική γλώσσα της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο και ισότιμη με την καθαρεύουσα στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι και των τριών βαθμών της εκπαίδευσης ήταν ελεύθεροι να χρησιμοποιούν στο γραπτό και προφορικό λόγο τη δημοτική. Ακόμη, καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις για το Γυμνάσιο και επεκτάθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση από 6 σε 9 έτη.

Η μαζικοποίηση των πανεπιστημίων και η νεολαιίστικη έκρηξη λαμβάνουν χώρα μετά τη μεταπολίτευση. Το πασοκ εφαρμόζει μια κενϋσιανή πολιτική στο δημόσιο τομέα και καθυστερημένα συγκροτεί ένα υποτυπώδες κοινωνικό κράτος το οποίο ήταν καταδικασμένο ήδη από τη δημιουργία του.

Ο Νεοφιλελευθερισμός

Η φάση ανάπτυξης των νεολαιίστικων εργατικών κινημάτων και των ελπίδων που γέννησαν οδήγησε στα μέσα της δεκαετίας του '70 σε οικονομική κρίση τον καπιταλισμό. Η εποχή της κενϋσιανής ρύθμισης της αγοράς είχε φτάσει στα όριά της. Οι νέες ιδεολογίες -του νεοφιλελευθερισμού, του μονεταρισμού⁸, της αυτορυθμιζόμενης αγοράς- εισβάλλουν και η παιδεία έρχεται και εδώ να παίζει το ρόλο της. Σε όλες τις χώρες προωθούνται μεταρρυθμίσεις της εκπαίδευσης που ακολουθούν κάποιους κοινούς βασικούς άξονες:

⁷ Γ.ΜΗΛΙΟΣ: “Εκπαίδευση και Εξουσία”, Εκδόσεις Κριτική, 1993, σελ.128

⁸ Μονεταρισμός: ρύθμιση της ποσότητας του χρήματος που κυκλοφορεί (κυρίως σε περιόδους υψηλού πληθωρισμού) μέσω της μείωσης των μισθών, ώστε να μειωθεί η ζήτηση, άρα και η κατανάλωση και έτσι να συγκρατηθούν οι τιμές.

• Αναδιοργανώνεται η σχέση γενικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης και ο διαχωρισμός μεταξύ των δύο γίνεται εμφανώς ταξικός.

• Οι διακυμάνσεις της αγοράς εργασίας αντανακλούν άμεσα στην εκπαίδευση, εισάγεται η ειδικευση-μαθητεία πάνω στην παραγωγή.

• Αυξάνεται η εντατικοποίηση σε όλες τις βαθμίδες.

• *“εγκαινιάζονται μια σειρά νέοι θεσμοί και λειτουργίες που υποβοηθούν, με ιδεολογικό τρόπο, το καναλιζάρισμα των εκπαιδευόμενων προς τις διαφορετικές επαγγελματικές και εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, ενώ επιδιώκουν να εξασφαλίσουν τη συναίνεση των εκπαιδευόμενων προς τις διαδικασίες επιλογής (καθηγητές “σύμβουλοι”, ο “επαγγελματικός προσανατολισμός” σαν μάθημα κλπ.”*

• Εισάγονται μια σειρά από θεσμικές ρυθμίσεις (συμμετοχή φοιτητών στη λήψη αποφάσεων, μαθητικά συμβούλια, σύλλογοι γονέων κτλ.) που στόχο έχουν την εκτόνωση και το καναλιζάρισμα των εκπαιδευόμενων μέσα στα προκαθορισμένα δημοκρατικά πλαίσια.

Να δεις τι σου 'χω για μετά...

Το σύγχρονο καπιταλιστικό σύστημα απαιτεί εργαζόμενους παραγωγικούς σε διάφορα επαγγέλματα, ευπροσάρμοστους, να μαθαίνουν εύκολα, να αλλάζουν δουλειές συνεχώς και να μένουν άνεργοι για μεγάλα διαστήματα. Επίσης πρέπει να έχουν ικανότητα συνεργασίας, ομαδικό πνεύμα, να είναι ανταγωνιστικοί μεταξύ τους, να ταυτίζονται με τους στόχους της επιχείρησης που εργάζονται αλλά και με τους στόχους του κράτους.

Δεδομένης της νέας κρίσης εκμετάλλευσης που διανύει το κεφαλαιοκρατικό σύστημα και της ήττας των ταξικών αγώνων, η μεγαλύτερη αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο έχει ήδη ξεκινήσει.

Σύμφωνα με το υπουργείο: η εκπαίδευση «σπάει» σε τυπική (το οργανωμένο σύστημα απ' το σχολείο έως το πανεπιστήμιο), μη τυπική (κάθε άλλη δημόσια ή ιδιωτική εκπαιδευτική δομή) και άτυπη (οποιαδήποτε δραστηριότητα έχουμε στον ελεύθερο χρόνο μας και πιστοποιείται). Τελικός στόχος είναι η ισοπέδωση πτυχίων, πιστοποιητικών και βεβαιώσεων, τα οποία θα αποτελούν ένα σύνολο «προσόντων», που θα κρίνει ο εργοδότης μέσω του θεσμοθετημένου Εθνικού Πλαισίου Προσόντων.

“Η όλο και πιο πολύ υπαγόμενη στα ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια εκπαίδευση, από υπόθεση του «συνολικού κεφαλαιοκράτη» τείνει να γίνει αυστηρά ιδιωτική επένδυση του ατόμου, του ίδιου του εργαζόμενου σε «μορφωτικό κεφάλαιο». Τα εξατομικευμένα προγράμματα σπουδών και οι προωθούμενοι μηχανισμοί «διά βίου κατάρτισης» ανταποκρίνονται στην ανάγκη της παγκοσμιοποιούμενης κεφαλαιοκρατικής διαχείρισης και ελέγχου της λεπτής και εύκαμπτης ισορροπίας μεταξύ απασχόλησης και ανεργίας, μέσω του κατακερματισμού και της χειραγώγησης της εργατικής τάξης”¹⁰

⁹ Γ.ΜΗΛΙΟΣ “Εκπαίδευση και Εξουσία” Εκδόσεις Κριτική 1993 σελ.140

¹⁰ Δ.ΠΑΤΕΛΗΣ ανω-κατωποίηση της παιδείας και αναβάπτιση της υποβάθμισης (περιοδικό ΟΥΤΟΠΙΑ τ.45)

II. «ΤΙ ΘΕΛΕΙΣ ΝΑ ΓΙΝΕΙΣ, ΟΤΑΝ ΜΕΓΑΛΩΣΕΙΣ» ΚΙ ΑΛΛΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΓΙΑ ΜΙΚΡΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΟΥΣ

- «Γιατί να πάω σχολείο?»
- «Για να μορφωθείς, να γίνεις καλύτερος άνθρωπος»
- «Καλός άνθρωπος είμαι»
- «Ναι, αλλά πρέπει να βρεις και μια δουλειά»
- «Δε θέλω να βρω δουλειά»
- «Τι λες παιδί μου... Πώς θα επιβιώσεις?»

Θα θέλαμε να μιλήσουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί για αυτό το άθλιο εκπαιδευτικό σύστημα. Σχεδόν νεκρό δεκαετίες τώρα δέχεται «ανάσες ζωής» από τις κάθε είδους “μεταρρυθμιστικές” διαθέσεις ή εκσυγχρονιστικές προθέσεις” των υπουργών σωτήρων. Κι αν τώρα είναι απαίτηση κοινή της κοινωνίας και των κυβερνώντων να θαφτεί το πτώμα του βαθιά, δεν μπορούμε παρά να αφήσουμε έναν επικήδειο λόγο για το «παλιό σχολείο» -επενδύσαμε πολλά σ’ αυτό άλλωστε- κι ήδη ακούμε τα Ευαγγέλια του «νέου σχολείου»...με κάποιο διαταγμό...καθώς δυσκολευόμαστε να καταλάβουμε ότι σ’αυτήν ειδικά τη χρονική στιγμή συμπίπτει η απαίτηση μας, της κοινωνίας, με τις απαιτήσεις των διαχειριστών της κοινωνίας...Δηλαδή σε ποια σφαίρα κοινών συμφερόντων κινούμασταν ή κινούμαστε για να βαδίσουμε όλοι μαζί και στο κέντρο ο μαθητής προς τη «νέα εποχή» και το «νέο σχολείο»; Πολυτέλειες αταξικής κοινωνίας, μάλλον, που προσφέρει μονάχα μια γνησίσιου - δυτικού τύπου –σοσιαλ-νεοφιλελεύθερο–δημοκρατία. Έχει πράγματι τον τρόπο της αυτή η δημοκρατία, εμείς την κατακτήσαμε και εμείς την ορίζουμε άλλωστε.....

Αλλά ας επανέλθουμε. Εις μνήμην, λοιπόν, του ξοφλημένου εκπαιδευτικού συστήματος:

Κράτος πρόνοιας και εκπαίδευση

Η εποχή της νεότητας (εκπαιδευτικού συστήματος κι εκδημοκρατισμένης κοινωνίας) ή η εποχή της απόλυτης συγκάλυψης αναπαραγωγής των ταξικών διαχωρισμών σημαδεύεται απ’ τη γένεση του Κράτους Πρόνοιας σαν αποτέλεσμα ταξικών αγώνων, δυναμικής ανόδου του μαρξισμού και ενίοτε παραχωρήσεων των αρχόντων για τη διασφάλιση της κοινωνικής ειρήνης. Συνολικά, στο δυτικό κόσμο, κάπως καθυστερημένα στα μέρη μας ως εϊθισται, το παιδί τοποθετείται στο κέντρο της κοινωνίας η οποία -στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού της είπαμε- βλέπει τις διεκδικήσεις της να ανάγονται σε «κοινωνικά αγαθά» και ουχί, ουχί εμπορεύματα. Δωρεάν υγεία, μεταφορές κι εκπαίδευση για όλους. Ετσι το σχολείο παύει να αποτελεί προνόμιο των ολίγων και οι πύλες όλων των βαθμίδων ανοίγουν σταδιακά για όλους.

Δωρεάν εκπαίδευση για όλους, το σύνθημα ...ισχυρό

Πόσο ξένες και αναχρονιστικές να ακούγονταν άραγε οι φωνές της αμφισβήτησης που έβλεπαν στη θέση του ατομικού καπιταλιστή της προηγούμενης εποχής, επιφορτισμένου με την υποχρέωση της εκπαίδευσης των μελλοντικών του υπηκόων, ένα συλλογικό καπιταλιστή –το περίφημο κράτος πρόνοιας...συλλογικός καπιταλιστής μαζική εκπαίδευση –μαζική παραγωγή προσδοκιών και ονείρων...είπαν, αλλά δεν ήταν έτσι, ε;

Νεοφιλελευθερισμός κι εκπαίδευση

Δεν ήταν έτσι, γιατί στην εποχή της μέσης ηλικίας –εκπαιδευτικού συστήματος κι εκδημοκρατισμένης κοινωνίας- οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές ήρθαν να δώσουν υπόσταση στις μαζικές προσδοκίες και στα όνειρα Ξεκινώντας από το χώρο της εκπαίδευσης. Κι είναι εδώ που αρχίζει η υποχρηματοδότηση των ιδρυμάτων της εκπαίδευσης, κι είναι εδώ που οι παλαιοί «λειτουργοί – δάσκαλοι» στοχοποιούνται, κι είναι εδώ που το προϊόν, που θα παραχθεί από το εργοστάσιο των σχολείων και ανώτατων ιδρυμάτων, είναι απόλυτα διαχωρισμένο σε γενικά κι επαγγελματικά εκπαιδευμένο προϊόν....., είναι εδώ που οι πιστοποιήσεις γνώσεων ταυτίζονται τόσο αποκάλυπτα με την επαγγελματική αποκατάσταση, που ταυτίζεται με τη σειρά της τόσο αποκάλυπτα με την ελευθερία, κι είναι εδώ που η ευκαιρία απαγκίστρωσης από τη μιζέρια της μικροαστικής τάξης παίρνει σάρκα και οστά. Κι ήταν εδώ που αποθεώθηκε το είδωλο της γνώσης σαν το πιο πολύτιμο εισιτήριο στον κόσμο του ειδώλου της εργασίας.

Προσκυνήσαμε με όλη μας την πίστη ευλαβικά..προς τι η ειρωνεία?...αφού ήμασταν εμείς που ενστερνιστήκαμε τα νεοφιλελεύθερα ιδεολογήματα, ήμασταν εμείς που αποδεχτήκαμε κι ενισχύσαμε τους διαχωρισμούς πρώτα-πρώτα στα ίδια μας τα παιδιά.

Αγανακτήσαμε με τους αδιάβαστους, ανυπάκουους τεμπέληδες με προοπτικές ζοφερού εργασιακού μέλλοντος κι υποβαθμισμένης ζωής.

Λατρέψαμε τους διαβασμένους δουλευταράδες με προοπτικές λαμπρής καριέρας και καλύτερης ζωής. Ήταν τα όνειρά μας και πληρώσαμε πολλά για αυτά...Ήταν σίγουρα δικά μας, όχι ετεροκαθοριζόμενα...

Εντάξει, ό,τι και να ήταν ...τελικά αποδείχτηκαν ανταπάτες....Και τώρα? Τώρα τι θα απογίνουν οι κόποι μας στα ενδοσχολικά κι εξωσχολικά θρανία; Τα πτυχία μας;

Τώρα γιατί δεν μπορούμε να βρούμε αυτή τη δουλειά που καλοπληρώνει τις γνώσεις μας; Τώρα πώς θα επιβιώσουμε, όπως μας υποσχεθήκατε μπαμπά???

Αλλά να!.....βλέπουμε το νέο οικοδόμημα κοινωνίας και εκπαίδευσης, πάει να χτιστεί στα συντρίμια .. .τόρα που είμαστε σοκαρισμένοι, ανασφαλείς, αβέβαιοι και κάτω οργισμένοι, αν και δεν ξέρουμε πού να στρέψουμε και την οργή ...τόρα είναι η κατάλληλη στιγμή.

Έχει ξεκινήσει από δεκαετίες πριν, αλλά τώρα, εν μέσω κρίσης, είναι πιο εύκολο....

Τώρα είναι ανάγκη να υπάρξει αλλαγή...Να σωπάσω και να ξαναπιστέψω μπαμπά? -Θα 'χουν αυτοί τη λύση..

Η νέα εποχή και η εκπαίδευση, ..λύση στην κρίση

Έρχεται ο αναδιαρθρωμένος καπιταλισμός να αναδιαρθρώσει κοινωνία και εκπαίδευση – κάτω καθυστερημένα στα μέρη μας ως είθισται, έχει και τα ευρωπαϊκά διαπιστευτήρια, των ιδρυμάτων εκείνων που θαυμάζαμε. “Καλλικράτης”, λέει στην εκπαίδευση και στον προσεχώς πρώην δημόσιο τομέα. Καλλικράτης, και ο μαθητής ή ο πολίτης στο κέντρο...

ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΗΣ και οι αξίες της νέας εποχής

Διά βίου μάθηση, αποκέντρωση, αυτονομία, οικονομικότητα, αυτοαξιολόγηση, σύνδεση του σχολείου με τη ζωή.

Κατόπιν σταθερής και στοχευμένης υποβάθμισης του δημόσιου σχολείου και τομέα γενικότερα, τα νέα ιδεολογήματα αυτής της κρίσης εκμετάλλευσης που διανύει το κεφαλαιοκρατικό σύστημα ενδέχεται να βρουν ξανά ένα πρόσφορο έδαφος να σταθούν. Την κοινωνική απαίτηση.. Απαίτηση [?] μιας κοινωνίας που παλατζάρει μεταξύ ανασφάλειας και

φόβου, οργής κι ελπίδας, λενε όμως πως κάτι απαιτεί..
Και έτσι θα μας πουν αυτά που ξέρουν πως με χαρά θα ακούσουμε.

Θα ακούσουμε ότι με το νέο σχέδιο “Καλλικράτης” οι απαξιωμένοι από μαθητές και γονείς προνομιούχοι εκπαιδευτικοί χάνουν τα προνόμια. Δούλευαν εις βάρος μας, τώρα θα δουλέψουν για μας. Θα περνούν από αξιολόγηση σ' αξιολόγηση, θα μορφώνονται και θα επιμορφώνονται, θα πάσουν να 'ναι μόνιμοι, θα κρίνονται από εμάς. Αυτό το λεν αξιοκρατία κι αυτοαξιολόγηση.

Θα ακούσουμε πως το σχολείο θα γίνει παραγωγικό με άξονα τη μεγαλύτερη δυνατή απόδοση στο λιγότερο χρόνο με το λιγότερο κόστος. Αυτό το λεν οικονομικότητα και νοικοκύρεμα..

Θα ακούσουμε πως “αυτόνομες” επιτροπές γονέων-μαθητών-τοπικών φορέων-δασκάλων θα διαχειρίζονται τους πόρους[?], που θα χορηγούνται αναλόγως των τοπικών αναγκών στα νέα σχολεία. Και πάλι αναλόγως των τοπικών αναγκών θα διαμορφώνονται τα σχολικά προγράμματα, θα επιλέγονται τα σχολικά βιβλία και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό το λεν αυτονομία και αποκέντρωση.

Θα ακούσουμε πως το νέο σχολείο θα εξοστρακίσει την ανάγκη της παρεκπαίδευσης, παρέχοντας στους μαθητές το πιο εκσυγχρονισμένο περιβάλλον, τις πιο απαραίτητες εκπαιδευτικές επισκέψεις. Αυτό το λεν ανάπτυξη..

Θα ακούσουμε πως, επιτέλους! αυτό το σχολείο θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες της κοινωνίας. Αυτό το λεν σύνδεση με τη ζωή..

Ιδιωτικοποίηση, κατακερματισμός και συγκάλυψη

Θα βρούμε να μιλήσουμε ξανά εμείς οι εκπαιδευτικοί για το καινούριο σχολείο, αφήνοντας για λίγο στην άκρη το ρόλο μας αυτό. Θα μιλήσουμε σαν γονείς και πρώην μαθητές και, όπως και να 'χει, εργατές. Θα κάνουμε τη δική μας μετάφραση πριν παρασυρθούμε απ' τα παχιά λόγια. Όχι για να ζητήσουμε να αναστηθεί η νεκρή δημόσια εκπαίδευση, παρά γιατί δεν αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση σαν μια ιδιαίτερη ευαίσθητη περιοχή του συστήματος, αλλά σαν τον κυριότερο ιδεολογικό μηχανισμό διαμόρφωσης και κατανομής του προϊόντος “εργάτης”. Και ακόμα σαν τον κυριότερο ιδεολογικό μηχανισμό χειραγώγησης, πειθαρχίας και εσωτερίκευσης όλων των θεσμών: της εργασίας, του κράτους, του ίδιου του σχολείου, έτσι ώστε να θεωρούνται κανονικότητες. Και για αρχή θα αναρωτηθούμε:

Τώρα που εργασιακές σχέσεις και μισθοί μπαίνουν στον πάγκο του χασάπη και οι δήμοι στους οποίους θα περάσουν τα νέα αποκεντρωμένα σας σχολεία έχουν σχεδόν χρεωκοπήσει, πώς θα μας πείσετε ότι το κόστος της εκπαίδευσης δε θα μετακυλήσει σ' εμάς τους ίδιους; Και αν δεν αντέχουμε αυτό το φορτίο και δεχτούμε τις ευλογίες των χορηγών-επιχειρήσεων, που έχουν ήδη εισβάλλει σε κείνο που ονομάζατε κάποτε κρατικό σχολείο, τότε θα λειτουργούμε σε πλαίσια αυτονομίας;

Στο κέντρο, θα σας πούμε, ο μαθητής εμπόρευμα νέου τύπου..., που, ναι! θα ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της ταχύτατα μεταβαλλόμενης τοπικής κοινωνίας, δηλαδή κοινωνίας της εργασίας. Ο νέος κόσμος της εργασίας όμως απαιτεί εργάτες παραγωγικούς σε διάφορα επαγγέλματα, ευέλικτους, άνεργους για μεγάλα διαστήματα, ταυτισμένους με τους στόχους των επιχειρήσεων, συνεχώς επιμορφούμενους με δικό τους κόστος, αποκλεισμένους απ' τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα -που επίσης ιδιωτικοποιούνται-, κατακερματισμένους κι ανασφαλείς.

Το βλέπουμε πως αυτές είναι οι ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες στις οποίες το σχολείο οφείλει να προσδεθεί. Είναι λοιπόν αποτέλεσμα αυτές οι συνθήκες δικών μας επιλογών ή

αποτέλεσμα μιας αόρατης δύναμης;

Θα σας πούμε ΟΧΙ. ΟΧΙ, δε θα ορίσουμε την αυτονομία μας με τα δικά σας κριτήρια. Δε θα προσδεθούμε στο άρμα της αλλαγής που μας επιβάλλετε. Δε θα χαρακτηρίσουμε κατ' επιλογήν μας καμιά ανθρώπινη ύπαρξη, παραγωγική ή μη, με άξονα την οικονομικότητα. Δε θα αντιμετωπίσουμε καμιά ανθρώπινη ύπαρξη σαν επιχείρηση για χάρη της σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή. Κι αφού τολμάτε να μιλάτε για ζωή..

Για ποια ζωή μιλάτε τελospάντων; αυτή που είναι ταυτισμένη μ' ένα μόνιμο αγώνα για επιβίωση; Για ποια ζωή, όταν αυτή κινείται μεταξύ αναπόδραστων δίπολων;

Θα 'ναι ή ελεύθερος χρόνος ή χρήμα

Θα 'ναι ή επιτυχία ή αποτυχία.

Θα 'ναι ή υποταγή ή τιμωρία - ή συναίνεση ή αποκλεισμός
ή μισθωτή σκλαβιά ή ανεργία.

Αυτό δεν είναι ζωή.. Αυτές δεν είναι επιλογές. Είναι καταναγκασμός. Είναι εκβιασμός.

Το παραμύθι κάπου εδώ τελειώνει.....Μόνο που ξέχασα να σου πω, όταν μεγαλώσω, θέλω να γίνω ελεύθερη..



L'école buissonnière- 'Σκασιαρχείο', J.P. Le Chanois, 1949

III. ΟΙ ΑΣΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ & ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιατί το κεφάλαιο και το αστικό κράτος επιχειρούν αδιάκοπα αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης; Η απάντηση βρίσκεται στη βασική λειτουργία της εκπαίδευσης: **Τη συμβολή της στη διαμόρφωση της εργατικής δύναμης.**

Βασικά και θεμελιώδη στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΠΑΣΟΚ είναι η δια βίου μάθηση, η νέα διδακτική με τα νέα πακέτα επιμόρφωσης, η αποκέντρωση, η εμπλοκή των επιχειρήσεων και η εντατικοποίηση. Τα στοιχεία αυτά δεν είναι νέα. Χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό και την εκπαιδευτική πολιτική της ΝΔ. Ωστόσο, με βάση τις προεκλογικές διακηρύξεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το ΠΑΣΟΚ είναι ο κύριος εισηγητής των αλλαγών

Η δια βίου μάθηση

Το κεφάλαιο χρειάζεται ποικίλα και διαφορετικά επίπεδα ειδικευσης μίας εργατικής δύναμης προσαρμοσμένης στις ανισοροπίες και ανακατατάξεις που φέρνει ο κύκλος της καπιταλιστικής κρίσης. Για τη μεγάλη μάζα των παιδιών αντιστοιχεί μία εφήμερη, ευέλικτη και διαρκώς επαναλαμβανόμενη κατάρτιση, που θα εροδιάζει την εργατική δύναμη με τις επιζητούμενες δεξιότητες ακριβώς στην κατάλληλη στιγμή.

Θεμελιώδης αντίφαση του καπιταλισμού είναι ότι αφενός χρειάζεται την αναπτυγμένη, από άποψη μόρφωσης, εργατική δύναμη, αφετέρου όμως θέλει να επιβραδύνει την ανάπτυξη της. Γιατί η μορφωτική ανάπτυξη μαζί με την τεχνολογική εξέλιξη, τροφοδοτεί με διαρκώς νέες ιστορικές ανάγκες τους εργάτες, άρα αυξάνει την αξία της εργατικής δύναμης. Ταυτόχρονα η (αστική) μόρφωση συμβάλλει, υπό όρους, στην απαλλαγή του εργάτη από τα δεσμά του σκοταδισμού και της δεισιδαιμονίας.

Την αντίφαση αυτή έρχεται να συμφιλιώσει το σύστημα της «δια βίου μάθησης». Το σύστημα αυτό φιλοδοξεί να υποκαταστήσει την ευρύτερη γενική μόρφωση, με διαδοχικές καρταρίσεις «ευέλικτα» προσαρμοζόμενες στις «ανάγκες της αγοράς». Μόλις αυτές ξεπεραστούν, οι εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι θα θεωρούνται αμαθείς και θα απολύονται για να ξανακαταρτιστούν. Κάθε φορά που θα επαναπροσλαμβάνονται στην ίδια ή σε άλλη επιχείρηση (αυτό, όπως υπογραμμίζεται στη λευκή βίβλο, θα επαναληφθεί ως και 7 φορές στη διάρκεια της εργασιακής ζωής) θα ξεκινούν από το μηδέν, με τα ανύπαρκτα δικαιώματα του νεοπροσλαμβανόμενου.

Η νέα διδακτική:

Το κεφάλαιο δεν αρκείται πια σε μια εργατική δύναμη που θα διεκπεριώνει μηχανιστικά τα εργασιακά της καθήκοντα. Δεν ικανοποιείται με εργαζόμενους που παθητικά και ανόρεχτα θα ολοκληρώνουν το ωράριό τους. Ζητά έναν εργαζόμενο ενεργητικό υποστηρικτή του συστήματος, που θα σκέφτεται για τους καπιταλιστές, θα αναζητά διαρκώς τρόπους αύξησης της παραγωγικότητας, θα αυτοεκπαιδευεται και θα ψάχνει νέες εφαρμογές και νέα προγράμματα. Έτσι το περιεχόμενο και η διδακτική μέθοδος της δωδεκάχρονης εκπαίδευσης αναπροσαρμόζονται.

Επιχειρηματικότητα

Πρώτα - πρώτα αρχίζει να δηλητηριάζεται το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η μάθηση της «επιχειρηματικότητας» με στόχο τον εκστασιασμό των νέων απέναντι στα τρομακτικά χαρίσματα των «επιτυχημένων» του συστήματος καταλαμβάνει περιοπτη θέση σε όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα από το νηπιαγωγείο ως το λύκειο. Στο άχαρο και καταθλιπτικό σχολείο, που οι μαθητές αποστρέφονται, αντιπαρατίθεται ένα δήθεν «νέο» σχολείο δελεαστικό και ελκυστικό. Εκπαιδευτικές επισκέψεις και χαρούμενες δραστηριότητες επιστρατεύονται για να εντυπωσιάσουν τους μαθητές και να τους εξοικειώσουν με την ιδέα της ατομικής πρωτοβουλίας και εθελοντικής συμμετοχής, με την ευγενική χορηγία των εταιριών και τη συμμετοχή των εκπροσώπων τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε σεμινάρια «πολλαπλασιαστών» για τη διάδοση της «ανταγωνιστικότητας» και της «βιώσιμης ανάπτυξης»..

Νοέμβριος 2009

IV. ΤΑ ΤΕΙΧΗ ΤΗΣ ΙΕΡΙΧΟΥΣ ή αλλιώς ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

Τί είναι οι ΖΕΠ;

Οι Ζώνες είναι ένας «νέος» εκπαιδευτικός θεσμός που φιλοδοξεί να είναι αποτελεσματικός στον τομέα της πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και του λειτουργικού αναλφαριθμισμού καθώς και στην πρόληψη της βίας, της παραβατικότητας και της χρήσης νόμιμων και παράνομων ουσιών (στη Μ. Βρετανία και στη Γαλλία αποτελούν στρατηγική επιλογή ήδη από τη δεκαετία του 1980 με **αποτελέσματα εκ διαμέτρου αντίθετα από τα αναμενόμενα**). Η «καινοτομία» του θεσμού εκπορεύεται από τη θετική διάκριση, η οποία συνίσταται στην άνιση μεταχείριση των ανισοτήτων με βάση τις ανάγκες προτεραιότητας των παιδιών. **Είναι πλέον γενικά αποδεκτό πως το σχολείο δεν πρέπει να λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο, αν θέλει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους (Ευρωπαϊκή Ένωση, 1985).**

Με την επιχειρούμενη μεταρρύθμιση τα γνωστά καταθλιπτικά γραφειοκρατικά σχήματα νεκρώνουν και αναδύεται η πολιτική της **αποκέντρωσης – περιφερειακότητας** σαν μια ελπιδοφόρα λύση για τη «βελτίωση της εκπαίδευσης» σε μια περίοδο κρίσης, αποκομμένη από τις ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συνιστώσες...

Προβάλλεται ως επιδίωξη να συνδεθεί άρρηκτα η παιδεία με την οικονομία, την απασχόληση και την κοινωνία και ένας από τους τρόπους πραγμάτωσής της είναι η δημιουργία Ειδικών Εκπαιδευτικών Ζωνών. Η Α. Διαμαντοπούλου, σε δηλώσεις της μετά τη συνάντηση που είχε με το προεδρείο της ΓΣΕΕ, ισχυρίστηκε ότι στόχος είναι «να σταματήσουν τα σχολεία πολλών ταχυτήτων στη χώρα και να έχουν όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες και ίσες δυνατότητες» και ότι αυτό θα γίνει με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Ανατρέχοντας κανείς στην ιστοσελίδα του υπουργείου «παιδείας», «δια βίου μάθησης», ε! και θρησκευμάτων (http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf) έχει στη διάθεσή του (σελ. 30) μια σειρά από γενικόλογες μελλοντολογικές διακηρύξεις σχετικά με το ζήτημα των ΖΕΠ (αυτός είναι ο τόνος, εξάλλου, για όλα τα ζητήματα που «φρυμίζει» το «Νέο» σχολείο -θα μπορούσε να θεωρηθεί σχολείο-φάντασμα, αν δεν υπήρχε η δυσόσινη πρότερη εμπειρία από Ευρώπη και ΗΠΑ, μιας και το νέο σχολείο αποδείχθηκε κομματάκι παλιό). Φυσικά και αυτός ο θεσμός **θα** εφαρμοστεί πιλοτικά, **θα** αξιολογηθεί και **θα** εξαπλωθεί μέχρι το 2013 με ευρωπαϊκή χρηματοδότηση (σελ.33) από το γνωστό πια σε όλους μας πανταχού παρόν και τα πάντα πληρούν Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς 2007-2013, προκαλώντας την ανεκδοτολογικού πλέον τύπου εύλογη απορία «Και ΜΕΤΑ;».

Αναγκαστικά καταφεύγουμε στη συνδρομή του «Σχεδίου Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης για την επιτυχία όλων των Παιδιών», όπως εφαρμόστηκε στα σχολεία της Κύπρου και με βάση τα στοιχεία που αντλούμε αναδύεται

Ένας προβληματισμός:

Πληροφορούμαστε, λοιπόν, πως οι Ζ.Ε.Π. **επιλέγονται με βάση κριτήρια** που δημιουργούν «Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (Δ.Ε.Π.), δηλαδή **συγχωνεύσεις σχολείων** που προτείνεται να **λειτουργούν διαφορετικά** από τα άλλα σχολεία. Κάθε δίκτυο έχει επίκεντρο το γυμνάσιο, τα κύρια δημοτικά και νηπιαγωγεία, που το τροφοδοτούν.

