

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ  
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.

ΜΕΤΕΧΟΥΣΑ ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ

Γεωργία Γοργογιάννη.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Θάνος Παπαδημητρίου.

Πτυχιακή για τη λήψη του πτυχίου στην κοινωνική εργασία  
από το τμήμα της Κοινωνικής Εργασίας της Σχολής Επαγγελματιών  
Υγείας και Πρόνοιας των Κ.Α.Τ.Ε.Ε. Πάτρας.



ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ	536
----------------------	-----

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

ΠΡΟΤΥΠΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ  
ΠΡΟΤΥΠΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

### Περίληψη μελέτης

Η μελέτη αυτή αναφέρεται στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνία και την εκπαίδευση, καθώς επίσης και στο ρόλο του σχολείου σαν έναν από τους σημαντικότερους κοινωνικούς θεσμούς, ο οποίος έχει σαν κύρια αποστολή του την μετάδοση της γνώσης, των ανθρώπινων ιδεών, αξιών και αρχών που διέπουν μια κοινωνία.

Η μελέτη αυτή στηρίζεται βασικά στην ανασκόπηση σχετικών συγγραμμάτων μελετητών που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό. Αναφέρεται επίσης στις διαδικασίες που γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς και στα χαρακτηριστικά του σχολείου όπως αυτό παρουσιάζεται στη σημερινή αστική κοινωνία.

Στη μελέτη αυτή θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια εικόνα της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και της επίδοσής τους στο σχολείο, καθώς επίσης και την ευθύνη του για την ύπαρξη και διαίωνιση της κοινωνικής αυτής ανισότητας.

Στο τέλος οι διάφοροι συγγραφείς και μελετητές διαπιστώνουν την ανάγκη να δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις για την απόμειωση των ανισοτήτων και εκπαιδευτικών προβλημάτων για την ευρυθμότερη λειτουργία του σχολείου και την υπ'αυτού εκπλήρωση της υψηλής του αποστολής.

Πίνακας Περιεχομένων

	Σελίδα:
Περίληψη μελέτης	I
Πίνακας περιεχομένων	II
 <u>Κεφάλαιο I</u>	
Εισαγωγή.	1
Σκοπός της μελέτης	4
 <u>Κεφάλαιο II</u>	
Ανασκόπηση άλλων μελετών και σχετικών συγγραμμάτων.	6
 <u>Κεφάλαιο III</u>	
Συμπεράσματα - Εισηγήσεις.	44

## Κεφάλαιο I

### Εισαγωγή

[Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος θεσμός που έχει το δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων, άρα ο μόνος που η σφραγίδα του επισημοποιεί αλλά και νομιμοποιεί τις γνώσεις σε μια κοινωνία.] φρ.

Αναπαραγωγή της γνώσης και μετάδοση της στις νεότερες γενιές υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες στην ιστορία. Το σχολείο όμως είναι θεσμός σχετικά πρόσφατος. Γεννιέται, στη μορφή που το βλέπουμε σήμερα, κατά τη βιομηχανική επανάσταση, είναι δηλαδή θεσμός της αστικής κοινωνίας. Η αστική κοινωνία είναι η πρώτη που η ιδεολογία της περιέχει την αρχή του δικαιώματος στη μόρφωση για όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες. Η μόρφωση επιτρέπει στη λειτουργία του πολιτικού συστήματος του ελεύθερου κοινοβουλίου να στηρίζεται στη γνώση και τη συνείδηση των πολιτών-εκλεκτόρων. Δηλαδή η αστική κοινωνία, θέτοντας τέλος στην παλιότερη αντίληψη για την κοινωνική οργάνωση που έβλεπε την πολιτική εξουσία να ανήκει <<ελεύ θεού>> σε μια μειοψηφία, εγκαινιάζει έναν καινούριο κοινωνικό θεσμό. Με την αρχή της εκλογής των αντιπροσώπων των πολιτών, αρχή που συνεπάγεται και την ανάληψη από την πολιτεία της υποχρέωσης να μεταδώσει σε όλους τους πολίτες τις απαραίτητες στοιχειώδεις γνώσεις που τους επιτρέπουν να ασκούν το δικαίωμα του εκλέκτορα, δημιουργείται ο εκπαιδευτικός θεσμός, η στοιχειώδης εκπαίδευση και η αρχή της εκπαιδευτικής ισοσύτητας, η υποχρέωση της κρατικής εξουσίας να παρέχει τη στοιχειώδη εκπαίδευση σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες χωρίς καμία διάκριση.

Η σημασία του εκπαιδευτικού θεσμού υπογραμμίζεται από τον Εμίλ Ντυρκέμ (Emile Durkheim), έναν από τους κλασικούς κοινωνιολόγους, στον οποίο επίσης ανήκει η πατρότητα του

κλάδου της εκπαιδευτικής κοινωνιολογίας. Ο εκπαιδευτικός θεσμός έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας. Η εκβιομηχάνιση, που προϋποθέτει τεράστιες ανακατατάξεις στις παραγωγικές σχέσεις, η εσωτερική μετανάστευση που απαιτεί εκβιομηχάνιση, η επένδυση κεφαλαίων, η κεφαλαιοποίηση της γεωργίας και η αύξηση των αστικών κέντρων υπήρξε διαδικασία δύσκολη και γενεσιουργός μεγάλων πολιτικών και κοινωνικών προβλημάτων. Ο εκπαιδευτικός θεσμός, μεταδίδοντας στη μεγάλη πλειοψηφία των αγροτών ορισμένες γνώσεις απαραίτητες για την ενσωμάτωσή τους στη μισθωτή αγορά της εργασίας και για την άσκηση του δικαιώματος του εκλέγειν, βοήθησε την ολοκλήρωση της αστικής μορφής της κοινωνίας.

Η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διάδοση σε όλους τους πολίτες του έθνους - κράτους της στοιχειώδους μόρφωσης, που θεωρείται προϋπόθεση και θεμέλιο της αστικής ιδιότητας, βρίσκεται ήδη στα κείμενα των γάλλων εγκυκλοπαιδιστών και στις αρχές της γαλλικής επανάστασης. Στην Ελλάδα, η ίδια ιδέα διαδίδεται από τους θεωρητικούς της εθνικής ανεξαρτησίας. Ο Κοραΐς πίστευε ότι <<το έθνος θα αναστηθή δια της εξαπλώσεως των φώτων>>. Μετά τον αγώνα για την εθνική ανεξαρτησία και τις πολιτικές περιπέτειες του νέου κράτους, την ίδια αντίληψη για τη μεγάλη σημασία της μόρφωσης του λαού, τη βρίσκουμε στα κείμενα των διανοουμένων της τελευταίας εικοσαετίας του 19ου αιώνα και μάλιστα των δημοτικιστών. Πιστεύουν ότι η διάδοση της μόρφωσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, για την πολιτική εξυγίανση και την ορθή λειτουργία του κοινοβουλευτικού, ακόμα και για τη λύση του εθνικού ζητήματος.

Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός - για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει

αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας.

Μόλις γύρω στη δεκαετία του 1950, οι ειδικοί αλλά και οι κυβερνήσεις αρχίζουν να ενδιαφέρονται ζωντανά για το εκπαιδευτικό σύστημα και την κοινωνική αποτελεσματικότητά του. Κατά την εικοσαετία 1950 - 1970, οι δαπάνες για την εκπαίδευση στις βιομηχανικές χώρες που είναι μέλη του ΟΟΣΑ αυξάνονται με ρυθμό 10% το χρόνο, αύξηση κατά μισό μεγαλύτερη από την ετήσια αύξηση του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος και μιάμιση φορά μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των δημόσιων δαπανών.

Η τεράστια αυτή αύξηση της δημόσιας δαπάνης για την εκπαίδευση φανερώνει ότι οι κυβερνήσεις ενδιαφέρονται σοβαρά γι' αυτήν. Ένας από τους λόγους του αυξημένου ενδιαφέροντος είναι η τάση των κυβερνήσεων να προσαρμόσουν το σχολείο στις ανάγκες της οικονομίας, καθώς αυξάνει ο διεθνής οικονομικός ανταγωνισμός. Δεύτερος λόγος είναι η μεγάλη και συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση από όλο και ψηλότερα ποσοστά πολιτών νέας ηλικίας. Πράγματι, κατά την ίδια 20ετία, ο αριθμός των μαθητών και σπουδαστών αυξάνει εντυπωσιακά : κατά 30% στη δημοτική εκπαίδευση, κατά 100% στη δευτεροβάθμια και κατά 200% στην ανώτατη εκπαίδευση. Η αύξηση αυτή και η προβλεπόμενη συνέχιση της αύξησης θέτει στις κυβερνήσεις προβλήματα που αφορούν την άμεση ενσωμάτωση των διπλωματούχων στην αγορά της εργασίας και τις μακρόχρονες δυνατότητες της οικονομίας να απορροφάει διπλωματούχους.

Συγχρόνως, η μεγάλη αυτή αύξηση μετατρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα των δυτικών κοινωνιών σε χώρο έντονων κοινωνικών συγκρούσεων, πράγμα που επίσης πολλαπλασιάζει το ενδιαφέρον των κρατικών υπευθύνων και μελετητών για το σχολείο. Κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, ανθρωπολόγοι και ιστορικοί μελετούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τη λειτουργία του μέσα στην κοινωνία, την αποτελεσματικότητά του ως θεσμού για την κοινωνική ενσωμάτωση, τις δυνατότητες προσαρμογής του στις ανάγκες της οικονομίας ώστε να γίνει μοχλός της οικονομικής ανάπτυξης, τα προβλήματα που θέτει η αύξηση των διπλωματούχων κτλ.

#### Σκοπός της μελέτης.

Οι κοινωνικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια σ'όλο το κόσμο τόσο στον οικονομικό όσο και στον πολιτικό τομέα και ιδιαίτερα με την επικράτηση της αστικής τάξης είχαν σαν αποτέλεσμα η εκπαίδευση να πάψει να είναι κτήμα των ολίγων και της άρχουσας τάξης και να γίνει προνόμιο όλου του λαού.

Περίληπτικά ο σκοπός της μελέτης αυτής σύμφωνα με τις πιο πάνω αναφερθείσες σκέψεις είναι :

**Π ρ ώ τ ο :** Να αναφερθεί ο ρόλος του σχολείου στη μετάδοση και αναπαραγωγή της γνώσης.

**Δ ε ύ τ ε ρ ο :** Στη μετάδοση των ηθικών αξιών αρχών και ιδεωδών που διέπουν μια χρηστή κοινωνία.

**Τ ρ ί τ ο :** Να φανεί η κοινωνική υπή του ρόλου του σχολείου μέσα από το πως διαμορφώνεται ανάλογα με τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες.

**Τ έ τ α ρ τ ο :** Να γίνει μια πλήρης αναφορά στην εικόνα



του σχολείου όπως παρουσιάζεται στη σύγχρονη εποχή.

Π έ μ π τ ο : Να αναφερθεί η επίδραση του σχολείου στους εκπαιδευόμενους σ' ολόκληρη την κοινωνία γενικώτερα.

Ε κ τ ο : Να δοθεί συμπερασματικά το σωστό πρότυπο του σχολείου κατά την γνώμη των συγγραφέων και ερευνητών.

\* \* \*

## Κεφάλαιο ΙΙ

### Επίδοση στο σχολείο και κοινωνική προέλευση.

Η τεράστια αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση στην εποχή μας και η κοινωνική δυσαρέσκεια που απορρέει από τη μη ικανοποίησή της, οδήγησαν σ'ένα γενικευμένο αίτημα για εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Το αίτημα, με τη σειρά του, οδήγησε σε πολυάριθμες έρευνες σε όλες σχεδόν τις δυτικές χώρες, με στόχο τον εντοπισμό των ανισοτήτων, ώστε να γίνουν οι θεσμικές αλλαγές που θα επιφέρουν την εξίσωση των ευκαιριών. Η μελέτη για τον εντοπισμό των ανισοτήτων οδήγησε σε ανακαλύψεις που ανέτρεψαν την από τον καιρό των γάλλων εγκυκλοπαιδιστών πίστη στην αξιολογική επιλογή του σχολείου, ανέτρεψαν τις κυρίαρχες αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου μέσα στην κοινωνία και άνοιξαν νέους δρόμους στις κοινωνικές επιστήμες.

Πολύχρονες και πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα : α) η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων, β) η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (προσφορά κτιρίων, δασκάλων, και γενικά <<δωρεάν παιδείας>>), γ) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας.

Τι σημαίνουν τα παραπάνω; Σε οποιαδήποτε χώρα και για οποιοδήποτε σχολείο, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των

μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους, δηλαδή την επαγγελματική και κοινωνική κατηγορία της οικογένειάς τους, θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται : κακοί μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων, καλοί και άριστοι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων.

Η εικόνα που δίνουν οι στατιστικές για την εκπαίδευση σε όλες τις χώρες του κόσμου αφήνει την πνιγνή εντύπωση μιας κοινωνικής ειμαρμένης, εκ των προτέρων, από τη γέννηση του κάθε ατόμου αποφασιστικής για το σχολικό του μέλλον, που ενοχοποιεί τους προνομιούχους και απελπίζει τους κοινωνικά αδίκημένους. Επίσης, η στατιστική εικόνα εμφανίζει την κοινωνική ανισότητα αμετάκλητη και αξεπέραστη. Η κατανόηση επομένως των μηχανισμών, μέσα από τους οποίους η σχολική επιλογή αναπαράγει σε όλες τις χώρες την κοινωνική διαστρωμάτωση με τόσο αυστηρό τρόπο, ανοίγει το δρόμο προς την άρση αυτής της εικόνας, ότι έχουμε να κάνουμε με μοιραία ή αξεπέραστη ανισότητα, εικόνας που είναι επιστημονικά, δηλαδή ιστορικά λαθεμένα και κοινωνικά αρνητικά.

