

# Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα

Αλεξία ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ Φιλολόγος, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, [akaprave@gmail.com](mailto:akaprave@gmail.com), [akaprave@sch.gr](mailto:akaprave@sch.gr)

## Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή επιχειρείται να αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση σε κάθε σύστημα ανισότητας και ιεραρχίας δεν μπορεί να είναι κοινωνικά δίκαιη. Η ανάλυση έχει τις θεωρητικές της αφητηρίες στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τους θεωρητικούς της αναπαραγωγής και αντίστασης, και ασκεί κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής και εξουσίας και την κυρίαρχη ιδεολογία, δεν καλλιεργεί την ισότητα, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να δικαιολογήσει το εκμεταλλευτικό της σύστημα και προσηλυτίζει τους νέους να μαθαίνουν να ενισχύουν τα συμφέροντα των κυρίαρχων, αλλιώς θα περιθωριοποιηθούν ή θα εξοβελιστούν από το σύστημα. Η ταξική δομή επηρεάζει τους εργασιακούς και εκπαιδευτικούς ρόλους. Η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε περιορισμένο βαθμό, σε αντίθεση με τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά ελάχιστα και δημιουργεί εξαρτήσεις. Η ελληνική εκπαίδευση κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα διακατέχεται από συντηρητισμό, σε συνδυασμό με τον τεχνοκρατικό της προσανατολισμό κατά τη δεκαετία του '80. Από την ανάλυση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν, εγείρεται το αίτημα για ελεύθερη και δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση και ισότιμη χρήση των εκπαιδευτικών εμπειριών, για πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις μαθητικές ανάγκες και για αύξηση των οικονομικών πόρων. Προτάσσεται η αποκάλυψη και ανατροπή της θεσμικής βίας και η συλλογική αυτοδιαχείριση χωρίς ιεραρχίες και ανισότητες.

## Summary

In this article I am trying to prove that education can not be socially just, in every unequal and hierarchical system. According to Sociology of Education, class structure influences the working and education roles, so that school reproduces production and power relationships and the ideology of the dominant class, setting down barriers for students from the working class and throwing away alternative voices. According to Greek History of Education, the conservative or liberal ideology dominates the education system during the 20<sup>th</sup> century, opposed from people's demands for overwhelming the legislated violence and for equal, free and rich educational experiences.

## 1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΝ 20<sup>Ο</sup> ΑΙ.

Η ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές θεωρίες και η ανάλυση που ακολουθεί έχει τις θεωρητικές της αφητηρίες στην Κριτική Κοινωνική Ψυχολογία και κυρίως στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τους μαρξιστές και ριζοσπαστικούς θεωρητικούς της αναπαραγωγής και αντίστασης (Γεωργιάδης, 2004: 27), της δεκαετίας του 1960 κ.ε. (Robinson, 1981: 27), δηλαδή στην «κατάδειξη του τρόπου με τον οποίο το κράτος, η οικονομία, η πάλη των τάξεων καθορίζουν τους θεσμούς», μεταξύ αυτών και της εκπαίδευσης, και στη μελέτη των ομάδων. Η προσέγγιση αυτή ασκεί κριτική στο σχολείο, που αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής και εξουσίας, την κατανομή των ατόμων σε θέσεις παραγωγής, την κυρίαρχη ιδεολογία. Δεν είναι αρκετή η βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά είναι αναγκαία η αποκάλυψη και ανατροπή της θεσμικής βίας. Προτείνεται λοιπόν η συλλογική αυτοδιαχείριση χωρίς ιεραρχίες και ανισότητες (Bertrand, 1992/1994: 135, 137, 139, 144).

Ο Marx ήδη από τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αι. ασκεί πολεμική σε κάθε κρατικό μηχανισμό και στους λειτουργούς του: «η γραφειοκρατία είναι το φανταστικό Κράτος πλάι στο πραγματικό, είναι ο σπιριτουαλισμός του Κράτους». «Το Κράτος υπάρχει μόνο με τη μορφή διαφόρων πνευμάτων γραφείου, των οποίων το υλικό αποτελείται από παθητική υποταγή και υπακοή. Η πραγματική γνώση εμφανίζεται χωρίς περιεχόμενο, όπως και η πραγματική ζωή εμφανίζεται νεκρή» (Marx, 1843-1844/1978: 85). Οι δημόσιοι υπάλληλοι «αποξενώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο από το γενικό συμφέρον μέσα από το ατομικό τους συμφέρον» (Marx, 1849: 144). Το «κοινωνικό ζήτημα» για το δημόσιο υπάλληλο είναι η διατήρηση της θέσης του πάνω από το λαό, καθώς και των απολαβών του (Marx, 1849: 140).