Όπου αυτοί λένε πως επιλέγουν ΖΕΠ με κριτήρια

- Τη γεωγραφική τοποθεσία
- την κοινωνικο-οικονομική σύνθεση των οικογενειών
- την παρουσία αλλοδαπών ή αλλόγλωσσων παιδιών
- τη μαθητική διαρροή
- την αναλογία μαθητών ειδικής εκπαίδευσης,
-

Όταν αυτοί δημιουργούν 2 καθοδηγητικά όργανα,

«Ομάδα Καθοδήγησης» και «Συμβούλιο του Δικτύου» -την ομάδα καθοδήγησης αποτελούν δύο «Συνυπεύθυνοι Δ.Ε.Π.» (διευθυντής γυμνασίου και ένας εκ των διευθυντών των δημοτικών), δύο «Συντονιστές Δ.Ε.Π.» (ένας εκπαιδευτικός μέσης και ένας δημοτικής μερικώς αποσπασμένοι δύο μέρες της εβδομάδας) και «Εμπνευστές Δ.Ε.Π.» (εκπαιδευτικοί που βοηθούν τους Συντονιστές έχοντας μείωση τεσσάρων διδακτικών περιόδων) . Επίσης στην Ομάδα Καθοδήγησης συμμετέχουν **οι οικείοι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι**. Τα μέλη των οργάνων επιλέγονται με βάση ένα ειδικό επαγγελματικό προφίλ που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τα κίνητρα τους να εργαστούν με μαθητές από μη προνομιούχα στρώματα, την πεποίθηση ότι η παιδεία μπορεί να αντισταθμίσει τις κοινωνικές ανισότητες, την ικανότητα τους να εργάζονται σε ομάδες έχοντας την ικανότητα να εμπυχώνουν και τέλος την παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Εμείς σκεφτόμαστε:

Η γεωγραφική τοποθεσία τροφοδοτεί άμεσα διαχωρισμό σε γειτονιές μεταναστών ή σε εργατικές ζώνες – σε αστικά υποβαθμισμένες γειτονιές. Προδιαγράφει καταργήσεις σχολείων και συγχωνεύσεις σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα που συχνά με τους αχανείς τους χώρους παραπέμπουν σε φρούρια (βλ. Φρούριο στην Κωλέττη, 35^ο Δημοτικό Σχολείο, Δήμος Αθηναίων) και εμπνέουν την αίσθηση ιδρυματισμού.

Αυτό οδηγεί τους γονείς ενστικτωδώς σε «απόδραση» από τέτοια σχολεία. Έχει παρατηρηθεί από εκπαιδευτικούς στην Πάφο –στην οποία υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση Ποντίων – ότι, όπου εφαρμόζονται ΖΕΠ, οι γονείς αντέδρασαν με εγγενή αρνητικότητα και δημιουργήθηκε κύμα μαζικών μετεγγραφών σε άλλα σχολεία.

Επιχειρώντας να μιλήσω για τη δική μου εμπειρία από το 32ο δημοτικό σχολείο, στην πλατεία Βικτωρίας, όπου διακρίνεται έντονη αντιστοιχία με τα σχολεία της Πάφου ως προς την παρουσία μεταναστών μαθητών, συναντώ γονείς που ταράζονται με την προοπτική οποιασδήποτε τάσης διαφοροποίησης. Βιώνουν τις αλλαγές ως επιπρόσθετο ρατσισμό-αποκλεισμό λόγω χρόνιας καταπίεσης. Ενώ αντίθετα είναι θετικοί σε τάσεις ενοποίησης με το κοινωνικό περιβάλλον.

Με ανάλογα βιώματα συναδέλφων εύλογα καταλήγουμε συνειρμικά σε ό,τι είναι

γνωστό από την εφαρμογή των ΖΕΠ στη Γαλλία και την Κύπρο:

Στη Γαλλία: Οδήγησε σε γκετοποίηση που είναι η αναίρεση των αρχών της Δημοκρατίας. Οι νέοι των ζωνών δεν έχουν καμία πρόσβαση στη κεντρική σκηνή, ζουν σε μια κλειστή μικροκοινωνία. «Ο απολογισμός είναι αρνητικός, η εγκατάλειψη του σχολείου είναι μεγάλη, παρουσιάζεται μια διάχυτη άρνηση του σχολείου, στιγματίζονται τα σχολεία και συνεπώς συνεχίζονται οι διακρίσεις στις προλήψεις» (Ρομπέρ Καστέλ, “II manifesto”2005). «Πρόκειται για σχολεία με συνθήκες τρομερές. Οι μειονεκτούσες τάξεις έχουν ακόμα λιγότερες δυνατότητες πρόσβασης στα ανώτατα ιδρύματα. Από το 20% το 5%» (Jean-luc Nancy, ‘II Manifesto’). Μάλιστα, έχουν τόσο μεγάλο πρόβλημα σχολικής αποχής/αποτυχίας, που έχουν καθιερώσει κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής για όλους τους Γάλλους πολίτες «Εθνικής Μέρας Στρατιωτικής Ενημέρωσης» να διεξάγεται μια σειρά εξετάσεων, ώστε να μετρηθεί ο πιθανός αναλφαβητισμός και να οδηγούνται οι ασθενέστεροι του σχολικού συστήματος ξανά σε τάξη...

Οι προσπάθειες να λυρωθούν από τη σχολική αποχή, τη βία και την αναποτελεσματικότητα των μέχρι τώρα αλλαγών συγκλίνουν σε τροχιά λύσεων μάλλον εξυπηρετικών για την αγορά. Από το 2007 εφαρμόζεται συστηματικά ένα πρόγραμμα για το «Σχολείο και Εργασία», μια πρακτική άσκηση στις βιομηχανίες και βιοτεχνίες που βρίσκονται κοντά στα Γυμνάσια και Λύκεια (χωρίς αμοιβή φυσικά, γιατί θεωρείται εκπαίδευση), «**ώστε να έχουν κάτι να κάνουν οι νέοι και να αποφασίσουν τι τους ταιριάζει**»

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

Στην Κύπρο: «Αντιμετωπίζουμε μια περίεργη κατάσταση στο σχολείο μας. Ογδόντα πέντε τις εκατό των μαθητών μας είναι μετανάστες. Γιατί συνέβη αυτό; Όταν οι μετανάστες και κυρίως οι Πόντιοι γράφτηκαν στο σχολείο αυτό, οι Ε/Κ γονείς σταδιακά απομάκρυναν τα παιδιά τους από το σχολείο. Πίστευαν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έγινε ανεπαρκής. Ως αποτέλεσμα το σχολείο έχει υψηλά ποσοστά αλλοδαπών μαθητών» (Εκπ/κός, Πάφος). Κάποια σχολεία ανήκουν στο πρόγραμμα των ΖΕΠ. «Παρόλα αυτά το Σχολείο Γ έγινε γκέτο» (Εκπ/κός, Πάφος).

Όσο για τα αισθήματα **ΝΤΡΟΠΗΣ** των παιδιών που φοιτούν σε Ζώνη – κι όχι στο Χ, Ψ δημοτικό (δηλ. παιδικού «φθόνου») για τον ίδιο τους τον εαυτό, καθώς διαφοροποιούνται με εξαναγκασμό κι όχι με αυτοδιάθεση) και **ΑΓΧΟΥΣ**, πρόκειται για αρχικές ενδείξεις συμπλεγμάτων κατωτερότητας. Η παιδική ηλικία και κυρίως η εφηβεία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για τη γένεση και **διατήρηση** παθολογικών συμπλεγμάτων. Τα παιδιά πολύ εύκολα μπορούν να επηρεαστούν από τοποθετήσεις ή συμπεριφορές των ενηλίκων κυρίως του στενού τους περιβάλλοντος (γονείς, συγγενείς, δάσκαλοι). **Οι συμπεριφορές των ενηλίκων και οι αλληλεπιδράσεις τους με τα άλλα παιδιά** (τα ειρωνικά και περιφρονητικά σχόλια πιο ‘φυσιολογικών’ παιδιών) **μπορούν να ευνοήσουν καταστάσεις που συντείνουν στην εμφάνιση παθολογικών συμπλεγμάτων**. Τέτοιες καταστάσεις είναι τα ψυχικά τραύματα ή εσωτερικές συγκρούσεις, η διαρκής συσσώρευση άγχους και άλλων αρνητικών συναισθημάτων και σκέψεων που ενισχύουν στο παιδί τη ματαιώση, την ανασφάλεια, την απόρριψη, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση και μια διαστρεβλωμένη αυτοεικόνα. Επίσης, η σύγχυση των γονεϊκών ρόλων **(πώς προετοιμάζουν το παιδί, ώστε να κατανοήσει τους λόγους για τους οποίους κατάσεται σε ένα σχολείο ζώνης?** Έχουν λογικές-ξεκάθαρες απαντήσεις ή δεν έχουν άλλη επιλογή ούτε οι ίδιοι, ούτε τα παιδιά τους?..), η ασάθεια στη λήψη των αποφάσεων που σχετίζονται με την καθημερινότητα του παιδιού είναι άλλοι βασικοί λόγοι που συνδέονται με την εκδήλωση παθολογικών συμπλεγμάτων.

Πώς θα μπορούσε όμως να παραμείνει απαραίτητο το τελευταίο κριτήριο ενσωμάτωσης παιδιών στις ΖΕΠ; **‘Τα παιδιά που χρήζουν ειδικής εκπαίδευσης!’** σε συνδυασμό με την Ομάδα Καθοδήγησης και τους «οικείους ψυχολόγους» που της αναλογούν’: γεννιούνται ερωτηματικά και επιφυλάξεις...για τη μεταχείρισή τους.

Πλέον θα «προφυλάσσονται» όλα μαζί, για να θεραπευτούν σε ένα, να μιν, κλειστοφοβικό κτιριακό οικοδόμημα, μα από την άλλη στελεχωμένο από ειδικούς παιδαγωγούς –ψυχολόγους που θα επιδιορθώνουν τι ακριβώς; Φθορές και ζημιές στην παιδικότητα οι οποίες θα απορρέουν και από το “ προσεκτικά σχεδιασμένο αστικό φιλελεύθερο μοντέλο” των ΖΕΠ;; Οι παιδαγωγοί –ψυχολόγοι ως υπόλογοι στα καθοδηγητικά όργανα των ΖΕΠ σε τι θα αποσκοπούν;; Σε μεγιστοποίηση της ευχαρίστησης μέσα από την απελευθέρωση εγγενών κινήτρων για αλληλεγγύη και δράσεις τόσο για οικειοποίηση όσο και αγωνιστική παρέμβαση για το περιβάλλον του;

Εκείνο που φοβάμαι είναι πως ένα παιδί θα βιώνει χαρά μέσα από την καλλιέργεια του αυτομικισμού και την ενδυνάμωσή του για να υπηρετήσει στόχους ανταγωνιστικούς.

‘Όπου αυτοί ισχυρίζονται πως έχουν στόχο την παιδαγωγική στήριξη εμείς βλέπουμε

στην Κύπρο εκπαιδευτικούς εγκαταλειμμένους από ένα οργανωμένο αναλυτικό πρόγραμμα που θα παρείχε συγκεκριμένες μεθόδους για το καθένα ειδικό σχολείο από αυτά. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας σε σχέση με τους γενικούς στόχους, αλλά διατείνονται ότι «οι ίδιοι μόνοι τους καθορίζουν την πολιτική μέσα στα σχολεία τους» και νιώθουν απροετοίμαστοι να σηκώσουν το βάρος της οργάνωσης τέτοιων σχολείων με χίλια δυο προβλήματα. Είναι τελικά κανείς έτοιμος; Υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική με ή χωρίς ΖΕΠ ή οποιαδήποτε λύση κρατικής εφαρμογής που θα μπορούσε να απαντήσει σε αυτά; Υπάρχει καμία περίπτωση ένα παιδί να ελευθερωθεί και κάποιο πρόβλημά του να απαντηθεί μέσα από κάποιου είδους «γυάλινο πειραματικό κλουβί»;

Τσιμπολογώντας σπαράγματα ελευθεριακών παιδαγωγικών μεθόδων ποιος πιστεύει ότι μπορεί να επιφέρει «βελτίωση», ειδικά όταν οι Ευρωπαϊκές Επιτροπές Παιδείας από το ‘93 υποστηρίζουν να ευθυγραμμίζονται όλες οι εξουσίες ομόφωνα με την αρχή: *‘Η επιχείρηση πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην εκπαίδευση και η εκπαίδευση προσανατολισμένη στις ανάγκες της επιχείρησης’* Μπορεί κανείς να δει συνδυασμό αυτών των δυο;;

‘Όταν εκείνοι υιοθετούν ως στόχο τη δημιουργία και το χειρισμό εταιρικών σχέσεων μεταξύ σχολείου-κοινότητας-οικογένειας

ορίζοντας πως τέτοιοι συνέταιροι μπορεί να είναι οι δημοτικές αρχές, οι σύνδεσμοι γονέων, τοπικοί φορείς, λ.χ εκκλησία, αθλητικά σωματεία, και άλλοι κοινωφελείς οργανισμοί, όπως κρατικές υπηρεσίες κοινωνικής ευημερίας, νεολαίας κ.ά. Αυτοί οι συνέταιροι θα αποτελούν ένα συμβουλευτικό όργανο που θα συνέρχεται κατόπιν πρόσκλησης της Ομάδας Καθοδήγησης για να εισηγηθεί τρόπους, με τους οποίους ο κάθε φορέας μπορεί μέσα από τη λειτουργία του να συνεισφέρει στην επίτευξη του έργου του σχολείου.

Στη δική μας οπτική ευτελίζουν την έννοια της Αυτονομίας

Πώς αναδύεται μέσα από εταιρικές σχέσεις η αυτονομία σχολικών μονάδων; Ο όρος περικλείει την έννοια της αυτοδιάθεσης, ως την εν δυνάμει ικανότητα ενός λογικού ατόμου να αποφασίζει δίχως εξαναγκασμό. Ο χειρισμός εταιρικών σχέσεων αποτελεί, επομένως ,

καθαρά παραπλανητική πρακτική καθώς τα πάντα εστιάζονται στην εύρεση χρήματος. Οι επιλογές πλέον άπειρες και ετεροκαθοριζόμενες συνάμα! Όλες θεσμικές.. Άρα από την αρχή η σχολική μονάδα είναι εξαναγκασμένη να συνοδοιπορεί με τα κρατικά οράματα. Το πετυχαίνουν! Γινόμαστε όλοι αθλητές του χρήματος. Διευθυντές, δάσκαλοι, γονείς πρωτοστατούν στη διαχείριση κονδυλίων. Σπουδάζουν εκ νέου όχι πως να οικειοποιηθούν αλληλέγγυα τη ζωή τους, αλλά πως να δημιουργούν κεφάλαιο κοινωνικών γνωριμιών, ζητιανεύοντας πόρους. Διπλός ευτελισμός, δάσκαλου / ειδικού παιδαγωγού -που χάνει την «αξιοπρέπεια» του- και γνώσης. Παραφράζοντας τον Ζ. Κλ. Μισεά θα λέγαμε : «Πάνω στα χαλάσματα της διδασκαλίας της γραφής και της ανάγνωσης χτίζεται το επιχειρηματικό σχολείο».

Όσο για τις βασικές αρχές των ΖΕΠ:

«Δράσεις Εκτός Σχολικού Χώρου»: **Επέκταση** του χρόνου υγιούς απασχόλησης των παιδιών παρέχοντας τους ευκαιρίες για συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες. **Έμφαση** στην ανάπτυξη πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων που προάγουν τη σωματική έκφραση και την εκπαίδευση στην εικόνα. **Δημιουργία** «Επιτροπών Υγείας και Πολιτότητας» (π.χ. Πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών). **Ανάπτυξη** «Βιβλιοθηκών Κέντρων Τεκμηρίωσης» (Β.Κ.Τ) σε κάθε σχολείο (Ως στόχος).

Εμείς ανησυχούμε

αν υπάρχει χρόνος υλοποίησής τους εντός του σχολικού προγράμματος, ενώ η εμπειρία εφαρμογής τους στην Κύπρο είναι για άλλη μια φορά κατατοπιστική. Οι δράσεις εντάσσονται στο Σαββατοκύριακο, αφού στη διάρκεια της εβδομάδας κάτι πρέπει τέλος πάντων να μάθουν κι αυτά τα παιδιά... (6^η διαπολιτισμική συνάντηση:<http://tinyurl.com/6h78vd6>). Όσο για τις βιβλιοθήκες... αυτή κι αν είναι φτηνή λαϊκίστικη προσέγγιση! λες και δεν είναι αυτός στόχος για κάθε σχολική μονάδα. Εμπαιγμός... Λογικό, αφού ο πολίτης πρέπει να σκάβει τόνους πληροφοριών - που ευτυχώς έχει ακόμα στη διάθεσή του - για να μαθαίνει όσα εξυφαίνονται εις βάρος του...

Κυρίως, όμως, και πάνω απ'όλα έχουμε έντονες σκέψεις για το περιεχόμενο της «πολιτότητας»: Κοινώς μορφοποιούμε παιδί-πολίτη και κανονικοποιούμε το «παραβατικό»;

Ο Κλινικός ψυχολόγος Bruce E. Levine έγραψε το 2001:

«Είχα κάποτε μια σύσκεψη με τη δασκάλα ενός εξαιρετικά έξυπνου οκτάχρονου αγοριού διαγνωσμένου με την ψυχολογική ανωμαλία της προκλητικής αντιδραστικότητας. Εισηγήθηκα ότι ίσως το αγόρι δεν είχε καμιά ασθένεια, αλλά έπασχε απλώς από ανία. Η δασκάλα του, μια ευχάριστη γυναίκα, συμφώνησε μαζί μου. Όμως πρόσθεσε ότι «Μας είπαν στο κρατικό συνέδριο πως η δουλειά μας είναι να τους προετοιμάσουμε για τον κόσμο της εργασίας ...πως τα παιδιά πρέπει να συνηθίσουν να μην τους διεγείρεται το ενδιαφέρον όλη την ώρα, ειδικά θα χάσουν τις δουλειές τους στον πραγματικό κόσμο» (Εφημερίδα Διαδρομή Ελευθερίας, Φεβρ. 2004).

Το Σεπτέμβριο του 1993 η Ευρωπαϊκή επιτροπή δηλώνει για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης : **«Ήδη από το νηπιαγωγείο πρέπει να διαμορφώνονται οι ανθρώπινοι πόροι για τις αποκλειστικές ανάγκες της βιομηχανίας και να ενθαρρύνεται μια μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα των συμπεριφορών, ώστε να ανταποκρίνονται στη ζήτηση της αγοράς εργατικού δυναμικού».**

Ο επίλογος των Ζ.Ε.Π.

‘Ο Θεσμός των ΖΕΠ προνοεί για συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται. Παράλληλα, υπάρχει εισήγηση να παρέχονται ειδικά ωφελήματα-κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που θα απασχολούνται στις Ζώνες, όπως μισθολογικά επιδόματα και προτεραιότητα στην εξασφάλιση υποτροφιών για μετεκπαίδευση. **Επίσης ο θεσμός προνοεί για μονιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα (τουλάχιστον πέντε χρόνια), ώστε να υποστηρίζεται η δημιουργία οράματος και η υλοποίηση των στόχων της μονάδας’.**

Ο δικός μας επίλογος

Εδώ κραυγάζει η μεθόδευση και ο χειρισμός των εκπαιδευτικών που δελεάζονται σε μια εποχή επισφαλών σχέσεων εργασίας να υπηρετήσουν επιταγές δίχως ενδοιασμούς και πόσο μάλλον κινητοποιήσεις!

«Προσεγγίζουμε μια **εποχή μεγάλων και σοβαρών αλλαγών** στην εκπαίδευση **και στις συνθήκες εργασίας** και μια εποχή διαφοροποίησης του τρόπου που εξελίσσονται τα στάδια της επαγγελματικής εξέλιξης. Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση δια βίου γίνονται μια αυτονόητη υποχρέωση» (από την εισαγωγή στη διακήρυξη της Σορβόνης, Μάης 1998). Παρόλη την Κίρκη της μονιμοποίησης πάντως, η αποτυχία των ΖΕΠ πιστοποιείται και από την έντονη απροθυμία των γάλλων εκπαιδευτικών να υπηρετήσουν σε ζώνες καθώς θεωρούνται τα «δύσκολα» σχολεία...

Το πιο γλυκό όνειρο μας είναι εκείνο που γονείς, παιδιά και δάσκαλοι θα σαλπίσουν εκείνες τις μαγικές τις σάλπιγγες που θα ξεθεμελιώσουν τα επτάπαχα τείχη της Ιεριχούς και θα ελευθερώσουν τις **κάθε είδους** ζώνες..



Le maître d'école, Claude Berri, 1981

V. ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ **«CALLICRATES SCHOOL» Α.Ε.¹¹**

Βομβαρδίζομαστε, κακομεταχειριζόμαστε, κακοποιούμαστε, μεταλλασσόμαστε, ρέουν καιροί εξουσίας και εκμετάλλευσης, καταστολής, φτώχειας και οργής. Αλλά δεν ξέρουμε από πού να αρχίσουμε, με τι, με ποιούς.

Δεν υπάρχει πουθενά «ξεκάθαρο μήνυμα». Μόνο μια προσεχτική και διαχρονική μελέτη μπορεί να αποδώσει νόημα στις φαινομενικά διάσπαρτες και σχεδόν πάντα κατευθυνόμενες «ειδήσεις».

Ένα απλό παράδειγμα για τη συντριπτικά αποπλανητική στάση των ΜΜΕ στο θέμα των ΟΣΕ, ΔΕΗ και ΟΑΣΑ είναι αυτό που παρατηρούμε εδώ και λίγους μήνες: με αυτό θα ξεκινήσουμε, επειδή είναι πιο απλό παράδειγμα, αλλά αντίστοιχο μ' αυτό που συμβαίνει στην Παιδεία.

Πρώτα καλλιεργείται η εντύπωση ότι στον ΟΣΕ, τη ΔΕΗ και τον ΟΑΣΑ εργάζονται άνθρωποι που προσλήφθηκαν με ρουσφέτια, παίρνουν υπέρογκες αμοιβές, φεύγουν ταχύτατα για σύνταξη και χαίρουν «προνομίων» που ουδείς άλλος στην ελληνική κοινωνία δεν έχει γυνεϊ¹².

Αφότου έχει γίνει η δυσφήμιση, «αποκαλύπτονται» αμύθητα χρέη.

Αποτέλεσμα; Ο λογικός νους θεωρεί δεδομένο ότι αυτά τα χρέη δημιουργήθηκαν από τις προαναφερόμενες αιτίες, διότι σε αυτή τη σκέψη προτρέπει η σειρά που παρουσιάζονται τα «γεγονότα» και οι πτυχές τους που τονίζονται. Πρέπει να επιμείνει κανείς, για να βρει «εναλλακτικές» πληροφορίες που αφορούν «τα χρέη» και εξηγούν με απλά λόγια ότι αυτά δημιουργήθηκαν όχι από τους «υπέρογκους μισθούς», αλλά από **ορισμένους** υπέρογκους μισθούς και κυρίως από **αδιευκρίνιστες προμήθειες για έργα και υλικά που ακόμη «εκκρεμούν»**, δηλαδή εν ολίγοις φαγώθηκαν τα λεφτά και έργο δεν είδαμε.

Συνεχίζει η ιστορία με την «αναγκαιότητα» να πουληθούν αυτοί οι οργανισμοί με «μέτρα εξυγίανσης» που θα απαλλάξουν το δημόσιο από αυτά τα «βάρη¹³».

Ο λογικός νους αναστενάζει και σκέφτεται «φεύγει επιτέλους από μένα τον ταλαίπωρο φορολογούμενο η υποχρέωση να πληρώνω για άχρηστους υπαλλήλους».

Ψάχνοντας και πάλι «εναλλακτικά» αναρωτιέται κανείς για ποιό λόγο ένας ιδιώτης θα επενδύσει τα λεφτά του σε υπερχρεωμένους οργανισμούς. Κι όμως, οι οργανισμοί θα πουληθούν σε «μειωμένη τιμή, απαλλαγμένα από τα χρέη τους¹⁴, με μειωμένο προσωπικό που θα αμειβεται με μειωμένους μισθούς. Έχουν λοιπόν «ενδιαφέρον», έχουν προβλεπόμενο κέρδος, θα πουληθούν¹⁵. **Μα τότε, γιατί να πουλούνται;**

Η ιστορική σχέση των ΜΜΕ με το κεφάλαιο (τους βιομηχάνους, τη ναυτιλία, τους εφοπλιστές και τους πολιτικούς) επιβεβαιώνει ότι η πληροφόρηση που φτάνει σε μας - όπως θα δούμε παρακάτω - είτε προερχόμενη από τα Υπουργεία, είτε από τα «φρεπορτάζ», παραμένει η

¹¹ Η αλλιώς, πώς διαμορφώνεται με ταχύτερους ρυθμούς η μετάβαση από το σχολείο της μεταπολίτευσης στο Νέο Σχολείο του ΔΝΤ, της ΕΚΤ, της Κομισιόν, της Αγοράς, των Περικοπών και της Νέας Τάξης Πραγμάτων...

¹² Άσχετα αν ισχύει για ορισμένους, δεν αποτυπώνει καθολικά τους οργανισμούς και η «ενημέρωσή μας» γ' αυτά έχει στόχο να διχοτομεί οποιαδήποτε μορφή αλληλεγγύης μεταξύ εργαζομένων.

¹³ Με την έννοια της συσσώρευσης χρεών που δε δημιουργήθηκαν από τη χρήση του δημόσιου αγαθού που παρέχεται, αλλά από υπερτιμολογήσεις και βάρη που αφορούν κυρίως έργα και προμήθειες: για το απεχθές χρέος, μια ραδιοφωνική εκπομπή: <http://tinyurl.com/6gruk7e>

¹⁴ <http://www.skai.gr/news/politics/article/162622/diagrafi-ofeilon-tou-oasa-pros-ola-ta-tameia/>

¹⁵ Βλέπε για ΔΕΗ: <http://aristerovima.gr/details.php?id=635> και για ΟΣΕ: <http://tinyurl.com/4a9x2p6>

καλύτερη στρατηγική αποπροσανατολισμού για τις περαιτέρω προθέσεις της πολιτικής ηγεσίας¹⁶.

Κι όταν μιλάμε για ανθρώπους και όχι για έργα του ΟΣΕ, είναι ακόμα πιο δύσκολο να διακρίνει κανείς ότι τελικά με συνοχή, με στόχους και με συνέπεια, **η παιδεία ακολουθεί και αυτή τη στεριότητα της ευρύτερης πολιτικής**¹⁷. Σταθερά, πίσω από τις «παιδαγωγικές προσεγγίσεις» του «Πρώτα ο Μαθητής», η χυδαία αντιμετώπιση του ανθρώπου ως εμπόρευμα ετοιμάζει τον ερχομό μιας «Νέας Τάξης Πραγμάτων», όπου ελάχιστοι χωρούν, διότι **το κυρίαρχο στοιχείο είναι η αποφασιστική αποδόμηση σε ό,τι έχει απομείνει από δημόσια, ανοιχτή και δωρεάν παιδεία για όλους**.

Το σχέδιο «Καλλικράτης στην εκπαίδευση», αφού «διαβουλευτήκε» πέντε ολόκληρες μέρες στο διαδικτυο¹⁸ (!!!) αποσκοπεί σε τρεις στόχους: τη **μείωση των δαπανών για την Παιδεία** (άμεσα), τον **πλήρη έλεγχο μαθητών και εκπαιδευτικών από κεντρική αρχή** που θα «αξιολογεί» και αναλόγως θα ορίζει πώς θα διαμορφώνεται η κοινωνική γεωγραφία της εκπαίδευσης (μεσοπρόθεσμα) και τρίτον αποσκοπεί στο να **δημιουργεί συνθήκες ανάπτυξης των μαθητών που να ευνοούν την «κατασκευή» ενός «ορισμένου τύπου πολίτη»**.

Αυτές τις τρεις εγκληματικές ενέργειες θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε με συγκεκριμένα παραδείγματα.

Θα ήταν λάθος να αποκόπουμε την παιδεία από την οικονομία και την πολιτική. Όχι μόνο για το προφανές - μειώνεται η χρηματοδότησή της άρα προκαλούνται δυσμενείς συνθήκες (λιγότεροι εκπαιδευτικοί, λιγότερα υλικά, περισσότερα παιδιά ανά τάξη κλπ.), αλλά και για τους στόχους και τη λειτουργία της παιδείας: **η ποιότητα και το είδος της παρεχόμενης εκπαίδευσης σχετίζεται άμεσα με τους στόχους που θέτουν οι οργανωτές της ως προς το ρόλο που θα έχουν οι μελλοντικοί μαθητές στην κοινωνία και την εργασία**, επιλέγοντας πού, ποιές γνώσεις και ποιές δεξιότητες θα αποτελέσουν τα χαρακτηριστικά «υπέρ» των παιδιών μας, εν τέλει «αυτά που έμαθαν στο σχολείο» και χρησιμοποιούν ως ενήλικες.

Ας ξεκινήσουμε με το «προφανές»:

Ο αποκλεισμός, η έκπτωση στην ποιότητα και η μετατόπιση του προβλήματος:

Με τις νέες ρυθμίσεις προκύπτει ένας ταχύτατος αποκλεισμός των ασθενέστερων, αφού τα έξοδα φοίτησης¹⁹ μετατοπίζονται από το Υπ.Ε.Π.Θ. στους άφραγκους Δήμους²⁰ (που ήδη έχουν κλείσει παιδικούς σταθμούς²¹), άρα έμμεσα στους γονείς, κάτι που από την εποχή των πρώτων δημόσιων σχολείων έχει αποδείξει ότι **οδηγεί αναπόφευκτα τους φτωχότερους σε**

¹⁶ Αναλυτικότερα για το «ποιός» κατέχει «ποιό» και την τεκμηρίωση του «Το εφοπλιστικό λόμπι ορίζει συντονισμένα μέσω ενός καλοκουρδισμένου και καλοπληρωμένου μηχανισμού προπαγάνδας την ενημέρωσή μας»: <http://mallon-akindynos.blogspot.com/2010/07/blog-post.html>

¹⁷ <http://tinyurl.com/4jx49xk>

¹⁸ Η ανήκουστη αυτή πρακτική της «συλλογικής απόφασης» του Υπουργείου Παιδείας για τις καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολείων παραπέμπει στην ούτως ή άλλως πραξικοπηματική στάση της σημερινής πολιτικής ηγεσίας και σε πολλά άλλα ζητήματα. Για το συγκεκριμένο: <http://tinyurl.com/65edvg3>

¹⁹ Που δυναμικά εμφανίστηκαν φέτος με τα βιβλία των αγγλικών.