Πρὶν προχωρήσουμε, είναι αναγκαίο να τονίσουμε ότι το κοινωνιολογικό συμπέρασμα, που αποδεικνύεται συστηματικά και συνεχώς τα τελευταία είκοσι χρόνια, και λέει ότι η σχολική επίδοση καθορίζεται πρὶν ἀπ' ὅλα ἀπὸ τὴν κοινωνική προέλευση, και μάλιστα ἔτσι συνοπτικά και ωμὰ διατυπωμένο, μοιάζει ἀπίστευτο. Ἀλλωστε, ἀντιμετωπίστηκε πολλές φορές ἀπὸ τους ἴδιους τους μελετητές σαν ἀπίστευτο και στην προσπάθεια ἀναίρεσης ἢ επαλήθευσης του οφείλονται και οι σωρευμένες ἀποδείξεις για τὴν ὀρθότητά του. Μοιάζει ἀπίστευτο και γίνεται πολὺ δύσκολα ἀποδεκτό, κυρίως ἐπειδὴ ἡ πρόσφατη αὐτὴ γνωστικὴ ἀνακάλυψη ἀντιφάσκει ἔντονα τόσο με τὴν κοινὴ λογικὴ

όσο και με την εμπειρική γνώση του καθενός από την παρατήρηση. Αντιφάσκει με την κοινή λογική που βλέπει την άνιση επίδοση σαν αυτονόητη και φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών. Η άνιση επίδοση αντιμετωπίζεται, από τότε που υπάρχει το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, σαν προβλεπτή, φυσική και αναπότρεπτη απόρροια των διαφορετικών ικανοτήτων για μόρφωση με τις οποίες γενιέται το κάθε άτομο. Αυταπόδεικτη αλήθεια, ριζωμένη βαθιά στα μυαλά των ανθρώπων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, στηριγμένη στην κοινή λογική, που στην αναμφισβήτητη ύπαρξη των άπειρων σε κάθε άτομο βιολογικών και ψυχολογικών διαφορών στηρίζει την αυτονόητη διαπίστωση ότι άλλοι <<παίρνουν τα γράμματα>> και άλλοι όχι, άλλοι γεννιούνται με κλίση προς τη μόρφωση και άλλοι όχι. Η ικανότητα ή κλίση για τα γράμματα αντιμετωπίζεται μ' αυτό τον τρόπο σαν <<δώρο>> της μοίρας.

Η αυτονόητη αυτή αλήθεια της κοινής λογικής αποδεικνύεται επίσης συνεχώς στα μάτια του καθενός από την εμπειρική του γνώση, δηλαδή από την παρατήρηση του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο καθένας γνωρίζει και κάποιο παιδί φτωχού αγρότη που έγινε, π.χ., γιατρός. Άρκει να κοιτάξει κανείς γύρω του, για να διαπιστώσει ότι υπήρξαν και υπάρχουν πάντα άτομα που ανέβηκαν στα πλό ψηλά σκαλοπάτια της εκπαιδευτικής κλίμακας, παρά το γεγονός ότι η κοινωνική τους προέλευση ήταν από τις πιο φτωχές και αδικημένες. Τα σχολικά βιβλία όλων των χωρών, τα παραμύθια και γενικά η παιδική λογοτεχνία βριθούν από παραδείγματα μικρών ηρώων, που άλλοτε φτωχοί και ορφανοί, άλλοτε αδικημένοι, πολλές φορές και πεινασμένοι, χρειάστηκαν μόχθο και θυσίες αλλά κατάφεραν να κάνουν λαμπρές σπουδές και να γίνουν σπουδαίοι άνθρωποι.

Τα παραδείγματα αυτά, μολονότι στη σημερινή βιομηχανική κοινωνία εμφανίζονται πολύ συχνότερα στα παραμύθια, ωστόσο αναμφισβήτητα υπάρχουν στην κοινωνική πραγματικότητα, μόνο που η παρουσία τους δεν είναι στατιστικά σημαντική. Στους 100 φοιτητές σε κάθε χώρα εκπροσωπούνται όλες οι κοινωνικές

τάξεις, αλλά με ποσοστά αντιστρόφως ανάλογα της παρουσίας τους στον πληθυσμό. Έτσι, στο 100 παιδιά αγροτών, τα 5 μόνο θα αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο, ενώ στα 100 παιδιά διπλωματούχων με ανώτερα επαγγέλματα, τα 90. Ο γιός ενός ελεύθερου επαγγελματία έχει πάνω από μία πιθανότητα στις δύο να κάνει ανώτατες σπουδές, ενώ ο γιός ενός αγρότη έχει μία πιθανότητα στις 50. Με άλλα λόγια η ποσοτική παρουσία των κοινωνικά αδικημένων που ανεβαίνουν στα ψηλά σκαλοπάτια της σχολικής κλίμακας είναι ελάχιστη.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι κοινωνική.

Μέχρι την <<ανακάλυψη>> της κοινωνικής ανισότητας, που αναπαράγει το <<σχολείο της ισότητας>>, το αξιολογικό σχολείο, η κακή εκπαίδευση, η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου μέχρι πρόσφατα θεωρούνται από όλους, ειδικούς και κυβερνήσεις, εκπαιδευτικούς και γονείς και τους μαθητές τους ίδιους, σαν αποτέλεσμα της μικρότερης ικανότητας που έχουν ορισμένα άτομα. Η σχολική αποτυχία αποτελεί δηλαδή ως πριν μερικά χρόνια πρόβλημα της ψυχολογίας και όχι της κοινωνιολογίας.

Για να διαπιστωθεί ο κοινωνικός καθορισμός της σχολικής επίδοσης χρειάστηκε η βιομηχανική κοινωνία να φτάσει στη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και σε τεράστια αύξηση των σπουδαστών και των διπλωματούχων. Γι' αυτό και η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο εντοπίζεται στις βιομηχανικές αναπτυγμένες κοινωνίες και όχι σε χώρες, όπως π.χ. η Ινδία ή η Βραζιλία, όπου τα ποσοστά αναλφαβητισμού στον ολικό πληθυσμό φτάνουν μέχρι 70 και 75% των κατοίκων.

Στις κοινωνίες λοιπόν όπου γενικεύεται το σχολείο, όπου η είσοδος στην αγορά της εργασίας δεν γίνεται πια με τη μαθητεία στη δουλειά, αλλά περνάει για όλους ανεξαιρέτως από κάποιου είδους θεσμοθετημένη εκπαίδευση, και όπου η γενίκευση της εκπαίδευσης στηρίζεται στις αρχές της αξιολοκρατίας, που επιβάλλουν τη δωρεάν φοίτηση και την προσφορά ίσων ευκαιριών

σχολικής επιτυχίας, στις κοινωνίες αυτές διαπιστώθηκε ότι η σχολική αποτυχία δεν είναι πρόβλημα της ψυχολογίας. Μελετώντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτυχία, με στόχο την εξασφάλιση των ίσων ευκαιριών η κοινωνιολογία διαπίστωνε συστηματικά ότι σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, η επίδοση των μαθητών εμφάνιζε εκπληκτική αναλογία με την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκε η οικογένεια των μαθητών. Σωρεύονται έτσι με τον καιρό τα τεκμήρια που αποδεικνύουν ότι σε όλες τις βιομηχανικές χώρες του κόσμου η σχολική επίδοση των μαθητών εξαρτάται πριν απ'όλα από την κοινωνική τους προέλευση.

Στις πολυαριθμότερες έρευνες που έχουν γίνει για το θέμα αυτό, υπάρχει η ακόλουθη διαφορά ανάμεσα στην αμερικανική και την ευρωπαϊκή κοινωνιολογία. Η κοινωνιολογική έρευνα για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις ΗΠΑ συγκεντρώνει γενικά την προσοχή της, όπως κάνουν οι δύο μεγάλες έρευνες που αναφέρονται παραπάνω, κυρίως στις ανισότητες ανάμεσα στις φυλές και τις εθνικές μειονότητες. Στην Ευρώπη η έρευνα επισημαίνει τις διαφορές και την ανισότητα ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Στη διαφορά αυτή θα μπορούσαμε να δούμε την άρνηση της αμερικανικής κοινωνικής επιστήμης να αναφέρεται στις κοινωνικές τάξεις και την προτίμηση στην ορολογία του φονξιοναλισμού (στρώματα, ομάδες ιεραρχίας κτλ.) για να τις αποφεύγει. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπουμε ότι η προσοχή της αμερικανικής κοινωνιολογίας είναι στραμμένη προς το σπουδαιότερο πρόβλημα ανισότητας αυτής της κοινωνίας, καθώς φαίνεται αναμφισβήτητο ότι η πιο αδικημένη κοινωνική κατηγορία στις ΗΠΑ είναι όχι οι λευκοί προλετάριοι ή οι λευκοί φτωχοί αγρότες, αλλά οι μαύροι και οι άλλες εθνικές μειονότητες.

Οι πολυαριθμες σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες έρευνες διαπιστώνουν το ίδιο φαινόμενο: η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Το φαινόμενο δε διαπιστώθηκε εύκολα ούτε γρήγορα, κυρίως επειδή αρχικά η

προσοχή των ερευνητών ήταν στραμμένη στις ατομικές διαφορές των ικανοτήτων, καθώς προκαθόριζε τον προβληματισμό τους η εκ των προτέρων πίστη στην ατομική έφεση για γράμματα σαν το κύριο αίτιο της σχολικής επίδοσης. Κάθε φορά ωστόσο που δίπλα σε μια από τις μεταβλητές της σχολικής επίδοσης, όπως η καθυστέρηση στην κανονική φοίτηση, η βαθμολογία, η επιτυχία σε διαγωνίσματα ή εξετάσεις, έμπαινε και μπαίνει η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένεια των μαθητών, οι στατιστικοί πίνακες αποχτούσαν και αποχτούν εντυπωσιακή εικόνα εξελικτικής αναλογίας με την ιεραρχική κλίμακα των κοινωνικών κατηγοριών.

#### Η ανισότητα δεν είναι αναπόφευκτη.

Η συστηματική επανάληψη από τεράστιο αριθμό ερευνών της διαπίστωσης ότι η κοινωνική ανισότητα αναπαράγεται από το σχολείο οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισοότητα είναι μόνο τυπική. Εφόσον η τυπική ισοότητα, κατά τη διάσημη πια φράση του Πιέρ Μπουρντιέ, ευνοεί τους ευνοημένους και αδικεί τους αδικημένους, άρχισε να καλλιεργείται η ιδέα ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι ώστε η τυπική ισοότητα απέναντι στη σχολική μόρφωση να γίνει ισοότητα ουσιαστική. Η ιδέα αυτή έγινε με τον καιρό θέση των διεθνών οργανισμών και όπως την παρουσιάζουν ο Α.Χ.Χάλσευ για τον ΟΟΣΑ και ο Χ.Λεβίν για την Ουνέσκο, συνοψίζεται στα ακόλουθα: Η εκπαιδευτική πολιτική των αναπτυγμένων χωρών πρέπει να ξεπεράσει τη θεωρητική ισοότητα που επιτρέπει στα κοινωνικά προνόμια ή τα κοινωνικά μειονεκτήματα να αναπαράχουν την κοινωνική διαστρωμάτωση μέσα από τους μηχανισμούς σχολικής επιλογής. Επίσης, γιατί οι λανθάνοντες στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει στόχο την ισοότητα έρχονται σε σύγκρουση με την κοινωνική πραγματικότητα. Ακόμα ότι η σύγχρονη κοινωνία χρειάζεται νέο περιεχόμενο του όρου εκπαίδευση, γιατί είναι ανάγκη οι παραγωγικοί εργαζόμενοι να ζουν μια ευχάριστη ζωή, καθώς σήμερα η ευτυχία είναι παράχων

της αποτελεσματικότητας.

Από τον παραπάνω προβληματισμό δημιουργήθηκε η ιδέα και προτάθηκε ο όρος <<αντισταθμιστική εκπαίδευση>>. Η εκπαίδευση από τυπικά ίση πρέπει να γίνει διορθωτική των διαφορών που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, να γίνει αντισταθμιστική των ανισοτήτων που προϋπάρχουν του σχολείου.

Με βάση τη λογική αυτή δημιουργήθηκαν πολλών ειδών μεταρρυθμιστικές προτάσεις. Από τις πιο ενδιαφέρουσες είναι τα αγγλικής έμπνευσης πολυκλαδικά σχολεία που καταργούν τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη γενική και τεχνική κατεύθυνση, ή ακόμα η επέκταση του σχολικού χρόνου τα απογεύματα, τις Κυριακές και τα καλοκαίρια, για τους μαθητές της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας και άλλα.

Δε θα επεκταθούμε εδώ στο μεγάλο θέμα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αλλά κυρίως παιδαγωγικό. Πρέπει να σημειώσουμε όμως, γιατί έχει μεγάλη σημασία για την κατανόηση των ζητημάτων που απασχολούν αυτό το κείμενο, ότι τη δεκαετία του 1970-1980 είναι πολλοί οι μελετητές που συμπεραίνουν ότι οι αντισταθμιστικές προσπάθειες δεν απέδωσαν και ότι γενικά η εκπαιδευτική πολιτική που είχε στόχο την ισότητα απέτυχε. Ωστόσο υπάρχουν πολλές μελέτες που υποστηρίζουν το αντίθετο. Σημαντικότερο για το θέμα μας είναι να κατανοήσουμε τι ακριβώς σημαίνει η διαπίστωση ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση απέτυχε και πως κατέληξαν διάφοροι ειδικοί σε αυτό το συμπέρασμα. Γιατί, αν απλώς σταθούμε στη διαπίστωση ότι οι προσπάθειες για την άρση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο έγιναν και απέτυχαν, αποδεχόμαστε έμμεσα ότι η κοινωνική ανισότητα είναι αναπόφευκτη, ένα είδος ειμαρμένης για την οποία δεν υπάρχει διέξοδος.

Πριν απ'όλα, είναι απολύτως βέβαιο ότι οι κοινωνικές ανισότητες στη μόρφωση αίρονται, όταν αλλάξουν οι συνθήκες που τις προκαλούν. Οι εμπειρικές μελέτες, που αποδεικνύουν ότι όλες οι ανεπάρκειες των κοινωνικά και μορφωτικά



στερημένων κατηγοριών εξαφανίζονται από τις διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, είναι πολλές και πειστικές. Είναι βέβαιο, όταν τα άτομα βρεθούν για αρκετό διάστημα μέσα σε συνθήκες κοινωνικά και μορφωτικά ευνοϊκές, τότε εξαφανίζονται οι ανισότητες στις επιδόσεις, που οι κατηγορίες αυτές εμφανίζουν συστηματικά.

Επιπλέον, όλοι σχεδόν οι ειδικοί, με ελάχιστες εξαιρέσεις, πιστεύουν ότι η ανισότητα των επιδόσεων αίρεται με την κατάλληλη εκπαίδευση. Είναι λοιπόν θεωρητικά βέβαιο και εμπειρικά αποδεδειγμένο ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στη δυνατότητα μάθησης, όπως γράφει ο διάσημος αμερικάνος παιδαγωγός Μπένζαμιν Μπλουμ, μπορούν να αρθούν με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και την κατάλληλη εκπαίδευση. Για την άρση των διαφορών αυτών, η αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης φαίνεται να είναι καθοριστική. Υπολογίζεται ότι το ποσοστό των μαθητών με πολύ καλή επίδοση, που σήμερα είναι το 1/5 του συνόλου, μπορεί γρήγορα να φτάσει τα 4/5 του συνόλου των μαθητών αν αυξηθεί ο χρόνος εκπαίδευσης τους κατά 10-20%

Αν προσπαθήσει κανείς μέσα από τη βιβλιογραφία να απαντήσει στο ερώτημα, εάν πέτυχε ή απέτυχε η αντισταθμιστική εκπαίδευση, θα διαπιστώσει αρχικά αντίφαση. Υπάρχουν έρευνες και μελέτες που τεκμηριώνουν και τα δύο. Αν προσπαθήσει να καταλάβει τα αίτια της αντίφασης, θα διαπιστώσει ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση δεν απέτυχε, αλλά για κοινωνικούς λόγους το αίτημα της ισότητας άρχισε να εγκαταλείπεται.