Κατά τον Gramsci, η τάξη που έχει την ισχύ και την εξουσία, ασκεί κοινωνική και πολιτιστική ηγεμονία στους πολίτες της αρχόμενης τάξης μέσω πολιτικών διαδικασιών και μετάδοσης πεποιθήσεων και αξιών (στον Musgrave, 1983: 273-274).

Για τον Bourdieu, το σχολείο χρησιμοποιεί το ιδεολόγημα του 'χαρισματικού' παιδιού. Η περιορισμένης έκτασης επιτυχία μερικών μαθητών από την εργατική τάξη δικαιώνει τη σχολική επιλογή και δίνει την εντύπωση ότι η επιτυχία είναι αποκλειστικά ζήτημα χαρισματικής προσωπικότητας και εργασίας. Η φοίτηση σε ανώτατα ιδρύματα, σε πολλές περιπτώσεις, θεωρείται για την εργατική τάξη όχι μόνον αδύνατη αλλά και ταμπού. Αντιθέτως, τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης όχι μόνον ενθαρρύνονται και παροτρύνονται από την οικογένειά τους, αλλά και αποκτούν τη συνήθεια να αντεπεξέρχονται στην κοινωνία (Bourdieu, 1974: 111, 115-116). Έχουν ανώτερες εκπαιδευτικές πηγές, ακόμα κι αν δεν καταβάλλουν προσπάθειες, ενώ το παιδί της εργατικής τάξης έχει περιορισμένες και κατώτερες εκπαιδευτικές πηγές και χρειάζεται να εργαστεί σκληρά (Bourdieu, 1967: 199), και για τον πρόσθετο λόγο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων, ώστε η κουλτούρα που μεταβιβάζει είναι εγγύτερη στην κυρίαρχη κουλτούρα (Bourdieu, 1977: 493).

Ο Neill αναρωτιόταν πώς από την εκπαίδευση οι κοινωνίες καταλήγουν στη φτώχεια, στο ρατσισμό, στη βία, στον πόλεμο. Το σχολείο «έχει καθαρά χρησιμοθηρικό χαρακτήρα: έχει ως μόνο στόχο να μορφώσει πειθαρχημένους υπαλλήλους και εργάτες» και καλλιεργεί «νοοτροπίες σκλάβων». Ο Neill εξαπολύει πολεμική εναντίον των εκπαιδευτικών που επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες, και της «θρησκευτικής εκπαίδευσης που διδάσκει την ταπεινοφροσύνη και τη συγχώρεση, ενσταλάζει το φόβο, ενοχοποιεί το παιδί» για τη σεξουαλικότητά του (στον Saffange, 1994/2000: 306-307).

Ο Ίλλιτς συμφωνεί επίσης ότι η διδασκαλία δεν ταυτίζεται με τη μάθηση ούτε το δίπλωμα με την ικανότητα. Θεωρεί ότι το σχολείο είναι πολύπλοκο, μυστικοπαθές, 'άπιαστο', πληκτικό, ευνοεί την αποστήθιση και τις δωροδοκίες, διαμορφώνει καταναλωτές, κατανέμει κοινωνικούς ρόλους και ευκαιρίες, προσφέροντας στα παιδιά το δόλωμα μιας επιθυμητής καριέρας και αναρρίχησης. Σχεδόν όλη η δημόσια και ιδιωτική ζωή εξαρτώνται από το σχολείο, όμως τα επαγγελματικά εφόδια που πρέπει να διαθέτει κάποιος δεν είναι αυτά που παρέχει το σχολείο, επομένως οι σχολικές δαπάνες είναι υπέρογκες για τόσο άχρηστες γνώσεις. Για τον Ίλλιτς, «το σχολείο αποτελεί και τον μεγαλύτερο αλλά και τον πιο ανώνυμο εργοδότη». Το πλουσιόπαιδο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όχι όμως και το φτωχό, είτε ζουν στις προηγμένες χώρες είτε όχι. Επομένως, τα κρατικά κονδύλια για την εκπαίδευση αφορούν το πρώτο. Από τις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση επωφελούνται και τα σχολεία των ιδιωτών, της εκκλησίας, των ρατσιστών και γενικά αυτών «των οποίων τα συμφέροντα είναι κοινωνικώς διαιρετά». Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά ελάχιστα τους μειονεκτούντες. Το σχολείο «αποθαρρύνει τον φτωχό από το να ελέγξει ο ίδιος τη μάθησή του». Η εξάρτηση φτωχών και μεταναστών από την κρατική φροντίδα συνεπάγεται τη μείωση των δυνατοτήτων αυτοοργάνωσής τους μέσα στις κοινότητές τους (Ίλλιτς, 1970/1976: 11, 15-20, 24-25, 27, 29-30, 46, 60, 68, 98-100).