²⁰ Με το «αγκάθι» της μάρης τρύπας των ελλειμμάτων των Δήμων να υπολογίζεται γύρω στα 400 εκ. ευρώ (Καθημερινή, 5/2/2011)

²¹ <http://tinyurl.com/6y5xfgd>

ελλείψεις²²

Ενδεικτικό της εγκατάλειψης της «απομακρυσμένης παιδείας» είναι το ότι αυτή τη στιγμή (Φεβρουάριος 2011) σημαντικά προβλήματα στη μετακίνηση παρατηρούμε στην Αχαΐα²³ και στη Θεσσαλονίκη²⁴. Και στις δυο περιοχές αυτές, «πηγή των προβλημάτων» είναι το δημόσιο που χρωστά σε όσους εμπλέκονται στη μετακίνηση μαθητών. Αν λοιπόν σήμερα δεν έχει τη δυνατότητα το δημόσιο να ξεπληρώνει τα χρέη του, πώς θα το καταφέρει «ο Δήμος του Καλλικράτη», δεδομένου ότι θα έχει στη διάθεσή του πολύ λιγότερα χρήματα για τα σχολεία; Και αυτό αφορά μόνο ένα μικρό μέρος του προβλήματος, **το πώς θα φτάσουν οι μαθητές στο σχολείο**. Για το **τι θα κάνουν στο σχολείο** είναι ακόμα χειρότερα, αφού **από φέτος έχουν εξαφανιστεί ή υπολειπονται όλες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις είχαν στόχο το περιβάλλον²⁵, τη βοήθεια, την εξειδικευμένη παιδεία²⁶ ή την κοινωνική ένταξη²⁷**. Η Ειδική Αγωγή τείνει προς το «δύομα»²⁸, η παράλληλη στήριξη ανύπαρκτη και τα ΣΔΕ καταδικασμένα²⁹, παρά τις συχνές διαμαρτυρίες.

Στην περίμετρο των εκπαιδευτικών αλλαγών ο συσχετισμός της οικονομικής πολιτικής με το σχολικό περιβάλλον είναι και εκεί προφανής:

Όπως ανέφερε ο κ. Γ. Στάθης, διευθυντής κατασκευαστικών έργων του ΟΣΚ (Οργανισμός Σχολικών κτιρίων) σε άρθρο της Καθημερινής³⁰, «η μελέτη ενός σχολείου από τον ΟΣΚ κοστίζει το ένα τέταρτο απ' ό,τι η ανάθεσή της σε ιδιώτη μελετητή». Η σύμπραξη δημοσίου με ιδιώτες δεν έχει πετύχει, αφού από το 2006 περιμένουν ακόμη να ολοκληρωθούν σχολεία. Τον περασμένο Σεπτέμβριο επισημαίνεται ότι ο άμεσος στόχος του ΟΣΚ είναι η τοποθέτηση δορυφορικής παρακολούθησης κτιρίων³¹ (!) επιβεβαιώνοντας παράλληλα την «πληροφορία» για τις συμπράξεις δημοσίου-ιδιωτών για την ανέγερση νέων σχολείων των οποίων δαπάνη θα είναι του ιδιώτη, με αντάλλαγμα ένα αντίτιμο ενοίκιο για μερικά χρόνια. Το ποιος ζημιώνεται δε χρειάζεται να το πολυσκεφτεί κανείς. Αρκεί να απαντήσουμε στην ερώτηση: «ποιός ιδιώτης θα βρεθεί να «βοηθήσει» το δημόσιο, αν δε συνεπάγεται για κείνον η εκμετάλλευση κι ένα μεγάλο κέρδος»;

Επιπλέον, για το θέμα των κτιριακών εγκαταστάσεων, αναλαμβάνουν το κόστος συντήρησης

²² «Το υλικόν του σχολείου είναι άθλιον, ελλιπές και κακώς διατεταγμένον. Οι μαθηταί φέρουσιν έξωθεν πλάκας, χαρτία κ.λ.π. Ο μὲν ἔχει πλάκα ἀκέραιον, ὁ δὲ ἐν τεμάχιον πλακός, ἄλλος στερεΐται πλακοκονδύλου ἢ χαρτίου καὶ ἄλλος ἄλλου», Η εκπαίδευση στο Άργος επί Καποδίστρια (1828-1832): <http://tinyurl.com/62o2bva>

²³ Για παράδειγμα οδηγοί των ΚΤΕΑ Αχαΐας διέκοψαν τα δρομολόγια μαθητών, διότι δεν έχουν πληρωθεί και δεν έχουν προσληφθεί για το 2010-2011 το Γενάρη του 2011. Αυτό έχει επιπτώσεις σε αρκετούς μαθητές που είτε αδυνατούν να προσέλθουν μόνοι τους στο σχολείο (οι γονείς δεν έχουν μεταφορικό μέσον π.χ.) είτε προσέρχονται αποσπασματικά σημειώνοντας ένα σημαντικό αριθμό απουσιών: <http://tinyurl.com/5t3glkq>

²⁴ <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=22685>

²⁵ Όχι μόνο τα προγράμματα περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης εξαιρέθηκαν από τα κονδύλια του Υπουργείου (<http://tinyurl.com/6z6smj1>), αλλά και «πράσινα σχολεία» συγχωνεύονται (<http://tinyurl.com/6e8m6ze>) χωρίς να αποτιμηθεί η ιδιαίτερη προσφορά στην εκπαίδευση μαθητών στο περιβάλλον.

²⁶ Τα αθλητικά σχολεία είναι παρελθόν: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=232054>

²⁷ Τάξεις υποδοχής, πρόσθετη διδακτική στήριξη, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθλητικά και Μουσικά Σχολεία, Ειδική Αγωγή κλπ.

²⁸ <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=22666>

²⁹ <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=13136>

³⁰ http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_ell_2_27/05/2010_402393

³¹ <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=199495>

κάποιες εταιρείες **με αντάλλαγμα τη δυνατότητα διαφήμισης στους χώρους των σχολείων**³². Από την πλευρά της διοίκησης της παιδείας, επιμελούνται από δω και πέρα κάποιοι «μάντζερ»³³ που ουδέποτε είχαν σχέση με την εκπαίδευση ή την παιδική ηλικία, καμία σχέση με την κοινωνική εργασία ή ακόμα τη δημοσιονομική πολιτική. Μάντζερ που, αν τους ρωτήσεις ποιά είναι η διαφορά ανάμεσα στο μάθημα και στην απασχόληση, δε θα μπορέσουν ν' απαντήσουν, ούτε βέβαια και στην ερώτηση **«ποιά είναι η διαφορά ανάμεσα στο σχολείο και την παιδοψύλαξη»;** Άσχετοι με τους ανθρώπους, αλλά σχετικότατοι με τους αριθμούς.

Τα λιγότερο εμφανή:

Η αλήθεια είναι ότι έχουμε μάθει να παρακολουθούμε στοιχεία για την Παιδεία, την Υγεία ή την Οικονομία που μας πληροφορούν με αριθμητικούς και μόνο όρους. Το πώς αυτοί οι αριθμοί, «στατιστικές» και «ποσοστά» αποτυπώνονται στις ζωές μας παραμένει «κρυφή παράμετρος» για τα ΜΜΕ. Στο **«πόσο τελικά διαμορφώνουν ολοκληρωτικά τις ζωές μας»** ίσως βρούμε απάντηση, αν συνδυάσουμε τις κοινωνικο-οικονομικές μεταρρυθμίσεις των τελευταίων ετών με τη ραγδαία αύξηση χρήσης ψυχιατρικών σκευασμάτων σε όλο και μικρότερες ηλικίες.

Σαν ένα είδος επιζώντες, εμείς οι εκπαιδευτικοί αμήχανα δεχόμαστε τις μεταρρυθμιστικές κορόνες αναγνωρίζοντας από τη μια την αναγκαιότητα των αλλαγών αλλά αγνοώντας τις περαιτέρω ενέργειες που ετοιμάζονται. Έτσι, χρόνο το χρόνο, από τις μικρές αλλαγές μέχρι τις πιο «καινοτόμες», βρισκόμαστε σήμερα στο χείλος μιας ριζικής αναδιαμόρφωσης που με αφορμή την οικονομική κρίση επισπεύδεται θεαματικά.

Η οικονομική κρίση, η ευκαιρία που δημιουργήθηκε για όσα «επιβράδυναν χαρακτηριστικά»

Η πολιτική λιτότητας και περικοπών στα πλαίσια μιας σύναψης δανείου από το ΔΝΤ έχει κοινά στοιχεία σε όποιες χώρες κι αν εφαρμόζεται³⁴: πρόκειται για βίαιη μετάβαση από ένα κράτος «σπάταλο» σε μια «νοικοκυρεμένη νέα τάξη»³⁵. Πέρα από τις «επιταγές» των δανειστών, η κήρυξη μιας χώρας στην «έκτακτη ανάγκη αποπληρωμής χρεών» επιτρέπει στους πολιτικούς ηγέτες της το ραγδαίο αφανισμό της όποιας κοινωνικής πολιτικής προϋπάρχει, των δημοσίων παροχών καθώς και την αναδιάρθρωση του ποσοστού φτώχειας και ανέχειας των πολλών έναντι στην αυξημένη κερδοφορία των λίγων.

³² <http://tinyurl.com/4pb5ojw> και αντίδραση συλλόγου εκπαιδευτικών Π.Ε. <http://tinyurl.com/4myopft>

³³ <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=20671>

³⁴ Όπως στην Αργεντινή όπου απαιτήθηκε η συρρίκνωση των δημοσίων δαπανών και γι' αυτό το λόγο καταστράφηκε ο δημόσιος χαρακτήρας τόσο των υπηρεσιών υγείας, τόσο του συνόλου της παιδείας: <http://tinyurl.com/5sscbfl>. Μιλούν σήμερα για ολοκληρωτική κατάρρευση του συστήματος της δημόσιας παιδείας: <http://tinyurl.com/6x45w8y> κι ενώ έχουν περάσει χρόνια από την κρίση χρέους της Αργεντινής, η μείωση των δαπανών για την παιδεία σε συνδυασμό με την άνοδο της ανεργίας προκάλεσε την απομάκρυνση χιλιάδων μαθητών από το σχολείο (στοιχεία PISA) μεταγωγώντας παράλληλα την παιδεία στο ρόλο της κατάρτισης - της ευθυγράμμισης της δηλαδή με τις ανάγκες της «αγοράς». Την ίδια περίοδο ο αριθμός των μαθητών που εγκατέλειψαν και εγκαταλείπουν το σχολείο είναι ιλιγγιώδης (<http://tinyurl.com/5roo9al>): 30% στην Α/θμια, 49% στη Β/μια, 51% στην Γ/θμια, ενώ πάνω από 50000 νέοι επιστήμονες αναγκάστηκαν τα 30 τελευταία χρόνια να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα για να εξασκήσουν το επάγγελμά τους. Από την άλλη, ο νέος που δεν έχει τελειώσει το σχολείο είναι καταδικασμένος σε χειρότερες ακόμα συνθήκες εργασίας - αν βρει (<http://tinyurl.com/6xup4qt>).

³⁵ Όπως συνέβη και σε κοντινότερες χώρες όπως Ρουμανία, Λετονία, Ουγγαρία, Ισλανδία, Τουρκία κλπ.

Ορισμένοι θεωρούν ότι οι συγκυρίες οικονομικής κρίσης δημιουργήθηκαν για να δίνεται η ευκαιρία για τις αλλαγές που βιώνουμε, και που **σε καμία άλλη ιστορική περίοδο δε θα μπορούσαν να γίνουν δεκτές από τους πολίτες**³⁶. Σε κάθε περίπτωση, μερικά παραδείγματα της «αναγκαιότητας» των αλλαγών ώστε να «περνούν» τα μέτρα ενισχύουν σημαντικά την άποψη αυτή.

Η κακή τρόικα και η κακή κομισιόν είναι χαρακτηριστικές εφευρέσεις:

Με αφορμή τις «απαιτήσεις της Κομισιόν» οφείλουμε να προσαρμόσουμε την «εκπαίδευση σε εμπόρευμα³⁷». Ωστόσο, πολύ πριν και χωρίς τις ευρωπαϊκές προσταγές αποφασίζει ο πρωθυπουργός να συστήσει επιτροπή εμπειρογνομόνων της οποίας ηγείται η κυρία Κατέχη, αμφιλεγόμενη πανεπιστημιακή προσωπικότητα των Η.Π.Α.³⁸ που προφανώς λόγω δικής της προτίμησης για συνεργασία με ιδιωτικό κολέγιο στην Ελλάδα και όχι Πανεπιστήμιο³⁹, δε θα προβάλλει αντιρρήσεις στην αναγνώριση ακαδημαϊκής ιδιότητας του Κολεγίου Deree.

Επίσης, πολύ πριν την «κρίση» αποφασίστηκε από τις διάφορες ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας (εδώ και χρόνια ετοιμάζεται) η «Αναδιαμόρφωση των Πανεπιστημίων». Φέτος, η επίσπευση είναι χαρακτηριστική: *πότε άλλοτε, αν δεν υπήρχε «κρίση», θα βρισκόταν μια τέτοια ευκαιρία, να δηλώνει δηλαδή η Υπουργός ότι η χρηματοδότηση της έρευνας δεν είναι υπόθεση του κράτους, αλλά αντίθετα υποχρέωση του Υπουργείου είναι μόνο να φέρει σε επαφή τους ερευνητές με τους σπόνσορες*⁴⁰, χωρίς να έχει ξεχυθεί σύσσωμη στους δρόμους η πανεπιστημιακή κοινότητα;

Η παιδεία του «κόψε-ράψε», η προχειρότητα και η επίσπευση των διαδικασιών:

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές των «ανεπτυγμένων χωρών» ταλαντεύονται ανάμεσα σε δυο αντίθετες κατευθύνσεις. Στην πρώτη προβάλλεται η αναγκαιότητα να έχει υποτυπώδη μόρφωση ο ασθενέστερος οικονομικά πληθυσμός (με στόχο να κάνει καλά τη δουλειά του - μια και γίνεται όλο και πιο δύσκολη και ειδικευμένη τις τελευταίες δεκαετίες), ενώ στην αντίθετη αναβλύζει το άγχος του νομοθέτη να μην ξυπνήσει και πολύ ο μαθητεύομενος, ώστε να μη φτάσει να διεκδικήσει τη θέση μιας «άρχουσας τάξης».

Από τότε που εργαζομαι θυμάμαι μεταρρυθμίσεις κάθε τόσο. Όσοι έχουν πολλά παιδιά θα γνωρίζουν ότι τα μεγαλύτερα διδάχθηκαν άλλα από τα νεότερά τους αδέρφια.

Οι διάφοροι «κεκέδες» των αλλαγών στην παιδεία επικαλούνται εδώ και χρόνια μια «βελτίωση» της παιδείας, αναπόφευκτη και θεμιτή μεν, χωρίς συνοχή και όραμα δε.

Τώρα, διαφαίνεται με τις τελευταίες αλλαγές ότι η ηγεσία του Υπ.Ε.Π.Θ. έχει ξεκάθαρη άποψη και συγκεκριμένο στόχο: φθινή παιδεία, λειτουργική μάθηση και εκμάθηση της

³⁶ Βλέπε παρακάτω για «Δόγμα του Σοκ».

³⁷ <http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=595546>

³⁸ <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=11424&subid=2&pubid=34434948>

³⁹ "Last week (τον Ιούνιο του 2010), Chancellor Linda P. B. Katehi of UC Davis, a native of Greece who has had a stellar career in academic administration in the US, was in Athens to meet with UC students who participated in a study abroad program in Greece, as well as with UC Davis alumni who live in the greater Athens area. The reception was hosted at ACG's neoclassical building in Plaka." (<http://www.acg.edu/general-news/tags/news>)

⁴⁰ <http://www.aristerovima.gr/details.php?id=855>

απάθειας.

Βασισμένη σε «copy-paste» στα κείμενα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που δρομολογούνται εδώ και 20 χρόνια στις Η.Π.Α. **με προγράμματα σπουδών που ορίζουν οι μεγάλες βιομηχανίες και οι διεθνείς εταιρείες**⁴¹, η προώθηση του «Νέου Σχολείου» ευνοήθηκε από την «οικονομική κρίση», διότι δόθηκε η ευκαιρία να δοκιμάζονται στην Ελλάδα εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές διχοτόμησης στην παιδεία που δεν είχαν δοκιμαστεί στην Ευρώπη.

Το σχολείο του «Καλλικράτη»⁴² όχι μόνο θα διώξει τους ασθενέστερους μαθητές και τις πιο ευάλωτες ομάδες, αλλά θα αφήσει κοινωνικά και συναισθηματικά αναλφάβητους όλους τους υπόλοιπους.

Δεν μπορεί παρά να είναι ολέθριο το αποτέλεσμα, όταν δημιουργούνται «δρύματα φύλαξης παιδιών», όπου «παρκάρονται» οι μαθητές σε ολοήμερα σχολεία χωρίς υποδομή, όταν ο εξάχρονος καλείται να τρέχει από μονόωρο μάθημα τέχνης στα αγγλικά, ενώ δεν έχει μάθει ακόμα τα ελληνικά, όταν για τον έφηβο καταργούν την ιστορία με τα νέα προγράμματα σπουδών ή όταν στο σύνολο των εκπαιδευτικών ένα μεγάλο μέρος είναι ωρομίσθιοι, ανασφαλείς και ταλαιπωρημένοι, επιστήμονες που δε γνωρίζουν πού δουλεύουν, για πόσο χρόνο και για πόσα χρήματα.

Η «**τακτική του σοκ**⁴³» που παρατηρούμε στην εκπαίδευση αφορά εμάς που τη βιώνουμε με την κατάργηση των εργασιακών μας δικαιωμάτων, αλλά κυρίως τα παιδιά που την εισπράττουν ως πρώτοι αποδέκτες αυτού του πανικού, της έκπτωσης στην ποιότητα ουσιαστικής παιδείας, αποδέκτες μιας αμφίβολης οργάνωσης της πνευματικής ανάπτυξης της νέας γενιάς που θα διαμορφώσει ή όχι τη «νέα τάξη πραγμάτων».

Χειραγώγηση και εξαγγελίες, τα ψέματα και οι μισές αλήθειες, τέσσερις απαντήσεις:

Όλοι θυμόμαστε το ιστορικό «λεφτά υπάρχουν» που ειπώθηκε στο ζενίθ της προεκλογικής προπαγάνδας του 2009. Πέρα όμως από τα ψέματα που μας «διαβεβαίωσαν» χίλιες καλές προθέσεις, λιγότερα γνωστές είναι οι «μισές αλήθειες», κι ας αποτελούν έναν παχύ όγκο επίσημων λόγων και υποσχέσεων. Έτσι, οι πολιτικές της «εναρμόνισης με τα ευρωπαϊκά δεδομένα» εμφανίζουν ομοιόμορφα την υποκρισία του «φαίνεσθαι» έναντι του «πράττω».

Μερικά παραδείγματα:

1. Η Ευρώπη θέλει δασαρχεία. Θέλει προστασία περιβάλλοντος. Πάρτε ένα δασαρχείο Υμηττού. Ω, χαρμόσινα νέα⁴⁴.

Συστήνεται Δασαρχείο Υμηττού με έδρα την Ηλιούπολη και τοπική αρμοδιότητα στην

⁴¹ Βλέπε άρθρο για τη σχέση οικονομίας και παιδείας: <http://tinyurl.com/69ojf2d>

⁴² Ο **Καλλικράτης** έχτισε ένα μέρος από τα «Μακρά Τείχη» (5^{ος} αιώνας π.Χ.). Τα τείχη γύρω από πόλεις και κράτη παραλέμπουν σε προστασία από κινδύνους, δύσκολες εποχές, απειλούμενο εμπόριο και ρυθμίσεις κυκλοφορίας «για το καλό μας». Ο «Καλλικράτειος Δήμος» χτίζει τείχη στην παιδεία, «κάνει οικονομία» και μας προστατεύει από τη χρεοκοπία, προστατεύει το εμπόριο και ρυθμίζει την κυκλοφορία μας στα σχολεία.

⁴³ Που περιγράφεται εξαιρετικά στο ντοκιμαντέρ <http://tinyurl.com/5ro5jfp> και <http://vimeo.com/15504023> και στο βιβλίο: <http://tinyurl.com/3xawqrh>

⁴⁴ <http://tinyurl.com/6f6olgw> και <http://tinyurl.com/67zhj2j>

εδαφική περιφέρεια των δήμων Αγίας Παρασκευής, Χολαργού, Παπάγου, Κορωπίου, Παιανίας και της περιοχής Γλυκών Νερών, καθώς και των εκτός σχεδίου περιοχών των Δήμων Ζωγράφου, Καισαριανής, Βύρωνα, Υμηττού, Ηλιούπολης, Αργυρούπολης, Γλυφάδας, Βούλας και της περιοχής βόρεια της οδού Βούλας-Βάρης-Κορωπίου του Δήμου Βάρης. Για όλες αυτές τις περιοχές προσλήφθηκε ένας και μόνο υπάλληλος. Όταν έχει γρίπη ο υπάλληλος δηλαδή, το βουνό είναι μόνο του.

2. Αντίστοιχα στην Παιδεία. Τα σχολεία συγχωνεύονται «βεβαίως» με παιδαγωγικές επιταγές διασφάλισης ίσων ευκαιριών. Μα «πώς άραγε θα ζήσει το παιδάκι στο χωριό, αν δεν έχει θεατρική αγωγή» (χωρίς καμία πρόθεση να μειώνουμε τη σημασία του μαθήματος, επιλέγουμε το παράδειγμα ως χαρακτηριστικό). «Πάρε λοιπόν μια θεατρική αγωγή να'χεις, βάλε τη μια φορά το δεκαπενθήμερο» (έτσι για να αναφέρεται στο πρόγραμμα! Κάνε όμως και χιλιόμετρα σε επικίνδυνο δρόμο να φτάσεις σχολείο, γιατί μόνο έτσι θα έχεις τέχνη στην εκπαίδευσή σου). Τα «παιδαγωγικά επιχειρήματα» για τη φοίτηση μαθητών σε πολυδύναμα σχολεία στηρίζονται κυρίως στη δυνατότητά τους να παρακολουθούν ειδικότητες που δε θα μπορούσαν να παρέχονται σε μικρά και απομακρυσμένο σχολείο. **Το αν θα υφίστανται τα μαθήματα αυτά, αν θα υπάρχουν ακόμα αυτές οι ειδικότητες σε 2-3 χρόνια, δεδομένου ότι σήμερα πληρώνονται με «κονδύλια ΕΣΠΑ» που θα λήξουν, δε μας το διευκρινίζουν.**

3. Στην αύξηση του χρόνου εργασίας στις δημόσιες υπηρεσίες πετυχαίνουν με μια εξαγγελία δυο αποτελέσματα: αφενός ενισχύουν την υπόνοια ότι οι εκπαιδευτικοί είμαστε «κοπρίτες» που εργαζόμαστε λίγο, αφετέρου προετοιμάζουν το σχολείο-ίδρυμα, όπου αναγκαστικά ο γονέας που έχει δει το δικό του χρόνο εργασίας να επιμηκύνεται στον ιδιωτικό τομέα τα τελευταία χρόνια δεν έχει πού να αφήσει το παιδί του. Η ταυτόχρονη αλλαγή στις εργασιακές σχέσεις ιδιωτικού τομέα με το «σχολείο πάντα παρόν να σου φυλάει το παιδί» προκαλεί σοβαρές υποψίες ότι τα κριτήρια επιμήκυνσης του χρόνου παραμονής μαθητών στο σχολείο δεν είναι και τόσο παιδαγωγικά: **η αύξηση των ωρών παραμονής των μαθητών στους χώρους του σχολείου δεν προκύπτει πια μόνο από την είσοδο των γυναικών στην εργασία, ούτε από τη συχνά αναφερόμενη με μελαγχολία «απουσία γιαγιάς», αλλά περισσότερο απ'όλα συνέβαλε στη δημιουργία της «φύλαξης»⁴⁵ η αύξηση των ωρών απασχόλησης των εργαζομένων.** Το σχολείο του Καλλικράτη προετοιμάζεται να καλύψει το κενό της φύλαξης παιδιών των εργαζομένων που - κατά σύμπτωση την ίδια περίοδο - βλέπουν τις υποχρεωτικές ώρες απασχόλησής τους να αυξάνονται.

4. Σε «καλά ενημερωμένο» άρθρο του Βήματος⁴⁶ (7/2/2011) που εξηγεί ότι το «ξεπερασμένο μοντέλο γνώσης αποτελεί παρελθόν», το Νέο Λύκειο εμφανίζεται να προωθεί την κριτική σκέψη, την αριστεία ή ακόμα και τις «άλλες» μορφές ευφυΐας που ως τώρα πράγματι δεν αντιμετωπίζονται ως αξιόλογες στην επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, διαβάζουμε παρακάτω ότι: «Οι προτάσεις στις οποίες κατέληγε η «Λευκή Βίβλος» είναι:

α/ «Ενθάρρυνση της απόκτησης νέων γνώσεων, που παρέπεμπε σε ένα πανευρωπαϊκό σύστημα αναγνώρισης, πιστοποίησης και αξιολόγησης των δεξιοτήτων - κλειδιών.»

Για τις «δεξιότητες-κλειδιά» και το γεγονός ότι συμφωνήθηκαν μεταξύ Υπουργείου Παιδείας, μεγάλων εταιρειών και Βιομηχάνων στις ΗΠΑ τη δεκαετία του '90 ούτε λόγος βέβαια. Αυτές οι δεξιότητες είναι κείνες που - όπως παρατηρήθηκε από «τα μεγάλα αφεντικά» της εργασίας, λείπουν από τους υπαλλήλους και εργάτες τους κι έτσι δεν αποδίδουν στην εργασία όσο θα

⁴⁵ Στην αρχή του, το ολοήμερο σχολείο δεν είχε παιδαγωγικές ταμπέλες και έτσι γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές το έλεγαν «φύλαξη»

⁴⁶ <http://www.tovima.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=382914&dt=07/02/2011#ixzz1DL57j4Fl>

έπρεπε. Την «εκπαιδευτική γραμμή» του πατέρα Μπους ακολούθησε η Ευρώπη με τις αποφάσεις της Λισσαβόνας τη δεκαετία του 2000, τις οποίες και εφαρμόζουμε σήμερα εδώ ως γνήσιοι «βασιλικότεροι του βασιλέως».

β/ «Προσέγγιση του σχολείου και της επιχείρησης, μέσω της κατανόησης του κόσμου της εργασίας και αποφασιστικής συμμετοχής των επιχειρήσεων στις διαδικασίες κατάρτισης και προώθησης της μαθητείας.»

Αν σε πρώτο επίπεδο το Γενικό Λύκειο κατευθύνεται σε μια χρηστική και αποδοτική μορφή εκπαίδευσης, το Τεχνικό παραιτείται οποιασδήποτε γενικής παιδείας δίνοντας βαρύτητα στην κατάρτιση των μελλοντικών εργαζομένων, σύμφωνα με τις προδιαγραφές που ζητούν εκείνη την περίοδο οι επιχειρήσεις της ευρύτερης περιοχής του Λυκείου. Στους πραγματικούς κινδύνους αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής θα αναφερθούμε στην ενότητα του «προφίλ» του αυριανού πολίτη.

γ/ «Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού (π.χ. με τα «σχολεία δεύτερης ευκαιρίας», ειδική αγωγή, πρόσθετη στήριξη κ.ά.).»

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα ΣΔΕ (Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) υπάρχουν «στα χαρτιά». Προσπαθώντας να μειωθεί το κόστος λειτουργίας των ΣΔΕ έγιναν δεκτές φέτος ελάχιστες αιτήσεις για απόσπαση. Αντιθέτως, χαρακτηρίζονται πλέον «καταδικασμένα», αλλά ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι εν μέσω κρίσης και περικοπών «δρύνονται» νέα σχολεία ή τμήματα που ενδεχομένως πέρα από την ψηφοθηρική τους διάσταση⁴⁷, έχουν στόχο να δικαιολογούν κονδύλια ΕΣΠΑ που διατίθενται σε αυτά⁴⁸.

δ/ «Γλωσσομάθεια σε επίπεδο τριών κοινοτικών γλωσσών και ισότιμη αντιμετώπιση της υλικής επένδυσης με την επένδυση σε κατάρτιση.»

Εδώ και λίγα χρόνια που η αγγλική γλώσσα θεωρείται απαραίτητη στα πλαίσια της κινητικότητας των νέων εντός Ευρώπης, έχουν εμφανιστεί διάφορα ευτράπελα τύπου διαλέξεων στα αγγλικά από έλληνες επιστήμονες προς άλλους έλληνες επιστήμονες. Ίσως ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσβλητικής παρανόησης να είναι το φετινό κάλεσμα προς εκπαιδευτικούς του Υπουργείου Παιδείας, που κάτω από την αιγίδα του Υπουργείου (!), παρουσιάζει το σύνολο των πληροφοριών του σεμιναρίου (πρόγραμμα, θέματα, ώρες, τόπος κ.ά.) στα αγγλικά⁴⁹, κάτι εξαιρετικά κακόγουστο δεδομένου ότι πρόκειται για επιμορφωτικό σεμινάριο διδακτικής που δε σχετίζεται άμεσα με την αγγλική γλώσσα. Από την άλλη, δημοσιεύματα, που αναφέρουν ότι οι συναντήσεις στο Υπουργείο Παιδείας διεξάγονται στην αγγλική γλώσσα, επιβεβαιώνουν τον ανερχόμενο εφιάλητη της ισοπέδωσης των πολιτισμικών στοιχείων αντί της συνύπαρξής τους, όσες κι αν είναι παράλληλα οι προσπάθειες χειραγώγησης μας ότι «η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από την Α' Δημοτικού συμβαίνει αποκλειστικά ώστε μεθαύριο τα παιδιά μας να έχουν άριστη γνώση της». Αυτή η «μισή αλήθεια» παραλείπει το σημαντικό: *άλλο να γνωρίζω «απταίστως» μια γλώσσα κι άλλο να μου επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας να συνεννοούμαι, εντός της χώρας μου και της εργασίας μου, σε άλλη γλώσσα από τη μητρική μου.*

Τα ακόμα λιγότερο εμφανή, ποιός θα είναι ο «αυριανός πολίτης»:

Η «κατασκευή» της αυριανής γενιάς δε θα μπορούσε να συμβαίνει με ασφαλείς όρους και

⁴⁷ <http://tinyurl.com/6gayl2x>

⁴⁸ <http://et.diavgeia.gov.gr/f/minedu/ada/4%CE%99%CE%9E%CE%A89-%CE%9C>

⁴⁹ <http://www.edutubeplus.info/conference>

προβλέψεις. Κανένας άνθρωπος ευτυχώς δεν μπορεί να είναι ακριβώς «αυτό» που προβλέπουμε. Κανένα πλάσμα δε στερείται του θαύματος της ζωής, της απρόβλεπτης εσωτερικής ανατροπής των δεδομένων που καταγράφουμε. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές ένα «καλούπι ανθρώπων» δηλώνει εξαιρετικά επικίνδυνη πρόθεση, που προσπαθούμε να διακρίνουμε με «αόριστες προβλέψεις», οι οποίες βασίζονται σε απόψεις και μελέτες διάσπαρτων επιστημόνων και λογοτεχνών⁵⁰.