Ο Κρίστοφερ Τζενκς θεωρεί όχι μάταιη αλλά δαπανηρή και όχι απαραίτητη την προσφορά από το σχολείο του χρόνου και του είδους εκπαίδευσης που θα εξίσωνε τις επιδόσεις και προτείνει να προσφέρεται στον καθένα όση εκπαίδευση <<επιθυμεί>> και όχι περισσότερη, ξεχνώντας ότι τις επιθυμίες, όπως και τις δυνατότητες προκαλούν κοινωνικοί παράγοντες.

Πολύ χαρακτηριστική για το θέμα αυτό είναι η εξέλιξη των απόψεων του Τζέιμς Κόουλμαν. Το 1969 γράφει ότι πρέπει να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παρόντος το αίτημα <<ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών>>. Μέχρι σήμερα, συνεχίζει,

θεωρούσαμε ότι η εκπαιδευτική ισοότητα εξασφαλίζεται από τη δωρεάν εκπαίδευση και τα ίδια προγράμματα για όλους τους μαθητές. Διαπιστώνεται όμως ότι αυτά καθόλου δεν αρκούν για να εξασφαλίσουν την ισοότητα. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι ως προς την ισοότητα πολύ χαμηλή, η εξαφάνιση της ανισότητας είναι ευθύνη του σχολείου και πρέπει να αντικαταστήσουμε το αίτημα <<ισοότητα ευκαιριών>> με το αίτημα <<εξίσωση των αποτελεσμάτων>>. Μερικά χρόνια αργότερα όμως ο Κόουλμαν γράφει ότι δεν έχει καμιά χρησιμότητα η εννοιολογική διαφοροποίηση ανάμεσα στον όρο ισοότητα ευκαιριών και τον όρο <<εξίσωση των αποτελεσμάτων>>, που ο ίδιος είχε προτείνει. Αναιρεί την κατάκτηση, στην οποία και ο ίδιος είχε συμμετάσχει, που οδήγησε στη διεκδίκηση της ουσιαστικής και όχι τυπικής ισοότητας, αναιρεί δηλαδή την ευθύνη του σχολείου που είχε επισημάνει. Ο Κάρραμπελ και ο Χάλσευ σημειώνουν ότι είναι λυπηρή αυτή η αλλαγή άποψης του Κόουλμαν και η εγκατάλειψη μιάς από τις σημαντικότερες θέσεις του.

Αναλύοντας τις κριτικές, που γράφτηκαν για τα αποτελέσματα των αντισταθμιστικών προγραμμάτων στα αμερικανικά σχολεία, όπου διαπιστώνεται η αποτυχία τους, η Βιβιάν Ιζαμπέρ-Ζαμαντί κάνει το ακόλουθο πολύ ενδιαφέρον σχόλιο.<< Τα προγράμματα αυτά είχαν αρχικά στόχο τους τη βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών που προέρχονταν από τις μειονότητες και κυρίως από μαύρες οικογένειες. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι το βασικό πρόβλημα δεν ήταν η γνωστική ικανότητα των παιδιών αυτών που γενικά χαρακτηρίζει το <<μορφωτικό μειονέκτημα>>, αλλά η απουσία κινήτρων για σχολική επιτυχία. Και τότε οι αντισταθμιστικές προσπάθειες άρχισαν να στρέφονται προς την προσπάθεια να μεταδοθούν κίνητρα επιτυχίας, προθέσεις άμιλλας και φιλοδοξίες κοινωνικής επιτυχίας στα παιδιά αυτά>>. Όμως, συνεχίζει η γαλλίδα κοινωνιολόγος, τα μαύρα παιδιά που κατακρίνονται για έλλειψη συνείδησης της πραγματικότητας και απουσία ρεαλισμού, επειδή δεν καταλαβαίνουν την αναγκαιότητα της καλής σχολικής

επίδοσης για την επαγγελματική, οικονομική και κοινωνική τους επιτυχία και δεν έχουν καθόλου κίνητρα να προσπαθήσουν να γίνουν καλύτεροι μαθητές, έχουν αντίθετα με ό,τι τους καταμαρτυρεί η κριτική αυτή πολύ ρεαλιστική στάση απέναντι στην πραγματικότητα. Και εξηγεί, ότι στην αμερικάνικη κοινωνία, εφόσον οι μαύροι πλήττονται από την ανεργία και την υποαπασχόληση σε ασύγκριτα ψηλότερα ποσοστά από τους λευκούς, η κοινωνική ανισότητα καθορίζει την απουσία κινήτρων. Είδαμε παραπάνω πως κατά τη μελέτη του Ντάελ Γούλφλι για τη Δομή των Απασχολήσεων στις ΗΠΑ, η ανισότητα εμφανίζεται πολύ εντονότερη στους πιο εκπαιδευμένους μαύρους, από ό,τι στους αμόρφωτους. Για τους περισσότερους μαύρους οι μακρόχρονες σπουδές δεν εξασφαλίζουν κοινωνική επιτυχία και ποτέ ένας μαύρος, όσο ψηλή μόρφωση κι αν έχει, δεν αποχτάει τα ίδια προνόμια με έναν αντίστοιχο λευκό. Εάν λοιπόν η κοινωνική πραγματικότητα στερεί τα μαύρα παιδιά από κίνητρα καλής σχολικής επίδοσης, είναι φυσικό τα αντισταθμιστικά προγράμματα του σχολείου να μην ανατρέπουν και μάλιστα σε δύο τρία μόνο χρόνια τα δεδομένα.

Το ερώτημα λοιπόν για την επιτυχία ή αποτυχία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης οδηγεί στο ακόλουθο κοινωνικό συμπέρασμα. Η εφαρμογή των αντισταθμιστικών προγραμμάτων έδειξε ότι μια άλλη εκπαίδευση και μια άλλη παιδαγωγική μπορούν να εξαφανίσουν μεγάλο μέρος από τις ανισότητες στην επίδοση και στις γνωστικές ικανότητες. Αλλά δεν μπορούν να επηρεάσουν τα χαρακτηριστικά των μαθητών που οφείλονται στην κοινωνική ανισότητα. Η διαπίστωση αυτή, θέτοντας ένα μεγάλο πρόβλημα γενικότερης κοινωνικής πολιτικής, έσπρωξε τους ειδικούς να οπισθοχωρήσουν. Η Έκθεση του Κόουλμαν, όπως γράφει ο Σάμιουελ Μπόουλς, δείχνει τα όρια της εκπαιδευτικής αλλαγής και θέτει το πρόβλημα της ανακατανομής των αγαθών στην κοινωνία γενικότερα. Ένα τέτοιο συμπέρασμα όμως θίγει τεράστια κοινωνικά συμφέροντα. Οι αμερικανοί ειδικοί βρίσκονται έξαφνα μπροστά σε πολύ δυσάρεστες διαπιστώσεις. Την ίδια περίοδο, η αμερικάνικη κοινωνία ολόκληρη βαδίζει

προς όλο και συντηρητικότερες θέσεις γενικά. Το 1983, ο Μάρτιν Καρνόυ γράφει, ότι η αμερικάνικη κοινωνία περνάει μια φάση <<βίαιων συντηρητικών επιθέσεων εναντίον της κοινωνικής ισότητας και της δημόσιας εκπαίδευσης>>. Την περίοδο αυτή λοιπόν, οι κοινωνικοί επιστήμονες διαπιστώνουν την αποτυχία των αντισταθμιστικών προσπαθειών ενισχύοντας έμμεσα την εγκατάλειψή τους, πράγμα που σημαίνει και τον περιορισμό των δαπανών για τα παιδιά των αδικημένων, αλλά πετυχαίνοντας και κάτι άλλο που είναι σημαντικότερο. Διακόπτοντας το δημόσιο διάλογο πάνω στην ανισότητα ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών, που είχε εντοπιστεί στην ευθύνη των θεσμών, μεταθέτουν ξανά την ευθύνη στα άτομα. Η έμμεση πληροφορία που διατρέχει ορισμένα από τα κείμενα που διαπιστώνουν την αποτυχία της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης είναι ότι η συνέχιση της προσπάθειας περιττεύει, ότι οι υπεύθυνοι έκαναν ό,τι μπορούσαν, αλλά αποδείχθηκε πως τα παιδιά των φτωχών και των μαύρων δεν έχουν έφεση για μάθηση και κίνητρα για επιτυχία. Το σημαντικότερο είναι ότι με αυτή τη συλλογιστική η αποτυχία δικαιώνεται στα μάτια των ίδιων των αποτυχημένων. Και αυτή η δικαίωση, η εκ νέου μετάθεση της ευθύνης από το σχολείο στα άτομα, ενισχυροποιεί ξανά τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους το σχολείο πείθει όσους αποκλείει ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται, πράγμα που είναι από τα σημαντικότερα αίτια της αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από το σχολείο.

Ο όρος αντισταθμιστική εκπαίδευση λοιπόν, που αποτέλεσε στιγματική κατάκτηση, εγκαταλείπεται, για τους ακριβώς αντίθετους λόγους που είχαν προκαλέσει αμφιβολίες για την ορθότητά του. Ο Μπέιζιλ Μπερνστίν έχει γράψει ότι θεωρεί λαθεμένο τον όρο <<αντισταθμιστική εκπαίδευση>>, γιατί ο όρος αυτός απομακρύνει την προσοχή των μελετητών από την οργάνωση του σχολείου, τις μεθόδους που χρησιμοποιεί και το περιεχόμενο των σπουδών και τη μεταθέτει στην οικογένεια και το μεμονωμένο μαθητή. Μεταθέτει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στο άτομο και στην οικογένειά του και χάνει από τα

μάτια ο μελετητής την ευθύνη του σχολείου. Πάνω στην ίδια λογική αμφισβητήθηκε επίσης ο όρος <<ταλέντο>> ή <<χάρισμα>>, έγινε κριτική στην κοινωνιολογία της δεκαετίας του 1960, που μιλούσε για <<απώλεια ταλέντων>>, βασισμένη στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Οι μεθοδολογικές διαφωνίες και οι διαφορές στις έννοιες που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική ανάλυση δεν είναι ποτέ ουδέτερες ή αθώες. Η γαλλική κοινωνιολογία έχει επισημάνει τη σχέση της ορολογίας και της μεθοδολογίας με τη λανθάνουσα θεωρία για την κοινωνία που έχει στο κεφάλι του ο μελετητής. Και έχει αμφισβητήσει τους όρους <<κοινωνικομορφωτική αναστολή>> ή <<κοινωνικομορφωτικό μειονέκτημα>>, ακριβώς επειδή οι όροι υπονοούν ότι οι μαθητές είναι εκείνοι που έχουν αρνητικά χαρακτηριστικά, ελλείψεις ή ανικανότητες, διαπίστωση που με τη σειρά της υπονοεί ότι το σχολείο είναι αναμφιστήτητα αξιοκρατικό. Η προσέγγιση, που βλέπει την ανισότητα στο σχολείο σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων, ξεχνάει ότι η σχολική ανισότητα είναι κοινωνική, ανισότητα κοινωνικών τάξεων.

Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανισότητα στο σχολείο των σοσιαλιστικών χωρών επίσης αντιμετωπίζεται από την κρατική εξουσία σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων. Και τούτο όχι όπως στις κεφαλαιοκρατικές χώρες, όπου μια μερίδα των επιστημόνων δε βλέπει την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων και κυρίως αρνείται να δει τα αντικρουόμενα συμφέροντα τους, αλλά διαφορετικά. Η σοσιαλιστική εξουσία, παρά το γεγονός ότι μιλάει συστηματικά με τις έννοιες των κοινωνικών τάξεων, αρνείται ότι υπάρχουν αντικρουόμενα ταξικά συμφέροντα μετά την επιβολή της σοσιαλιστικής οργάνωσης της οικονομίας.

Την ανισότητα στο σχολείο δεν είναι δυνατό να την αναλύσουμε ορθά, όταν τη βλέπουμε σαν άνιση προσφορά προς άτομα ή άνιση αντιμετώπιση ατόμων. Άλλωστε τα άτομα ξεφεύγουν από τον αναπαραγωγικό μηχανισμό, κάποια άτομα

ξεφεύχουν. Ενώ η ποσοστιαία παρουσία των παιδιών των εργατών και των αγροτών στην εκπαίδευση μας δείχνει ότι οι κοινωνικές τάξεις δεν ξεφεύχουν, εφόσον η ταξική διαίρεση αναπαράγεται όπως είδαμε, στη σχολική επιλογή. Το γεγονός ότι η επίσημη επιστήμη στις κεφαλαιοκρατικές αλλά και στις σοσιαλιστικές χώρες κάνει το <<μεθοδολογικό σφάλμα>>, να αντιμετωπίζει την ανισότητα στο σχολείο σαν άνιση εκμετάλλευση των ατομικών χαρισμάτων και όχι ως ανισότητα ανάμεσα σε κοινωνικές τάξεις, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η κατανόηση και η ανάλυση του μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής που γίνεται από τη σχολική επιλογή είναι ακόμα πιο σημαντική.

Οι παραπάνω μεθοδολογικές αμφισβητήσεις οδήγησαν στο ακόλουθο καίριο ερώτημα: μήπως το σχολείο όχι απλώς αναπαράγει, αλλά δημιουργεί τα λεγόμενα μορφωτικά μειονεκτήματα; Πράγματι, πρέπει να εξετάσουμε με προσοχή ποια είναι η ευθύνη, η ιδιαίτερη ευθύνη του σχολείου στο περίφημο ζήτημα της ανισότητας.