Ο John Holt υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι ανέφικτο να καλλιεργούν τη φαντασία και την ανανέωση και να είναι ανθρώπινα. Η λειτουργία τους είναι ταξινομητική και επιτηρητική και οι μαθητές φοιτούν σ' αυτά κατόπιν επιβολής. Τα σχολεία διασπείρουν τον εθνικισμό και ωθούν στον καταναλωτισμό (Χολτ, 1970/1979: 299-336).

Ο Freire επισημαίνει ότι την αγωγή δεν μπορούν να προσφέρουν οι καταπιεστές στους καταπιεζόμενους, μια και εμφορούνται από εγωιστικά ενδιαφέροντα καλυμμένα με την

ψεύτικη γενναιοψυχία του πατερναλισμού. Για τους δυνάστες, τα πάντα μετατρέπονται σε χρήμα και κέρδος, στο «κατέχειν», ακόμα και η φιλανθρωπία τους. Η αγωγή του παραδοσιακού σχολείου στηρίζεται στη στατική μετάδοση όγκου πληροφοριών από την αυθεντία του δασκάλου - τιμωρού. Αυτή η τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης στοχεύει στη χειραγώγηση των μαθητών, ώστε να εργάζονται για τη διατήρηση του οικονομικού συστήματος, των κοινωνικών τάξεων, του πολιτικού καθεστώτος, της κυρίαρχης ιδεολογίας (Φρέιρε, 1970/1977: 53, 59, 77-85).

Ο Bowles υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση υποχρηματοδοτείται και τα παιδιά της élite έχουν την ευχέρεια να φοιτούν σε επιλεγμένα, ιδιωτικά σχολεία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τα μη ευνοημένα παιδιά να σημειώσουν χαμηλή επίδοση, να αποφοιτήσουν νωρίς και να ασκήσουν επαγγέλματα παρόμοια με εκείνα των γονιών τους (Bowles, 1972: 34, 35).

Για τους Bowles & Gintis, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις οικονομικές σχέσεις και νομιμοποιεί την οικονομική ανισότητα, μια και η αξιοκρατία του τοποθετεί τα άτομα σε οικονομικά άνισες θέσεις και εξαρτά την οικονομική επιτυχία από τις γνωστικές και τεχνικές δεξιότητες, οργανωμένες αξιοκρατικά και βαθμολογημένες. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αντιφάσκει, βέβαια, ανάμεσα στα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών, διχάζεται ανάμεσα στην απόκρυψη μιας μορφής αδικίας που αποκαλύπτει μια άλλη. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλλιεργεί την ισότητα και αποτελεσματικότητα, ούτε καν τον ορθολογισμό, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να δικαιολογήσει το παράλογο, εκμεταλλευτικό και αντιδημοκρατικό της σύστημα, αρχής γενομένης από τον ληστρικό, ανταγωνιστικό, καταστροφικό για την προσωπικότητα τρόπο επιβράβευσης της ακαδημαϊκής επίδοσης στα σχολεία και στις σχολές και, ακόμα περισσότερο, από τον κεντρικό ή τοπικό έλεγχο των οικονομικών των σχολείων. Ακόμα κι όταν η εκπαίδευση αλλάζει, προάγοντας την ευρύνοια, την ανεκτικότητα και τον κοσμοπολιτισμό, αυτό δεν είναι μια όαση ελευθερίας στην έρημο του αυταρχισμού, ενώ η ουσία του κοινωνικού ελέγχου δεν αλλάζει (Bowles & Gintis, 1976: 103, 108, 227-228, 237).

Για τον Χόαρ, τα παιδιά της εργατικής τάξης βιώνουν, σε κάθε περίπτωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο (Χόαρ, 1977/1986: 48).