Ως προς την πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας, βιώνουμε ξεκάθαρες αλλαγές: **όταν τιλοφορείς την εκπαιδευτική σου μεταρρύθμιση «επιχειρησιακό πρόγραμμα», έχεις δηλώσει ήδη και χωρίς πολλά-πολλά τη γενική κατεύθυνση που ακολουθείς.**

Επικεντρώνεσαι στην «επιχείρηση-σχολείο», στην αποτελεσματικότητα να παράγεις. Το τρίπτυχο «μονόδρομος ΔΝΤ - εξοικονόμηση δαπανών», «Καλλικράτης - νέα μορφή διοίκησης και διαχείρισης» και «Πρώτα ο μαθητής - καινοτόμες αλλαγές», επιβεβαιώνει ότι **η «νέα εκπαιδευτική προσέγγιση της παιδείας» αποσκοπεί στην κατασκευή (κατάρτιση το ονομάζουν) ενός μελλοντικού πολίτη που θα αντιστοιχεί στη ζήτηση της αγοράς, ώστε στο μέλλον να μην είναι άνεργος.**

Για την εξασφάλιση μιας ομοιογενούς μετατόπισης της παιδείας προς την κατάρτιση με τις επιπτώσεις που μπορούν να προβλεφτούν, το σχολείο αλλάζει σήμερα ως προς το ρόλο του. Πάντα το σχολείο υπήρξε διαμορφωτής των μαθητών, υπηρέτης μιας δεδομένης αντίληψης για το πώς πρέπει να είναι η κοινωνία. Και πάντα, επειδή τις αποφάσεις έπαιρναν κάποιοι που δεν ήθελαν να αλλάξει το ισχύον σύστημα, η εκπαίδευση διέθετε τους μηχανισμούς εκμάθησης και αποδοχής των δεδομένων. Σήμερα ακόμα, **η δυνατότητα του σχολείου να αποτλέει το κυρίαρχο σύστημα κοινωνικοποίησης στο παιδί και παράλληλα να του αποτυπώνει αρχές, πεποιθήσεις και πιστεύω σύμφωνα με όσα πρεσβεύουν οι εμπνευστές των εκπαιδευτικών πολιτικών, περιλαμβάνει δυο κατευθύνσεις:** τη «φανερή», αυτήν που αφορά το ίδιο το σχολικό πρόγραμμα (περιεχόμενο σπουδών), τον τρόπο που οργανώνεται (ώρες διδασκαλίας για κάθε μάθημα κλπ.) και την παιδαγωγική προσέγγιση που επιλέγεται (μαζί με τα μέσα), αλλά και την «αθέατη», την πληθώρα δηλαδή συχνά ετερόκλητων πληροφοριών που εκλαμβάνει ο μαθητής στο σχολικό του περιβάλλον.

Αυτές οι «πληροφορίες» μπορεί να είναι για το χώρο (μεγάλοι, μικροί χώροι, ανοιχτοί ή κλειστοί, προσβασιμότητα, απόσταση από το σπίτι του, όγκος των κτιρίων γύρω, ασφάλεια κλπ.), **για τους ανθρώπους στο χώρο** (εκπαιδευτικοί, τραπεζοκόμοι, οδηγοί πούλμαν ή καθαριστές κλπ.), **για τη σχέση των ανθρώπων αυτών με το χώρο** (αν είναι άνετοι, αν βρίσκονται στο χώρο ή είναι περαστικοί, αν τον οικειοποιούνται ή τον παραμελούν κλπ.) και εντέλει **για το τι σημαίνει ένας τέτοιος χώρος για κείνους** (αν χαίρονται να βρίσκονται εκεί, αν βιάζονται να αποχωρούν κλπ.) κ.ά. Για πολυδιάστατη αυτή συσώρευση στοιχείων που δημιουργούν το μωσαϊκό της εκπαιδευτικής διεργασίας, οφείλουμε τουλάχιστον να είμαστε προσεκτικοί: **οι πληροφορίες αυτές θα περιέχουν και το «πώς νοιώθω»⁵¹** του μαθητή, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών, εκπαιδευτικών και περιφερειακών του συναισθηματικών εμπειριών.

Όλες οι πληροφορίες που αποτυπώνονται στην παιδική ηλικία δημιουργούν ένα είδος δικτύου που με συνοχή και λογικούς συνειρμούς αποτυπώνει στο μαθητή την πρώτη

⁵⁰ Παραπέμπουμε εκτός από άρθρα που αναφέρονται και στη βιβλιογραφία στο τέλος του κειμένου.

⁵¹ Για το «πώς νοιώθει» μια μαθήτρια Λυκείου στην είδηση της συγχώνευσης του σχολείου της: <http://oxisinenosisxolion.blogspot.com/>

και καθοριστική εικόνα που έχει για την κοινωνική ζωή.

Μια άλλη παράμετρος είναι ότι στις αλλαγές που προωθούνται, τραγικότεροι δεν είναι οι στόχοι του Υπουργείου να διαμορφώνουν «μικρούς αυριανούς εργαζόμενους», αλλά το γεγονός ότι **ούτε αυτό δεν κάνουν καλά!**

Η μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην ειδικευμένη γνώση που πρόκειται να παρέχεται στους μαθητές και στη γενική μόρφωση είναι ότι η πρώτη δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί αλλού παρά στα στενά πλαίσια όπου έχει προβλεφθεί, ενώ η δεύτερη δίνει τουλάχιστον τη δυνατότητα μιας μετέπειτα προσαρμογής στις ενδεχόμενες εξελίξεις της εργασίας.

Ακόμα δηλαδή κι αν πιστέψουμε ότι αποστολή του σχολείου είναι να προετοιμάζει τους μαθητές για την εργασία, με το 'Νέο Σχολείο' αυτό δεν μπορεί να το κάνει σωστά. Η σύνδεση της Β/θμιας με τις «βιομηχανίες της γύρω περιοχής» τι σημαίνει; Ότι ένας έφηβος θα μάθει να φτιάχνει γιαούρτια (στη Μακεδονία), ιχθυοπαγωγή (στην Εύβοια), να είναι σερβιτόρος (Κρήτη) ή βοηθός σε συνεργείο (Αθήνα). Αν κάποτε κλείσει η δουλειά, θελήσει να μεταναστεύσει από την περιοχή του ή εκλείψει η ειδικότητά του, θα βρεθεί στην απίστευτα δυσμενή θέση να μην κατέχει ούτε τα στοιχειώδη για να μεταπηδήσει σε άλλο επάγγελμα. Σπάνια ένας άνθρωπος που έχει αποφοιτήσει από γενικές σπουδές θα δυσκολεύεται τόσο πολύ στην αλλαγή του επαγγέλματός του.

Η πρώτη αποστολή του σχολείου είναι να προωθεί τις δυνατότητες των μαθητών και όχι να τους διδάσκει. Είναι να τους ανοίξει δρόμους για να αυτονομηθούν με το δικό τους τρόπο και να τους πλαισιώνει στην έκφραση της αναζήτησης, ένα χαρακτηριστικό που προϋπάρχει ούτως ή άλλως στον άνθρωπο από βρέφος. Είναι να τους δίνει τα εφόδια να μπορούν να μορφώνονται όπως θέλουν και όπου θέλουν, όταν μεγαλώσουν. Οι θεωρίες της «επανάλιψης των κοινωνικών συνθηκών», της «πλασματικής έννοιας της σχολικής αποτυχίας», της «διχοτόμησης των μορφωτικών προνομίων» ή της «συστηματικής αποπλάνησης του πολίτη από τους θεσμούς και το σχολείο» μπορεί μεν να διατυπώνονται με σαφήνεια εδώ και 40 χρόνια, αλλά παραμένουν ακόμα και σήμερα η «ανεπίσημη παράλληλη ανάγνωση» των σχολικών προγραμμάτων. Σε αυτήν θα σταθούμε.

Τι σημαίνει συγχώνευση σχολείων, περισσότεροι μαθητές ανά τάξη και αναδιαμορφωμένο ολόημερο σχολείο;

Στις περισσότερες αναλύσεις των παιδαγωγικών συστημάτων και των αλλαγών που προωθούνται από τις μεταρρυθμίσεις, γίνεται λόγος για το περιεχόμενο των σπουδών, για τον αριθμό των μαθημάτων, την ύλη ή τις καινοτόμες υποδομές (βλέπε διαδραστικοί πίνακες κλπ.). Δεν περιγράφεται, δεν ανιχνεύεται ούτε αποτιμάται (για τις παλαιότερες αλλαγές) η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σύνολό της.

Ας δούμε τι σημαίνει για ένα παιδί να μεγαλώνει σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. **Ας σκεφτούμε τι θυμόμαστε εμείς από το σχολείο.** Σίγουρα έχουμε ξεχάσει ένα μεγάλο μέρος των μαθημάτων, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών κι ένα μεγάλο μέρος της ύλης που δώσαμε στις πανελλαδικές.

Το σχολείο υπήρξε όμως ο κυριότερος δάσκαλος για την κοινωνικοποίησή μας.

Αυτό που «μένει» από το σχολείο δεν είναι μετρήσιμο με κανέναν δείκτη, ούτε με εξετάσεις: το σχολείο είναι το αποτύπωμα της κοινωνίας, η πρώτη και καθοριστική εικόνα που έχει το παιδί για το πώς διαμορφώνεται η κοινωνία, ποιά είναι θέση του

και ποιός ο ρόλος του σ' αυτήν, τι του ζητά και τι του προσφέρει.

Το «Νέο Σχολείο», με συστηματική κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων και συγχωνεύσεις σε μεγάλα συγκροτήματα⁵², με πολυπληθή τμήματα και πληθώρα μαθημάτων που διαδέχονται το ένα το άλλο, με ελλιπή μέσα και ανταγωνιστικό περιβάλλον, τι διδάσκει στ' αλήθεια;

1. Το αναδιαμορφωμένο πρόγραμμα:

Παραδείγματα της υποκρισίας της ηγεσίας υπάρχουν πάρα πολλά. Με προγράμματα επιδοτούμενα «αναδιαμορφώνονται» τα προγράμματα σπουδών. Πίσω από το «φαινέσθαι» όμως, πρόκειται για επικίνδυνες για την ψυχική υγεία αλλαγές.

Το παιδί οδηγείται στην κατανάλωση γνώσεων με τη μορφή του «ζάπινγκ»⁵³ ανάμεσα σε επιλογές που δεν εμβαθύνονται και σε πιστωτικές μονάδες κατάρτισης που θα συνθέσουν το αυριανό του απολυτήριο. Μαθαίνει να επιβιώνει σε ένα περιβάλλον χωρίς συνοχή, με πολλά πρόσωπα, χωρίς την τάξη του σαν πυρίνα (στα επιλεγόμενα μαθήματα χωρίζουν οι τάξεις) και χωρίς την αίσθηση του «ανήκειν», δηλαδή *χωρίς τη βεβαιότητα της συνεχούς συναναστροφής με τους συμμαθητές του και της συνεχούς παρακολούθησης από τους ίδιους ενήλικες* (με τα επιδοτούμενα προγράμματα οι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές αλλάζουν κάθε χρόνο).

Ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα, ας θυμηθούμε την τελευταία αλλαγή, όταν εισήχθησαν οι «γλώσσες επιλογής» στα Δημοτικά. Για να χωρέσουν, οι τελευταίες ώρες έγιναν 40 λεπτά. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν αξιοπρεπώς το μάθημά τους, κάτι που δείχνει αυτονόητο, αλλά δεν είναι. Δεδομένου ότι οι μαθητές αλλάζουν αίθουσα, είναι μεσημέρι, είναι κουρασμένοι και πεινασμένοι, η πραγματική διδακτική ώρα γίνεται αυτόματα 30 με 35 λεπτά. Μπροστά σε 28 μαθητές, υποτίθεται ότι εισάγεις το γνωστικό αντικείμενο βιωματικά κι ότι έχεις υποτυπώδη εξατομικευμένη διδασκαλία. Αριθμητικά και μόνο, δε γίνεται.

2. Πολλοί μαθητές σε ένα τμήμα:

Από την πλευρά των μαθητών, η συνύπαρξη σε τάξη με πολλούς συμμαθητές προκαλεί δυσκολίες⁵⁴: ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να διδάσκει με τον ίδιο τρόπο, δεν έχει τη δυνατότητα να ασχοληθεί εξατομικευμένα με κανέναν. Αυτό ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

⁵² <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=11424&subid=2&pubid=52214974>

⁵³ Από την πλευρά του εκπαιδευτικού, έχουμε παραδείγματα της προώθησης της γνώσης ως καταναλωτικό αγαθό: η υστερία της επιμόρφωσης που ξεκίνησε πριν λίγα χρόνια, απέδωσε «πλούτη και δόξα» σε εκπαιδευτικές εταιρείες και καθηγητάδες, ενώ άφησε μετέωρους χιλιάδες αδιόριστους που ανακάλυψαν ότι η «σεμιναριακή επιμόρφωση» δε λαμβάνεται υπόψιν μοριακά. **Με την αξιολόγηση** όπως έχει θεθεί, **βιώνουμε την «κατανάλωση αγαθών γνώσης»** σαν παγίδα συλλογής βεβαιώσεων, τίτλων σπουδών, πιστοποιητικών παρακολούθησης και λοιπών εγγράφων που, πέρα από μια πιθανά ενδιαφέρουσα εμπειρία, **ενισχύουν την αίσθηση ανεπάρκειας και μόνιμης αναγκαιότητας να αποδεικνύουμε ότι είμαστε ικανοί να κάνουμε αυτό που μας αρέσει και που ούτως ή άλλως έχουμε σπουδάσει.**

⁵⁴ Σε χώρους των εκατοντάδων παιδιών η ανωνυμία των μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων αφαιρεί την έννοια της σχέσης και της κοινότητας που αποτελούν σημαντικότερο στοιχείο για την ανάπτυξη του παιδιού.

Μια άλλη παράμετρος αφορά τη διάθεση που θα έχει ή δε θα έχει, να μαθαίνει κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του. Η απουσία διαλόγου και αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του είναι μια σημαντικότητα και παραμελημένη παράμετρος σε επίπεδο επίσημων αποφάσεων, μια και ο πλούσιος φαντασιακός κόσμος του παιδιού είναι η αφετηρία για την πραγματική βιωματική παιδαγωγική. Η φυσική περιέργεια του μαθητή είναι κείνη που τον παρακινεί να αναζητά λύσεις και να μαθαίνει. Αν δε του δίνουμε τη δυνατότητα να την εκφράσει, *έχουμε χάσει την ευκαιρία να εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να δεσμεύεται με τη διαδικασία της γνώσης, κάτι που αν απουσιάζει μακροπρόθεσμα τον απομακρύνει από κάθε μορφή εκμάθησης.*

Στα πολυπληθή τμήματα, η διδασκαλία γίνεται κυρίως δασκαλοκεντρικά, δηλαδή «μιλάω εγώ και εσείς ακούτε».

3. Το σχολείο μεγάλο και μακριά:

Όταν το σχολείο είναι μακριά από το σπίτι χρειάζεται πολλή ώρα για μετακίνηση (ένας σημαντικός παράγοντας του αποκλεισμού από το σχολείο σε ευάλωτες ομάδες είναι η προσβασιμότητα στο σχολείο, κάτι που φυσικά θα δυσχεραίνει πολύ με τις συγχωνεύσεις⁵⁵), ενώ, όταν το σχολείο είναι μεγάλο χρειάζεται πολλή προσπάθεια για να μη «χάνεται» ο μαθητής στους διαδρόμους και να μετακινείται με ασφάλεια⁵⁶.

Με τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα, το πρώτο που «χάνεται» είναι η κοινότητα και η γειτονιά⁵⁷: με τόσα παιδιά στους ίδιους χώρους, τόσους εκπαιδευτικούς και τόσους «λοιπούς παραβρισκόμενους» (εκπαιδευτικοί άλλων τάξεων, φύλακες, επιτηρητές, καθαριστές, τραπεζοκόμοι κλπ.), *ο μικρόκοσμος της ανώνυμης μεγαλούπολης εισχωρεί στο σχολείο.*

Κι αν είναι ήδη δύσκολο για μας τους ενήλικες να ζούμε σε ανασφαλή μέρη με αγνώστους, ως φανταστούμε για ένα παιδί πόσο εχθρικό μπορεί να γίνει ένα περιβάλλον, όταν έχει απομακρυνθεί από το μέγεθος που μπορεί να αντιληφθεί.

Πέρα από τους τροχαίους κινδύνους μετακίνησης, την ώρα ύπνου και παιγνιδιού που χάνεται και τις αποστάσεις μέσα στο ίδιο το σχολείο, η «ανωνυμία» που εισάγεται στο Γυμνάσιο είναι ήδη πηγή άγχους για πολλά παιδιά. Οι συγχωνεύσεις που έχουν εξαγγελθεί για το Σεπτέμβρη αφορούν και τα Δημοτικά, ακόμα και τα Νηπιαγωγεία. Κανένας χώρος δεν έχει μείνει για την παράμετρο «πώς νοιώθω» του μικρού παιδιού, καμία κουβέντα δεν έχει ειπωθεί για τη δυσκολία ενός νηπίου να βρίσκεται σε τεράστιους χώρους, την περίοδο της - κατά τα άλλα επισήμως αποκαλούμενη - «τρυφερής ηλικίας». *Ωστόσο επιστήμονες διαφορετικών κατευθύνσεων της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της παιδοψυχιατρικής συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι το παιδί για να αναπτύσσεται ομαλά χρειάζεται ένα περιβάλλον ασφάλειας.*

4. Εξαφανίζομαι στο πλήθος, γίνομαι ένα με αυτό που μου ζητούν:

Ίσως η πιο εγκληματική ενέργεια όλων αυτών να είναι ότι μαθαίνουν οι μαθητές - μικροί και μεγάλοι - να παραβρίσκονται για πολλές ώρες σε έναν χώρο με «πλήρη απασχόληση» όπου

⁵⁵ <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=20496>

⁵⁶ Από μελέτες στα σχολεία των προαστίων των μεγαλουπόλεων της Γαλλίας έχει αποδειχθεί ότι η παραβατικότητα σε μεγάλα σχολικά συγκροτήματα είναι πολλαπλάσια από κείνη σε μικρότερα. Η επίσημη απάντηση ήταν πιλοτικά η παρουσία της αστυνομίας στην πύλη του σχολείου (2007) και οι κάμερες στους προαύλιους χώρους.

⁵⁷ Για τις επιπτώσεις της φοίτησης σε πολυδύναμα σχολεία στην ψυχολογία των μαθητών: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=21147>

δεν καλούνται να έχουν ενεργή συμμετοχή, μια και εκ των πραγμάτων η πολύωρη παραμονή σε πολυπληθή περιβάλλοντα αποτρέπει την προσωπική έκφραση. Διότι τα «πολυπληθή περιβάλλοντα» δεν ορίζονται μόνο από τον όγκο των μαθητών, αλλά και από το γεγονός ότι με τις αλλαγές στις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών δεν μπορεί κανείς να εγγυάται σε ένα παιδί ότι - δεδομένης της παρουσίας πολλών ωρομισθίων και της κατάρτησης της οργανικότητας των μονίμων - θα βλέπει σταθερά του ίδιους ενήλικες δίπλα του κατά τη διάρκεια της φοίτησής του. *Υποδεχόμενος παθητικά ετερόκλητες γνώσεις από πολλούς και συχνά άγνωστους, ο μαθητής βιώνει έναν «αδρυσματικό χρόνο», ένα χρόνο που περνά χωρίς τη συγκατάθεσή του, χωρίς να έχει «το δικό του χώρο», χωρίς να του ζητείται καμιά ενεργοποίηση και καμιά πρωτοβουλία, με αποτέλεσμα να οδηγεί με βεβαιότητα όσους δεν έχουν οικογενειακό περιβάλλον ικανό να ανατρέψει αυτή την αντίληψη, σε δρόμους όπου η εμπιστοσύνη στον άνθρωπο, η αλληλεγγύη και η χαρά της ανακάλυψης απουσιάζουν.*

Αλήθεια, σκέφτηκε κανείς ποιά είναι η διαφορά ανάμεσα στο «είμαι παιδί και φιλοξενώ τον εκπαιδευτικό στην τάξη μου» και στο «είμαι παιδί και τρέχω δε θυμάμαι σε ποιά αίθουσα να διδαχθώ δε θυμάμαι ποιό μάθημα»;

Ο «Καλλικράτειος μαθητής» στοιβαγμένος σε κατάμεστες αίθουσες, τρεχάμενος από μάθημα σε μάθημα, ανασφαλής και ανέκφραστος, θα μάθει: θα μάθει ότι για να επιβιώσει χρειάζεται να είναι υπάκουος. Θα μάθει ότι για να προοδεύσει χρειάζεται να δέχεται το διδακτικό αντικείμενο άσχετα με το ποιό είναι και ποιός το διδάσκει. Θα μάθει ότι δεν υπάρχει σχολείο γειτονιάς κι ότι *η τεχνολογία στην τάξη είναι η μόνη σταθερή συνομιλήτριά του*⁵⁸. Θα μάθει ότι, όσα πιο πολλά «χρήσιμα» μαθαίνει, τόσες πιθανότητες έχει να δουλέψει, ενώ τα «άλλα» είναι φιλοσοφίες για χαζούς. Θα μάθει να συγκρατεί τη φυσική του περιέργεια, τη δημιουργικότητά του και να την «αξιοποιεί» εκεί που του τη ζητάνε, όταν και εφόσον του τη ζητάνε. Θα μεπιδέψει τη γνώση με την αποδοτικότητα, την παιδεία με τον ανταγωνισμό, τη σκέψη με τη μνήμη και το συναίσθημα με το εμπόδιο. Θα προσαρμοστεί. Εν ολίγοις, θα προετοιμαστεί για τη δουλειά: Καλλικράτεια. Παιδεία.

Το «σχολείο» παρουσιάζεται τόσο από την πολιτεία όσο και από τους περισσότερους συμμετέχοντες σε αυτό, ως ένα σύμπλεγμα διαχειριστικών υποθέσεων ανάμεσα στη γνώση που πρέπει να μεταδίδεται (διδακτική μέθοδος), τις ώρες (και τα χρόνια) που πρέπει να είναι παρόντες παιδιά και εκπαιδευτικοί (γι' αυτό και η αμφισβήτηση της «αποτελεσματικότητας» του σχολείου και οι συγκρίσεις με άλλες χώρες, όπου για παράδειγμα «μαθαίνουν καλύτερα μαθηματικά με λιγότερες ώρες τη βδομάδα»), την αμοιβή του εκπαιδευτικού (συνδικαλιστική προσέγγιση), τα «ποσοστά επιτυχίας» στις πανελλαδικές («αποδοτικότητα του συστήματος πρόσβασης» που μεταφράζεται σε νήφους γονέων υπέρ της εκπαιδευτικής πολιτικής) και τις βαρύνουσες δηλώσεις των εκάστοτε Υπουργών Παιδείας που από μεταρρύθμιση σε μεταρρύθμιση βαφτίζουν το σχολείο «νέο», το μαθητή «έπικεντρο» και την εκπαίδευση «πρωτεραιότητα».

Η συνήθως αποσιωπημένη παράμετρος των μεταρρυθμίσεων είναι ότι πρόκειται για τη «διόρθωση και αναδιαμόρφωση» ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος που θα «εκπαιδεύσει» τους μαθητές, ώστε να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον που θα βρεθούν ως ενήλικες. *Κι αν όντως η διάσταση του «τι μαθαίνουν τα παιδιά μας» αποτυπώνεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών και τις εφαρμογές τους, εκείνη του «πώς μαθαίνουν να είναι τα παιδιά μας» σπάνια απασχολεί, κι ας είναι μάλλον η σημαντικότερη.*

⁵⁸ <http://tinyurl.com/63abfgr> σχόλια για άρθρο της Ελευθεροτυπίας που αναφέρει «δασκάλα-ρομπότ» στην Ιαπωνία. Επίσης: <http://tinyurl.com/694app9>

Και τώρα εμείς τι κάνουμε; Τώρα που «κάτι ξέρουμε» από αυτά που συνέβησαν αλλού.

Αν η γενική πολιτική της οικονομικής κρίσης κρύβει ψέματα και αναλήθειες, ο τομέας της παιδείας και της ριζικής αναδιαμόρφωσης του οικονομο-κοινωνικού χάρτη με τον «υπερ-δήμο διευρυμένων αρμοδιοτήτων» χωρίς χρήματα και επαρκή μέσα είναι ένας σίγουρος τρόπος να *οδηγείται η παιδεία σε χειρότερη ποιότητα, σε χειρότερες συνθήκες εκμάθησης για τους μαθητές, να εμφανίζει περιβάλλον έμμεσης προτροπής για απάθεια και πολύ χειρότερες συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς*. Με Δήμους που καλούνται να καλύψουν με προσωρινά οικονομικά πακέτα ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) όσα το κεντρικό κράτος έχει εγκαταλείψει (ή χρησιμοποιεί για άλλους σκοπούς, όπως δημοσκοπήσεις «αλακάρτ»⁵⁹!), η χρηματοδότηση που κάποτε τελειώνει (Ψυχαργός⁶⁰) θα φέρει όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και άλλους επαγγελματίες) σε πολύ δύσκολη θέση.

Είναι ψέμα ότι η αφαίμαξη του δημοσίου υπαλλήλου θα σώσει τη χώρα. Αυξάνοντας τον αριθμό μαθητών ανά τάξη είναι επίσης ψέμα ότι μπορείς να διδάξεις το ίδιο, όπως επίσης ψέμα είναι ότι ο αναπληρωτής μειωμένου χρόνου έχει «προνόμια» που δεν έχει ο ωρομίσθιος ή ότι ο ωρομίσθιος εργάζεται «λίγες ώρες». Μερικοί προσλήφθηκαν με 4 ώρες τη βδομάδα. Πρόκειται για τα μεγάλα παραμύθια ενός κράτους που περικόβει τους «κατέχοντες θέση και τεμπέληδες», ώστε να καλλιεργείται *η απαξίωση του δημοσίου τομέα και να εισβάλλει σε αυτό ο ιδιωτικός*.

Είναι γνωστές ιστορικά οι πολιτικές σκοπιμότητες των εκπαιδευτικών συστημάτων, αλλά μπορούμε να προσθέσουμε σήμερα ότι *για πρώτη φορά ο συντονισμός των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στα κράτη της νεοφιλελεύθερης ανάπτυξης επιταχύνει τους ρυθμούς επιβολής αλλαγών*.

Με την παγκόσμια κρίση όλα γίνονται πιο απλά, όλα δικαιολογούν μια πολιτική περικοπών και ανακατατάξεις που «σώζουν» τα κράτη από τα χρέη τους.

Η Ελλάδα θεωρείται από μελετητές της πολιτικής ότι αποτελεί το προτύργιο των αλλαγών της Ευρωζώνης και την είσοδο της Ευρώπης σε «τριτοκοσμική τροχιά»⁶¹.

Η διαφορά όμως με άλλες εποχές έγκειται στη δική μας δυνατότητα να παρατηρούμε σήμερα συγγένειες στους στόχους, παραλληλότητες στα αποτελέσματα και να απαντάμε με ταχύτητα και αποτελεσματικότητα.

Αυτή τη στιγμή και σε αντίθεση με τα προηγούμενα χρόνια, η ενημέρωση, η παρατήρηση και η σύγκριση εμπεριέχουν τον πυρήνα ανατακλαστικών που ίσως καταφέρουν να αποτρέψουν την επανάληψη των όσων βίωσαν σε παρόμοιες συνθήκες κάτοικοι άλλων χωρών ανά τον κόσμο. Αυτή τη στιγμή προβληματίζονται, συγκρίνουν Ελλάδα και Αργεντινή, δηλώνουν την αλληλεγγύη τους κάποιοι μελετητές και ομάδες ανά τον κόσμο⁶².

Αυτή τη στιγμή ψάχνουμε λύσεις στη σκανδαλώδη απαξίωση της έννοιας της παιδείας. Εμείς

⁵⁹ <http://www.avgi.gr/ArticleActionshow.action?articleID=598098>

⁶⁰ Για αναλυτική περιγραφή των όσων συμβαίνουν στον τομέα της δημόσιας υγείας: <http://imiorofos.org/system/files/Brochure%20v.2.0.pdf>

⁶¹ http://www.contreinfo.info/article.php3?id_article=3003

⁶² Για παράδειγμα συζήτηση στις Βρυξέλλες: σύγκριση Αργεντινής και Ελλάδας (<http://solidarity-greece.blogspot.com/>) μαζί με προβολή ταινίας του Πίνο Σολάνα που υπάρχει στο διαδίκτυο με ελληνικούς υπότιτλους (<http://tinyurl.com/6xwklva>)

βλέπουμε εδώ ότι **παιδιά και έφηβοι ευτυχώς εξακολουθούν να αμφισβητούν την εκπαίδευση**, ενώ παράλληλα νοιάζονται για το μέλλον τους, ανησυχούν και δρουν, εκπλήσσοντας τους «ώριμους και ήσυχους πολίτες» το Δεκέμβρη του 2008. **Δεν αντέχουν άλλο το απρόσωπο, βαρετό, υποκριτικό και λειψό σχολείο. Δεν αντέχουν την καταστολή, την αυθαιρεσία και τον αυταρχισμό.** Εξακολουθούν να κάνουν κοπάνες, όπως κάναμε κι εμείς, έστω κι αν ακροβατούν με τις απουσίες τους. Δυστυχώς εισπράττουμε αυτή την απόγνωση κυρίως εμείς που τους ζούμε (εκπαιδευτικοί και γονείς) κι όχι οι «διοργανωτές» και «μεταρρυθμιστές» των ζώων μας. Παράλληλα όμως με τους μαθητές και τους νέους, **δεν αντέχουμε ούτε εμείς το απρόσωπο, βαρετό, υποκριτικό και λειψό σχολείο, την καταστολή, την αυθαιρεσία και τον αυταρχισμό.**

Με τον Καλλικράτη στην Εκπαίδευση ό,τι έχουμε αναλύσει, ό,τι έχουμε απορρίψει κι ό,τι έχουμε καταγγείλει γίνεται πραγματικότητα, γίνεται υπερβολή και πρόκληση.

Το Υπουργείο Παιδείας «περνά» τα δικά του χωρίς να ρωτάει κανέναν, **γενικευμένες πολιτικές που παρατηρούμε εδώ και μήνες και που μόνο τους ενδιαφέρον έχουν το οικονομικό κόστος ή το οικονομικό κέρδος.**

Ο Καλλικράτειος Δήμος είναι φτωχός και το σχολείο γίνεται βαθμιαία «κέντρο πληροφόρησης» όπου, σα να 'μαστε σε αμφιθέατρο, καλούμαστε εμείς οι εκπαιδευτικοί, να αγορεύουμε το μάθημα της ημέρας.

Εμείς δεν το θέλουμε.

Μόνοι μας δεν μπορούμε να το αλλάζουμε.

Στην Αργεντινή δεν πρόλαβαν.

Το αν θα προλάβουμε εδώ ή όχι εξαρτάται από το αν θα εμπλακούμε, ποιό και πόσο.

BIBLIOΓΡΑΦΙΑ

ANZIEU, Didier, *La dynamique des groupes restreints*, PUF, Paris, 2007, 397p

BION, Wilfred, Ruprecht, *Aux sources de l'expérience*, collection Bibliothèque de Psychanalyse, PUF, Paris, 2003, 144p

BOURDIEU, Pierre, *Questions de Sociologie*, La Découverte/Repères, Paris, 2002, 277p.

CHARLOT, Bernard, *Du rapport au savoir en milieu populaire*, Economica, Paris, 1999, 390p

ΓΡΟΛΛΟΙΟΣ, Γιώργος, *Ο Paolo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 205, 288σελ.

DOLTO Françoise, DOLTO Catherine Dolto, PERCHEMINIER Colette, *Paroles pour adolescents: Ou le complexe du homard*, Gallimard-Jeunesse, Paris 2007, 146p.