#### Η ευθύνη του σχολείου.

Από τη μέχρι εδώ παράθεση των ερευνών πάνω στο θέμα, είδαμε ότι τεράστιος αριθμός μελετών συγκλίνουν στο ίδιο συμπέρασμα, επιβεβαιώνοντας ή μια μετά την άλλη ότι τη σχολική επιτυχία καθορίζει η κοινωνική προέλευση. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας εμφανίζεται ως παράγοντας που επηρεάζει πολύ περισσότερο τη σχολική επιτυχία, από όσο το επίπεδο των εισοδημάτων. Μνημονεύσαμε επίσης έρευνες που απόδεικνύουν ότι η στάση των γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους είναι παράγοντας ισχυρότερος από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. Οι μελέτες πάνω στο θέμα αυτό είναι πολλές και συχνά τα αποτελέσματά τους επαληθευμένα από επανάληψη της έρευνας δέκα χρόνια αργότερα. Για την επίδραση στη σχολική

επιτυχία της στάσης των γονέων και τη σπουδαιότητα ψυχολογικών μεταβλητών, όπως είναι η τάση προς επιτυχία και οι προσδοκίες για καλή σχολική σταδιοδρομία του παιδιού, υπάρχουν πλήθος μελέτες. Συχνά έχει επίσης διαπιστωθεί ότι εκτός από τις παραμέτρους της επίδοσης (βαθμολογία, επανεγγραφές κτλ.) σημαντικοί για τη σχολική επιτυχία είναι ορισμένοι δείκτες της συμπεριφοράς του μαθητή, που αφορούν την ενσωμάτωση και προσαρμογή του στους κανόνες της σχολικής ζωής και τις απαιτήσεις του σχολείου. Ο βαθμός της ενσωμάτωσης και προσαρμογής επιδρά στην εξέλιξη του μαθητή.

Ίσως μια από τις χαρακτηριστικότερες ενδείξεις για την ευθύνη του θεσμού είναι τα όνειρα που κάνουν οι μαθητές για το μέλλον, οι σχολικές και κοινωνικές τους φιλοδοξίες και η επιθυμία τους να κάνουν ή όχι μακρόχρονες σπουδές. Εξίσου χαρακτηριστικές ενδείξεις είναι και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς και η επιθυμία να κάνουν τα παιδιά τους μακρόχρονες σπουδές. Τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά τους έχουν προσδοκίες και φιλοδοξίες πολύ διαφορετικές ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Και επαναλαμβάνεται η ταύτιση, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν, τόσο μικρότερες είναι η προσδοκίες των γονέων και πιο περιορισμένες οι φιλοδοξίες των παιδιών και αντίθετα όσο ψηλότερη η προέλευση τόσο μεγαλύτερα τα όνειρα. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι όταν οι μαθητές ή οι γονείς εκφράζουν επιθυμίες ή όνειρα και κάνουν σχέδια για σπουδές, τα όνειρα και τα σχέδια αυτά αντιστοιχούν στις κοινωνικά καθορισμένες στατιστικές πιθανότητες σπουδών. Οι επιθυμίες, όπως γράφει ο Πιερ Μπουρντιέ, είναι ασυνείδητη αναχνώριση των αντικειμενικών πιθανοτήτων, εσωτερίκευση και μετάφραση σε ατομική επιλογή της ποσοστιαίας πιθανότητας που εξαρτάται από την ταξική τους θέση. Η, όπως ο ίδιος συγγραφέας γράφει αλλού, επισημαίνοντας την ταύτιση των ατομικών προσδοκιών με τις αντικειμενικές ταξικές πιθανότητες: «τα μέλη των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων παίρνουν την πραγματικότητα για όνειρά τους».

Ακόμα αποκαλυπτικότερο είναι για την ευθύνη του σχολείου ότι οι προσδοκίες των γονέων και οι φιλοδοξίες των παιδιών εμφανίζονται εξαρτημένες από την κοινωνική προέλευση, ακόμα και ανεξάρτητα με τη σχολική επίδοση. Δηλαδή, δεν υπάρχει μόνο η συνύπαρξη της μέτριας σχολικής επίδοσης με τη χαμηλή κοινωνική προέλευση, που προκαλεί περιορισμένες προσδοκίες των γονέων και αρνητικές επιθυμίες των παιδιών. Για τους μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο με τη βαθμολογία <<μέτριος-α>>, η επιθυμία των γονέων τους να μπου στο γενικό γυμνάσιο (που οδηγεί στο λύκειο) είναι πολύ διαφορετική κατά επαγγελματική κατηγορία: 94% των ανώτερων στελεχών, ενώ 36% των εργατών εκφράζουν αυτή την επιθυμία. Το ίδιο συμβαίνει και με τους ίδιους τους μαθητές. Στην ηλικία των 11 χρόνων, οι μαθητές απαντούν ότι επιθυμούν ή όχι να κάνουν πολλά χρόνια σπουδές ανάλογα με την προέλευση και την επίδοσή τους. Αλλά, με ίση σχολική επίδοση, 61% μαθητών που είναι παιδιά ανώτερων στελεχών και 8% παιδιά φτωχών αγροτών απαντούν ότι επιθυμούν μακρόχρονες σπουδές.

Αυτή η τελευταία διάκριση, το ερώτημα: τι συμβαίνει με τη σχολική πορεία των μαθητών, αν εξουδετερώσουμε σε μία από τις μετρήσεις τον παράγοντα της σχολικής επίδοσης, κατατάσσοντας τους μαθητές και κατά ίδια σχολική επίδοση, είναι πολύ σημαντική. Γιατί μας απομακρύνει οριστικά από κάθε εξήγηση της σχολικής ανισότητας με αίτιο τα ατομικά διανοητικά προσόντα. Γιατί επιπλέον εμποδίζει να εκληφθεί η ανακάλυψη του κοινωνικού καθορισμού της επίδοσης σαν μια αυτονόητη κοινοτοπία: τι φυσικότερο από το να είναι καλύτεροι μαθητές τα παιδιά των μορφωμένων και όχι των εργατών ή των αγροτών; Γιατί, τέλος, μας υποχρεώνει να δούμε την ευθύνη του σχολείου.

Είδαμε παραπάνω ότι στο αγγλικό και το αμερικάνικο κυρίως σχολείο ο <<δείκτης νοημοσύνης>> θεωρείται ευρύτατα παράγοντας αποφασιστικός για τη συνέχιση των σπουδών μετά την υποχρεωτική βαθμίδα και ένα από τα αντικειμενικότερα



κριτήρια για την ικανότητα των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές. Ακόμα ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι, όπως επίσης είδαμε, πολύ άνισος κατά την κοινωνική προέλευση του μαθητή. Ωστόσο, όταν κάποιες μελέτες εξουδετέρωσαν τον παράγοντα της ικανότητας, που μετριέται με το <<δείκτη νοημοσύνης>>, κατέταξαν δηλαδή τους μαθητές κατά την ίδια βαθμολογία (ίδιο δείκτη νοημοσύνης) και έψαξαν ποιες είναι οι πιθανότητες των μαθητών αυτών να τελειώσουν τη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπιστώθηκε μεγάλη ανισότητα ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης. Οι πιθανότητες των μαθητών με ίδιο δείκτη νοημοσύνης να τελειώσουν το δευτεροβάθμιο σχολείο κυμαίνονται από 4 πιθανότητες στις 5 έως 1 πιθανότητα στις 10, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση, και τις λιγότερες πιθανότητες από όλους έχουν τα παιδιά των ανειδίκευτων χειρωνακτών.

Επειδή θεωρεί το δείκτη νοημοσύνης αρκετά ασαφή και ανεπαρκή ένδειξη, τουλάχιστον για την πρόβλεψη της μελλοντικής επίδοσης των ατόμων, ο σουηδός κοινωνιολόγος Τόρστεν Χούσεν, σε μια μακρόχρονη μελέτη του, εξουδετέρωσε εκτός από το Δ.Ν. και τον παράγοντα σχολική επίδοση. Κατέταξε τους μαθητές κατά ίδιο Δ.Ν. και ίδια σχολική επιτυχία. Και διαπίστωσε ότι στην είσοδο του δευτεροβάθμιου σχολείου (αντιστοιχεί με το γενικό λύκειο) υπάρχει ανισότητα, ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των μαθητών με ίδια επίδοση και ίδιο Δ.Ν..

Επίσης μακρόχρονη γαλλική έρευνα διαπιστώνει την έντονη κοινωνική διαφοροποίηση των μαθητών με ίση σχολική επίδοση, στην επιλογή του γενικού γυμνασίου (που ανοίγει το δρόμο προς μακρόχρονες σπουδές) και των άλλων πρακτικών ή τεχνικών γυμνασίων. Με σχολική επίδοση <<καλή>>, οι μαθητές παιδιά ανώτερων στελεχών μπαίνουν στο γενικό γυμνάσιο σε ποσοστό 98%, ενώ με την ίδια <<καλή>> επίδοση οι μαθητές παιδιά αγροτών μπαίνουν στο γενικό γυμνάσιο σε ποσοστό 63%. Με σχολική επίδοση <<μέτρια>>, οι μαθητές παιδιά ανώτερων

στελεχών μπαίνουν στο γενικό γυμνάσιο σε ποσοστό 92%, ενώ τα παιδιά των αγροτών σε ποσοστό 27%.

Η κοινωνική προέλευση, λοιπόν, δεν εμφανίζεται αποφασιστική μόνο στη σχολική επίδοση, αλλά και ανεξάρτητα από την επίδοση. Εκτός από το γεγονός ότι οι μαθητές εμφανίζονται τόσο χειρότεροι όσο χαμηλότερα στην κοινωνική κλίμακα βρίσκεται η οικογένειά τους, όταν τυχαίνει τα παιδιά των κατώτερων τάξεων να είναι σχετικά καλοί μαθητές και πάλι οι πιθανότητες τους για μακρόχρονες σπουδές είναι πολύ μικρότερες από ό,τι των παιδιών με ίση επίδοση από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

Εδώ δεν πρόκειται πια για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των αγροτών και των εργατών εξαιτίας του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου της οικογένειάς τους, αλλά για τη διαπίστωση ότι το σχολείο εμφανίζεται να κάνει ταξική επιλογή, ακόμα και όταν τα παιδιά αυτά έχουν καλή επίδοση.

Πολλές από τις έρευνες που παραπάνω αναφέρθηκαν, όπως π.χ. η Έκθεση του Κόουλμαν, ενισχύουν τη διαπίστωση ότι η κοινωνική ανισότητα καθορίζει όχι μόνο την άνιση σχολική επίδοση αλλά και την αδυναμία των αδικημένων τάξεων (ακόμα και ανεξάρτητα από την επίδοση) να χρησιμοποιήσουν το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για το θέμα αυτό είναι ότι η τεράστια ποσοτική αύξηση των μαθητών και φοιτητών στις περισσότερες χώρες τις τελευταίες δεκαετίες δεν έχει επηρεάσει την ποσοσιαία συμμετοχή των κοινωνικών τάξεων στη γενική δευτεροβάθμια και την ανώτατη εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι τα τελευταία 20 με 30 χρόνια ο ολικός πληθυσμός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες μέλη του ΟΟΣΑ εκατονταπλασιάστηκε, τα ποσοστά συμμετοχής σ' αυτή των παιδιών των εργατών και των αγροτών έμειναν περίπου αυτά που ήταν πριν από την αύξηση. Η αύξηση ευνόησε μόνο τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων, της μεσαίας τάξης και ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών. Δηλαδή, πριν 50 και 80 χρόνια στις βιομηχανικές χώρες φοιτούσαν στα

πανεπιστήμια μόνο 5 στους 100 πολίτες και σήμερα, ανάλογα με τις χώρες, φοιτούν 35-55. Ωστόσο, το ποσοστό των αγροτών και εργατών στα πανεπιστήμια δεν άλλαξε.

Ίσως ακόμα αποκαλυπτικότερο είναι το γεγονός ότι οι ποσοστιαίες πιθανότητες για εκπαίδευση μαθητών από τις αδικημένες κοινωνικές τάξεις μειώθηκαν κιόλας σε σχέση με το παρελθόν, την περίοδο αυτή της τεράστιας αύξησης του αριθμού των εκπαιδευομένων. Όπως συμπεραίνει μια πολύ γνωστή αγγλική μελέτη, η αύξηση των μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου, όχι μόνο δεν πολλαπλασίασε τις πιθανότητες των μαθητών από τα <<εργαζόμενα στρώματα>> και δεν αύξησε την ποσοστιαία συμμετοχή τους, αλλά αντίθετα οι πιθανότητες των μαθητών αυτών μειώθηκαν κιόλας και αυξήθηκαν μόνο οι πιθανότητες των μαθητών που προέρχονταν από τις μέσες και ανώτερες κατηγορίες. Σε όλες τις κοινωνικές κατηγορίες, συμπεραίνει ο Α.Χ.Χάλασεϋ, έχει αυξηθεί το ποσοστό των ατόμων που κάνουν ανώτερες σπουδές και αποκτούν πανεπιστημιακό δίπλωμα. Ωστόσο, διαπιστώνει επίσης όχι μόνο ότι η ανισότητα κατά κοινωνική κατηγορία είναι πολύ μεγάλη και οι πολυπληθέστερες στον πληθυσμό κατηγορίες έχουν το μικρότερο ποσοστό πτυχιούχων, αλλά και ότι η ποσοστιαία διαφορά της συμμετοχής στην ανώτερη εκπαίδευση ανάμεσα στις ανώτερες και κατώτερες κατηγορίες έχει μεγαλώσει την περίοδο της γενικής αύξησης των πτυχιούχων.

Ας σημειωθεί εδώ ότι έχει υποστηριχτεί και το αντίθετο. Ο γάλλος κοινωνιολόγος Ραύμόν Μπουντόν υποστηρίζει ότι η <<αύξηση των μαθητών και σπουδαστών μειώνει την κοινωνική ανίσότητα στην εκπαίδευση>>. Για να μη μοιάζουν οι διαφωνίες αυτές ακατανόητες, πρέπει να προσθέσουμε ότι με την απλή αριθμητική λογική αύξηση των εκπαιδευομένων επιφέρει και αύξηση της συμμετοχής στην εκπαίδευση των πιο αδικημένων κοινωνικών τάξεων. Όταν η αύξηση είναι μεγάλη, όπως έγινε π.χ. στις ΗΠΑ, υπάρχει αύξηση της συμμετοχής όλων, αλλά σύμφωνα με τη λογική της αναπαραγωγής της κοινωνικής

ανισότητας και πάλι. Δηλαδή, όταν οι θέσεις στα πανεπιστήμια είναι, ας πούμε, 100, στους 100 αυτούς φοιτητές εργατική προέλευση έχουν μόνο οι 10, σε χώρες που η εργατική τάξη αποτελεί το 40% του ενεργού πληθυσμού. Εάν αυτές οι 100 θέσεις στα πανεπιστήμια γίνουν 200, οι φοιτητές από εργατική προέλευση θα γίνουν περίπου 15, δηλαδή η αύξηση θα ευνοήσει περισσότερο τις ήδη ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες και η ποσοστιαία συμμετοχή των εργατών θα μειωθεί, παρά την απλή αριθμητική αύξηση. Αυτό προκύπτει από τη μεγάλη πλειοψηφία των εμπειρικών μελετών.