Ο Bernstein θεωρεί ότι η ταξική δομή επηρεάζει τους εργασιακούς και εκπαιδευτικούς ρόλους και ότι όχι μόνον το κεφάλαιο αλλά και το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι αντικείμενο ιδιοποίησης, διαχείρισης και εκμετάλλευσης (Bernstein, 1977: 475, 477). Κατά τον Bernstein, η εκπαίδευση προβαίνει σε διακρίσεις ως προς την παροχή γνώσεων, δηλαδή δεν είναι ενιαία, γιατί ρυθμίζει και αναπαράγει την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα προάγει τις ηθικές, γνωστικές, επικοινωνιακές αρχές της κοινωνικής δομής (στον Tyler, 1988: 151).

Ο Giroux υποστηρίζει ότι το σχολείο, ως μία από τις πολιτιστικές δομές, είναι ιδεολογικά προσανατολισμένο (στον Bertrand, 1992/1994: 147).

Για τον Chomsky, το σχολείο δεν είναι δημοκρατικό, αλλά προσηλυτίζει τους νέους να μαθαίνουν να ενισχύουν τα συμφέροντα των ανθρώπων που διαθέτουν πλούτο και ισχύ, αλλιώς θα περιθωριοποιηθούν ή θα εξοβελιστούν από το σύστημα. Στο σχολείο «διαστρεβλώνονται ή [...] καταπνίγονται ανεπιθύμητες ιδέες και πληροφορίες». Για τους εκπαιδευτικούς, ο Chomsky υποστηρίζει ότι, «αν δείξεις πολύ μεγάλη ανεξαρτησία και αμφισβητείς πολύ συχνά τον κώδικα του επαγγέλματός σου, πιθανότατα θα εξοβελιστείς από το σύστημα προνομίων. Μαθαίνεις λοιπόν ότι για να επιτύχεις θα πρέπει να εξυπηρετείς τα συμφέροντα του δογματικού συστήματος. Πρέπει να παραμείνεις απαθής και να ενσταλάζεις στους μαθητές σου τις πεποιθήσεις και τα δόγματα που θα εξυπηρετούν τα συμφέροντα εκείνων που κατέχουν την πραγματική εξουσία». Παράλληλα, τα σχολεία διαιωνίζουν το μύθο ότι ζούμε σε αταξική κοινωνία (στον Μασέντο, 2000/2002: 49, 58, 73).

Ο Apple θεωρεί ότι για τους νεοφιλελεύθερους της συντηρητικής παλινόρθωσης, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί τη 'μαύρη τρύπα' της οικονομίας, δεν αποφέρει κέρδη, γι' αυτό πρέπει να υπαχθεί στους νόμους της αγοράς. Δημοκρατία τους είναι η 'επιλογή από τον καταναλωτή' (Apple, 1999: 203-204. Apple, 2001: 39). Αν η εκπαίδευση είναι ιδιωτική υπόθεση, το ίδιο και η εργασία (Apple, 2001: 46).

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, ο Κασσωτάκης περιγράφει το αυταρχικό και αντιαυταρχικό σχολείο. Το αυταρχικό αποτελεί μηχανισμό διαμόρφωσης και αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, των αντίστοιχων κοινωνικών δομών και κοινωνικών σχέσεων και των αντίστοιχων κοινωνικοπολιτιστικών προτύπων. Αποτελεί επίσης μηχανισμό εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας στους μαθητές και διατήρησης του κοινωνικού status quo, με την κοινωνικοποίηση του ατόμου σε ένα ιεραρχημένο κοινωνικό σύστημα με κυρίαρχες αξίες, τις οποίες υιοθετεί και το σχολείο. Στο αυταρχικό σχολείο θυσιάζονται προσωπικά ενδιαφέροντα και ιδιαιτερότητες στην απαίτηση για παθητική συμμόρφωση. Αλλεπάλληλες εξετάσεις, που οδηγούν στην απομνημόνευση, βαθμοθηρία, ανταγωνισμό, ψυχική οδύνη και σε αποκλεισμούς, νομιμοποιούνται με το πρόσχημα της αξιοκρατίας. Τα ιδεολογήματα που επιστρατεύονται είναι κι αυτά αντιφατικά: α) εφαρμόζονται ίδιες εξεταστικές διαδικασίες για όλους, ενώ τα άτομα προέρχονται από άνισα κοινωνικά περιβάλλοντα και β) τα άτομα διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους, επομένως θα στραφούν και σε διαφορετικές μορφωτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις, αλλά αποτυγχόντες είναι όσοι προέρχονται από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά και πολιτιστικομορφωτικά στρώματα. Το αντιαυταρχικό σχολείο προάγει την ισότητα στους ρόλους εκπαιδευτικών-μαθητών και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι βοηθός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντικαθιστά την αξιολόγηση με την αυτοαξιολόγηση. Μελετώντας τον Neill, διατείνεται ότι σκοπός του αντιαυταρχικού σχολείου είναι να γίνουν οι μαθητές ευτυχισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες, που εκφράζονται ελεύθερα και ενεργούν υπεύθυνα, όχι να μάθουν γνώσεις και δεξιότητες για να υπηρετήσουν το οικονομικοκοινωνικό σύστημα (Κασσωτάκης, 1984: 23-29).