FEUERNSTEIN, Reuven & SPIRE, Antoine *La pédagogie Feuerstein : Ou la pédagogie à visage humain*, Editions Le Bord de l'eau, 2008, 140p

HALL, Edward Twitchell, *La Dimension cachée*, Le Seil, Paris, 1978, 254p

ILLICH, Ivan, *Une société sans école*, Le Seuil, Paris, 2003, 219p

LAHIRE, Bernard, *Culture écrite et Inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Lyon, 1993, 310p

LOBROT, Michel, *La Pédagogie institutionnelle : L'école vers l'autogestion*, Gauthier-Villars, Paris, 1966, 282p

KLEIN, Melanie, *L'amour et la haine*, Payot, Paris, 2001, 178p.

MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*, Collection pédagogies, ESF, Paris, 1991/1993, 198p

MORIN, Edgar *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Le Seuil, Paris, 2000, 129p

PIAGET, Jean, *La psychologie de l'intelligence*, Poket Agora, Paris, 2007, 238p

WINNICOT, Donald, *Jeu et réalité*, collection Folio Essais, Gallimard, Paris, 1971/1974/2002, 275p



'If', Lindsay Anderson, 1968



Les Choristes 2003, Christophe Barratier

VI. ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΕ ΓΕΥΜΑ ΜΕ ΜΙΑ ΚΑΤΑ ΦΑΝΤΑΣΙΑΝ ΥΠΟΥΡΓΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ:

Μία «απαρχαιωμένη» κριτική των «καινοτόμων» εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

1. Επιστροφή στη φαινομενολογία του σχολείου

Εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σκοπό να μας αποξενώσει από τον ίδιο μας τον εαυτό, είναι λογικό να μας αποξενώνει τελικά και από τον άλλο.

Emma Goldman

Σχολείο – Εκπαίδευση - Εργασία: η αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών έχει καταστεί η απόλυτη καραμέλα γονέων καθηγητών και υπουργών, ακόμα και μαθητών, ίσως καλών κιάλας. Μήπως πρέπει αυτή η “ποιότητα” να τεθεί στο στόχαστρο και να αμφισβητηθεί;

Το σχολείο δεν άλλαξε το 1976, το σχολείο δε θ’ αλλάξει το 2011

Ο εικοστός αιώνας είναι ένας αιώνας αποδομήσεων και καινοτομιών – οι πρωτοποριακές απόψεις για την εκπαίδευση κλιμακώνονται σε όλη τη διάρκεια του πρώτου μισού του 20ού αιώνα και κορυφώνονται τις δεκαετίες του ’60 και του ’70: η σκοποθεσία και μεθοδολογία της εκπαίδευσης αμφισβητείται ριζικά και φτάνει μέχρι την ιστορικά τουλάχιστον καθιερωμένη κριτική εκ μέρους του κινήματος της αποσχολειοποίησης στον ίδιο το σχολικό θεσμό.

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η αποσχολειοποίηση περιλαμβάνεται στην ύλη του ΑΣΕΠ! Χαρακτηρίζεται ως ένα κίνημα που “άσκησε εύστοχη κριτική στο σχολείο, αλλά απέτυχε να προτείνει εναλλακτικές λύσεις”. Φαντάζεται λοιπόν κανείς ότι η “εύστοχη” αυτή κριτική αφομοιώθηκε με κάποιο τρόπο και ότι κάποια πράγματα έχουν αλλάξει στο σχολείο, έτσι ώστε να προσπεραστεί κουτσά-στραβά αυτή η “εύστοχη” κριτική. Φυσικά δεν έχει συμβεί κάτι τέτοιο: η ανάγνωση του **Γιλις**, αλλά και άλλων εκπροσώπων προοδευτικών παιδαγωγικών ρευμάτων της δεκαετίας του ’70, βρίθει από διεισδυτικές συνειδητοποιήσεις για τον παραλογισμό του σχολικού συστήματος. Όσο για τα αίτια εξαφάνισης αυτών των κινήματων, μάλλον πρέπει να αναζητηθούν στη νεο-συντηρητική στροφή της αμερικανικής εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τη δεκαετία του ’80, η οποία κατηγορήσε τη Νέα Παιδαγωγική για την “πτώση της ποιότητας” της σχολικής εκπαίδευσης.

Θα επιχειρήσω λοιπόν σε αυτό το κείμενο να πιάσω το νήμα της κριτικής αυτής και των προτάσεών της για ένα νέο σχολείο ή για έναν τελείως διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης, που καμία σχέση δε θα έχει με αυτό που ξέρουμε. Θα συγκρίνουμε κατόπιν τα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου πλαισίου με αυτό που η Διαμαντοπούλου καταχρηστικά ονομάζει “NEO” Σχολείο, και θα την προκαλέσουμε να προτείνει εναλλακτικές λύσεις, για την απαλοιφή της ψυχο-κοινωνικής αναπηρίας, της μαθησιακής ανικανότητας και της εργασιακής επισφάλειας που αποδεδειγμένα προκαλεί το σχολείο.

Επιτρέψτε μου να πιαστώ από ένα βιβλίο που η Διαμαντοπούλου θα έπρεπε οπωσδήποτε να διαβάσει. Πρόκειται για το ***Η εκπαίδευση ως μέσο ανατροπής του κατεστημένου***, των

Πόστμαν και Βάινγκάρτνερ (εκδ. Μπουκουμάνης 1976)⁶³. Ο προβληματισμός που θέτουν οι συγγραφείς είναι περισσότερο από επίκαιρος, όσο και ανησυχητικός. Το σχολείο αποτελεί αργοκίνητο θεσμό μιας παρωχημένης νεωτερικότητας – αποτελεί έναν μηχανισμό μετάδοσης εργαλειικών δεξιοτήτων και κανονικοποίησης της κοινωνικής συμπεριφοράς. Σε πολλές περιπτώσεις η τελευταία αυτή στοχοθεσία εκλαμβάνεται εσφαλμένα ως η “φορμαλιστική” αποστολή του σχολείου (δηλαδή η διάπλαση της προσωπικότητας). Και όμως: όσο αποτυχημένοι και αν εμφανίζονται τα σχολεία στη μετάδοση των “βασικών γνώσεων”, τόσο κυνικά αποτελεσματικά είναι στην αναπαραγωγή ιδεολογίας και κοινωνικών κανόνων. Οι εν λόγω συγγραφείς εστιάζουν στην παραδοξότητα του σχολείου: μεταδίδει σωρευτικά γνώσεις σε μια εποχή η οποία με τον αυξημένο ρυθμό, όπως υπογραμμίζουν, κοινωνικής αλλαγής που τη διακρίνει, όχι μόνο καθιστά πολύ τακτικά τις γνώσεις αυτές παρωχημένες, αλλά συνεχώς θέτει και πιο επιτακτικά ζητήματα αυτοπροσδιορισμού, νοήματος της ζωής, φιλοσοφικού/αξιακού προσανατολισμού, με άλλα λόγια προβληματική ψυχοκοινωνικής ταυτότητας.

Το σχολείο επιβραδύνει τη συναισθηματική ανάπτυξη.

Σύμφωνα με τη θεωρία ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του **Erik Erikson**, οι αναπτυσσόμενες βιομηχανικές και μεταβιομηχανικές κοινωνίες δημιουργούν μια παρατεταμένη μεταβατική περίοδο ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση. Αυτό συμβαίνει λόγω της πολλαπλότητας των επαγγελματικών ρόλων και την αμφισβήτηση των κατεστημένων παραδοσιακών αξιών, που έχουν ως αποτέλεσμα μια κοινωνική κατάσταση πιο περίπλοκη από την παραδοσιακή προβιομηχανική κοινωνία. Η νέα κατάσταση απαιτεί από τον έφηβο εξερεύνηση των ρόλων και των αξιών αυτών, και τελικώς δέσμευση σε κάποιους από αυτούς.

Ωστόσο παρατηρείται σταθερά η τάση να επιμηκύνεται χρονικά η περίοδος αυτή, σε βαθμό που μιλάμε πλέον και για μετα-εφηβική περίοδο. Ο **Reimer** έχει αποδώσει την παράταση αυτής της διαδικασίας ενηλικίωσης στον «εξαρτητικό» χαρακτήρα του σχολείου, ήδη από τη δεκαετία του 70 - αλλά και μια προσεκτικότερη ανάγνωση της πιο σύγχρονης επιστημονικής αρθρογραφίας δείχνει ότι οι έφηβοι πράγματι δεν περνούν αυτή τη διαδικασία εξερεύνησης όσο βρίσκονται στο σχολείο, αναβάλλοντας τη διαδικασία αυτή για τα πρώτα έτη του πανεπιστημίου⁶⁴. Υπονοείται λοιπόν ότι οι έφηβοι δεν εμφανίζουν “κρίση ταυτότητας” (εξερεύνηση ρόλων) όσο βρίσκονται στο σχολείο, την εμφανίζουν όμως αναδρομικά ως μετέφηβοι, σε μία καινούργια για τις δυτικές κοινωνίες αναπτυξιακή περίοδο. Μήπως είναι πάλι το σχολείο αυτό που αδρανοποιεί και καταστέλλει τις διαδικασίες που επιτρέπουν στον έφηβο να προσαρμοστεί στην υψηλής πολυπλοκότητας κοινωνική πραγματικότητα της εποχής μας; Μήπως αυτό σχετίζεται με το γονεϊκό απόφθεγμα “ορθολογικής” γονεϊκής στρατηγικής “μπες πρώτα στο Πολυτεχνείο και μετά βλέπεις τι θα κάνεις”; Μήπως οι ίδιοι οι έφηβοι μαθητές υιοθετούν αυτόν τον τυχοδιωκτικό ορθολογισμό και αυτο-καταστέλλουν τις αναπτυξιακές τους δυνατότητες;

Θα μπορούσαμε άραγε να πιστέψουμε ότι μια τέτοια αναπτυξιακή ανάσχεση θα ήταν χωρίς συνέπειες; Ότι θα μπορούσε να αναβληθεί και να αναπληρωθεί αργότερα στη ζωή;

⁶³ Η επικαιρότητα του βιβλίου τους άλλωστε έχει ανακινήσει στον ακαδημαϊκό χώρο αναφορικά με τη ‘διδασκτική της πολιτικής αγωγής’ με έμφαση στο ότι η πολιτική αγωγή οφείλει να είναι ανατρεπτική, αλλιώς δεν είναι τίποτα. Βλ. Leighton, R., “Revisiting Postman and Weingartner’s ‘New Education’ – is Teaching Citizenship a Subversive Activity?”. Citizenship Teaching and Learning Vol 2, No. 1, July 2006

⁶⁴ Για μία ανασκόπηση: Kroger J. (2003), “Identity Development during Adolescence”, in: Adams G.R. & Berzonsky M.D. (Eds., 2006), Blackwell Handbook of Adolescence. MA, Oxford, Victoria: Blackwell, pp. 205-226

Απεναντίας, μας φαίνεται μάλλον πιο λογικό το αντίθετο: ότι μια τέτοια παράβλεψη των αναγκών και μια τέτοια εκτροπή τη προσπάθειας, της ενέργειας και του δυναμικού του μαθητικού πληθυσμού είναι σε θέση, από θεωρητική και εμπειρική άποψη, να εξηγήσει τα εξής δύο επιδημιολογικά φαινόμενα:

- α.** Την ποσοστιαία υπεροχή του ψυχιατρικού αιτήματος στο σύνολο των ιατρικών αιτημάτων,
- β.** Την ποσοστιαία υπεροχή των μεταιχμιακών/ναρκισιστικών διαταραχών, των διαταραχών δηλαδή εκείνων που κατεξοχήν σχετίζονται με την ταυτότητα, στο σύνολο των ψυχιατρικών αιτημάτων⁶⁵.

Το σχολείο δε μεταδίδει βασικές γνώσεις.

Ας περάσουμε στη βασική, υποτίθεται, αποστολή του σχολείου που είναι η μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων. Υπάρχουν υπόνοιες ότι το σχολείο όχι μόνο αποτυγχάνει να μεταδώσει αυτές τις γνώσεις, αλλά αιτιακά παρεμποδίζει τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατάκτηση και συγκρότηση αυτών των γνώσεων. Παραδείγματος χάριν, ο **Hughes** (Τα παιδιά και η έννοια του αριθμού, Guttenberg) μελετώντας την ανάπτυξη της έννοιας του αριθμού στην προσχολική ηλικία, βρίσκει ότι οι αναδυόμενες αριθμητικές ικανότητες των πολύ μικρών παιδιών, όχι μόνο είναι –αν όχι εντυπωσιακές – σίγουρα απροσδόκητες για το κυρίαρχο πιαζετικό μοντέλο, αλλά και ότι ο μετα-γνωστικός συντονισμός, που προϋποθέτει η αυθόρμητη ανακάλυψη απλούστερων υπολογιστικών αλγορίθμων, επίσης θεωρείται αρκετά προχωρημένη στρατηγική για τα κατεστημένα μοντέλα. Ωστόσο, η φέρελπις αυτή πορεία *ανακόπεται* με την είσοδο στη σχολική εκπαίδευση: τα παιδιά όχι μόνο αδυνατούν να συνδέσουν τα αριθμητικά προβλήματα και το συμβολισμό τους με τα προβλήματα των οποίων ήδη έχουν ανακαλύψει – στην πραγματική ζωή - τον τρόπο επίλυσης, αλλά και η ικανότητά τους να *συνεχίσουν* να λύνουν τα καθημερινά αριθμητικά προβλήματα ατροφεί και εξαφανίζεται. Με άλλα λόγια τα παιδιά όχι μόνο διχοτομούν τις ικανότητές τους σε “σχολικές” (πλαισιωμένες) και “μη-σχολικές” (απο-πλαισιωμένες), αλλά μαθαίνουν και να κατηγοριοποιούν μια συγκεκριμένη τάξη προβλημάτων ως “μαθηματικά” και ακόμα χειρότερα “ακατανόητα μαθηματικά”, αποκλείοντας σε κάποιο σκονισμένο αυλάκι του εγκεφάλου τους τις μαθηματικές τους ικανότητες.

Έχουμε δηλαδή εδώ μια από τις σκληρότερες ενδείξεις ότι το σχολείο αποτυγχάνει αλλά και ανταγωνίζεται τον πρώτο βασικό του στόχο: τη μετάδοση των βασικών γνώσεων που μας επιτρέπουν να μετράμε σωστά τα ρέστα στο σούπερ-μάρκετ. Όπως είχε επισημάνει ο **Pappert** (Νοητικές Θύελλες, Οδυσσέας, 1980) αυτό το πρόβλημα επανεμφανίζεται και σε ένα πλαίσιο που δε θα περίμενε κανείς: σε σπουδαστές μαθηματικών, φυσικής, ηλεκτρονικών. Η πλαισιωμένη μάθηση του τύπου “κάθε πρόβλημα ανάγεται σε έναν συγκεκριμένο αλγόριθμο επίλυσης” οδηγεί στην επιτυχία εκείνου που καταλαβαίνει το μηχανισμό του και την αποτυχία (και μαθο-φοβία) αυτού που δεν τον καταλαβαίνει. Ωστόσο ο πλαισιωμένος, *in vitro*, χαρακτήρας αυτής της επιτυχίας δεν συνεπάγεται γνωστική ευελιξία και εφαρμογή αυτών των ικανοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ούτε απαραίτητα σε νέα προβλήματα. Εδώ ανακύπτει ένα πρόβλημα που στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας ονομάζεται “μεταφορά μάθησης”, και στο χώρο της κοινωνιολογίας της γνώσης “αποκομμένη μάθηση”⁶⁶.

Όλοι φαίνεται πως συμφωνούν στο δραστικό ρόλο που φαίνεται πως παίζει αυτό το πρόβλημα

⁶⁵ Στυλιανίδης Σ., Σημειώσεις από πανεπιστημιακές παραδόσεις Κοινωνικής Ψυχιατρικής, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2006.

⁶⁶ Κασσωτάκης & Φλουρής, Μάθηση και Διδασκαλία, τ. Α., Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2003.

στο χώρο της εργασίας: οι εργοδότες που αδιαφορούν για τα πιστοποιητικά τυπικής εκπαίδευσης και ρωτάνε για την προϋπηρεσία, οι κάτοχοι διδακτορικού που χιουμοριστικά, αλλά δηκτικά δίνουν οδηγίες αναθεώρησης του βιογραφικού σημειώματος, όπως “μεταφέρατε το τμήμα ‘εργασιακή εμπειρία’ από το τέλος στην αρχή του σημειώματος και διαγράψτε όλο το υπόλοιπο”, οι Ισπανοί άνεργοι που πράγματι διαγράφουν το μεταπτυχιακό και τα σεμινάρια από τα βιογραφικά τους και τονίζουν τα τρία χρόνια προϋπηρεσίας ως πωλητές, αποθηκάριοι και σερβιτόροι. Και ανώτεροι όλων τα αγγλικά πανεπιστήμια που διακηρύττουν ότι τα προγράμματα τους παρέχουν μεταφέρσιμες (transferable) δεξιότητες: μια δεύτερη ανάγνωση δείχνει ότι πως τέτοιες συνηθισμένα εννοούνται η δακτυλογράφηση εργασιών και η δημιουργία παρουσιάσεων σε σουίτες του παγκόσμιου μονοπωλίου λογισμικού.

Το σχολείο είναι ταξικό

Ο Hughes⁶⁷ επίσης παρατήρησε το ταξικό χάσμα στη μαθηματική ικανότητα τρίχρονων έως πεντάχρονων παιδιών - το οποίο χαρακτηρίζει "τρομακτικό", - αναφέροντας διαφορές οι οποίες αντιστοιχούν σε διαφορά 30 μονάδων νοητικού ηλικίου (IQ). Μετά από 1 χρόνο φοίτησης στο σχολείο αυτές οι διαφορές φαίνεται πως όχι μόνο διατηρούνται αλλά και εδραιώνονται. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με άλλα, όπως το γεγονός ότι η ανώτερη αστική τάξη αποβλέπει εξαρχής τη φοίτηση των τόκων της σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της αλλοδαπής, αφήνοντας έτσι το “αξιοκρατικό” πεδίο ανταγωνισμού των Γενικών Εξετάσεων και των Δημόσιων ελληνικών σχολείων στους μη έχοντες, μας οδηγούν στην απόρριψη του θεμελιωδέστερου μύθου του σχολικού θεσμού: την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, τη διασφάλιση με άλλα λόγια της αξιοκρατίας, την επισφράγιση της ηθικής τής εργασίας και του νεωτερικού προτεσταντικού ατομικισμού. Όπως επισημαίνει ο Reimer, αυτή η λειτουργία του σχολείου συντηρεί αποτελεσματικά το status quo δίνοντας ταυτόχρονα σε όλους την πεποίθηση ότι καταλαμβάνουν τη θέση που τους αξίζει μέσα σε αυτό. Η δε πολιτισμικά άρχουσα τάξη σύμφωνα με θεωρίες, όπως η κοινωνιολογία της σύγκρουσης (Bourdieu) και η θεωρία του γλωσσικού κώδικα (Bernstein), είναι εξ’ αρχής ευνοημένη, καθότι είναι η δική της ιδεολογία και γλώσσα που αναπαράγεται, διδάσκεται και εξετάζεται στο σχολείο. Με άλλα λόγια, η αξιοκρατία και οι ίσες ευκαιρίες που «εγγυάται» το σχολείο, αποτελούν ουσιαστικά ένα πρόσχημα για την εδραίωση της πολιτισμικής και γλωσσικής «υπεροχής» της αστικής τάξης.

Το σχολείο δεν μπορεί να αντισταθμίσει τις ανισότητες

Η συνειδητοποίηση της ταξικότητας του σχολείου οδήγησε ως γνωστόν στα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, τα οποία αποσκοπούν στη γεφύρωση αυτού του αρχικού χάσματος και την προετοιμασία των χαμηλότερων κοινωνικών τάξεων και των εθνικών-πολιτισμικών μειονοτήτων για τον ισότιμο ανταγωνισμό με την πολιτισμικά κυρίαρχη τάξη. Όπως επισημαίνει ο Bruner⁶⁸, η παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας αυτών των προγραμμάτων δείχνει ότι η συνδρομή τους είναι πρόσκαιρη: με την αύξηση της ηλικίας και τη χρονική απομάκρυνση από αυτές τις παρεμβάσεις η ψαλίδα προοδευτικά ξανα-ανοίγει. Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται αντισταθμιστική εκπαίδευση σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, η οποία επίσης δεν μπορεί να διασφαλίσει την εξίσωση της μετέπειτα ανεργίας μεταξύ φυλετικών ομάδων. Πέραν αυτής της θεμελιώδους αδυναμίας της σχολικής εκπαίδευσης ως αποκομμένης μάθησης, μια τέτοια ρύθμιση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης θα διόγκωνε σε

⁶⁷ Ο.π., σς. 59, κ.εξξ.

⁶⁸ Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης, Μεταίχμιο, σς. 175 κ.εξξ.

τέτοιο βαθμό το κόστος της δημόσιας εκπαίδευσης, που κανένα κράτος δε θα μπορούσε να ανταπεξέλθει, απαισιόδοξα σχολιάζει ο Ιλιτς.

Επανερχόμαστε λοιπόν στους Πόστμαν και Βάινγκαρτνερ: το σχολείο διδάσκει μέσα από τους κανονισμούς του όχι τα περιεχόμενα της μάθησης, αλλά τη δομή της μάθησης και της κοινωνίας. Διδάσκει τη συμμόρφωση σε κανόνες, την καταστολή της απορίας, της διερεύνησης, την εμπιστοσύνη στην αυθεντία, την εξάρτηση από τη διδασκαλία και την αναπαραγωγή τυποποιημένων γραφειοκρατικών κανόνων. Ταυτόχρονα δε μας διδάσκει τίποτα για την κοινωνικοποίηση, το νόημα της ζωής, την κρίση νοήματος, την ανασφάλεια, την επισφάλεια, τη μοναξιά, τον αξιακό μηδενισμό, που αποτελούν πραγματικά προβλήματα των εφήβων και των ενηλίκων: όχι μόνο δε διδάσκει το πώς να επεξεργαστεί και να αντιμετωπίσει κανείς τέτοια προβλήματα, αλλά και παρεμποδίζει τους μαθητές από το να το κάνουν, τους αποπροσανατολίζει με ανούσιους στόχους αποστήθισης, μελέτης, επίδοσης σε εξετάσεις, πείθει γονείς και μαθητές ότι η επίδοση αυτή είναι το πιο σημαντικό, ευνουχίζει τις πραγματικές δεξιότητες των ανθρώπων και υποθάλπει μία ιδεολογία πειθαναγκασμού των μαθητών στη μελέτη η οποία μπορεί να περιλαμβάνει στο οπλοστάσιό της και την ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση, που στην περίπτωση αυτή εκφυλίζεται βέβαια σε αλλοτριωμένη ψυχο-τεχνική, παριστώντας όλες τις παραπάνω ανησυχίες ως “περίεργες”, δήθεν προοδευτικές απόψεις υπερβολικά μαλθακών ψυχοπαιδαγωγών.

Δημιουργείται δηλαδή μία αρκετά σοβαρή υπόνοια ότι η ίδια η υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί έναν μηχανισμό ο οποίος αδρανοποιεί την αναπτυσσόμενη σκέψη και εδραιώνει τις κοινωνικο-οικονομικές διαφορές που διαμορφώνουν αυτήν ακριβώς την αναπτυσσόμενη σκέψη. Εάν συνυπολογίσουμε την αρνητική επίδραση που υπονοήθηκε στη συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη των εφήβων, τίθεται σοβαρό ζήτημα κοινωνικής δικαιολόγησης και νομιμοποίησης του σχολικού θεσμού. Το σχολείο καλείται να δικαιολογήσει την ύπαρξή του και να τεκμηριώσει εμπειρικά τις λειτουργίες που υποτίθεται ότι επιτελεί, να απαντήσει στη συστοιχία των ερευνητικών ενδείξεων για τον παρελκυστικό του χαρακτήρα για τη νοητική και ψυχολογική ανάπτυξη, να απολογηθεί για το μερίδιο ευθύνης που του αναλογεί για την επιδημιολογική έκρηξη της απελπισίας και του υπαρξιακού κενού, να λογοδοτήσει τέλος για το κακό που έχει προκαλέσει σε τόσα εκατομμύρια ψυχές και ζωές.

2. Η χυδαιότητα της Αριστείας

**Το μόνο μέρος που ο καθένας
παίρνει αυτό που του αξίζει
είναι η Κόλαση - Michael Young**

Ιδιαίτερη κεντρικότητα στο νομοθετικό έκτρομα της Διαμαντοπούλου και την υποστηρικτική του γραμμή επέχει η έννοια της αριστείας, τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου. Έχουμε εδώ μία ανακύκλωση των μυθευμάτων του σχολείου για αξιοκρατία, η οποία έρχεται ακριβώς τη στιγμή που ο εφεδρικός στρατός ανέργων πρέπει να πειστεί ακόμα περισσότερο ότι ο ίδιος είναι υπεύθυνος για το επίπεδο διαβίωσής του, ώστε να διοχετεύσει την ενέργεια, το χρόνο του και την όποια αγοραστική του δυνατότητα στην κατανάλωση δια βίου πιστοποιητικών τυποποιημένης διδασκαλίας. Καθώς το ζήτημα της αξιοκρατικής ιδεολογίας έχει θιχτεί και αλλού, εδώ θα ήθελα να εστιάσω στην ανταγωνιστική δομή που εδραιώνει αυτή η φιλοσοφία

μέσα στο παιδαγωγικό πλαίσιο και κάποιες ακόμα – ψυχολογικές - επιπτώσεις του.

Οι **Eccles & Roeser**⁶⁹ σημειώνουν:

“Μερικοί θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η δημοσιότητα της ανατροφοδότησης ‘της επίδοσης των μαθητών’ και μία έμφαση στον ανταγωνισμό μέσα στην τάξη υποσκάπτει το κίνητρο κατάρκτησης του έργου και αυξάνει το κίνητρο για επίδειξη σχετικής επίδοσης”.

Είναι βέβαια εύλογο να αναρωτηθούμε αν ήδη ο σχολικός θεσμός επιτυγχάνει αυτό το παιδαγωγικό αποτέλεσμα και κατά πόσον το συνονθύλευμα εκπαιδευτικού new talk της Διαμαντοπούλου θα το επιτείνει εις βάρος του -πρώτα ο- μαθητή⁷⁰.

Παραδείγματος χάριν, το σύστημα των Πανελληνίων (ανά-) παράγει, νομοτελειακά σχεδόν, μία κουλτούρα επίδοσης, κατά την οποία, ακόμα και αν ένα “μάθημα” έχει περαιτέρω ενδιαφέρον για τα παιδιά, η εμφάνιση σε αυτό θεωρείται κάτι το περιττό στην σχολική και εξεταστική διαδικασία, και ελλείψει χρόνου αναβάλλεται για “μετά την εξέταση”, σε χρόνους που, καλώς βέβαια, επενδύονται σε συναναστροφή και αναγνώση. Δημιουργείται έτσι μία βαθιά αποσύνδεση ανάμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθη(ρι)ών και το σχολικό πλαίσιο, η οποία καταλήγει ουσιαστικά σε κλειτοριδεκτομή αυτών των ενδιαφερόντων, αφού οποιαδήποτε παθιασμένη προσέγγιση προς τη μάθηση μετατίθεται προς ένα χρόνο, ο οποίος δεν είναι στην πραγματικότητα διαθέσιμος, διότι ακριβώς επενδύεται στην *ανάρρωση από τις επιδράσεις της σχολικής διαδικασίας*.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό θεσμικής καλλιέργειας μιας προσανατολισμένης στην επίδοση μαθησιακής κουλτούρας είναι ίσως η εκθετική διδασκαλία σε τάξεις και το βαθμολογικό σύστημα ανατροφοδότησης της επίδοσης – είναι πιθανό η αναλογία δασκάλων/μαθητών να επιτείνει την κατηγοριοποίηση και την στερεοτυποποίηση των μαθητών, με αναφορά σε παράγοντες όπως το φύλο, η καταγωγή, η επίδοση και η συμπεριφορά. Και καθώς δε δίνονται οι δυνατότητες εξατομικευμένης διδασκαλίας και φροντίδας, ο δάσκαλος καταλήγει να δουλεύει μόνο με τους/τις πιο ικανούς/ές, ψυχολογιοποιώντας τη χαμηλή επίδοση των υπολοίπων. Μπαίνουμε έτσι σε ένα φαύλο κύκλο χαμηλής επίδοσης, όπου οι αδύναμοι/ες μαθητές/τριες δεν μπορούν να προλάβουν πλέον το ρυθμό της τάξης, προκαλώντας φαινόμενα χρόνιας υπό-επίδοσης και, κατ’ επέκταση, ψυχολογικής αποσύνδεσης από τη σχολική διαδικασία, περισσότερη ψυχολογική φόρτιση λόγω της θεμελιώδους αντίθεσης ανάμεσα στην πίεση για ακαδημαϊκή επίδοση και την αδυναμία του/της μαθητή/τριας να παρακολουθήσει τα διδακτικά γεγονότα.

Είναι γνωστό ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως και στη Β. Αμερική, εφαρμόζονται πρακτικές καταμερισμού των μαθητών σε παράλληλες τάξεις, είτε σε όλα τα μαθήματα, είτε ανά μάθημα, ανάλογα με την ικανότητά τους, την επίδοσή τους ή τη νοημοσύνη τους. Οι πρακτικές αυτές έχουν προκαλέσει σοβαρές αντιπαραθέσεις, όσον αφορά τόσο την αποτελεσματικότητά τους, όσο και τα πιθανώς αρνητικά ψυχολογικά και μαθησιακά αποτελέσματα που μπορούν να επιφέρουν.

⁶⁹ 2006, Στο: Adams G.R. & Berzonsky M.D. (Eds., 2006), Blackwell Handbook of Adolescence. MA, Oxford, Victoria: Blackwell, σελ. 135

⁷⁰ Το γεγονός της συνήθους υπαγωγής των κοριτσιών σε ομάδες υψηλού ρίσκου για σχολική αποτυχία, διαρροή και ψυχοκοινωνική πίεση, στα συστήματα αυτά των οποίων τον πιθηκισμό επαγγέλλεται η Διαμαντοπούλου, δικαιολογεί απόλυτα την απουσία του θηλυκού γραμματικού γένους από το σλόγκαν <<πρώτα ο μαθητής>>.

Σύγχρονες έρευνες⁷¹ υπογραμμίζουν ότι η κατανομή στις τάξεις χαμηλότερης επίδοσης δε γίνεται αποκλειστικά στη βάση μαθησιακών κριτηρίων, αλλά άρρητα συνεκτιμώνται παράγοντες, όπως το φύλο, η καταγωγή και η συμπεριφορά. Μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών που θεωρούνται “υψηλού ρίσκου” και ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ή /και χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, βρίσκονται συνήθως σε τάξεις χαμηλής επίδοσης, οι οποίες μπορεί να μην αποβλέπουν καν σε συνέχιση της εκπαίδευσης μετά τη δευτεροβάθμια. Έχει επίσης επισημανθεί ότι οι τάξεις αυτές δεν εκπληρώνουν τη διορθωτική – αντισταθμιστική τους στοχοθεσία, η οποία θα κατέληγε στην επανεισαγωγή των μαθητών/τριών σε τάξεις ανώτερης επίδοσης, αλλά η υπαγωγή σε αυτές φαίνεται να εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια τα παιδιά χαμηλής επίδοσης στοιβάζονται και χαντακώνονται σε τάξεις ‘χαμηλής ταχύτητας’.