Ανάλογο είναι το συμπέρασμα της γαλλίδας κοινωνιολόγου Βιβιάν Ιζαμπέρ - Ζαμαντί για την κοινωνική σύνθεση του σώματος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Την αύξηση του αριθμού των μαθητών και των σχολείων τη δεκαετία 1950 - 1960 ακολούθησε παράλληλη μεγάλη αύξηση των εκπαιδευτικών. Παρά την αύξηση του γενικού ποσοστού ωστόσο, δεν άλλαξε σχεδόν καθόλου η κοινωνική τους σύνθεση. Ελάχιστο ποσοστό των πολυάριθμων αυτών νέων εκπαιδευτικών προέρχεται από τα λαϊκά στρώματα. και μάλιστα, το ποσοστό που προέρχεται από τις εργατικές οικογένειες μειώθηκε (σε περιοχές όπου το ποσοστό των εργατών σε ολικό πληθυσμό αυξήθηκε) σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες. Αντίθετα, αυξήθηκε σημαντικά η ποσοστιαία συμμετοχή στο επάγγελμα των ατόμων από μεσοαστική κυρίως προέλευση. Η μεγάλη αλλαγή οφείλεται στη σημαντική αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση, που ωστόσο προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από μεσοαστικά και μικροαστικά στρώματα.

Πρόσφατα εντοπίστηκε ένα άλλο φαινόμενο, ότι η άνιση κατά κοινωνική προέλευση επίδοση των μαθητών δεν είναι σταθερή κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας. Έχει επισημανθεί από τις παλιότερες μελέτες των Αλαίν Ζιράρ και Ανρί Μπαστίντ ότι η κοινωνική ανισότητα ως προς τη συμμετοχή στην εκπαίδευση μεγαλώνει όσο ανεβαίνουμε στην εκπαιδευτική

κλίμακα, καθώς η ποσοστιαία αναλογία των σπουδάζόντων παρουσιάζει καθοδική καμπύλη για τους μαθητές των κατώτερων τάξεων. Δηλαδή, όσο προχωρούμε από το γυμνάσιο στο λύκειο κτλ. η ταξική ανισότητα στο σχολείο αυξάνεται σταθερά. Διαπιστώνεται στη συνέχεια ότι η επίδοση των μαθητών από τις κατώτερες τάξεις χειροτερεύει σταδιακά στη διάρκεια της σχολικής ζωής, αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα των ίδιων των μαθητών 6 ή 7 χρόνια αργότερα. Μια μελέτη του Μπένζαμιν Μπλουμ αποδεικνύει ότι οι διαφορές στην απόδοση των μαθητών στις δοκιμασίες νοημοσύνης, που γίνονται στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, <<εξηγούνται>> η σωστότερα αντιστοιχούν σε παρόμοιες διαφορές που επισημάνθηκαν στην ηλικία των 6 ετών. Με άλλα λόγια, διαπιστώνει πως δώδεκα χρόνια εκπαίδευση δεν επιδρούν, ώστε να παραλλάξουν την επίδοση των ατόμων στις δοκιμασίες νοημοσύνης. Το ίδιο διαπιστώνει και ο Τζέιμς Κόλυμαν, ότι η διαφορά της επίδοσης ανάμεσα στους καλούς και κακούς μαθητές μεγαλώνει κατά τη διάρκεια των σπουδών. Η επίδοσή τους ακολουθεί καθοδική πορεία και χειροτερεύει σταδιακά, καθώς προχωρούν από την υποχρεωτική προς τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, όχι μόνο υπάρχει χάσμα ανάμεσα στην επίδοση των προνομιούχων και των μη προνομιούχων, αλλά το χάσμα μεγαλώνει κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής.

Το φαινόμενο αυτό έχει μεγάλη σημασία και η ανάλυση και κατανόησή του είναι αποφασιστική για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Γιατί, αν το <<μορφωτικό μειονέκτημα>> προέρχεται αποκλειστικά από την οικογένεια, τότε η επίδραση του σχολείου πρέπει με τα χρόνια να παίζει ομοιογενοποιητικό ρόλο. Θα πρέπει δηλαδή η σχολική μόρφωση να επιδρά, ώστε να αναστέλλονται οι αρχικές ανισότητες που οφείλονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, το σχολείο οξύνει αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, άρα η επιλογή του δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη ούτε αντικειμενική. Η σχολική αποτυχία είναι όχι αποτέλεσμα των άριστων ικανοτήτων

των ατόμων, αλλά το νόημά της βρίσκεται στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου, που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Ένα ακόμα από τα δείγματα της μη αντικειμενικής και μη ουδέτερης κοινωνικά λειτουργίας του σχολείου είναι η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τις ικανότητες αλλά και για τις προοπτικές των μαθητών τους. Έχει συχνά, μνημονευθεί και ερμηνευθεί η επίδραση που ασκεί πάνω στο μαθητή η αρνητική κρίση του δασκάλου, η κατάταξή του στην κατηγορία των <<κουτών>> ή των <<ανίκανων για μάθηση>> και έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η αρνητική γνώμη μπορεί κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής να παίξει αποφασιστικό ρόλο, καθώς προσαρμόζεται ο μαθητής στην αρνητική εικόνα που προβάλλει ο δάσκαλος και έτσι χειροτερεύει σταδιακά. Το σημαντικότερο πάντως είναι ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές της Μ.Ε. δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο κατά τις ικανότητές τους, αλλά έχουν διαφορετική συμπεριφορά, διαφορετικές προσδοκίες και διαφορετική γνώμη ανάλογα με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο κάθε μαθητής.

Αμερικανική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η γνώμη των δασκάλων για την ικανότητα των μαθητών και για τις μελλοντικές τους δυνατότητες καθορίζεται όχι από έναν παράγοντα, την επίδοση, αλλά από τρεις: α) την προηγούμενη επίδοση του μαθητή, β) την κοινωνική του θέση και γ) την επίδοση του τη στιγμή της κρίσης.

Στο γαλλικό σχολείο, η βαθμολογία και η γνώμη των δασκάλων είναι οι αποφασιστικότεροι παράγοντες για το αν οι μαθητές θα προσανατολιστούν στο τέλος του δημοτικού, προς τη γενική εκπαίδευση (που οδηγεί στα λύκεια και τα ΑΕΙ) ή προς τη τεχνική βραχύχρονη εκπαίδευση. Θεωρητικά, οι δάσκαλοι προτείνουν την γενική ή την τεχνική εκπαίδευση, βασισμένοι στην ως τότε σχολική επίδοση των μαθητών. Αποδεικνύεται ωστόσο, ότι τη γνώμη των δασκάλων επηρεάζει κυρίως η κοινωνική προέλευση των μαθητών. Όταν οι μαθητές

κατατάσσονται κατά την επίδοσή τους και την κοινωνική τους προέλευση, η γνώμη των δασκάλων φαίνεται να επηρεάζεται από την επίδοση. Όταν όμως ο παράγοντας επίδοση εξουδετερώνεται, όταν δηλαδή οι μαθητές κατατάσσονται κατά ομάδες με ίση σχολική επίδοση, αποδεικνύεται ότι οι δάσκαλοι συστήνουν τη γενική ή την τεχνική κατεύθυνση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια του μαθητή. Στους πίνακες με τους μαθητές ομαδοποιημένους κατά την ίδια σχολική επίδοση, οι δάσκαλοι μοιάζουν να θεωρούν την τεχνική κατεύθυνση καταλληλότερη για τα παιδιά των εργατών. Τούτο φαίνεται από τους πίνακες, όταν πρόκειται για μαθητές με μέτρια επίδοση, οι δάσκαλοι προτείνουν την τεχνική κατεύθυνση για τα παιδιά των εργατών και πολύ σπανιότερα για τα παιδιά των μέσων και ανώτερων κατηγοριών. Το εντυπωσιακότερο είναι ότι ο προσανατολισμός προς τη βραχύχρονη τεχνική εκπαίδευση προτείνεται από τους δασκάλους ακόμα και για περιπτώσεις μαθητών από τα χαμηλότερα στρώματα με <<άριστη>> επίδοση. Δηλαδή, μολονότι ο προσανατολισμός θεωρητικά βασίζεται στην επίδοση και μολονότι η <<άριστη>> επίδοση είναι αρκετά σπάνια για τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, ακόμα και για τις εξαιρέσεις των μαθητών από τα στρώματα αυτά, που έχουν άριστη επίδοση, η γνώμη των δασκάλων τους μπορεί να είναι ό,τι πρέπει να στραφούν προς τη βραχύχρονη τεχνική εκπαίδευση. Δηλαδή, η γνώμη των δασκάλων επηρεάζεται κυρίως από την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Άλλωστε, ο δάσκαλος ή ο καθηγητής της Μ.Ε. αρκεί να αγνοεί την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, για να την επιδεινώνει χωρίς να το θέλει ή να το καταλαβαίνει. Αρκεί να εξηγεί την άνιση επιτυχία με όρους ατομικών ικανοτήτων, για να υποκειμενοποιεί, όπως γράφει η Βιβιάν Ιζαμπέρ - Ζαματί, τα κοινωνικά αίτια της ανισότητας και να δικαιώνει αλλά και να δικαιώνει αλλά και να δικαιώνει την ανισότητα: <<Οι εκπαιδευτικοί συχνά υποκειμενοποιούν το μηχανισμό της κοινωνικής αυτής αλληλουχίας αιτιών και αρκούνται σε

συμπεράσματα του τύπου: ορισμένες προοπτικές δεν έλκουν τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων ή η πρόβλεψη μιας επαγγελματικής ζωής δυσάρεστης αναστέλλει τις φιλοδοξίες τους και τα ωθεί να εσωτερικεύουν ένα κατώτερο σχολικό πεπρωμένο κτλ. Τέτοιες ερμηνείες όχι μόνο παραβλέπουν την άμεση επίπτωση της κληρονομικότητας των αγαθών (καθώς και την κληρονομικότητα της στέρησης των αγαθών), αλλά επίσης και κυρίως παραβλέπουν την επίδραση της σχολικής πολιτικής που (...) προσφέρει στον εργατικό πληθυσμό σχολικά προσόντα, τα οποία κύριο σκοπό τους έχουν να εφοδιάσουν την αγορά της εργασίας με εργάτες και υπαλλήλους ανειδίκευτους>>.

Συμπερασματικά. Διαπιστώνουμε ότι οι πιθανότητες των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση. Και τούτου γιατί : α) όσο χαμηλότερη η προέλευση, τόσο χειρότερη η σχολική επίδοση των μαθητών, β) όσο χαμηλότερη η προέλευση, τόσο λιγότερες οι πιθανότητες μακρόχρονων σπουδών ακόμα και με σχετικά καλή επίδοση. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι η σχολική αξιολόγηση επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση. α) Όσο ανεβαίνουμε στις σχολικές τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μεγαλώνει σταδιακά η διαφορά στην επίδοση ανάμεσα στους μαθητές από τις αδικημένες και τους μαθητές από τις προνομιούχες κοινωνικές κατηγορίες. β) Η κοινωνική προέλευση εμφανίζεται παράγοντας καθοριστικότερος από την επίδοση και μαθητές με ίση επίδοση έχουν τόσο περισσότερες πιθανότητες να κάνουν μακρόχρονες σπουδές όσο ψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία βρίσκεται η οικογένειά τους και τόσο λιγότερες όσο χαμηλότερα βρίσκεται η οικογένειά τους.

Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι τα σχολικά κριτήρια παρά τα φαινόμενα, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερα, δηλαδή ότι το σχολείο, παρά τη φαινομενική του αξιολογική ουδετερότητα, δεν είναι αξιοκρατικό. Και εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι οι μηχανισμοί μέσα από τους οποίους το σχολείο αναπαράγει την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας σε μεγάλο βαθμό πηγάζουν



από και θεμελιώνονται πάνω στη φαινομενική κοινωνική ουδετερότητα της επιλογής και στην πίστη στην επίσης φαινομενική αξιολογία.

Αρα οι φορείς της εκπαιδευτικής ευθύνης και κυρίως οι εκπαιδευτικοί όσον καιρό πιστεύουν ότι τα άτομα διαιρούνται σε εκείνα που έχουν και στα άλλα που δεν έχουν διανοητικά χαρίσματα και όσο αγνοούν την κοινωνική επιλογή που γίνεται μέσα από και χάρη σε αυτή την πίστη, νομιμοποιούν και δικαιώνουν την κοινωνική ανισότητα. Τη νομιμοποιούν στα δικά τους μάτια, τη νομιμοποιούν στα μάτια των προνομιούχων και κυρίως τη νομιμοποιούν στα μάτια των κοινωνικά αδίκημένων. Παγιδεύουν τα μέλη των λαϊκών τάξεων στη λογική της ουδέτερης αξιολόγησης και τα αναγκάζουν να εσωτερικεύουν την αποτυχία. Τα αναγκάζουν δηλαδή να αναγνωρίζουν ότι σωστά και δίκαια αποκλείονται από τά είδη της εκπαίδευσης που οδηγούν στις μακρόχρονες σπουδές.

Ο ρόλος αυτός του σχολείου, που είναι η νομιμοποίηση και δικαίωση της κοινωνικής επιλογής, ρόλος καίριος, έχει αναλυθεί από πολλούς. Διατρέχει ολόκληρο το έργο του Πιερ Μπουρντιέ. Αναλύεται στα κυριότερα έργα των <<ριζοσπαστών>> αμερικάνων. Αλλά και φονξιοναλιστές και φιλελεύθεροι κοινωνιολόγοι εντόπισαν και περιέγραψαν το μηχανισμό μέσα από τον οποίο ο κυριότερος ίσως ρόλος του σχολείου είναι να μεταθέτει την ευθύνη του πάνω στους μαθητές. Υπάρχουν ακόμα πορίσματα εμπειρικών ερευνών που επίσης στοιχειοθετούν τον καίριο ρόλο του σχολείου στη νομιμοποίηση και δικαίωση της ανισότητας. <<Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι>> γράφει ο Πιερ Μπουρντιέ, <<και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (...) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις.

Πρέπει να φανταστούμε ένα άλλο σχολείο

Η λέξη πρέπει στον τίτλο σημαίνει συγχρόνως διαπίστωση και προτροπή. Σημαίνει ότι υπάρχουν κοινωνικές αναγκαιότητες που απαιτούν την εφεύρεση λύσεων για το εκπαιδευτικό πρόβλημα και την ανισότητα. Σημαίνει επίσης ότι υπάρχουν έντονες κοινωνικές αναστολές στην εφεύρεση τέτοιων λύσεων και χρειάζεται ιδεολογική μάχη για τη δημιουργία τους.