Η επίδραση της διαστρωμάτωσης αυτής στην αυτο-εικόνα των μαθητών έχει μελετηθεί ερευνητικά⁷², και έχει φανεί ότι, όταν η διαστρωμάτωση είναι πολύ έντονη, οι μαθητές παύουν να έχουν σαν σημείο αναφοράς και κοινωνικής σύγκρισης τους συμμαθητές τους στην τάξη και συγκρίνονται πλέον, σε επίπεδο σχολείου, με τους πιο προνομιούχους συμμαθητές τους. Ανασκευάζεται έτσι, ουσιαστικά, ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης ρύθμισης.

Εις άτοπον απαγωγή: η ελευθεριακή εκπαίδευση ως αναγκαιότητα

Ωστόσο, η ιδέα της διαστρωμάτωσης του μαθητικού πληθυσμού ανά ικανότητα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου πλαισίου προτάσεων για αντιμετώπιση της διαφορικής επίδοσης κάθε μαθητή/τριας, οι οποίες είχαν εισαχθεί από τον Ελβετό **Claparede**⁷³: Εξετάζοντας αυτές τις λύσεις θα δούμε σιγά σιγά τις βασικές παραδοχές της σχολικής διαδικασίας να ανασκευάζονται ολοκληρωτικά: οι προτάσεις αυτές δεν εφαρμόζονται, διότι προσκρούουν στο γραφειοκρατικό χαρακτήρα της σχολικής οργάνωσης. Έτσι, οι **κινητές τάξεις**, δηλαδή η επιλογή του μαθητή να παρακολουθεί διαφορετικές τάξεις σε κάθε μάθημα ανάλογα με το επίπεδό του, βρίσκονται σε κάθετη αντίθεση με την ανάγκη του σχολείου να ομαδοποιεί τους μαθητές ανάλογα με την ηλικία, να ακολουθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο σε μια επιστημολογία συσώρευσης γνώσεων, να προσπαθεί να διδάξει ‘συγκεκριμένα πράγματα σε συγκεκριμένες ηλικίες’ και να εκδίδει γενικούς μέσους όρους βαθμολογίας. Και αυτό, διότι σε ένα τέτοιο σύστημα ο μαθητής θα μπορούσε να επαναλαμβάνει τάξεις κατά βούληση, χωρίς καμιά έννοια ‘αποτυχίας’, στη μετάβαση από τάξη σε τάξη: η ρύθμιση αυτή θα μπορούσε να δουλέψει, αν ήταν δεδομένο το κίνητρο και δεν υπήρχε κοινωνική και γονεϊκή πίεση για την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη μετάβαση στην τριτοβάθμια ή την εργασία. Η ρύθμιση αυτή όμως δε θα είχε κανένα νόημα, αν τα γεγονότα που συμβαίνουν μέσα σε τάξεις ομαδικής διδασκαλίας, με τον τρόπο που περιγράψαμε παραπάνω αλλά και με άλλους, αποκλείουν τα ενδιαφέροντα των μαθητ(ρι)ών και συρρικνώνουν το κίνητρό τους.

Εδώ γίνεται φανερή η διάκριση ανάμεσα στο επίπεδο ανάλυσης της σχολικής μονάδας, δηλαδή τη γραφειοκρατική διαχείριση της βαθμολογίας των μαθητ(ρι)ών και της μετάβασης από τάξη σε τάξη, και το επίπεδο ανάλυσης των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν μέσα στη

⁷¹ Βλ. Ireson, J., Clark, H. and Hallam, S. (2002) ‘Constructing Ability Groups in the Secondary School: Issues in practice’, *School Leadership & Management*, 22: 2, 163 — 176

⁷² Ireson J. & Hallam, S. (2009) *Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools*. *Learning and Instruction* 19, 201-213

⁷³ Για λεπτομέρειες βλ. Δαννασής – Αφεντάκης, Α. *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, τ.Β: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης – Παιδαγωγικά Συστήματα, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

σχολική τάξη. Επιπλέον δεν μπορούμε να εγγυηθούμε ότι η κοινωνική πίεση δε θα προκαλέσει αισθήματα αποτυχίας σε παιδιά, που χρειάζεται να επαναλάβουν αρκετές φορές την ίδια τάξη σε ένα μάθημα, ενώ συγκρίνονται με τους συνομηλίκους τους σε άλλα μαθήματα ή και σε όλα. Μοιραία θα πρέπει να κινηθούμε προς την ίδια την οργάνωση της διδασκαλίας μέσα σε τάξη και την αποτελεσματικότητά της. Επιπλέον, πρέπει να αμφισβητηθεί η ίδια η ανάγκη της υποχρεωτικής παρακολούθησης μαθημάτων: πράγματι, και η ελεύθερη επιλογή μαθημάτων αποτέλεσε την προκλητικότερη από τις προτάσεις του **Claparede** για τη διαχείριση των ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητρι(ρι)ών, η οποία έχει εφαρμοστεί μόνο από εκπαιδευτικούς της αντιαυταρχικής και ελευθεριακής αγωγής προκαλώντας δαιδαλώδεις, ως γνωστόν, διαφωνίες, που εξετάζουμε σε άλλη παράγραφο.

Είναι ίσως φανερό στο προηγούμενο παράδειγμα ότι μία τάξη που αποτυγχάνει επί δύο ή τρία χρόνια να μεταδώσει το ‘γνωστικό της περιεχόμενο’ σε κάποιον/α, θα έπρεπε να αντιμετωπίζεται με δυσπιστία. Ας μελετήσουμε λίγο προσεκτικότερα τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη λειτουργία της τάξης⁷⁴: έχει υπολογιστεί ότι μόνο 20% του διδακτικού χρόνου μιας σχολικής τάξης αφιερώνεται σε αυθεντικά διδακτικές λειτουργίες, δηλ. ‘μετάδοση γνώσεων’. **Το 80% του χρόνου αναλίσκεται στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών και σε διοικητικές αρμοδιότητες** (όπως η καταγραφή απουσιών). Θα μπορούσε με άλλα λόγια το πρόβλημα αυτό να απαλειφθεί δια μιας αν οι μαθητές/τριες, που δεν επιθυμούν να βρίσκονται στην τάξη προκαλώντας ανησυχία, δεν ήταν υποχρεωμένοι να βρίσκονται εκεί⁷⁵. Ο/Η δάσκαλος/α θα εργαζόταν με μια μικρότερη ομάδα μαθητρι(ρι)ών, οι οποίοι πράγματι θα ενδιαφερόντουσαν και θα καταλάβαιναν το μάθημα, και κανείς δε θα ασχολούνταν με απουσίες, ωριαίες αποβολές και άλλες συγκρούσεις που σχετίζονται με την πειθαρχία. Με αυτήν τη ρύθμιση, μία ομάδα μαθητών θα μπορούσε να καλύψει τη ‘διδασκτέα ύλη’ μέσα σε δύο χρόνια, αντί για έξι ή δώδεκα, αν βέβαια θα θέλαμε να μιλάμε ακόμα για εκθετική – δασκαλοκεντρική διδασκαλία μέσα σε τάξη. Έτσι, ο/η δάσκαλος/α θα μπορούσε να παραδώσει σε διαφορετικές ομάδες παιδιών ανάλογα με την ικανότητά τους, έχοντας τη δυνατότητα να προσαρμόζεται καλύτερα στις ανάγκες της κάθε μαθήτριας, από ό,τι σε μεγάλες τάξεις, όπου αναγκάζεται να δαπανά το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών. Υπάρχουν λοιπόν σοβαροί και απολύτως λογικοί λόγοι για να εγκαταλειφθεί εντελώς η υποχρεωτική ανά ηλικία παρακολούθηση μαθημάτων. Θα δούμε όμως ότι έχουμε λόγους να εγκαταλείψουμε και την ίδια την εκθετική – δασκαλοκεντρική μάθηση.

Η ίδια η εκθετική διδασκαλία μέσα σε τάξη έχει πάρα πολλά μειονεκτήματα: **η μάθηση γίνεται με αποκομμένο τρόπο, σε θεωρητικό επίπεδο, η δε επίδοση εξαρτάται κυρίως από την ανταπόκριση στον τρόπο εξέτασης. Η γνώση δε συνδέεται με σημαντικά έργα** ή δραστηριότητες και τις περισσότερες φορές, ακόμα και αν έχουμε κατακτήσει μία γνώση, συνήθως χρειάζεται να την ‘ξαναμάθουμε’ στην πράξη, εφόσον δεν είναι άμεσα διαθέσιμη και εφαρμόσιμη.

Έχει αποδειχθεί ότι ακόμα και στα πιο κεντρικά για το σχολείο μαθήματα, όπως τα μαθηματικά, η επίδοση των μαθητών ‘στο χαρτί’ δεν εγγυάται την εφαρμογή της σε άλλα πλαίσια της καθημερινής ζωής και φαίνεται **πως το σχολείο έχει την ιδιότητα να δημιουργεί**

⁷⁴ Reimer, E., **School is dead.**

⁷⁵ Υπάρχει άλλωστε κάτι άρρωστο στη σύνδεση ανάμεσα στο να θεωρούμε κάτι σημαντικό να διδαχθεί και την επιθυμία να το ορίσουμε ως υποχρεωτικό μάθημα: πραγματικά, θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο – εφόσον κάτι είναι σημαντικό, τότε μοιραία αυτή που χρειάζεται τη γνώση θα την αναζητήσει. Μόνο τα ασήμαντα πράγματα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικώς διδασκόμενα, σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη.

τέτοιες σφαίρες αποκομμένης μάθησης. Για λόγους όπως αυτούς, η τρέχουσα παιδαγωγική επιμένει να απαιτεί ομαδικές/ συνεργατικές μεθόδους, που περιστρέφονται γύρω από την πραγματοποίηση κάποιου σημαντικού για τους μαθητές έργου και διατρέχουν πολλά επιμέρους πεδία γνώσης: ας πούμε, η κατασκευή ενός μουσικού στούντιο από τους μαθητές απαιτεί τη μελέτη του χώρου, την απεικόνισή του, κάποιες γνώσεις φυσικής και ακουστικής, ηλεκτρονικών, χρήσης υπολογιστών και άλλων σαγηνευτικών εξαρτημάτων, όπως οι κονσόλες και οι συσκευές εγγραφής. Επιπλέον, απαιτεί οργάνωση της συλλογικής εργασίας και λήψη αποφάσεων από όλους τους μαθητές, ενώ η επιλογή ενός κατάλληλου ρεπερτορίου μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την εκμάθηση μουσικών οργάνων, την ακρόαση δίσκων, τη μελέτη ιστορίας και θεωρίας της μουσικής, που συνολικά μπορεί να προσδώσει στους μαθητές καλύτερη αίσθηση της ιστορίας και του πολιτισμού από τα επιμέρους ακαδημαϊκά μαθήματα. Το ίδιο συμβαίνει με την έκδοση εφημερίδας ή τη διατήρηση μπλογκ από τους μαθητές, με την οργάνωση θεματικών παρουσιάσεων, την πρόσβαση σε εργαστήρια και τις διεξαγόμενες από τους μαθητές έρευνες, τους πειραματισμούς με τη ρομποτική εκπαίδευση και τον προγραμματισμό.

Το γραφειοκρατικό παιδαγωγικό σύστημα αφήνει ανέπαφη τη δηλητηριώδη δομή της σχολικής οργάνωσης και πασχίζει να εντάξει τα παραπάνω ως *πάρεργα* και συμπληρώματα ‘εμπλουτισμού’ της μάθησης, επιβραβεύοντας τους αφοσιωμένους εκείνους εκπαιδευτικούς που καταφέρνουν να φέρουν σε πέρας τέτοια εγχειρήματα, κινούμενοι μάλλον ενάντια στις αντίξοες συνθήκες που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί. Οποίος παραλογισμός!

Είναι λοιπόν απαραίτητο να μεταποτίσουμε το βάρος της ‘ευθύνης’ στη δομή του σχολείου, παρά στον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Το υπάρχον σύστημα δημιουργεί την εξάρτηση της μαθησιακής διαδικασίας από το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, και αυτό δεν πρόκειται να αλλάξει αν δεν εντοπίσουμε το Υποκείμενο της μαθησιακής διαδικασίας στα ίδια τα πρόσωπα που μαθαίνουν. Δε μιλάμε για την κατασκευή ενός στούντιο ή ενός εκθεσιακού χώρου από τους διδάσκοντες ή το κράτος προς χρήση των μαθητ(ρι)ών, αλλά την ίδια την εμπλοκή τους με την οργάνωση και διαμόρφωση των εγκαταστάσεων. Δε μιλάμε για τη δημιουργία εκπαιδευτικών λογισμικών που προσπαθούν να δελεάσουν τη μαθήτριά να διατρέξει τη σχολική ύλη, αλλά για μαθήτριάς που καθορίζουν την ύλη τους μόνες τους και μπορούν να χρησιμοποιήσουν ή να αναπτύξουν λογισμικό σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Προφανώς, το αντίθετο της εκπαιδευτικής κατανάλωσης που ευαγγελίζεται η Διαμαντοπούλου δεν μπορεί να είναι άλλο από την **αυτο-διευθυνόμενη παραγωγή γνώσης!**

Συμπερασματικά και με κάθε επιφύλαξη για τα σημεία που δεν έτυχαν επαρκούς ανάπτυξης, ένα σχολείο τελείως διαφορετικό από αυτό που ξέρουμε θα χαρακτηριζόταν από:

- Την εθελούσια συμμετοχή των μαθητ(ρι)ών σε έργα και εγχειρήματα, τα οποία μπορεί να επιλέγονται από προτάσεις των διδασκόντων ή να αποφασίζονται εξ αρχής από τα ίδια τα μαθησιακά υποκείμενα.
- Την κατάργηση της βαθμολογίας, της διδασκαλίας σε τάξη, του απουσιολογίου, της δομημένης ύλης και του καταμερισμού των μαθητών ανά ηλικία.
- Την συμμετοχή των μαθητ(ρι)ών στη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση του σχολείου και την κατασκευή και αναδιαμόρφωση του σχολικού χώρου και χρόνου.

Το υποκείμενο - φορέας αυτών των αλλαγών δεν μπορεί να είναι βέβαια η κεντρική κυβέρνηση, ούτε κανένα σώμα ‘πεφωτισμένων’ γραφειοκρατών: η ίδια η οργάνωση και υλοποίηση της εκπαιδευτικής αλλαγής θα πρέπει να ενέχει τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής οργάνωσης την οποία επιδιώκει. Έτσι, οι ίδιες οι μαθήτριες και οι ριζοσπάστες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αυτοοργανωθούμε, να μελετήσουμε, να διεξαγάγουμε συνελεύσεις, και να αντιπαρατεθούμε στον καταστροφικό τρόπο με τον οποίο λειτουργεί αυτή τη στιγμή το σχολείο απέχοντας μαζικά από τα μαθήματα, καταστρέφοντας τα βαθμολογικά αρχεία και τα συστήματα καταγραφής των απουσιών, κλείνοντας το σχολείο και διεξάγοντας δραστηριότητες και εγχειρήματα που να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές αρχές της ελευθεριακής αταξικής κοινωνίας. Το παρόν κείμενο δε διεκδικεί καμιά άλλη αξίωση παρά να αποτελέσει το έναυσμα για κάτι τέτοιο.

Θεωρώ ταιριαστή εδώ την παρακάτω περικοπή του Pappert⁷⁶ – αναφορικά με τις σχολές σάμπα του Ρίο ντε Τζανέιρο, ως υποδειγματικά μορφώματα κοινωνικής μάθησης:

“Η σχολή σάμπα έχει πλούσιους δεσμούς με τη λαϊκή παιδεία. Η γνώση που μαθαίνεται εκεί είναι προέκταση αυτής της παιδείας (...) Η σχολή σάμπα δε σχεδιάστηκε από ερευνητές, δεν ιδρύθηκε από δωρητές, ούτε μπήκε σε εφαρμογή με κυβερνητική δραστηριότητα. Δε δημιουργήθηκε, συνέβη. Οι δυναμικές νέες κοινωνικές μορφές πρέπει να έχουν τη ρίζα τους στην παιδεία και όχι στα δημιουργήματα των γραφειοκρατών”.

Τα λόγια αυτά ανήκουν σε έναν άνθρωπο που στάθηκε στην αιχμή του δόρατος της ανάπτυξης εκπαιδευτικών τεχνολογιών, ήδη από τη δεκαετία του 1960, και οραματίστηκε μία αυθόρμητη αλλά προηγμένη μάθηση χωρίς σχολεία, τετράδια, αθροίσματα και την άβουλη νοοτροπία του σχολικού θεσμού⁷⁷. Ο Pappert δεν εμπιστευόταν πολύ τον κεντρικό σχεδιασμό και τη γραφειοκρατία: **πίστευε ότι ο μόνος τρόπος να ξεπεράσει η κοινωνία τις προσκολλησεις της σε οργανώσεις και θεσμούς παρωχημένων τεχνολογικά εποχών – η διδασκαλία μαθηματικών με εξάσκηση σε πράξεις, η διδασκαλία προγραμματισμού με BASIC, το σχολείο σαν θεσμός πειθάρχησης κλπ – είναι μέσα από την ανάπτυξη αυθόρμητων συλλογικών μορφωμάτων**, όπως οι σχολές σάμπα, που λειτουργούν ως τόπος συνάντησης και λήψης αποφάσεων, χώροι εκπαίδευσης/μετάδοσης γνώσεων, χώροι κοινωνικοποίησης και ενίσχυσης των κοινωνικών δεσμών, χώροι όπου παρέχεται πλήρης νοήματος και απόλυτα συνδεδεμένη με το κοινωνικό της πλαίσιο μάθηση.

3. Στον κόσμο της εξουσίας, όπου οι λέξεις χάνουν τη σημασία τους

Ένας ηγεμόνας πρέπει επιπλέον να δείχνει ότι είναι
λάτρης των αρετών, δίνοντας προστασία στους ικανούς
ανθρώπους και τιμώντας αυτούς που είναι άριστοι σε μιά τέχνη.

Νικόλο Μακιαβέλι

⁷⁶ Ο.π. σ. 217

⁷⁷ Ας διαβαστεί σαν συνεισφορά στην υπέρβαση της εσφαλμένης εξίσωσης αυθόρμητης μάθησης και πρωτογονισμού.

Το εκπαιδευτικό New Talk: Μια παραχώραξη

Μη φορεοκεντρική μάθηση/ πρώτα ο μαθητής/ αυτομόρφωση και άλλα ωραία σλόγκαν που παρελαύνουν με μία μηνιαία περίπου συχνότητα από τις δηλώσεις των υπουργών και υφυπουργών “δια βίου μάθησης”, όπως αυτοαποκαλούνται, δημιουργούν μία αίσθηση ότι οι άνθρωποι αυτοί ξέρουν τι κάνουν. Στρατηγική αυτής της επικοινωνιακής προσέγγισης δεν μπορεί παρά να είναι, πέρα από τον εμφανή γκαϊμπελισμό της επαναληπτικότητάς της, η καταστασιακή “μεταστροφή”, η διαστρέβλωση και η αλλαγή νοήματος καθιερωμένων λέξεων, έτσι ώστε, όπως λέει ο Νίτσε, “οι κυρίαρχοι να υποκρίνονται πως διαθέτουν τις αρετές εκείνων που εξουσιάζουν”.

Για όποιαν/ον τυχόν δεν πείθεται, να σημειώσω ότι και ο αυτοχαρακτηρισμός της κυβέρνησης Παπανδρέου ως ...“αντι-εξουσιαστών” εντάσσεται στο ίδιο ακριβώς πλαίσιο. Η πηγή αυτής της φρασεολογίας μπορεί να αναζητηθεί στα προτάγματα της προοδευτικής παιδαγωγικής του 20ου αι., της σύγχρονης κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ακόμα και στις προτάσεις της αποσχολοιοποίησης, ακόμα και στο εκπαιδευτικό πρόταγμα των αναρχικών, την αυτομόρφωση. Με ανατριχίλα μπροστά στον εξουσιαστικό μακιαβελισμό των κυβερνητικών επικοινωνιολόγων ξεκινάω την προσπάθεια αποκατάστασης του νοήματος αυτών των λέξεων, έτσι ώστε να αναδειχθεί το πραγματικό αντιπρόταγμα μας, όπως εγώ το αντιλαμβάνομαι, στην υποχρεωτική σχολική κατήχηση, στο φυσικό περιορισμό των μαθητών, στις αυταπάτες κοινωνικής ανέλιξης, στην καταδίκη της ανεργίας και της συλλογής πιστοποιητικών.

Η ιστορία της εκπαιδευτικής παρακμής: Μικρή Αναδρομή

Θα αναφερθώ κατ’ αρχάς στο πλαίσιο της παιδαγωγικής όσο και στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης – που, για να το ξεκαθαρίσουμε, δεν παρέχουν, φυσικά, θέσφατα, αλλά μπορεί να εξυπηρετούν με το δικό τους τρόπο τις επιταγές των κυρίαρχων, ή, συνηθέστερα, των επιχειρήσεων. Είναι πάντως κοινή σε πληθώρα θεωρητικών η ανεπάρκεια της εκθετικής, δασκαλοκεντρικής, δομημένης, μέσα σε τάξη διδασκαλίας, την οποία θα ονομάζω στο υπόλοιπο κείμενο συνεκδοχικά ως “τυπική”, τόσο για αυτό που συναινετικά μπορούμε να ονομάσουμε “μάθηση”, όσο και για την ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη της αυτονομίας, της λήψης αποφάσεων, της κριτικής ικανότητας. Είναι γνωστό το ότι όλες οι ώρες που χαλάμε ως μαθήτριες/ές στο διάβασμα και την απομνημόνευση μας αφήνουν ελάχιστα σε επίπεδο γνώσεων. Είναι επίσης διαισθητικά γνώριμη η αμηχανία και η αδυναμία πρωτοβουλίας από νέους ανθρώπους διαπαιδαγωγημένους από το σχολείο, όταν πρωτοέρχονται σε επαφή με τον κόσμο της εργασίας. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, αφού το σχολείο επί 100 χρόνια και πλέον, οργανώθηκε στη βάση της παραγωγής πειθήνιων εργαζόμενων για τις φορντικές γραμμές παραγωγής. Οι αμερικάνοι σχεδιαστές εκπαιδευτικών πολιτικών αγνόησαν επιδεικτικά, και έφτασαν μέχρι και να λασπολογήσουν, τις απόψεις του Ντίουι ως υπερβολικά “παιδαγωγικές”, θυσιάζοντας -για πρώτη φορά στη νεότερη εποχή- την εκπαίδευση στο βωμό της κοντόφθαλμης οικονομικής αποτελεσματικότητας. Το τίμημα αυτής της “παραμέλησης” φάνηκε περίπου 60 χρόνια μετά, όταν οι Σοβιετικοί, οι οποίοι προσπάθησαν να καταργήσουν τα στεγανά ανάμεσα “στο σχολείο, το εργοστάσιο και τον αγρό”, απέδειξαν το προβάδισμα που είχαν στο διαστημικό ανταγωνισμό⁷⁸. Οι Αμερικάνοι απέτυχαν εκ νέου να καταλάβουν ότι το σχολείο με τη φορντική μορφή που του είχαν δώσει αποτύγχανε να παράγει ειδικευμένο επιστημονικό δυναμικό, επιμένοντας σε αυτό και

⁷⁸ Goodman, P. Compulsory Miseducation; κεφάλαιο 3.

επιτείνοντας τις “προδιαγραφές ποιότητας”, ενισχύοντας τον ανταγωνισμό, τις βαθμολογικές απαιτήσεις και λειοδρώντας εκ νέου τον Ντίουι και κάθε εκπαιδευτική κανονομική πρόταση.

Έτσι περνάμε ουσιαστικά στον τηλορισμό της εκπαίδευσης, με τη δήθεν ορθολογική κατανομή του ανθρώπινου *υλικού* σε διάφορες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας.

Θέτω λοιπόν, ως υπόθεση εργασίας, ότι ο εκπαιδευτικός τείλορισμός εφαρμόστηκε περισσότερο στην ανώτερη/τατη εκπαίδευση παρά στο ίδιο το σχολείο, το οποίο είχε πλέον σκοπό το αρχικό ξεσκαρτάρισμα των μαθητών σε αποβλέποντες σε χειρωνακτική ή διανοητική εργασία. Κριτικοί της εκπαίδευσης, όπως ο Ράμερ⁷⁹, επισημαίνουν ότι η αμερικάνικη δημόσια εκπαίδευση της δεκαετίας του 60 είχε σκόπο τον εντοπισμό από τις επιχειρήσεις της – μειοψηφικής βέβαια - αφρόκρεμας των μαθητών που μπορούσαν να αποδώσουν σε προηγμένο επιστημονικό επίπεδο, για εξειδικευμένες λειτουργίες της ανάπτυξης καινοτομιών και της διοίκησης των εργαζομένων, την ίδια στιγμή που οι υπόλοιποι αφήνονται να πιστεύουν ότι διήλθαν μια αξιοκρατική διαδικασία, και η θέση την οποία τελικά ελαβαν μέσα στην κοινωνική ιεραρχία είναι αυτή που τους αξίζει – κάτι που “μόνο οι μεγάλες θρησκείες έχουν καταφέρει”.

Τη δεκαετία του '80 ο αγγλόφωνος κόσμος μαστίζεται ξανά από την ανεπάρκεια των αποφοίτων του Λυκείου στα μαθηματικά αλλά και γενικότερα σε “δεξιότητες”. Οι διευθυντές των αμερικάνικων επιχειρήσεων έστειλαν τους εργαζόμενους τους για μετεκπαιδύσεις καθώς το σχολείο δεν έδειχνε να καλύπτει τις προαπαιτούμενες για την εργασία γνώσεις. Η λεγόμενη επιτροπή Cockfort⁸⁰ στο Ηνωμένο Βασίλειο, τεκμηριώνει ερευνητικά τη μαθηματική ανεπάρκεια των Βρετανών μαθητών, αν και επισημαίνει ότι η βασική προβληματική των εργοδοτών δεν ήταν τόσο η αμάθεια, όσο η έλλειψη κινήτρου, η αβουλία, και η παταγώδης ανικανότητα για αυτενέργεια των εργαζομένων τους, με άλλα λόγια το ίδιο το αποτέλεσμα της σχολικής αποχώνωσης.

Οι εξυπνάκηδες προπαγανδιστές του εκπαιδευτικού νεοσυντηρητισμού έσπευσαν να κατηγορήσουν τη μακρά πορεία της προοδευτικής παιδαγωγικής και την υπερβολική διάδοση ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών ιδεών για την έκπτωση της ποιότητας της μάθησης⁸¹. Τότε περίπου είναι που κόβεται μαχαίρι η κριτική της σχολικής μάθησης, η οποία είχε βέβαια φτάσει μέχρι την ιδέα της **αποσχολειοποίησης**, την ίδια στιγμή που τα εναλλακτικά και ελευθεριακά σχολεία ξεφύτρωναν σε κάθε γωνιά του Δυτικού κόσμου. Έκτοτε βρισκόμαστε **στο παράδοξο της διδαγμένης παραδοχής ότι η προοδευτική παιδαγωγική είναι... ξεπερασμένη, ενώ το σχολείο δεν την έχει αφομοιώσει ούτε στο ελάχιστο**, παραμένοντας το ίδιο πολτοποιητικό έκτρωμα που πάντα ήταν, και ο μόνος λόγος που θεωρείται ξεπερασμένη είναι η ρεπουμπλικανική προπαγάνδα και εκμετάλλευση των περιστάσεων της δεκαετίας του '80.

Είδαμε λοιπόν ότι το σχολείο, με την προστασία της αμερικάνικης δεξιάς αλλά και της ευρείας πλειοψηφίας των υποστηρικτών του, που το ίδιο είχε διαμορφώσει, κατάφερε να αντισταθεί και στις απαιτήσεις του διαστημικού ανταγωνισμού και της πρώτης εισαγωγής των μικρο-υπολογιστών στην καθημερινή εργασία, χωρίς να κάνει την παραμικρή έκπτωση στις παιδαγωγικές ιδέες που έδιναν βάση στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτο-διεύθυνσης, της

⁷⁹ Reimer, E. School is dead; κεφάλαιο 1.

⁸⁰ Hughes, M. Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών. Gutenberg, σς. 17 κ.εξξ.

⁸¹ Κασσωτάκης, Μ. Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον εκπαιδευτικό νεο-συντηρητισμό. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ικανότητας για ανακαλυπτική μάθηση, της ικανότητας για αυτομόρφωση, της ικανότητας για κοινωνική και συνεργατική μάθηση. Και δε μιλάμε για κάνα δυό αναρχικούς παιδαγωγούς, αλλά για την πλειοψηφία των παιδαγωγικών ρευμάτων που αναφέρονται σε οποιοδήποτε εισαγωγικό εγχειρίδιο παιδαγωγικής - ενδεικτικά Ντίουι, Σχολείο Ενέργειας, Σχολείο Εργασίας, Μπρούνερ, Κλαπαρέντ - που έχουν προτείνει **είτε την αυτο-διεύθυνση των μαθητών, είτε άλλες μορφές ανακαλυπτικής και συνεργατικής μάθησης**, με τον έναν ή τον άλλο βαθμό ελευθερίας στην επιλογή της ύλης και του τρόπου εκμάθησής της και έμφαση στο ψυχολογικό -κοινωνικό υποκείμενο της μάθησης⁸².

Έτσι, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός της ακόμα μεγαλύτερης αδυναμίας του νεωτερικού παιδαγωγικού συστήματος, που ποτέ δεν εγκατέλειψε το φυσικό περιορισμό, την ιεραρχική δομή, το συγκεντρωτισμό και τη γραφειοκρατία του, με άλλα λόγια *ποτέ δεν εγκατέλειψε την καταστολή της σκέψης και της πρωτοβουλίας*, να προσαρμοστεί στο ραγδαίο ρυθμό τεχνολογικής αλλαγής της μετά την εισαγωγή των μικροϋπολογιστών εποχής. Η ψηφιακή τεχνολογία υπογραμμίζει έντονα τα βαθιά ταξικά χάσματα ανάμεσα στην εξοικείωση μαζί της απο μικρή ηλικία, που χαρακτηρίζει τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, και την πλήρη άγνοια για αυτήν που συχνά χαρακτηρίζει τα κατώτερα στρώματα. Την ίδια στιγμή η ανάδειξη εξαιρετικών δεξιοτήτων στο χειρισμό υπολογιστών από πολύ νεαρά άτομα κατέδειξε τον ετεροχρονισμό και την ανεπάρκεια όλων των σχολικών προγραμμάτων πληροφορικής, με την ίδια ένταση με την οποία έδειξε τον ταξικό χαρακτήρα αυτών των “ικανοτήτων”, κάτι το οποίο ήταν ήδη γνωστό κατά τις προηγούμενες δεκαετίες για τα μαθηματικά και τη γλώσσα.

Κάτι λιγότερο προφανές είναι η ανικανότητα του σχολείου να αποδεικνύει ότι μπορεί να γεφυρώσει αυτά τα ταξικά χάσματα με τον υποτιθέμενο κοινωνικά αντισταθμιστικό και αξιοκρατικό χαρακτήρα του, καθώς, όπως σημειώνει ο Ίλιτς, **το σχολείο παίρνει αντικείμενα από τη δημόσια χρήση, τα βαφτίζει εκπαιδευτικό υλικό και τα αποσύρει από την κοινή χρήση**⁸³. Με άλλα λόγια ο προικισμένος μαθητής της αστικής τάξης μπορεί να μάθει να εγκαθιστά σκληρό δίσκο στα 12 διότι έχει το περιθώριο να λύσει, να δέσει και ενδεχομένως να διαλύσει τον υπολογιστή του, ενώ η άπορη μαθήτρια της εργατικής τάξης μπορεί να δει τον υπολογιστή μόνο στο περιορισμένο πλαίσιο της τάξης και μόνο με τον καθορισμένο τρόπο του μαθήματος.