Η κοινωνιολογική έρευνα για τις ανισότητες στο σχολείο κατέληξε στο συμπέρασμα πως το σχολείο με τις μεθόδους, τα προγράμματα, τις εξετάσεις του τη γλωσσική διδασκαλία και την παιδαγωγική του είναι υπεύθυνο σε μεγάλο βαθμό για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Όταν το συμπέρασμα αυτό έγινε πλατιά γνωστό, άρχισαν ορισμένα βήματα προς τα πίσω. Έγιναν οπισθοχωρήσεις βίαιες, όπως η εφεύρεση της φυλετικής ανικανότητας των μαύρων αμερικανών να εκπαιδευτούν. Έγιναν και γίνονται και πολύ πιο εξευγενισμένες οπισθοχωρήσεις, όπως η πρόσφατη Πρόταση για την Παιδεία, που έκαναν το 1983 συντηρητικοί φιλελεύθεροι (οι λεγόμενοι νεοφιλελεύθεροι) στις ΗΠΑ, που ξαναγυρίζει στην παλιότερη συλλογιστική για τη δημοκρατική εκπαίδευση υποστηρίζοντας ότι πρέπει να βελτιωθεί η ποιότητα των σχολείων και της προσφερόμενης γνώσης, γιατί ο άνισος καταμερισμός της γνώσης ενισχύει την ανισότητα. Υποστηρίζει με άλλα λόγια την ανάγκη να προσφερθούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Όπως σχολιάζει ο Μάρτιν Καρνόυ, η Πρόταση αγνοεί όλα τα σημαντικότερα πρόσφατα συμπεράσματα για την εκπαίδευση, αγνοεί ότι διαπιστώθηκε πια πως οι ίσες ευκαιρίες δεν μπορούν να επιτευχθούν, εφόσον οι μαθητές προέρχονται από μια κοινωνία με <<αντιδημοκρατικό>> καταμερισμό της εργασίας που επηρεάζει καθοριστικά τις εκπαιδευτικές δυνατότητες.

Η Πρόταση Παιδείας αποδεικνύει λοιπόν οπισθοχώρηση, δηλαδή αποσιώπηση ορισμένων προβλημάτων που έχουν ήδη τεθεί και επιστροφή στις ήδη έντονα αμφισβητημένες ίσες

εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Αποδεικνύει όμως και κάτι άλλο, ότι το θέμα της ισότητας στην εκπαίδευση δεν μπορεί να κλείσει στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία και ότι αν η κρατική εξουσία το αποσιωπήσει, θα το ξαναβρεί αναπόφευκτα μπροστά της σε λίγο καιρό και μάλιστα σε μορφές πολύ εκρηκτικότερες.

Δεν αρκεί ωστόσο να είναι ένα φαινόμενο γνωστό, για να πειστούν οι πολιτικές εξουσίες να προχωρήσουν σε αλλαγές που θίγουν μεγάλα κοινωνικά προνόμια. Αντίθετα, πάντα οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις προϋποθέτουν διεκδικητικά κοινωνικά κινήματα. Στην πρόσφατη εκπαιδευτική ιστορία των βιομηχανικών χωρών, οι προοδευτικές ιδέες προηγήθηκαν πολλά χρόνια της εφαρμογής τους. Οι παιδαγωγικές θεωρίες που απέδωσαν στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας την κακή επίδοση των μαθητών, που απέδωσαν δηλαδή στο σχολείο την ευθύνη για την αποτυχία των μαθητών και απέδειξαν ότι το παραδοσιακό και αυταρχικό σχολείο αναστέλλει τις δυνατότητες μάθησης, είναι πολύ παλιές ανήκουν στη δεκαετία του 1920. Το αίτημα να αυξηθούν τα χρόνια εκπαίδευσης για όλους, για την επίτευξη μεγαλύτερης ισότητας αλλά και για την οικονομική πρόοδο των χωρών, καθώς και το αίτημα να γενικευτεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διατυπώνονται μόλις τελειώσει ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος. Δηλαδή, από τη δεκαετία του 1920 έχουν διατυπωθεί αιτήματα, που άρχισαν να εισακούονται μόνο μετά το τέλος του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου. Οι απόψεις των θεωρητικών μια νέας αυταρχικής παιδαγωγικής, σημαντικότεροι από τους οποίους είναι, νομίζω, ο Τζών Ντιούι στις ΗΠΑ και ο Σελεστέν Φρενέ στη Γαλλία, δεν εισακούστηκαν από τους υπευθύνους μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1950.

Για να οδηγηθούν, με άλλα λόγια, οι βιομηχανικές χώρες στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που δημιούργησαν την τεράστια αύξηση των εκπαιδευομένων και νομιμοποίησαν την ανάγκη να τελειώνουν όλοι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, χρειάστηκαν πολλές προϋποθέσεις. Χρειάστηκε να συμπέσουν οικονομικές και κοινωνικές αναγκαιότητες με κοινωνικές

διεκδικήσεις. Χρειάστηκε να συμπέσουν η ανάγκη αύξησης της παραγωγικότητας των οικονομιών που είχε πλήξει ο πόλεμος με τη νέα τεχνολογική φάση των οικονομιών, δηλαδή την ανάγκη να παραχθεί υψηλή τεχνολογία για την αντιμετώπιση του διεθνούς ανταγωνισμού. Χρειάστηκε να συμπέσουν ακόμα η μεγάλη αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση, η διάδοση της αξίας της ισότητας με παράλληλη την απειλή της σοσιαλιστικής ιδεολογίας, μαζί με την όξυνση των κοινωνικών αντιφάσεων από την αυξημένη κοινωνική δυσανεμία πολυάριθμων κοινωνικών στρωμάτων. Χρειάστηκε να συμπέσουν όλοι οι παραπάνω παράγοντες για να γίνουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση και η διάδοση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ψηλά ποσοστά του πληθυσμού. Τις εκπαιδευτικές δηλαδή αλλαγές επέβαλαν κοινωνικές αναγκαιότητες. Και ανάλογα με τις κοινωνικές ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας, φαίνεται ότι υπερίσχυσαν στην καθεμιά και άλλοι παράγοντες, μολονότι όλοι συνυπήρχαν σε όλες. Έτσι, στην Αγγλία και τη Γερμανία φαίνεται ότι κυριότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιβλήθηκαν επειδή και αφού συνειδητοποιήσαν οι κρατικοί υπεύθυνοι ότι εάν δεν πολλαπλασιάσουν τους ειδικούς και δεν ανεβάσουν το γενικό μορφωτικό επίπεδο θά μείνουν πίσω στο διεθνή ανταγωνισμό, όπου κυριαρχούσε πια η παραγωγή υψηλής τεχνολογίας. Στις ΗΠΑ φαίνεται ότι η φροντίδα για την ανισότητα που πλήττει τους μαύρους μαθητές συνδέεται στενά με τις βιαιότερες εξεγέρσεις της μαύρης μειονότητας στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Στη Γαλλία ο πρωτοποριακός νόμος - πλαίσιο του 1968 για τα πανεπιστήμια και οι περισσότερες μεταρρυθμιστικές αλλαγές στη δημοτική και τη γυμνασιακή εκπαίδευση που τον ακολούθησαν έχουν την προέλευσή τους στην εξέγερση της χρονιάς εκείνης, τον περίφημο Μάιο του 1968.

Τα προβλήματα της εκπαίδευσης είναι μεγάλα, από την αντιμετώπισή τους εξαρτάται μεγάλο μέρος από την οικονομική ισχύ των διάφορων χωρών, αλλά ακόμη τα προβλήματα είναι τόσο κάρια, ώστε αν παραμεριστούν απλώς θα ξαναπροβάλλουν με

βιαιότερο τρόπο λίγο αργότερα. Σήμερα, είναι αδύνατο μια κοινωνία να μην αντιμετωπίσει το φαινόμενο της ανισότητας στην εκπαίδευση, αντικειμενικά αδύνατο. Πράγμα που σημαίνει ότι η εφεύρεση ενός άλλου σχολείου δεν είναι αίτημα που πηγάζει μόνο από την κοινωνική ηθική για την ισότητα, αλλά και από αναγκαιότητες σχεδόν ζωτικές.

Οι σελίδες που ακολουθούν αποτελούν προσπάθεια συμβολής σε ένα γενικότερο προβληματισμό για την ελληνική εκπαίδευση. Πράγμα που σημαίνει, είναι ιδέες για επεξεργασία και όχι ολοκληρωμένες προτάσεις, ιδέες επηρεασμένες από τα διεθνή δεδομένα, αλλά προσαρμοσμένες για προφανείς λόγους στην ελληνική κοινωνία. Άλλωστε, εκπαίδευση μπορεί θαυμάσια να σημαίνει διαφορετική κοινωνική λειτουργία της γνώσης από τη μία χώρα στην άλλη, καθώς είναι διαφορετικές οι συνθήκες, άλλες οι δυσκολίες και πολλές οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας.

Το δημοτικό σχολείο, παρά τα φαινόμενα, είναι το σημαντικότερο τμήμα ολόκληρου του εκπαιδευτικού θεσμού. Παρά την αντίληψη που κυριαρχεί στην Ελλάδα, αντίληψη που ευθύνεται όχι μόνο για το γεγονός ότι από το 1917 η επόμενη σημαντική μεταρρύθμιση στο δημοτικό έγινε 64 χρόνια αργότερα, αλλά και για την πλήρη απουσία διεκδικήσεων γι' αυτή τη βαθμίδα, το δημοτικό σχολείο είναι το σημαντικότερο σκαλοπάτι της εκπαίδευσης. Στο δημοτικό παίζονται όλα. Στο δημοτικό σφραγίζονται για πάντα οι μαθητές σαν ανεπίδεκτοι ή ικανοί για γράμματα. Στο δημοτικό όμως επίσης μπορεί να βάλει μια κοινωνία μεγάλα στοιχήματα με το μέλλον και να πραγματοποιήσει το θαύμα : να φτιάξει καινούριες γενιές πολύ ευφυέστερων, παραγωγικότερων, δημιουργικότερων και ευτυχέστερων πολιτών.

Οι σωρευμένες γνώσεις για το ποιές είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας και ποιο το

περιεχόμενο των μαθημάτων που ευνοούν τη μάθηση στο δημοτικό, αντίθετα με τα δεδομένα της κοινωνιολογίας, είναι γνώσεις παλιές. Συνοψίζοντας λίγο πολύ στις αρχές της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, του σχολείου εργασίας και της θεσμικής παιδαγωγικής. Είναι παιδαγωγικές μέθοδοι πλατιά γνωστές και εφαρμοσμένες σε πολλές δυτικές χώρες. Ίσως η Ελλάδα είναι μία από τις λίγες δυτικές χώρες που έχει τόσο παραδοσιακό και συντηρητικό δημοτικό σχολείο, με τόσο βαθιά συντηρητική και παραδοσιακή νοοτροπία στις μεθόδους διδασκαλίας και κυρίως στο περιεχόμενο των γνώσεων που μεταδίδουν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Για οποιαδήποτε αλλαγή στο δημοτικό σχολείο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι οι δάσκαλοι. Το εύκολο και συνάμα πολύ δύσκολο είναι ότι για να υπάρξουν οι καλοί δάσκαλοι, αρκεί να διδαχτούν ψυχολογία και θεωρίες για τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και να πειστούν ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές είναι ικανοί για γράμματα. Προϋπόθεση πράγματι απλούστατη, αλλά συγχρόνως εξαιρετικά δύσκολη, που απαιτεί ιδιαίτερη κρατική φροντίδα, μακρόχρονη και συντονισμένη προσπάθεια και πλήρη επαναξιολόγηση με ριζική αναμόρφωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ετοιμάζουν τους δασκάλους.

Γνωρίζουμε επιστημονικά ότι ο θεμέλιος λίθος, η κύρια και γενικότερη αιτία της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο είναι η ιδεολογία της φυσικής ανισότητας, η βαθιά ριζωμένη πίστη ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με το χάρισμα της μοίρας να παίρνουν τ' α' γράμματα είτε χωρίς αυτό το χάρισμα. Αρά, προϋπόθεση για τη σταδιακή μείωση της κοινωνικής ανισότητας στο σχολείο είναι η καταπολέμηση του προεπιστημονικού αυτού κοινωνικού μύθου και η συστηματική διαπαιδαγώγηση κυρίως των αυριανών δασκάλων και καθηγητών με τις γνώσεις πάνω στα αίτια που προκαλούν την άνιση σχολική επίδοση.

Γνωρίζουμε επιστημονικά ότι οι μαθητές είναι άνισα εξοικειωμένοι με τη γλώσσα και την παιδεία (κουλτούρα) του σχολείου. Αρα προϋπόθεση για τη μείωση της ανισότητας είναι

να διδάσκει το σχολείο συστηματικά σε όλους τους μαθητές όσες <<ικανότητες>> ορισμένοι αποκτούν στο μορφωτικά προνομιούχο περιβάλλον τους. Ξεκινώντας στα πρώτα σχολικά βήματα από τη γλώσσα, τις άμεσες εμπειρίες από την πραγματικότητα των ιδίων των μαθητών (πράγμα που σημαίνει γραφή και ανάγνωση από κείμενα των ιδίων των μαθητών στην Α και Β δημοτικού και όχι αναγνωστικά), αναπτύσσοντας τις χειρονακτικές δεξιότητες των μαθητών και οδηγώντας από το απτό και συγκεκριμένο προς το γενικό και αφηρημένο, από την άμεση εμπειρία με τις αισθήσεις προς την αφάιρση (το σχολείο κάνει σε όλα τα μαθήματα το αντίθετο).

Γνωρίζουμε ότι η σφραγίδα την ανικανότητας και μάλιστα στα πρώτα σχολικά βήματα καθορίζει το σχολικό μέλλον. Άρα, θα μείωνε σημαντικά την ανισότητα η πλήρης κατάργηση της βαθμολογίας στο δημοτικό, (γιατί το 1981 δεν καταργήθηκαν οι βαθμοί, απλώς αντικαταστάθηκαν με γράμματα του αλφαβήτου).

Γνωρίζουμε ότι η αργοπορία στο σχολείο σε σχέση με την κανονική ηλικία φοίτησης παίζει αποφασιστικό ρόλο για τη σχολική εξέλιξη. Θα μείωνε πράγματι σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ανισότητα η επέκταση της αυτόματης προαγωγής στο γυμνάσιο. Η αυτόματη προαγωγή ευνοεί αποδειχμένα τους μαθητές από χαμηλή κοινωνική προέλευση, γιατί αυτοί κυρίως βρίσκονται ανάμεσα στους αργοπορημένους, όπου ισχύει η μη προβιβάσιμη βαθμολογία.