Ανεργία, πιστοποίηση, αξιοκρατία: Πρώτα τα αφεντικά!

Σε αυτό το σημείο, φαίνεται πως οι κυρίαρχοι έχουν πιά συνειδητοποιήσει ότι η λειτουργία του σχολείου για τη μετάδοση γνώσεων είναι ανεπαρκής ή και άχρηστη για την εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού που χρειάζονται. Με τη συγκυρία της παγκοσμιοποίησης και το διεθνή καταμερισμό εργασίας οι ανάγκες των επιχειρήσεων για ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό, με ή χωρίς φορντικού τύπου εκπαίδευση, έχουν μεταφερθεί με εξαιρετικές δυνατότητες κερδοφορίας σε τρίτες χώρες. Παρατηρείται έτσι μια σταθερά αυξανόμενη πορεία της συλλογής πιστοποιητικών για την εξεύρεση απλών θέσεων εργασίας: τα πιστοποιητικά, αρχής γενομένης από το απολυτήριο του Λυκείου, συνεχίζουν και επαυξάνουν τον *πάλα ποτέ ρόλο του σχολείου* στη δικαιολόγηση των κοινωνικών ανισοτήτων με όρους ατομικής αξιοκρατίας.

⁸² Δαννασής - Αφεντάκης, Α. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική τ.Β: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης - Παιδαγωγικά Συστήματα. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

⁸³ Ίλιτς, Ι., Κοινωνία χωρίς Σχολεία. Νεφέλη.

Ωστόσο, οι εργοδότες σε όλη την Ευρώπη γνωρίζουν τα ελλείμματα της τυπικής μάθησης, για αυτό και αδιαφορούν για τα συσφραγισμένα πιστοποιητικά τυπικών σπουδών και ζητούν την προϋπηρεσία του ατόμου⁸⁴. Διαδοχικά το απολυτήριο Λυκείου και το πτυχίο ΑΕΙ θεωρείται προαπαιτούμενο για θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν τέτοιο επίπεδο εξειδίκευσης. Άλλα, μικρότερης εμβέλειας, πιστοποιητικά τίθενται ως φραγμοί στη διεκδίκηση ορισμένων θέσεων εργασίας, όπως το ECDL, όπου έχουμε το παράδοξο του να προαπαιτείται ένα ιδιωτικά παρεχόμενο πιστοποιητικό για ένα δημόσιο διαγωνισμό! Στην Ισπανία μία μεγάλη αλυσίδα σουπερ-μάρκετ (η Μερκαδόνα) ανακάλυψε ότι θα προσλαμβάνει μόνο κατόχους πανεπιστημιακού διπλώματος, ακόμα και για τη θέση του ταμιά. Στην ίδια χώρα, πολλοί νέοι διαγράφουν από το βιογραφικό τους τα μάστερ και τα δεύτερα πτυχία και αναφέρουν στην πιο περίοπτη θέση την προϋπηρεσία τους ως πωλήτριες και σερβιτόροι, σημειώνοντας πως απέκτησαν οργανωτικές, επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες⁸⁵. Στη Βρετανία εισήχθη ήδη υποτυπώδες σύστημα πιστοποίησης των άτυπων αυτών γνώσεων, στο οποίο βέβαια οι κάτοχοι των παραδοσιακών πιστοποιητικών φέρνουν συνεχειακό τύπου αντιρρήσεις. Οι εργοδότες φαίνεται να ξέρουν πως η τυπική μάθηση δεν τους ωφελεί στη δουλειά τους, και δε θέλουν να πληρώνουν για αυτήν, όταν μπορούν να προσλάβουν εξίσου ή και περισσότερο ικανούς εργαζόμενους, χωρίς τυπικά προσόντα που ανεβάζουν το κόστος εργασίας. Ταυτόχρονα όμως διατηρούν και γενικεύουν τη ζήτηση των πιστοποιητικών ελαχιστοποιώντας τις μισθολογικές απαιτήσεις και εξατομικεύοντας την ευθύνη για την ανεργία ή την “ελαστική” εργασία, η οποία άλλωστε με βάση τις ίδιες τις παραδοχές των εξουσιαστικών λόμπυ θα αφορά την πλειοψηφία του πληθυσμού.

Οργανισμοί που μαθαίνουν και άτομα που αποβλακώνονται

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η κοινωνιολογική μελέτη των οργανώσεων και της εκπαίδευσης φτάνει να συζητά για τη συλλογική, συμβολική, αναπαραστασιακή και επικοινωνιακή δομή των οργανισμών, μιλώντας για μανθάνοντες οργανισμούς και καταδικάζοντας την ιεραρχική, και μέχρι πρότινος θεωρούμενη ως “ορθολογική” (!) οργάνωση της εργασίας⁸⁶. Τα αφεντικά, πιστά στη κοντόφθαλμη οικονομική μεγιστοποίηση, είναι φυσικά απρόθυμα να αναδιοργανώσουν τη δομή λήψης αποφάσεων των επιχειρήσεών τους, αλλά και να επωμιστούν το κόστος της επιμόρφωσης των εργαζομένων κρατώντας την στο παραδοσιακό επίπεδο του “εξωτερικού γεγονότος”, υπό την ευθύνη με άλλα λόγια, όχι πλέον του Κράτους, αλλά του ίδιου του εργατικού δυναμικού. Πράγματι, ενώ ο/η μελετητής/τρια της σχετικής βιβλιογραφίας διαβλέπει σε αυτές τις έννοιες τις πιο αισιόδοξες προοπτικές για την τεκμηρίωση της αυτο-οργάνωσης της εργασίας, διαπιστώνει πολύ γρήγορα ότι συγκροτείται το νόημα της “ικανότητας για οργανωσιακή μάθηση” ως *ατομικού* χαρακτηριστικού⁸⁷. Περιεχόμενο αυτής της ικανότητας είναι η *εργασιακή προσαρμοστικότητα, η επίλυση προβλημάτων, η εφαρμογή προηγούμενων γνώσεων, η ικανότητα για ομαδική συμπεριφορά, η ευελιξία της σκέψης, η ικανότητα για δια βίου μάθηση*. Δεν αναλαμβάνουν όμως το ρίσκο της εφαρμογής των τόσο επικαιροποιημένων αρχών της προοδευτικής παιδαγωγικής, που διατρανώνει αυτούς τους στόχους μάθησης εδώ και πάνω

⁸⁴ Πατινώτης Ν., Γνώση και Εργασία. Μεταίχμιο, σς. 15 κ.εξξ.

⁸⁵ El Pais, 23/9/2010, “Me planteo quitar de mi currículo las dos carreras”.

⁸⁶ Allard-Poesi, F. (1998). Representations and Influence Processes in Groups: Towards a socio-cognitive perspective on Cognition in Organization. Scandinavian Journal of Management, 14(4), 395-420. προβλ ιαπωνικό μοντέλο, μετα-φορντισμός, re-engineering: για μια εισαγωγή βλ. Giddens, Κοινωνιολογία, Gutenberg, κεφάλαιο περί Οργανώσεων

⁸⁷ Πατινώτης, ο.π., σ. 23

από 100 χρόνια, στην αλλαγή της παραδοσιακής σχολικής δομής, διότι για μία σειρά λόγων είναι πολύ πιο συμφέρον να μεταθέσουν αυτήν την ευθύνη στους υπερ-καταρτισμένους υποηήφιους άνεργους.

Έτσι λ.χ. έπεσε στα χέρια μου Ιαπωνικό άρθρο⁸⁸ εκπαιδευτικής ψυχολογίας το οποίο πρόθημα κακοποιεί έννοιες, όπως η *ψυχο-κοινωνική ταυτότητα*, για να οριοθετήσει ως *πρόβλημα του ατόμου την ανικανότητα για ενεργό μάθηση*, με τέτοιο τρόπο που ο/η μαθητής/τρια που δεν τη διαθέτει, λόγω – θα λέγαμε εύλογα – της μαθησιακής κλειτοριδεκτομής που έχει υποστεί στο σχολείο, να θέλει σχεδόν να κάνει χαράκι για να ξεπλύνει τη ντροπή του. Η ψυχο-κοινωνική ταυτότητα, μία από τις σημαντικότερες ψυχαναλυτικές έννοιες στην κριτική του σχολείου της δεκαετίας του '60-'70⁸⁹, εξ ορισμού κεντρική για το ευ ζην, κατ' αρχήν ενταγμένη στο κοινωνικό της πλαίσιο, προφανώς σε καταστολή μέσα στο σχολικό περιβάλλον και τις γονεϊκές επιταγές, μεταφράζεται εδώ ως *αναγνώριση του προβλήματος που έχει ο έφηβος στο να μαθαίνει ενεργά και προσπάθεια επίλυσής του!* Παραβλέπεται έτσι εξόφθαλμα ότι το σχολείο είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει, και διδάσκει πάνω από όλα την κουλτούρα του⁹⁰, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι η άβουλη και παθητική συμμόρφωση σε μαθησιακές και συμπεριφορικές νόρμες και κανονισμούς. Σε αυτό το σημείο εισάγεται στην κριτική μας η **βαθύτερη σχέση εξατομίκευσης και ψυχολογιοποίησης ή ψυχιατρικοποίησης των ατομικών συμπεριφορών που κατασκευάζονται και εσωτερικεύονται μέσα σε θεσμικά πλαίσια, όπως το σχολείο και η εργασία.**

Αντίστοιχα, η *αυτομόρφωση*, όπως αυτή ορίζεται στο θέμα της έκθεσης των περσινών Πανελλαδικών⁹¹, συνίσταται στην αυτόβουλη συνδιαλλαγή του ατόμου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου του, με τυπικούς και μη οργανισμούς μάθησης, με μεγάλη ευελιξία στον καθορισμό του τί και πώς θα μαθευτεί, *αλλά με έναν συγκεκριμένο τρόπο για να πιστοποιηθεί*, ως *ανταλλακτική δηλαδή αξία*. Το σύστημα, ουσιαστικά, εκμεταλλεύεται έντεχνα τη μαζική αυταπάτη της τυπικής μάθησης, που το ίδιο το σχολείο αναπαράγει, ώστε να αποκλείει μεγάλα κομμάτια του πληθυσμού από τη διεκδίκηση αξιοπρεπώς αμειβόμενης εργασίας. **Έτσι, ανεβάζει συνέχεια τον πήχυ των πιστοποιητικών που προαπαιτούνται για τις απλούστερες θέσεις εργασίας, ενώ η ίδια η εργοδοσία απαξιώνει τις μορφές αυτές τυπικής μάθησης και μάλιστα δεν είναι καν πρόθυμη να πληρώσει για αυτές.** Δημιουργώντας ζήτηση για αμφιβόλου αξίας πιστοποιητικά, μετατρέποντας τα πανεπιστήμια σε μεταπράτες τέτοιου είδους ευκαιριών δια βίου μάθησης, δημιουργώντας κάποιο αμελητέο ίσως κέρδος, κυρίως όμως επιδεινώνοντας τους όρους του ανταγωνισμού για τις θέσεις εργασίας. Ταυτοχρόνως διαχειρίζεται το αίσθημα κατανεμητικής δικαιοσύνης με την επίταση των εξατομικευτικών ιδεολογημάτων, μεταθέτοντας στον εργαζόμενο την ευθύνη της *κακώς εννοούμενης αυτομόρφωσης*.

⁸⁸ Sugimura, K., & Shimizu, N. (2010). Identity Development in the Learning Sphere Among Japanese First-Year University Students. *Child and Youth Care Forum*, 1-17-17. doi:10.1007/s10566-010-9118-2

⁸⁹ Πχ, στον Goodman, ο.π., αλλά και στους Πόστμαν & Βαϊνγκάρντερ, Η εκπαίδευση ως μέσο αντροπής του κατεστημένου. Μπουκουμάνης.

⁹⁰ Brown, J. S.; Collins, A. & Duguid, S. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher* 18 (1): 32-42. Επίσης, η θεωρία της Margaret Donaldson για την πλαισιωμένη (embedded) και απο-πλαισιωμένη (non-embedded) μάθηση: η μάθηση είναι άρρηκτα δεμένη με το πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει. Έτσι, η σχολική τάξη δεν εγγυάται ότι μπορεί να μεταδώσει γνώσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν έξω από αυτή, διότι διδάσκει περισσότερο την τεχνική επιτυχίας σε ένα συγκεκριμένο τύπο διαγωνίσματος, παρά το ίδιο το περιεχόμενο της διδασκαλίας.

⁹¹ Πηγή του κειμένου: Κορωνάου, Α., Κοινωνιολογία του Ελεύθερου Χρόνου. Gutenberg.

Αντι-μεταστροφή: Για να πάρουμε πίσω τις λέξεις που μας ανήκουν

Έχοντας κλείσει έναν κύκλο της επιχειρούμενης ερμηνείας των υπό συζήτηση μεταρρυθμίσεων, που λαμβάνουν χώρα σε διεθνές επίπεδο, θα πρέπει να επανανοηματοδοτήσουμε τη διαδικασία της μάθησης και να ξαναοικειοποιηθούμε τους όρους που μας ανήκουν, που επί 30 χρόνια στηλιτεύουν ως ξεπερασμένους, και τώρα μας τους ξανασερβίζουν διαστρεβλωμένους, για να νοηματοδοτήσουν το νέο όργιο εκμετάλλευσης της εργασίας που προσεκτικά σχεδιάζουν σε διεθνείς συναντήσεις δεξαμενών σκέψης και οικονομικών παραγόντων.

Προσωπικά, πιστεύω ότι η μόνη μάθηση που πραγματικά συμβαίνει είναι αυτή που λαμβάνει χώρα μέσα στο παιχνίδι, την εργασία, τη συνεργασία, τις πολιτικές διαδικασίες, την κοινωνική συνύπαρξη. Η αυτο-οργάνωση της κοινωνίας και της εργασίας είναι τόσο άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαδικασία της αυτομόρφωσης σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού βίου, που κανένα πολιτικό, κοινωνικό και οργανωτικό μοντέλο πέραν της αναρχίας δεν μπορεί να οικειοποιηθεί τον όρο, τη στιγμή που οι ιεραρχικές και συγκεντρωτικές δομές της εργασίας και του σχολείου καταστέλλουν τη μάθηση, την πρωτοβουλία, τη συνεργασία και την αλλαγή, όσο και – μάταια- να τις επικαλούνται.

Είναι αυτονόητο ότι ο άνθρωπος μαθαίνει σε όλο το εύρος και τη διάρκεια του βίου του. Επί αιώνες οι άνθρωποι μαθαίνουν όλο το απαραίτητο για τη βιολογική και κοινωνική τους επιβίωση ρεπερτόριο, από τη γλώσσα μέχρι το κυνήγι και τη γεωργία, με την αυθόρμητη αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό του περιβάλλον, χωρίς δομημένη διδασκαλία. Η εποχή της αυτοματοποίησης δε θα έπρεπε να αποτελεί εξαίρεση, αλλά απεναντίας, όπως επισημαίνει ο Γκούντμαν, η αυτοματοποίηση της εργασίας θα έπρεπε να απαιτεί λιγότερη δομημένη διδασκαλία και όχι περισσότερη. Αντίστοιχα, δηλαδή, ο άνθρωπος μπορεί να μεταβεί από το πιπίλισμα μέχρι τον προγραμματισμό, μέσα από την ίδια ακριβώς διαδικασία αυθόρμητης, κοινωνικής αυτο-μόρφωσης, μέσα από τη συνεργασία, τη συλλογική χρησιμότητα, την επιμονή και το ενδιαφέρον που έχουν αναδείξει τους εκπροσώπους της πνευματικής προόδου του ανθρώπου πολύ περισσότερο από την ανιαρή σχολική διαδικασία. Απεναντίας, **η προωθούμενη μεταρρύθμιση, δίδεν οικειοποιούμενη και παριστάνοντας ότι “αναγνωρίζει” και “πιστοποιεί” την “άτυπη” αυτή μάθηση, που “δεν εξαρτάται από θεσμούς, όπως το σχολείο και το πανεπιστήμιο”, δεν έχει άλλο σκοπό παρά να την εμπορευματοποιήσει, να τη χρησιμοποιήσει για ιδεολογική χειραγώγηση και τελικά να διευρύνει, μέσω της εμπορευματοποιημένης πιστοποίησης, την καταστολή και τη σήψη της δομημένης σχολικής μάθησης και στις υπόλοιπες σφαίρες του βίου.**



Ίφ, Lindsay Anderson, 1968

Αντί επιλόγου: Η απροσάρμοστη γενιά του Σάμερχιλ

Λένε ότι το σχολείο αναπαράγει τις αξίες της αστικής τάξης.
Αυτό είναι λάθος. Το σχολείο δεν αναπαράγει καμία αξία.
Παράγει μόνο γρανάτζια για την κοινωνική μηχανή.

Paul Goodman

Πέρα από το γενικότερα “κακόηχο και παρωχημένο” της ελευθεριακής παιδαγωγικής, της αποσχολειοποίησης και όποιου άλλου θετικού είχε να προσφέρει ο 20ος αιώνας, εκτός από κτηνωδίες και πραξικοπήματα, υπάρχει και το υπαρκτό, εμπράγματο, εν ζωή και δράσει Σάμερχιλ, μια λέξη από το παρελθόν για τους εκπαιδευτικούς και άγνωστη στην πλειοψηφία των ανθρώπων που τους αφορά. Ακόμα και μορφωμένοι αριστεροί άνθρωποι σπεύδουν να χαρακτηρίσουν το Σάμερχιλ ως ένα αποτυχημένο πείραμα, τουλάχιστον στο πλαίσιο της δικιάς μας κοινωνίας. Το Σάμερχιλ, λένε, δεν έβγαλε παρά μια γενιά παιδιών ανίκανη να προσαρμοστεί. Είναι αμφίβολο αν η δήλωση περιέχει κάτι περισσότερο από ευλογοφάνεια.

Κατ’ αρχάς δεν πρόκειται για μια γενιά παιδιών, αλλά αρκετές γενιές παιδιών από το 1920 έως και σήμερα. **Το Σάμερχιλ συνεχίζει 90 χρόνια μετά την ίδρυσή του να επιμένει στην αντι-αυταρχική αγωγή, στην προαιρετική παρακολούθηση μαθημάτων, στη μαθητική αυτοδιεύθυνση, στην άρνηση οποιασδήποτε βαθμολογίας.** Με επίκληση στους εκπαιδευτικούς “στόχους” της εποχής μας (προσαρμοστικότητα, επίλυση προβλημάτων, ομαδική εργασία, κλπ)⁹² και τη συνήθη αόριστη αναφορά στα “κριτήρια ποιότητας” το βρετανικό υπουργείο παιδείας οδήγησε σε δίκη το Σάμερχιλ για τις πρακτικές που ακολουθεί, ειδικά για το μη – υποχρεωτικό χαρακτήρα των μαθημάτων και τη μη –βαθμολόγηση των μαθητών⁹³. Υποτίθεται λοιπόν ότι αυτή η παιδαγωγική ελευθερία είναι ίσως επιθυμητή, αλλά αντίκειται στους στόχους της μοντέρνας εκπαίδευσης. Μια τέτοια διαπίστωση βρίσκεται βέβαια σε διάσταση με την κοινή λογική. Οι εγκάθετοι επιθεωρητές του υπουργείου δήλωσαν πως “Το σχολείο έχει υποχωρήσει προς μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική ελευθερία με το αρνητικό δικαίωμα του να μην διδάσκει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλοί μαθητές να έχουν αφεθεί να μπερδεύουν την επιδίωξη της απραξίας με την άσκηση προσωπικής ελευθερίας”.

Η ανεξάρτητη ερευνητική ομάδα, της οποίας η δουλειά καθόρισε σημαντικά την πανηγυρική εγκατάλειψη της υπόθεσης από το δικαστήριο και οδήγησε στην πρώτη θετική αναφορά του αγγλικού κράτους για το Σάμερχιλ, ασχολήθηκε επισταμένα με την αλήθεια της παραπάνω φράσης την οποία ανασκεύασε ολοκληρωτικά. Διαλέγοντας από πολλές περικοπές, θα σταθώ στην παρακάτω:

“Είναι ενδιαφέρον ότι η ομάδα των επιθεωρητών αναγνώρισε ότι υπάρχουν ορισμένες

⁹² Το Τμήμα Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Αποκατάστασης (DfEE) διακρίνει ως δεξιότητες-κλειδιά τις παρακάτω: Επικοινωνία, Αριθμητικές Εφαρμογές, Πληροφορική, Συνεργασία με άλλους, Αυτοβελτίωση μάθησης και απόδοσης, Επίλυση Προβλημάτων.

⁹³ Για μία καλή εξέταση της περίπτωσης, το κείμενο της ανεξάρτητης ομάδας που διερεύνησε τους ισχυρισμούς του υπουργείου βρίσκεται εδώ: <http://tinyurl.com/5vp38e2>

δυνατότητες μάθησης εκτός τάξης που παρέχονται στα παιδιά και χρησιμοποιούνται από αυτά, όπως για παράδειγμα οι υπολογιστές. Οι επιθεωρητές έδειξαν ωστόσο να απαξιώνουν τη μάθηση εκτός τάξης. Η αθλητική δραστηριότητα υποστηρίζεται ιδιαίτερα στο σχολείο και δεδομένου του μεγέθους του είναι συγκριτικά καλά εξοπλισμένο. Η κυβέρνηση έχει κάνει πολύ θόρυβο για το πόσο υποστηρίζει τα αθλήματα και τους αγώνες στα σχολεία και παρατηρήσαμε ότι στο Σάμερχιλ τα παιδιά έχουν πάμπολλες δυνατότητες να αθληθούν. Αυτό που διέφυγε από τους επιθεωρητές είναι το γεγονός ότι όλες αυτές οι δραστηριότητες είναι οργανωμένες από τα ίδια τα παιδιά. Δεν υπάρχουν επίσημα μαθήματα σχετικά με τον αθλητισμό. Αυτό το πρόβλημα είναι εμφανές σε όλη τη διαδικασία της επιθεώρησης. Φαίνεται σαν να μην προσμετράται ως “εκπαιδευτική ευκαιρία” οτιδήποτε δεν είναι οργανωμένο και ελεγχόμενο από καθηγητές. Υπάρχει πληθώρα άλλων ευκαιριών που παρέχει το Σάμερχιλ όπως: συμμετοχή σε συνελεύσεις, ανάληψη ρόλων -όπως του συντονιστή ή γραμματέα των συναντήσεων, διοργάνωση εκδηλώσεων, συμμετοχή σε επισκέψεις, παρακολούθηση θεατρικών και λογοτεχνικών εκδηλώσεων, ανέβασμα θεατρικών έργων, διαχείριση του καφενείου, κ.α.”

Είναι εμφανές ότι οι επίσημοι θεσμοί δεν έχουν καταλάβει τίποτα από όσα αναπαράγουν περι άτυπης, καταστασιακής, ενσωματωμένης, κοινωνικά σημαίνουσας κλπ. ΜΑΘΗΣΗΣ και ότι με αυτήν τη ρητορική δεν αποβλέπουν παρά σε μία διαδικασία ακόμα αυστηρότερων κριτηρίων “ποιότητας”, ελέγχου της γνώσης, και τυποποίηση/ πιστοποίηση όλων των μαθησεων που συμβαίνουν σε όλο το εύρος του βίου. Η παραπάνω αντίφαση συζητιέται αναλυτικά από τους συντάκτες της ανεξάρτητης έκθεσης.

Αναδεικνύεται εδώ το βασικότατο ερώτημα: γιατί οι κυβερνήσεις διευρύνουν και προωθούν πρακτικές που αντίκεινται στους ρητά εκπεφρασμένους στόχους τους; Γιατί, αντιθέτως, επί 100 χρόνια επιτίθενται στις πρακτικές που διαμορφώνουν σκεπτόμενα και ικανά υποκείμενα, ενώ έχουν πάψει υποτίθεται να χρειάζονται ανθρώπους γρανάζια για τις γραμμές παραγωγής; Η διευκρίνιση αυτού του ερωτήματος θα διαφωτίσει αρκετά καλά όλες τις προβληματικές που τίθενται γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Οι πολιτικές αυτές τα έχουν βρει πραγματικά σκούρα με το Σάμερχιλ. Εν έτει 2000 το αγγλικό κράτος αναγκάστηκε να εκδώσει την πρώτη θετική αξιολόγηση του σχολείου, μετά από 80 χρόνια λασπολογίας⁹⁴. Το ενδιαφέρον εστιάζεται όχι μόνο στο “παιδο-ψυχολογικό” πλεονέκτημα της αντιαυταρχικής αγωγής, αλλά στην ίδια τη μαθησιακή του αποτελεσματικότητα. Φαίνεται ότι το Σάμερχιλ, παρόλο που δεν αποδίδει κανένα ιδιαίτερο βάρος στην επιτυχία σε εξετάσεις, είχε μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας στις γενικές εξετάσεις που γίνονται στη Βρετανία μετά το Λύκειο, από ό,τι τα “κανονικά σχολεία”. Οι περισσότεροι απόφοιτοι του Σάμερχιλ συνεχίζουν σε ανώτερες σπουδές ή άλλες εκπαιδευσεις, επομένως οι δηλώσεις για απόσυρση και απραξία δεν έχουν κανένα έρεισμα.

Η μαθησιακή αυτή υπεροχή δεν μπορεί να οφείλεται παρά στο ότι ένα τέτοιο σχολείο βρίσκεται όσο κοντά είναι δυνατό στη σχολική οργάνωση της αυθόρμητης/ συνεργατικής μάθησης και συλλογικής αυτο-μόρφωσης. Το Σάμερχιλ ανάγκασε με αγώνα το αγγλικό κράτος να υποχωρήσει. **Για ποιό λόγο ΕΜΕΙΣ να παραιτηθούμε με ηττοπάθεια και να λέμε πρώτοι/ες ότι οι ιδέες μας είναι καλές, αλλά ουτοπικές ή ξεπερασμένες; Ας τους αναγκάσουμε να υπαναχωρήσουν!**

⁹⁴ http://www.ofsted.gov.uk/oxedu_reports/download/%28id%29/90088/%28as%29/124870_301621.pdf

Το αγγλικό κράτος δεν έχει χωνέψει αυτή την ήττα και βρίσκεται σε φάση ιδεολογικής ανασύνταξης και αντεπίθεσης. Και καθώς δεν υπάρχουν στοιχεία για δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών του Σάμερχιλ, οι μηχανορραφίες των αγγλίζων γραφειοκρατών έχουν φτάσει να δημιουργούν θέματα για τις κοινές τουαλέτες και για κάτι σαπισμένες σκάλες. Αν όλα τα φρικτά στοιχεία που διαδίδονται για το Σάμερχιλ ήταν αλήθεια, οι επίσημες αναφορές θα ήταν γεμάτες από αυτά. Επιπλέον, οι πιο πρόσφατες μελέτες στρέφονται ύπουλα προς τη δημιουργία του φόβου για σεξουαλική δραστηριότητα των μαθητών και καλλιεργούν πανικό για τη σωματική εγγύτητα μαθητών και προσωπικού⁹⁵. Επίσης, στην ίδια “έρευνα” το Σάμερχιλ χαρακτηρίζεται ως “πανοπτικό” (sic) και θεωρείται ότι θίγεται η “ιδιωτικότητα” των παιδιών⁹⁶. Είναι αξιολύπητο το επίπεδο γελοιότητας στο οποίο φτάνουν για να δικαιολογήσουν την εμπάθειά τους απέναντι σε αυτό το ολοζώντανο και λειτουργικό παράδειγμα ελευθεριακής εκπαίδευσης!

Η υπόθεση της ελευθεριακής αγωγής είναι ακόμα ανοιχτή!



Zero de conduite, Jean Vigo, 1933

⁹⁵ Βλ. Stronach, I., & Piper, H. (2008). Can liberal education make a comeback? The case of "Relational Touch" at Summerhill School. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL, 45(1), 6-37. Για τον εκπαιδευτικό παροξυσμό των βρετανών κατά της οποιασδήποτε σωματικής επαφής με παιδιά βλ. Φουρέντι, Φ., Γονική Παράνοια, Μπουκουμάνης.

⁹⁶ Ο συντάκτης του άρθρου αυτού είναι ένας από τους κυβερνητικούς επιθεωρητές που ξεφτιλίστηκαν στη δίκη του Σάμερχιλ, την περίοδο που προανέφερα.

VII. Σχετικά με το “Νέο” σχολείο, “Πρώτα ο Μαθητής” και τη μεταρρύθμιση του ΥΠΕΠΘ

Μέσα στη γενικότερη προσπάθεια υποβάθμισης, εντατικοποίησης και ελέγχου της ζωής μας σε κάθε της έκφανση βρεθήκαμε αντιμέτωποι και με τα κείμενα-σχέδια νόμου για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. Τα κείμενα αυτά αποτέλεσαν μια αφορμή για να ανοίξει το ζήτημα του Καλλικράτη στην εκπαίδευση.

Παρατηρήσαμε πρώτα τις ασάφειες που περιέχουν για τον τρόπο λειτουργίας του νέου σχολείου -νέες αρμοδιότητες, συλλογικά όργανα, αναβάθμιση θεσμών κοινωνικής λογοδοσίας, αυτοαξιολόγησης σχολ. μονάδων: πομπώδεις εκφρασούλες, καθόλου επεξηγήσεις. Γεννήθηκαν έτσι κάποια ερωτήματα:

- ποιες οι νέες αρμοδιότητες; ποιοι θα αποτελούν τα συλλογικά όργανα;
- από πού θα προέρχονται οι πιστώσεις που θα διαχειρίζονται τα συλλογικά όργανα;;
- με ποια κριτήρια θα γίνεται η αυτοαξιολόγηση;;
- από ποιους;; - ποιοι οι θεσμοί κοινωνικής λογοδοσίας;;

στη συνέχεια παρατηρήσαμε τη χρήση του λεξιλογίου [σελ. 38 τρέχουσας έκδοσης] που μπορεί να παραπλανήσει εύκολα τους υποψηφίους συμμετέχοντες στο πανηγύρι της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, μαθητές γονείς και εκπαιδευτικούς. Η **αυτονομία, η αποκέντρωση, η διαφάνεια, η λογοδοσία, η ποιότητα, η οικονομικότητα** είναι λέξεις θετικά φορτισμένες και ταυτίζονται με απαιτήσεις μεγάλου μέρους της κοινωνίας - ξεδιπλώνεται εδώ η παρελκυστική πολιτική του υπουργείου στο δίπολο «αφουγκράζομαι την ελληνική οικογένεια, τα προβλήματα και τις ανάγκες της, δίνω επίπλαστες απαντήσεις».

Αποφασίσαμε να αποσαφηνίσουμε

το σχέδιο Καλλικράτης, λαμβάνοντας υπόψη:

- οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου, που από το 1994 έχει ξεκινήσει προσπάθειες ένταξης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο διεθνές εμπόριο:
«Όλα δείχνουν ότι υπάρχει μια τεράστια αναπτυσσόμενη και μη πλήρως αξιοποιημένη από το κεφάλαιο και τις πολυεθνικές αγορά «εκπαιδευτικών υπηρεσιών», που πρέπει σύντομα να αξιοποιηθεί»
- την κοινή βάση δεδομένων στην ευρωπαϊκή παιδεία, 2005
- την έκθεση του ΟΟΣΑ, 2009(4ο κεφ.)
- τα πορίσματα του προγράμματος Pisa,
- τις οδηγίες του Δ΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης(κοινώς ΕΣΠΑ),
- τη συνθήκη της Λισαβόνας,
- το Δίκτυο Ευρυδίκη με τους αριθμούς-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη-2009
- το σχέδιο Καλλικράτης
- ...το Μνημόνιο, όπου οι ρυθμίσεις που προβλέπονται για την εκπαίδευση μπαίνουν κάτω

από τον τίτλο «Βελτίωση του επιχειρηματικού περιβάλλοντος και ανάπτυξη ανταγωνιστικών αγορών» **μαζί με τον τουρισμό και το λιανεμπόριο...**

-τα εκπαιδευτικά μοντέλα της Αγγλίας, Γαλλίας και των ΗΠΑ, όπου έχουν εφαρμοστεί αντίστοιχα συστήματα" αποκέντρωσης"

-το σχέδιο του Πασόκ για το σχολείο 'που βλέπει στο μέλλον'.

Επιπλέον, παρόλο που διαχρονικά η εκπαίδευση εκτός των άλλων αναπαράγει την εργατική δύναμη, **θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και** τις υπάρχουσες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες με τις αλλαγές στις σχέσεις εργασίας: κατακερματισμός δύναμης εργατών, ευελιξία, μείωση μισθών, ωράριο λάστιχο, δια βίου κατάρτιση δυναμικά εργατικού δυναμικού και τις συνακόλουθες αλλαγές στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων.

Κεντρικοί άξονες - Ας φανταστούμε...

Το «νέο» σχολείο σε συνδυασμό με το σχέδιο Καλλικράτης μοιάζει με σχέδιο ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης. Ο δρόμος της ιδιωτικοποίησης φαίνεται να 'ναι στρωμένος με ροδοπέταλα, αφού ήδη το ιδιωτικό κεφάλαιο έχει εισχωρήσει στα σχολεία με τις ΣΔΙΤ [συμπράξεις δημόσιου και ιδιωτικού τομέα για την ανέγερση σχολικών κτιρίων κυρίως), με τα εγχειρίδια που φέρουν την υπογραφή μεγάλων εκδοτικών οίκων <πατάκη - μεταίχμιος> και με εγχειρίδια διάφορων κεφαλαιοκρατικών "ιδρυμάτων" (π.χ. εθνικής τράπεζας). Η αποδόμηση της δημόσιας εκπαίδευσης έχει ξεκινήσει εδώ και καιρό... Με το νέο σχέδιο είναι όμως γεγονός!!

Αποκρυπτογραφώντας:

► **Η αποκέντρωση εξουσιών,** για να γίνει λειτουργικότερη η σχολική μονάδα, μπορεί να σημαίνει κυρίως αποκέντρωση των παρεχόμενων πόρων και μετακύλιση του κόστους της εκπαίδευσης σε δήμους (πολλοί από τους οποίους είναι χρεωκοπημένοι) και στην τοπική κοινωνία, δηλαδή επιχειρηματίες; γονείς; όλους μαζί εξαρχής;; ή με τους πρώτους να έρχονται σαν ευεργέτες των δεύτερων;;

► **Η αυτοαξιολόγηση,** για να καλύπτονται οι ανάγκες αυτόνομων σχολ. μονάδων, που αυθαίρετα προκύπτει ότι είναι διαφορετικές από δήμο σε δήμο...(σαν η γνώση, ο αθλητισμός, τα εργαστήρια, οι υλικοτεχνικές και άλλες υποδομές να μην είναι ενιαίες ανάγκες, αλλά κατά τόπους ανάγκες) **μπορεί να σημαίνει** τον περαιτέρω διαχωρισμό των δήμων σε προνομιούχες ζώνες και μη.

► **Η αυτονομία μπορεί να σημαίνει** διαφορετικό πρόγραμμα σε κάθε σχολ.μονάδα που θα συγκλίνει με τις κυρίαρχες επιχειρήσεις κάθε κοινότητας τη δεδομένη στιγμή.

► **Η κοινωνική λογοδοσία... μπορεί να σημαίνει** την καταδίκη -με κάποια μαγικά κριτήρια ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ!!- των «αποτυχημένων» σχολείων/ εκπαιδευτικών/ μαθητών

► **Η διαφάνεια** ...τον πλήρη έλεγχο όσων εμπλέκονται στις διαδικασίες και δεν είναι φυσικά έλεγχος της κυρίαρχης τάξης..

► **Η οικονομικότητα,** το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο λιγότερο χρόνο με το χαμηλότερο κόστος...

να πώς το σχολείο γίνεται μια επιχείρηση! γιατί αυτές οι «νέες» αρχές είναι τα ιδεολογήματα στα οποία βασίζονται οι επιχειρήσεις.

πιο συγκεκριμένες...φαντασιοπληξίες...

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ θα βρεθούν αντιμέτωποι

με αύξηση του ωραρίου και των αρμοδιοτήτων τους, περαιτέρω εντατικοποίηση της εργασίας τους, έλεγχο του έργου τους από επιτροπές αδιευκρίνιστης σύστασης και αδιευκρίνιστων κριτηρίων, επιλογή τους από τους δήμους βάσει βιογραφικού σημειώματος, διορισμό τους για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, συνεχή επιμόρφωση τους, (κάτι σαν τους δημοδιδάσκαλους του περασμένου αιώνα). Ενδέχεται ακόμα να αναλάβουν ρόλο μανάτζερ για την ανεύρεση πόρων από ιδιωτική πρωτοβουλία σε έναν αγώνα διατήρησης μιας σχολ. μονάδας ή στα πλαίσια του ανταγωνισμού που θα δημιουργηθεί μεταξύ των σχολείων ενός δήμου για την προσέλκυση μεγαλύτερου αριθμού μαθητών. Μεγάλη μερίδα νέων κυρίως εκπ/κών ενδέχεται να είναι πολύ ένθερμη να στηρίζει τις «καινοτόμες» δράσεις, καθώς θα αναγνωρίσει σε αυτές χρήσιμα εργαλεία, για να ασκήσει την παιδαγωγική που τόσο πολύ κουράστηκε να αποκτήσει και να πιστοποιήσει.. Επειδή, όμως, μια σχολ.μονάδα αποκλείεται να χωρά όλους τους μαθητές ενός δήμου, μάλλον δημιουργούνται σχολεία δυο ταχυτήτων με ταξικό διαχωρισμό...

Κρίνουμε χρήσιμη μια παρατήρηση σε τούτο το σημείο. Όταν μιλάμε για εκπαιδευτικούς, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως δεν αποτελούν πια ενιαίο σώμα ως προς τα «δικαιώματα» και τις «υποχρεώσεις»: συνταξιούχοι, παλαιές σειρές και νέες σειρές διορισμένων, αδιόριστοι, ωρομίσθιοι, αναπληρωτές, τετραωρίτες, συγχρηματοδοτούμενοι ΕΣΠΑ ή καθόλου χρηματοδοτούμενοι..., μετακινούμενοι, οργανικοί ή στη διάθεση...και βάσει των νέων διαχωρισμών προσοντούχοι και μη. Ενδέχεται μεγάλη μερίδα νέων, κυρίως, εκπ/κών να είναι πολύ ένθερμη να στηρίζει τις «καινοτόμες» δράσεις, καθώς θα αναγνωρίσει σε αυτές χρήσιμα εργαλεία, για να ασκήσει την παιδαγωγική που τόσο πολύ λάτρεψε, τόσο πολύ κουράστηκε να αποκτήσει και να πιστοποιήσει.

ΕΤΣΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

[[σ' αυτό το σημείο δε θα παρατηρήσουμε, αλλά θα φωνάξουμε ότι μιλάμε για τους μαθητές, χωρίς τους μαθητές. Σ' αυτή τη συγκυρία, ο μόνος λόγος που μας επιτρέπεται να κινδυνολογήσουμε και να μιλήσουμε γι' αυτούς, χωρίς αυτούς, είναι γιατί μέσα από την εκπαιδευτική πράξη που βιώνουμε αντιλαμβανόμαστε το βαρόμετρο της αυξανόμενης πίεσης και έντασής τους να ξεκινά ήδη από την πρώτη δημοτικού]]

αναλόγως της οικονομικής κατάστασης τους θα αναγκάζονται να επιλέξουν σχολείο που να ανταποκρίνεται στην τσέπη των γονιών τους ή σχολείο που να μπορεί να τους δεχτεί με κριτήρια μάλλον κοινωνικού διαχωρισμού, δυνατός-αδύναμος / προσαρμοσμένος-ανυπάκουος: χαρακτηρισμοί που θα τους δίνονται από τις νέες ειδικότητες των ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών. Οι μαθητές, δηλαδή ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ! θα φοιτούν σε σχολεία με διαφορετικό πρόγραμμα αναλόγως των αναγκών του τοπικού κεφαλαίου, ένα πρόγραμμα που θα διαμορφώνεται -τηρουμένων των συσχετισμών δυνάμεων- από τους τοπικούς φορείς και τις επιτροπές γονέων/μαθητών/καθηγητών και επιχειρηματιών[:;], με μαθητές προσανατολισμένους σε αγροτικές δεξιότητες ή σε επιχειρησιακού τύπου δεξιότητες..., ένα εκπαιδευτικό υλικό που θα παράγεται και θα συγκλίνει με τις απαιτήσεις της

αγοράς εργασίας και τις απαιτήσεις της άρχουσας τάξης, που το υπουργείο ονομάζει "οι νέες ολοένα μεταβαλλόμενες συνθήκες" σαν να ήταν αποτέλεσμα δικών μας επιλογών ή μιας ανώτερης δύναμης, ενώ ξέρουμε ότι είναι απαιτήσεις της κυριαρχίας.

Μικρά παιδιά λοιπόν θα βιώσουν εντονότερα τους κοινωνικούς και ταξικούς διαχωρισμούς, θα διαποτιστούν με τους νόμους του καπιταλισμού, θα γίνουν αυτό που πρέπει να γίνουν, ανταγωνιστικοί, ευέλικτοι, κατακερματισμένοι, «με ποικίλες δεξιότητες»...

ΑΠ΄ ΤΗΝ ΑΛΛΗ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ

Εδώ και χρόνια απαξιώνουν τη δημόσια εκπαίδευση και το ρόλο των ως επί το πλείστον "αδιάφορων" εκπαιδευτικών. Η ιδιωτική εκπαίδευση είναι αυτή που εμπιστεύονται, εξωσχολικές δραστηριότητες, φροντιστηριακά μαθήματα κ.ά. **Αν και ο οικογενειακός προϋπολογισμός είναι ήδη φορτωμένος, έστω και δύσκολα συνεχίζουν να πληρώνουν τις εκτός σχολείου δραστηριότητες.** Ακόμα, οι ίδιοι οι γονείς και πολλοί τρομοκρατημένοι μαθητές και φοιτητές απαιτούν τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.. Αυτό το όνειρο του 'Νέου σχολείου', που θα ανατρέφει σωστά τους μελλοντικούς μισθωτούς δούλους, μπορεί να μην είναι εφιάλτης για αρκετούς.. Όπως και η λογοδοσία από την πλευρά των φορέων, όπως και η εξουσία που μπορεί να έχουν στις αποφάσεις του σχολείου..όπως και ο έλεγχος των παιδιών -θυμηθείτε 'πολύ ελεύθερα τα αφήσανε και κάνουν συνέχεια καταλήψεις, αντί να κάνουν μάθημα'⁹⁷...

Δε θα πρέπει να περιμένουμε η φτώχεια να αποκλείσει κάποιους μαθητές από τα σχολεία (σε αντίθεση με τα πανεπιστήμια), γιατί αυτό θα ήταν επικίνδυνο για την εξουσία.. Ούτε να περιμένουμε πως το σχέδιο θα εφαρμοστεί εν μια νυκτί σε όλα τα σχολεία, κι αυτό θα ήταν πάλι επικίνδυνο: Σενάριο καλοστημένου πολέμου των πάσης φύσεως αφεντικών. Κάπου, όμως ο πόλεμος στον πόλεμό τους έχει ήδη ξεκινήσει:

Φαντασιοπληξίες τέλος! Ο γάλλος,ο άγγλος,ο πορτογάλλος, ο αμερικάνος και άλλοι καλλικράτες και... το ποινικό τους μπρώο:

Πριν αρκετά χρόνια (1996) γράφτηκε από τον Christian Morrison, στέλεχος του ΟΟΣΑ, μια Έκθεση με τίτλο The Political Feasibility of Adjustment⁹⁸. Η έκθεση βασίζεται σε μελέτες της εφαρμογής μέτρων που επέβαλε το ΔΝΤ σε χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Αφρικής κατά τη δεκαετία του 1980 και περιέχει συστάσεις προς κυβερνήσεις που θέλουν, με το πρόσχημα των (λεγόμενων) «διαρθρωτικών αλλαγών» στις οικονομίες των χωρών τους, να διαλύσουν το κοινωνικό κράτος, χωρίς να εμποδιστούν από επικίνδυνες λαϊκές αντιδράσεις.

“Όταν μειώνουμε τις δαπάνες πρέπει να προσέχουμε να μη μειώσουμε και την ποσότητα

⁹⁷ Είναι αυτονόητο πως οι αντιδράσεις δε θα μπορούν να γίνονται καταλήψεις (το λέμε και άρση ασύλου με άλλα λόγια..., όπως έπρεπε να πούμε άρση μονιμότητας παραπάνω και δεν είναι γνωστό μέχρι πότε θα μιλάμε για δημόσιο τομέα και υπάλληλους γενικότερα...) και πως, **αν οι καθηγητές είναι σε καθεστώς εργασιακής ομηρίας και ελέγχου, θα δυσκολεύονται να απεργήσουν ή να διαμαρτυρηθούν.**

⁹⁸ Christian Morisson, Cahier de l' economie politique, No 12, Centre de developpement de l' OCDE, Παρίσι.2003

της παρεχόμενης υπηρεσίας –έστω και αν η ποιότητα πέσει. Π.χ. μπορούμε να μειώσουμε τις πιστώσεις για τα σχολεία ή τα πανεπιστήμια, θα ήταν όμως επικίνδυνο να μειώσουμε τον αριθμό των μαθητών και των φοιτητών. Οι οικογένειες θα αντιδράσουν βίαια, αν τους στερήσουμε το δικαίωμα να γράψουν το παιδί τους στο σχολείο. Δε θα αντιδράσουν όμως σε μία σταδιακή επιδείνωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σιγά, σιγά το σχολείο μπορεί να ζητήσει από τους γονείς να χρηματοδοτήσουν οι ίδιοι μία σχολική δραστηριότητα ή και να την καταργήσει. Αυτό δεν πρέπει να γίνει όμως συγχρόνως και στο διπλανό σχολείο, αν θέλουμε να αποφύγουμε τη γενικευμένη δυσάρεσκα του πληθυσμού”.

Με κοινούς όρους, τις λέξεις που μας έκλεψαν, αυτονομία, αυτομόρφωση, δια βίου μάθηση -καημένη πρίγκιπα Κροπότκιν- έχουν κλιμακωθεί για πάνω από δεκαπέντε χρόνια οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση με εντυπωσιακές επιδόσεις στην ένταση της πειθαρχησης, τη διάδοση της αμάθειας, τον αυτό-ακρωτηριασμό...

Ο Καλλικράτης των **ΗΠΑ** περιλαμβάνει χρηματοδότηση σχολείων και εκπαιδευτικών εξαρτώμενη από μαθητικές επιδόσεις σε σχολικούς διαγωνισμούς στα μαθηματικά και στη γλώσσα. Οι εξετάσεις επιβλήθηκαν από την τρίτη δημοτικού ως την τρίτη λυκείου και χώρισαν τα σχολεία σε «καλά» και «κακά». Τα δεύτερα παίρνουν 50% λιγότερη κρατική χρηματοδότηση και κλείνουν μετά από πέντε χρόνια αρνητικών μαθητικών επιδόσεων, ενώ στο μεταξύ εκκρεμεί η κύρωση της απόλυσης των εκπαιδευτικών που λειτουργεί σαν πειρασμός στον εξαθλιωμένο κλάδο, ώστε να ξεφορτώνονται τα αδύναμα ή απειθαρχα παιδιά στο συνάδελφο, στο γειτονικό σχολείο ή ωθώντας τα στη σχολική διαρροή.

Πρόγραμμα Μπους 2001, Κανένα Παιδί Πίσω(No children left Behind)→ 53% παιδιών δεν μπόρεσαν να αποφοιτήσουν. **Πρόγραμμα Ομπάμα 2008**, Κούρσα προς την Κορυφή→ 45% παιδιών δεν μπόρεσαν να αποφοιτήσουν.

Την ίδια στιγμή οι «άγιες» επιχειρήσεις αποθεώνονται ως ευεργέτες και σωτήρες, αφού επιμελούνται των λειτουργικών δαπανών και της συντήρησης.. Και είναι ο καλύτερος πειθαναγκασμός και λοβοτόμηση το να σηματοδοτεί ουσιαδώς θετικά το μικρό παιδί το κέρδος, την οικονομική αξία, την αγορά, ...ο ύστατος ακρωτηριασμός.

Στα **αττικά σχολεία** έχει ήδη εμφανιστεί ο μμητής προς όφελος του οποίου περνάει η εκπαίδευση στα χέρια της αυτοδιοίκησης...

Οι ίδιοι ακριβώς λόγοι οδήγησαν γονείς/μαθητές/εκπαιδευτικούς στην **Ιρλανδία** σε προσφορά απογευματινής εργασίας τεσσάρων ωρών για την εξασφάλιση πόρων.

Στη **Γαλλία** οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ενέτειναν την ήδη έντονη περιθωριοποίηση στα μαλαίε. Στη **Δανία** σύστημα πιστώσεων κουπονιών ανά μαθητή.

Στην Αγγλία, πρωτοστάτη της αποκέντρωσης, το κριτήριο για τη χρηματοδότηση είναι οι μαθητικές επιδόσεις σε γραπτές περιφερειακές εξετάσεις.

Και για το τέλος, η φιλανδική φαντασίωση των υπουργών παιδείας από εποχής Κουτσίκου μέχρι Διαμαντοπούλου, με ενδιάμεσους σταθμούς τον Ευριπίδη Στυλιανίδη με την Ψηφιακή Τάξη του και τον Άρη Σηπλιωτόπουλο με την παρακαταθήκη των Διαδραστικών Πινάκων του (ή αλλιώς εξυπηρέτηση επιχειρήσεων-απορρόφηση κονδυλίων ΕΣΠΑ 2007-2013). Το **φιλανδικό** κράτος με τους πέντε εκατομμύρια κατοίκους χρηματοδοτεί μόνο το 50% του σχολικού και ωρολογίου προγράμματος, που γι' αυτό εξάλλου παρουσιάζεται με διαφοροποίηση από 14 έως 30 ώρες, αναλόγως των επενδύομένων κονδυλίων από τις επιχειρήσεις και της δημοτικής φορολόγησης... Ως επίλογος έρχονται τα θλιβερά ποσοστά

μαθητικής διαρροής (μόνο το 50% συνεχίζει το λύκειο) και ανεργίας(13%)!⁹⁹

Δε θα παραλείψουμε την πορτογαλική εκπαιδευτική αναδιάρθρωση που λαμβάνει χώρα, καθώς η καπιταλιστική αναδιάρθρωση μαίνεται, και ως εκ τούτου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, λόγω ομοιοτήτων.

Η **Πορτογαλία**, κατά δήλωση του Μάριο Νογκείρα γ.γ. της εθνικής ομοσπονδίας εκπ/κών ακολουθώντας την επιταγή των Βρυξελλών, υιοθέτησε ένα θλιβερό μοντέλο αξιολόγησης με υπερεξουσίες διευθυντών, με σχολ. μονάδες που επιδιώκεται να φτάσουν τους 3.000 μαθητές!! και περισσότερους από 400 καθηγητές¹⁰⁰

“Έσκασε η φούσκα της Μπολόνια”¹⁰¹

δεξιότητες/ κατάρτιση/ αφορισμός, απόταξη των γενικών γνώσεων/ λάγνες υποσχέσεις δουλειάς, που δε φτουρήσανε σε άλλες εποχές κι όμως μέσα στην παραζάλη, μας τρέχουνε τα σάλια...

Όμως αλλού τα τάξαν πιο νωρίς/ και τα καλά μαντάτα φέρνει ο ζέφυρος από την εσπερία/ και σιγοτραγουδάει ΝΑ ΠΑΡΟΥΜΕ ΠΙΣΩ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ ΠΟΥ ΜΑΣ ΕΚΛΕΨΑΝ!!!

Στους δρόμους της Ευρώπης οι απογοητευμένοι απόφοιτοι φωνάζουν “**δώστε μας πίσω το μέλλον μας**” Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία, Αυστρία →Βιέννη, Ανώτατη σχολή Καλών τεχνών “**Είμαστε αντίθετοι με την ιδιωτικοποίηση της παραγωγής της γνώσης, απαιτούμε την πλήρη δημόσια χρηματοδότηση...**” Πανεπιστήμιο της Βιέννης “**Εκπαίδευση, όχι κατάρτιση, ελεύθερη πρόσβαση στην ανώτατη εκπ/ση και πλήρη κατάργηση των διδάκτρων...**”

“Έσκασε η φούσκα της Μπολόνια” ομολογούν οι Γερμανοί: Η εισαγωγή διδάκτρων, η σύντμηση του χρόνου σπουδών και η στενή πρόσδεση των πανεπιστημίων στις απαιτήσεις της αγοράς αποτελούν την πεμπτούσια της μεταρρύθμισης που προώθησε η Διαδικασία της Μπολόνια, όμως δεν είναι καθόλου σύμπτωση ότι η φούσκα της Μπολόνια έσκασε τόσο σύντομα μετά τη χρηματοπιστωτική φούσκα. **Δεκάδες χιλιάδες φοιτητές διαδηλώνουν σε δεκάδες γερμανικές πόλεις. Δεκάδες αμφιθέατρα πανεπιστημίων είναι καταλημμένα σε ολόκληρη τη Γερμανία. Ανάλογη κατάσταση και στην Αυστρία, όπου και άρχισαν οι μαζικές φοιτητικές κινητοποιήσεις. Στόχος των κινητοποιήσεων το “επιχειρηματικό πανεπιστήμιο” που προώθησε η Ε.Ε. σε ευρύτερη, πανευρωπαϊκή κλίμακα προ δεκαετίας, το 1999, με τη διαβόητη “Διαδικασία της Μπολόνια”.** “Τα ζόμπι του μπάτσελορ” είναι ο τίτλος ρεπορτάζ της Frankfurter Allgemeine για τις γερμανικές φοιτητικές κινητοποιήσεις και έκδηλη από την αρχή η συμπάθεια για τους φοιτητές: «Αισθάνονται στη φοιτητική καθημερινότητά τους σαν ζόμπι, σαν άβουλα όντα που τους έχουν κλέψει την ψυχή και αμύνονται ενάντια σ’ αυτό καταλαμβάνοντας τα αμφιθέατρα”.

“Παιδεία για όλους και μάλιστα δωρεάν” έγραφαν πολλά πανό των Γερμανών φοιτητών στις διαδηλώσεις τους. **“Οι σπουδές μου ανήκουν σε μένα”**, **“Λεφτά για την παιδεία αντί για τις τράπεζες”**, **“Θέλουμε όλοι πλούσιους γονείς”**, **“Μη σκέπτεσαι, κατανάλωνε! Έτσι είναι σήμερα η παιδεία”** ανέφεραν άλλα πανό με οργή, ειρωνεία ή απογοήτευση.

⁹⁹ Τα στοιχεία για όλες τις χώρες: «Μελέτη του Κέντρου Μελετών και Τεκμηρίωσης, ΟΛΜΕ, Αποκέντρωση-Περιφερειακότητα και Εκπαίδευση, Αθήνα, Ιούλιος 2010.

¹⁰⁰ <http://m.alfavita.gr/kategoria.php?id=5>

¹⁰¹ Αναδημοσίευση από <http://www.imerisia.gr/article.asp?catid=12337&subid=2&pubid=22293140>

Χρήσιμα συμπεράσματα

Η μεταρρύθμιση της Μπόλونيا είναι η προσπάθεια επιβολής της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση και ειδικότερα για το πανεπιστήμιο. Συνιστά ουσιαστική αλλαγή του ρόλου του, καθώς το πάγει από πριν στις απαιτήσεις της αγοράς και το μετατρέπει σε υπηρέτη της. Ολόκληροι τομείς σπουδών, που δεν έχουν άμεση σύνδεση με την αγορά, ή επιμέρους κλάδοι, που δεν έχουν ζήτηση, εξοβελίζονται στο πυρ το εξώτερον.

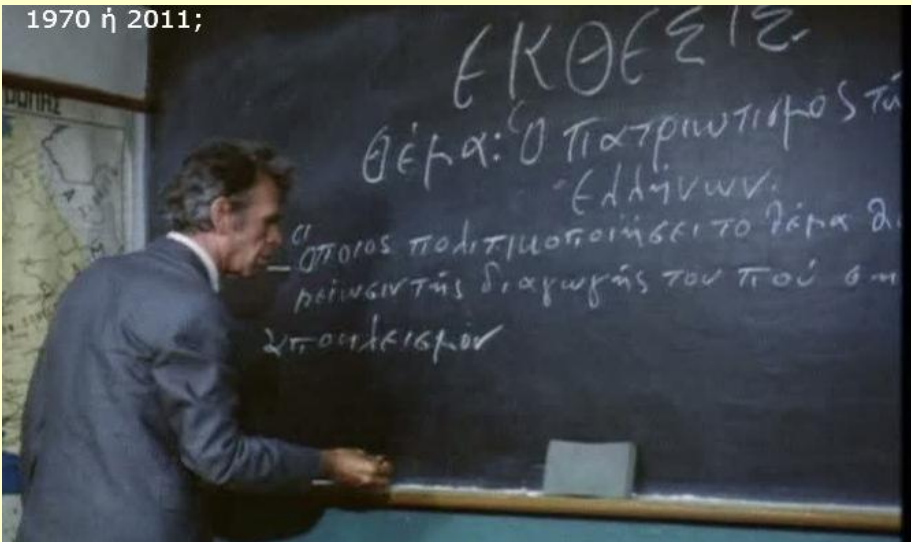
Καμία ιατρική έρευνα π.χ. για σπάνιες ασθένειες δεν έχει μέλλον, αφού η ανακάλυψη οποιουδήποτε φαρμάκου δεν έχει οικονομικό ενδιαφέρον, δεδομένου ότι είναι σχετικά λίγοι όσοι πάσχουν από αυτήν. Τα αποτελέσματα εφαρμογής της μεταρρύθμισης στη Γερμανία υπήρξαν αποκαρδιωτικά. Πλημμύρισε η χώρα από ημιμαθείς, ανεπαρκώς εκπαιδευμένους αποφοίτους ΑΕΙ τριετούς φοίτησης, οι οποίοι δεν ικανοποιούσαν τις απαιτήσεις των επιχειρήσεων, στις οποίες υποτίθεται ότι έπρεπε να βρουν δουλειά άρον - άρον.

Δεύτερον, δε βελτιώθηκαν οι συνθήκες και οι δυνατότητες πρόσληψης αυτού του νεανικού επιστημονικού δυναμικού. Πουθενά δε φάνηκε στη ζωή να έχουμε επιχειρήσεις που περιμένουν με ανοιχτές αγκάλες τους νεαρούς απόφοιτους των πανεπιστημίων και αδημονούν, επειδή οι σπουδές τους διαρκούν 4 χρόνια και όχι τρία.

Τρίτον, ούτε οι μισοί από αυτούς τους αποφοίτους δεν μπορούν να βρουν θέση για μεταπτυχιακό, ενώ παρουσιάστηκαν πρωτοφανή για τη Γερμανία φαινόμενα (10-12 υποψήφιοι για μία θέση μεταπτυχιακού).

Επιπροσθέτως, ούτε ο αριθμός των Γερμανών που διακόπτουν τις σπουδές τους μειώθηκε, ούτε η κινητικότητα από το ένα πανεπιστήμιο μιας ευρωπαϊκής χώρας σε άλλο πανεπιστήμιο άλλης ευρωπαϊκής χώρας αυξήθηκε.

ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΗΣ: ΕΛΕΓΧΟΣ, ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ, ΚΑΤΑΚΕΡΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΠΕΔΙΟ ΚΕΡΔΟΥΣ Ή ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΚΙ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΟ ΕΥΕΛΙΚΤΟ ΕΜΠΟΡΕΥΜΑ



‘..και οι εκπαιδευτικοί? εκείνος που φέρει μέσα στην καρδιά του το πτώμα της παιδικής του ηλικίας, το ψοφίμι των κυρίαρχων αξιών και δεν αμφισβητεί το θεσμισμένο από την εξουσία ρόλο του, δε θα εκπαιδεύσει τίποτε άλλο, παρά νεκρές ψυχές’

Raoul Vaneigem

‘Η μάθησις, η παιδεία είναι ο μεγαλύτερος εχθρός της οπισθοδρομήσεως, της δεισιδαιμονίας, της ανερευνήτου γνώμης, του δογματισμού και της τυραννίας’

Πλάτωνας Δρακούλης

‘Εμείς θέλαμε ανθρώπους ικανούς να καταστρέφουν, να ανανεώνουν συνεχώς το περιβάλλον και να ανανεώνουν τους εαυτούς τους. Ανθρώπους των οποίων η δύναμη υπάρχει στην Ανεξαρτησία του πνεύματος, που δεν υποτάσσονται ποτέ και σε τίποτα, πάντοτε έτοιμοι να δεχθούν το καλύτερο, ευτυχημένοι με το θρίαμβο των νέων ιδεών, έτοιμοι να ζήσουν πολλές ζωές σε μία μόνο’ **Francisco Ferrer για το Escuela Moderna, 1912**



Σε εκδήλωση ‘ο Καλλικράτης στην εκπαίδευση’, που οργανώσαμε (Φλεβάρη 2011) στον αυτοδιαχειριζόμενο κοινωνικό χώρο Pasamontana, συζητήσαμε τα κείμενα αυτά συνοδεύοντας τα με σχετικά slides και αποσπάσματα ταινιών:

1. **απο την εμπειρία των δασκάλων στα εξαθλιωμένα σχολεία της Αργεντινής** - Fernando Solanas, Memoria del saqueo, 2004
2. **απο τη διαδικασία της αυτονομίας στην εκπαίδευση των Zapatistas** - Autonomia Zapatista, 2008
3. **από την ποίηση της μαθητικής εξέγερσης, Διαγωγή Μηδέν**, Zero de conduite, Jean Vigo, 1933 [fwtο]

Ἡ μόνη μάθηση, που πραγματικά συμβαίνει, είναι αυτή που λαμβάνει χώρα μέσα στο παιχνίδι, την εργασία, τη συνεργασία, τις πολιτικές διαδικασίες, την κοινωνική συνύπαρξη.

Ἡ αυτο-οργάνωση της κοινωνίας και της εργασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία της αυτομόρφωσης σε όλες τις πτυχές του κοινωνικού βίου' [σελ. 50]



Le ballon rouge, Albert Lamorisse 1956

"Εφόσον το εκπαιδευτικό σύστημα έχει σκοπό να μας αποξενώσει από τον ίδιο μας τον εαυτό, είναι λογικό να μας αποξενώνει τελικά και από τον άλλο"
Emma Goldman