Γνωρίζουμε ότι το κοινωνικό μειονέκτημα, η μεγαλύτερη αποτυχία των μαθητών αγροτικής και εργατικής προέλευσης, εμφανίζεται εντονότερα κυρίως σε στιγμές κρίσης της σχολικής ζωής (διαγωνίσματα, εξετάσεις, εισαγωγικές εξετάσεις) και σε στιγμές επιλογής του επαγγελματικού μέλλοντος (είσοδος στην τεχνική ή γενική δευτεροβάθμια). Άρα, η κατάργηση των εξετάσεων ευνοεί τους μαθητές από εργατική και αγροτική προέλευση. Επίσης, όσο αργότερα στην ηλικία γίνεται η

επιλογή του επαγγελματικού μέλλοντος, τόσο λιγότερο αποφασίζουν για τη σχολική και κοινωνική μοίρα των ατόμων οι αναστολές που προκαλεί το μη προνομιούχο οικογενειακό περιβάλλον.

Παρά το γεγονός ότι γνωρίζουμε πως η κοινωνική ανισότητα ανηπάγεται από το σχολείο, κυρίως μέσα από το <<διπλό>> δίκτυο της γενικής και της τεχνικής εκπαίδευσης, η πρόταση άμεσης κατάργησης των τεχνικών - επαγγελματικών σχολείων θα είχε αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές των μη προνομιούχων τάξεων. Θα έπρεπε επομένως να προβλεφθεί μακρόχρονα η ενσωμάτωση όλο και περισσότερων μαθητών στη γενική δευτεροβάθμια με τάση κατάργησης των μέσων επαγγελματικών σχολείων. Δηλαδή, ευνοϊκή για τους μαθητές από αγροτικές και εργατικές οικογένειες μπορεί να είναι η κατάργηση της μέσης τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης, μόνο εφόσον και όταν η εκπαιδευτική πολιτική επιδιώκει τη γενίκευση του γενικού λυκείου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μεταρρυθμίσεις διορθωτικές της κοινωνικής ανισότητας είναι οι δύο, που έγιναν πρόσφατα, η αυτόματη προαγωγή στο δημοτικό το 1981 και η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων στο λύκειο το 1982.

Όλες αυτές οι αλλαγές, που αναμφισβήτητα μειώνουν την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο δεν αρκεί να θεσμοθετηθούν, αλλά χρειάζεται επιπλέον να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί νοοτροπία, κυρίως να εκπαιδευτούν ώστε να πάψουν να πιστεύουν ότι τα φυσικά χαρίσματα επιτρέπουν τη σχολική επιτυχία και ότι η πλειοψηφία των μαθητών απλώς γεννιέται δίχως τέτοια χαρίσματα.

Αν η προϋπόθεση αυτή γίνει πραγματικότητα και εφαρμοστούν οι παραπάνω αλλαγές, σε δύο σχολικές γενιές θα τείνει να γενικευθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πράγμα που σημαίνει ότι η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση, ήδη πιεστική, θα αυξηθεί ακόμα περισσότερο.



Για να διαγράψουμε τις γενικές γραμμές μιας πιθανής λύσης για το θέμα της ανώτατης εκπαίδευσης, πρέπει να συνοψίσουμε ένα από τα κυριότερα συμπεράσματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: στη σύγχρονη κοινωνία η αύξηση των εκπαιδευομένων είναι αναπόφευκτη, όποια κι αν είναι η κρατική εκπαιδευτική πολιτική, και η ζήτηση για ανώτατη εκπαίδευση θα αυξάνει αναπότρεπτα, όσα και αν είναι τα θεσμικά εμπόδια. Δηλαδή, η κρατική εξουσία οπωσδήποτε θα βρίσκεται συνεχώς κατά διαστήματα μπροστά σε τούτο το δίλημμα. Είτε να εμποδίζει σε όποιο σημείο της πυραμίδας μπορεί την αύξηση των σπουδαστών, οπότε θα αναγκάζεται κατά διαστήματα, όταν η κοινωνική πλειση της ζήτησης θα γίνεται ασφυκτική και η κοινωνική δυσανεμία θα κινδυνεύει να γίνει εκρηκτική, να οπισθοχωρεί και να επιτρέπει την αύξηση. Είτε να αντιμετωπίσει με τελείως καινούριους όρους το πρόβλημα. Η πρώτη λύση έχει εκτός από πολλά προφανή και το επιπρόσθετο αρνητικό ότι η αύξηση παρά τους περιορισμούς θα γίνεται και τα προβλήματα που προκαλεί θα οξύνονται, γιατί ο περιορισμός και η κατά καιρούς υποχώρηση τα αφήνει ανέγγιχτα.

Η αύξηση των εκπαιδευομένων και των διπλωματούχων είναι λοιπόν αναπόφευκτη και θα μεγαλώνει συνεχώς. Πράγματι, στα παραπάνω λανθάνει χωρίς να λέγεται η ιδέα ότι μπορούμε να φανταστούμε μια κοινωνία, όπου όλοι θα σπουδάζουν στα πανεπιστήμια.

Ω, ναι, βέβαια, μοιάζει ουτοπία, ευκατα ή ενοχλητική, αλλά ουτοπία. Και όμως. Υπήρχε ένας καιρός που η μεγάλη πλειοψηφία των αγροτών ήταν τελείως αγράμματοι. Υπήρχε τότε έντονη αντίσταση στο αίτημα να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Εντονος κοινωνιογενής φόβος ότι αν μάθουν γράμματα θα διεκδικήσουν να μην είναι αγρότες, ανατρέποντας την τάξη του κόσμου. Υπήρχε ένας καιρός στην ελληνική κοινωνία, όπου στο αίτημα των δημοτικιστών να μορφωθεί ο λαός, κάποιοι άλλοι κατέκριναν την εισαγωγή του δυτικού φιλελευθερισμού, υποστηρίζοντας ότι βέβαια πρέπει να μορφωθεί ο λαός, αλλά να

οργανωθεί η εκπαίδευση με τέτοιο τρόπο, ώστε ο γιος του γεωργού να γίνεται γεωργός και ο γιος του τραπεζίτη τραπεζίτης. Κανείς δε θα τολμούσε, σήμερα να υποστηρίξει αυτή την, απόψη. Δε θα γινόταν ακουστός και θα βρισκόταν αμέσως στο περιθώριο των αντιδραστικών φαντασμάτων του παρελθόντος. Στις πιο προηγμένες από την ελληνική κοινωνίες, υπήρχει ένας καιρός που ο ίδιος κοινωνικός φόβος οδηγούσε κοινωνικές ομάδες στην εξεύρεση τρόπων για να εμποδιστεί ο ταχύτατος πολλαπλασιασμός των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σήμερα, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις ΗΠΑ έχει σχεδόν γενικευθεί.

Με άλλα λόγια, η ιδέα να σπουδάζουν όλοι στα πανεπιστήμια μοιάζει τόσο απίστευτη και ουτοπική, ακριβώς όσο απίστευτη έμοιαζε πριν μερικές δεκαετίες η ιδέα να τελειώνουν όλοι το λύκειο και ακριβώς όσο απίστευτη και ουτοπική έμοιαζε πολύ παλιότερα η ιδέα να πηγαίνουν οι αγρότες στο σχολείο.

Θεωρητικά και για κάθε κοινωνία, η όσο γίνεται μεγαλύτερη αύξηση των μορφωμένων είναι θετικό φαινόμενο. Η γενική και συνεχής άνοδος, του μορφωτικού επιπέδου του συνόλου είναι ολοφάνερα θετικό χαρακτηριστικό. Μια χώρα ελάχιστα βιομηχανική όπως η Ελλάδα, εξαρτημένη οικονομικά, που εισάγει όλα σχεδόν τα βιομηχανικά αγαθά, είναι αδύνατο να συναγωνιστεί τις ισχυρότερες οικονομίες στους διάφορους τομείς. Αν έριχνε μεγάλο βάρος στην εκπαίδευση, αν δοκίμαζε να συναγωνιστεί στις εφευρέσεις π.χ., θα έπρεπε να μεταμορφώσει τελείως την εκπαίδευση. Οι Άγγλοι, όταν διαπίστωσαν ότι βρίσκονται πίσω στην παραγωγή ψλής τεχνολογίας, μεταρρύθμισαν τα μαθηματικά του δημοτικού σχολείου και ίδρυσαν τα πολυτεχνικά πανεπιστήμια, αλλοιώνοντας για πρώτη φορά στην ιστορία τους με φοιτητές από λαϊκά στρώματα την έντονα αριστοκρατική σύνθεση της ανώτατης εκπαίδευσής τους.

Η αύξηση των διπλωματούχων είναι θετικό φαινόμενο και για έναν άλλο λόγο. Το όριο ανοχής μιας κοινωνίας απέναντι στην ανισότητα μετριέται από το χαμηλό επίπεδο μόρφωσης και ειδίκευσης της πλειοψηφίας, που εξασφαλίζει το χαμηλότερο κόστος της εργασίας των χειρωνακτών της. Το όριο όμως αυτό ανοχής έχει σήμερα ξεπεραστεί, τόσο για οικονομικούς όσο και για κοινωνικούς λόγους. Υπάρχει ήδη έλλειψη εργαζομένων με επαρκή κατάρτιση σε όλους τους τομείς. Υπάρχει η οφθαλμοφανέστατη ανεπάρκεια στην παραγωγή γνώσης, η γνώση είναι για την Ελλάδα βιομηχανικό προϊόν εισαγωγής κι αυτό σε όλους ανεξαιρέτως τους κλάδους, δηλαδή όχι μόνο στην πυρηνική φυσική αλλά μέχρι και την αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Από την άλλη σκοπιά η ανισότητα στην κατανάλωση μορφωτικών αγαθών, στα πρότυπα ζωής είναι όλο και λιγότερο ανεκτή.

Η συνεχής αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση στην ελληνική κοινωνία σημαίνει τρία φαινόμενα. α) Οι λαϊκές τάξεις και οι μικροαστικές κατηγορίες απορρίπτουν μαζικά τις συνθήκες της ζωής τους. β) Έχουν τάση ανόδου στην κοινωνική κλίμακα μέσα από το δρόμο του σχολείου. γ) Δείχνουν τάση βελτίωσης της εργασίας και της ζωής τους μέσα από τη μόρφωση, πιστεύουν δηλαδή ότι η μόρφωση μπορεί να βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας, αλλά και ότι απαντάει σε πλήθος προβλήματα της συναισθηματικής και κοινωνικής ζωής τους. Αυτές οι τρεις τάσεις είναι πολύ θετικές. Αν καλλιεργηθούν και ευνοηθούν, αντί να περιορίζονται εντείνοντας τον ατομικό ανταγωνισμό σε όλες τις μορφές του, θα μπορούσαν να έχουν τα ακόλουθα αποτελέσματα. α) Μετατροπή της ιδεολογίας της ατομικής προόδου σε ιδεολογία της συλλογικής προόδου μέσα από τις κοινωνικές ομάδες σε κοινά συμφέροντα εργασίας. β) Επαναξιολόγηση της εργασίας, που από καταναγκασμός μπορεί να ξαναβρεί τη σημασία της δημιουργικότητας. γ) Άλλης μορφής επανσύνδεση της εκπαίδευσης με τη δυναμική της οικονομίας..

Θεωρητικά λοιπόν η μόρφωση καθαυτή είναι μόνο θετικό φαινόμενο, όχι απλώς δεν εμποδίζει, αλλά μπορεί να φτάσει σε

ιδανικά επίπεδα την εργασία και την κοινωνική ευθύνη. Ας φανταστούμε μια κοινωνία, όπου οι αγρότες π.χ. θα ήταν πτυχιούχοι χημείας, αγρονομίας ή γεωπονικής. Παραμένει βεβαίως το ερώτημα για τον καταμερισμό της κοινωνικής εργασίας, το δύσκολο ερώτημα : πώς μπορεί να εξασφαλιστεί ότι θα ασκούνται και οι χειρωνακτικές εργασίες και πως θα γίνεται ο καταμερισμός των επαγγελματιών; Ερώτημα δύσκολο, κυρίως επειδή λύση δεν είναι η παραπομπή του προβλήματος σε μια ιδανική και πολύ μακρινή κοινωνία, όπου δε θα υπάρχει χειρωνακτική εργασία.

Η πρόταση που ακολουθεί, πρόταση για συζήτηση ως προς τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες για να γίνει πραγματικότητα η ουτοπία, στηρίζεται θεωρητικά στην εκτενή πρόσφατη βιβλιογραφία για τη <<διαρκή εκπαίδευση>> και την αντίληψη ιταλών κυρίως κοινωνιολόγων σύμφωνα με την οποία η κοινωνική ανισότητα είναι αδύνατο να μειωθεί όσο διάστημα υπάρχει ο τωρινός καταμερισμός της διανοητικής και της χειρωνακτικής εργασίας μέσα στην κοινωνία. Από τη διαπίστωση αυτή προκύπτουν τα ακόλουθα. Η πύεση κατά της ανισότητας αυτής είναι μεγάλη και θα αυξάνεται. Οι σημερινές συνθήκες δείχνουν ότι η διαίωσιση αυτής της ανισότητας είναι αρνητική για την εξέλιξη, και επιπλέον είναι οπωσδήποτε προβληματική, γιατί η κοινωνική ισορροπία που επιδιώκει αυτή τη διαίωσιση είναι ιδιαίτερα εύθραυστη. Άλλος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος εκτός από την προσπάθεια διαίωσισης αυτής της ανισότητας είναι η εφεύρεση νέων τρόπων καταμερισμού της κοινωνικής εργασίας. Και με τα δεδομένα της στιγμής έχει προταθεί κάθετη κοινωνική κινητικότητα: εκ περιτροπής συμμετοχή των εργαζομένων στα χειρωνακτικά και διανοητικά επαγγέλματα. Είναι πράγματι πρόταση πολύ ενδιαφέρουσα, που όμως χρειάζεται μεγάλη επεξεργασία για να γίνει εφαρμόσιμη και προϋποθέτει πολλές άλλες κοινωνικές αλλαγές. Είναι πολύ ενδιαφέρουσα ως προσανατολισμός προς ενδεχόμενες κοινωνικά εφαρμόσιμες λύσεις.

Αν για την Ελλάδα σήμερα πρότεινει κανείς κάτι τέτοιο, θα ήταν καθαρή ουτοπία. Εφαρμόσιμη λύση θα ήταν ωστόσο, προς την κατεύθυνση της γενίκευσης όλων των εκπαιδευτικών επιπέδων, η αποδέσμευση του πανεπιστημιακού διπλώματος από την άμεση επαγγελματική του ιδιότητα. Η ιδέα δεν είναι και τόσο πρωτότυπη, αν σκεφτούμε ότι η ελληνική κοινωνία δε βρίσκει ακόμη, πάντως οδεύει προς την αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στα πανεπιστημιακά διπλώματα και τη δυνατότητα απορρόφησης των πτυχιούχων από την αγορά εργασίας. Το φαινόμενο της αύξησης των εργαζομένων με <<περισσότερα προσόντα>> από αυτά που απαιτεί η εργασία και η θέση που κατέχουν έχει ήδη εμφανιστεί στις ΗΠΑ. Η αποδέσμευση του πτυχίου από την άμεση επαγγελματική του χρησιμότητα έχει τις ακόλουθες συνέπειες. Επιτρέπει αυτόματα την αύξηση και τη συνεχή αυξανόμενη συμμετοχή στις πανεπιστημιακές σπουδές. Αναμφισβήτητα μειώνει την ανισότητα μέσα στο σχολείο, πολλαπλασιάζοντας τις πιθανότητες ανώτερων σπουδών για όλο και μεγαλύτερα ποσοστά από τις αδικημένες κοινωνικές κατηγορίες. Δημιουργεί ένα πρόβλημα εξεύρεσης λύσεων για την απόκτηση του δικαιώματος άσκησης ενός επαγγέλματος, που δε θα δίνει πια αυτόματα η κατοχή του πτυχίου. Το πρόβλημα ωστόσο αυτό είναι σχετικά εύκολα αντιμετωπίσιμο και υπάρχουν ήδη στην κοινωνία μας πρότυπα, όπως η άσκηση για την απόκτηση του δικαιώματος δικηγορίας ή η ειδίκευση και το αγροτικό των γιατρών. Πιθανότατα επιπλέον, η αποδέσμευση αυτή θα βελτίωνε την ποιότητα της εργασίας, εφόσον σε όλες τις ειδικότητες η άσκηση αντίστοιχου επαγγέλματος θα απαιτούσε επιλογή με βάση τη δυνατότητα εφαρμογής των ειδικών γνώσεων σ'ένα συγκεκριμένο τομέα.

Βέβαια, η κοινωνική επιλογή δεν εξαφανίζεται, απλώς μετατίθεται σε άλλο επίπεδο μετά την απόκτηση του πτυχίου. Και οπωσδήποτε στο άλλο αυτό επίπεδο θα λειτουργήσουν και πάλι τα κοινωνικά προνόμια, τα κοινωνικά κεκτημένα, όπως και η απουσία τους. Ωστόσο, είναι κοινωνικά δικαιότερο να

αποφασίζει η κοινωνική ανισότητα προέλευσης στο επίπεδο της επιλογής επαγγέλματος μετά την πανεπιστημιακή μόρφωση και όχι στην ηλικία των 15 χρόνων, αποκλείοντας την πλειοψηφία των λαϊκών τάξεων από την πανεπιστημιακή μόρφωση. Επιπλέον, όποιοι κι αν είναι οι κοινωνικοί καταναγκασμοί, η μόρφωση βελτιώνει την ποιότητα ζωής οποιουδήποτε εργαζόμενου και αποτελεί γενικότερο εμπλουτισμό, ώστε να είναι κοινωνικά σημαντικότερο να μορφώνονται όλοι. Άλλωστε, εάν μορφώνονται όλοι, η κοινωνική προέλευση θα καθορίζει, αλλά θα καθορίζει λιγότερο και επομένως όλο και περισσότερα ποσοστά από αδικημένες τάξεις θα ξεφεύγουν από τον αυστηρό καθορισμό όπου βρίσκονται σήμερα. Τέλος, ανεξάρτητα από τη νέα κοινωνική ισορροπία της σύγκρουσης ταξικών συμφερόντων που θα δημιουργούσε η μετάθεση της επιλογής για τον καταμερισμό των επαγγελματιών μετά την απόκτηση πανεπιστημιακού διπλώματος, ο πολλαπλασιασμός των μορφωμένων θα προκαλούσε οποσδήποτε αύξηση του διανοητικού δυναμικού της κοινωνίας, εμπλουτισμό του διανοητικού αυτού δυναμικού με πολύ περισσότερα άτομα από τις κοινωνικές τάξεις που η χειρωνακτική τους εργασία διαμορφώνει με άλλα χαρίσματα, διαφορετικές ευαισθησίες και άλλη σχέση με την υλική πραγματικότητα, πολλαπλασιασμό των δυνατοτήτων εφεύρεσης νέων τρόπων για τον έλεγχο του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, δηλαδή αύξηση και μάλιστα με γεωμετρική πρόοδο του συλλογικού δυναμικού ευφυΐας και δημιουργικότητας.

Αν η πρόταση αυτή γίνονταν όχι σε αυτές τις γραμμές αλλά π.χ. από έναν υπουργό Παιδείας, θα έβρισκε αρχικά μεγάλη αντίσταση από τους επαγγελματίες διανοούμενους, τους ειδικούς, αλλά και από τις κοινωνικές κατηγορίες που δίχως άλλα προνόμια μόνο τους διαβατήριο για την κοινωνική κινητικότητα βλέπουν το δίπλωμα. Επίσης θα έβρισκε οποσδήποτε αντίσταση από όλους όσοι είναι προϊόντα της κινητικότητας και χρωστάνε αποκλειστικά στο δίπλωμα τη θέση εκείνου που αποδεχτήκε ανώτερος ανάμεσα στους μη προνομιούχους (οι διανοούμενοι από

φτωχή αγροτική και εργατική προέλευση). Για τις κοινωνικές κατηγορίες εκείνες που θα αντιδρούσαν στην απειλή απώλειας ενός προνομίου, είναι βέβαιο ότι εκτός από τη μειωπηφία όσων ανήκουν στα ανώτερα στρώματα της κυρίαρχης τάξης και είναι κάτοχοι εξαιρετικών προνομίων οικονομικής και κοινωνικής ισχύος, οι άλλοι, μετά την πρώτη αντανακλαστική τους άρνηση για λόγους κοινωνικής και οικονομικής ανασφάλειας, θα πειστούν. Με τους επαγγελματίες διανοουμένους όμως τους ειδικούς, το πρόβλημα είναι άλλο. Γιατί αυτοί ξέρουν. Ξέρουμε ότι το σχολείο της ισότητας αναπαράγει αυστηρά την κοινωνική ανισότητα. Ξέρουμε ότι το σχολείο που υπάρχει διαιώνίζει τη σύγχρονη βία (βία, με την έννοια της ανισότητας που επιτρέπει σε μια μειωπηφία να ζει μια ζωή ολοκληρωμένη και δημιουργική, να καταλαβαίνει τα κοινωνικά γενόμενα και να αποφασίζει για τους άλλους, ενώ καταδικάζει την πλειοψηφία σε άγνοια και κακή ζωή, κακή υγεία και στέρηση όλων των πνευματικών και διανοητικών κινήτρων). Ξέρουμε ότι η διαπίστωση πως το σχολείο αναπαράγει και δικαιώνει την κοινωνική ανισότητα δεν είναι εύρημα κάποιων ανατροπέων, αλλά πόρισμα που έχουν από δεχτεί συντηρητικές κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί. Οποιος λοιπόν τα ξέρει όλα τούτα, δεν έχει το δικαίωμα να εφευρίσκει επιχειρήματα για να δείξει ότι κάποιες κοινωνικές κατηγορίες δεν πρέπει να μορφώνονται παρά μόνο λίγα χρόνια, για να δέχονται να ασκούν επαγγέλματα που είναι και θεωρούνται από όλους μη επιθυμητά.

\* \* \*

### Κεφάλαιο III

#### Συμπεράσματα - Εισαγήσεις

Ο σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να παρουσιάσει το ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη εποχή κάνοντας μια αναδρομή στο παραδοσιακό ρόλο του και εντοπίζοντας τις κοινωνικές αλλαγές που στάθηκαν αποφασιστικές για τη διαμόρφωση του ρόλου του σήμερα.

Ο ρόλος του σχολείου κατά τη διαδρομή του χρόνου παρουσιάστηκε μέσα από την ανασκόπηση σχετικών συγγραμμάτων που μελετήθηκαν για το θέμα αυτό.

Πάντως ο ρόλος του σχολείου είναι κοινωνικός με την έννοια της διαμόρφωσης των νεότερων γενεών για την ένταξη και ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία.

Το σχολείο είναι ένας από τους σημαντικότερους συντελεστές, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και στη δημιουργία του συναισθήματος συμμετοχής στο εθνικό σύνολο.

Από μια ιστορική αναδρομή διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του σχολείου δεν ήταν ο ίδιος σ' όλα τα στάδια της κοινωνίας.

Η μόρφωση ξεκίνησε σαν κτήμα των ολίγων που αποτελούσαν την άρχουσα τάξη και μετά τη βιομηχανική επανάσταση και την επικράτηση της αστικής κοινωνίας εξελίχθηκε σε προνόμιο όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων.

Από τη μελέτη των συγγραμμάτων γίνεται φανερό επίσης ότι ο ρόλος του σχολείου εξαρτάται άμεσα από τις οικονομικές αλλαγές που έλαβαν χώρα μέχρι σήμερα και κατ'επέκταση από τις



κοινωνικές αλλαγές που επιφέρουν.

Η βιομηχανική επανάσταση που συντελέστηκε κατά τον 20 αιώνα όπως και στην πατρίδα μας μετά την επικράτηση της επανάστασης του 1909 και της συνταγματικής μεταρρύθμισης επέδρασε βαθειά στη μεταβολή του ρόλου του σχολείου.

Από όλα τα ανωτέρω γίνεται εμφανές ότι ο ρόλος του σχολείου ήταν φυσικό να αλλάξει αφού διαμορφώθηκαν νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες.

Πάντως από την ανασκόπηση των σχετικών συγγραμμάτων βγαίνει το συμπέρασμα ότι σήμερα για να λειτουργήσει σωστά το σχολείο με βάση την κοινωνική παραγωγικότητα θα πρέπει να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

1ον. Βελτίωση της ποιότητας των σχολείων και ίση προσφορά των γνώσεων γιατί ο άνισος καταμερισμός αυτών ενισχύει την ανισότητα. Μ'άλλα λόγια υπάρχει ανάγκη να προσφερθούν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

2ον. Επειδή οι δάσκαλοι αποτελούν πρότυπα ταύτισης για τους μαθητές παρίσταται η ανάγκη να αντιληφθούν ότι για να συντελεσθεί οποιαδήποτε αλλαγή χρειάζεται να διδαχθούν ψυχολογία και θεωρίες για τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και να πεισθούν ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές είναι ικανοί για γράμματα.

3ον. Το σχολείο είναι το κατ'έξοχην ίδρυμα που θα βοηθήσει το παιδί να διαμορφώσει την προσωπικότητά του μεταδίδοντας του τις αρχές και αξίες που κυριαρχούν σε μία συγκεκριμένη κοινωνία έτσι ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική του ενσωμάτωση.

Επίλογος.

Η ύπαρξη του σχολείου σε μία κοινωνία είναι απαραίτητη προϋπόθεση γιατί όταν αυτό εκπληρώνει σωστά το ρόλο του, συμβάλλει στη δημιουργία μορφωμένων και παραγωγικών ατόμων ικανών να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στο κοινωνικό σύνολο.

Ο ρόλος του σχολείου δεν έμεινε σταθερός στο πέρασμα του χρόνου, αλλά τροποποιήθηκε σύμφωνα με τις μεταβολές των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών.

Το σχολείο θεωρείται υπεύθυνο για την κοινωνική κατάσταση που επικρατεί γιατί αυτή η κατάσταση προβάλλεται μέσα απ' αυτό. Αντίδραση στο θεσμό του σχολείου εκφράζει ουσιαστικά αντίδραση στην κοινωνία.

Γι' αυτό το λόγο το σχολείο πρέπει να δώσει μεγάλη έμφαση στη δημιουργία ολοκληρωμένων ατόμων με αυτογνωσία και συναίσθημα συμμετοχής στα κοινά.

\* \* \*

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Ακερμαν Α. κ.ά. : Σάμερχιλ, τα υπέρ & τα κατά.  
Μπουκουμάνης, Αθήνα 1975
2. Αντερσον Λ. : Στάσεις των φοιτητών των Ελληνικών ΑΕΙ.  
ΕΚΚΕ - Αθήνα 1980
3. Βαινγκαρτνερ Τ. : η εκπαίδευση σα μέσο ανατροπής του κατα-  
στημένου.  
Μπουκουμάνης - Αθήνα 1975
4. Γέρου Θ. : Το εκπαιδευτικό πρόβλημα.  
Κέδρος - Αθήνα 1975.
5. Ζωγράφου Λ. : Ελληνική παιδεία - Ωρα μηδέν  
Παπαζήση - Αθήνα 1978.
6. Κίντη Α. : Η ανώτατη παιδεία στην Ελλάδα.  
GUTTENBERG, Αθήνα 1985.
7. Λαμπίρη Ι. : Προς μια Ελληνική Κοινωνιολογία της παι-  
δείας.  
Ε.Κ.Κ.Ε. - Αθήνα 1974.
8. Λαμπίρη Ι : Η ελληνική κοινωνία στη φοιτητική συνεί-  
δηση.  
Οδυσσέας, Αθήνα 1983.
9. Μεντράς Γ : Στοιχεία Κοινωνιολογίας.  
Ε.Κ.Κ.Ε. Αθήνα 1973.
10. Μηλιός Γ. : Εκπαίδευση & εξουσία.  
Αγώνας, Αθήνα 1981.
11. Νηλ Α. : Θεωρίας & πράξη της αντιαυταρχικής εκπαί-  
δευσης.  
Μπουκουμάνης, Αθήνα 1975.
12. Νούτσου Χ : Ποργράμματα εκπαίδευσης & κοινωνικός έλεγ-  
χος.  
Θεμέλιο Αθήνα 1979.

13. Ντίκενς Κ. κ.ά. : Η ιδεολογία της εκπαίδευσης & η μάθηση της ελευθερίας.  
Καστανιώτη, Αθήνα 1979.
14. Παπανούτσου Ε. : Αγώνες και αγωνία για την παιδεία.  
Ίκαρος, Αθήνα 1965.
15. Ράσσελ Μπ. : Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη.  
Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1976.
16. Ρέιμερ Ε. , Το σχολείο είναι νεκρό.  
Βέργος, Αθήνα 1976.
17. Τερλεξή Π. : Πολιτικοί προσανατολισμοί & κοινωνική αλλαγή.  
Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα 1975.
18. Φακιόλα Ν. : Βασικές γνώσεις κοινωνιολογίας.  
Παπαζήση, Αθήνα 1978.
19. Φραγκουδάκη Α. : Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.  
Παπαζήση, Αθήνα 1985.
20. Φρέιρε Π. : Η αγωγή του καταπιεζόμενου.  
Ράππα, Αθήνα 1977.
21. Φρέιρε Π. : Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας.  
Καστανιώτη, Αθήνα 1977.
22. Φρειρε Χ. : Εισαγωγή στην κοινωνιολογία.  
Αναγνωστίδη Αθήνα 1972.
23. Ψαχαρόπουλου Γ. : Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα.  
Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα 1985.