Η Ξανθάκου πρεσβεύει ότι το σχολείο επαγγέλλεται ότι παρέχει ίσες ευκαιρίες, εκσυγχρονισμένη ύλη, δημοκρατικές-φιλικές σχέσεις, όπου εκλείπει ο δάσκαλος-αυθεντία, ενώ, παράλληλα, διαχωρίζει τους μαθητές σε καλούς και κακούς, ακαδημαϊκά και ηθικά, εφαρμόζει αξιοκρατικές μεθόδους και αντισταθμιστικά ημίμετρα για τους μη ικανούς (Ξανθάκου et al., 1993: 34, 36, 47).

Για τους Κάτσικα & Καββαδία, το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Οι μαθητές προέρχονται από οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, μορφωτικά άνισα περιβάλλοντα. Η εκπαίδευση είναι δαπανηρή και απρόσιτη για τις φτωχές οικογένειες. Ακόμα κι αν οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση ισχύουν, προορίζονται για μαθητές κοινωνικά άνισους και για κοινωνικές θέσεις κοινωνικά άνισες. Οι μαθητές βιώνουν άνιση μεταχείριση στο σχολείο, ανάλογα με την κοινωνική θέση και το επάγγελμα των γονιών. Οι φτωχοί επενδύουν, με οικονομικές στερήσεις, στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αν αυτά παρουσιάζουν καλή επίδοση στο σχολείο, ενώ οι πλούσιοι ανεξαρτήτως της επίδοσης των παιδιών τους. Η σχολική αδιαφορία και αποτυχία πλήττει τα μη ευνοημένα στρώματα, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών είναι αστικής προέλευσης, ιδιαίτερα μάλιστα στις σχολές υψηλής ζήτησης. Η εκπαίδευση «διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε ένα περιορισμένο βαθμό», μια και αυτή στον καπιταλισμό πρέπει και να φαίνεται ότι δεν αποκλείει αυτά τα παιδιά και να θέτει φραγμούς σε φιλοδοξίες και λαϊκές διεκδικήσεις επικίνδυνες για το σύστημα και να διαιωνίζει το μύθο της αξιοκρατίας-ευφυΐας-‘χαρίσματος’. Όμως αυτή η εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα «καθορίζεται από τη συγκυρία, στην οποία βρίσκεται ο κοινωνικός σχηματισμός» και από την ελληνική ιδιαιτερότητα της παροχής ασφάλειας από το δημόσιο τομέα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στην πλειοψηφία τους εσωτερικεύσει τη χαρισματική ιδεολογία λόγω της ανέλιξής τους από το σύστημα της εκπαίδευσης και λόγω του ρόλου που απέκτησαν πλέον ως «διαχειριστές-διανεμητές της επίσημης κουλτούρας» (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 19-24, 26, 31, 42-45, 51-57, 59, 61, 64, 68-69, 80-82, 152, 163).

Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995: 33, 35, 40-41, 69-70) αναφέρεται σε 3 θεωρήσεις σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση: α) συντηρητική: τα σχολεία προορίζονται για τον ταξικό διαχωρισμό των μαθητών και αυριανών πολιτών, εδώ ο Husén (1979/1992: 40) προσθέτει ότι προσανατολίζονται στην ατομική εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, β) φιλελεύθερη: οι μαθητές αξιολογούνται αξιοκρατικά και εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα όπου υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες, γ) ριζοσπαστική: οι

εκπαιδευτικές ανισότητες θα περιοριστούν με δημόσια κοινωνική πολιτική αναδιανομής εισοδήματος και ευκαιριών απασχόλησης.

Όπως διατείνεται η Καρατζιά-Σταυλιώτη, ο ΟΟΣΑ και η Διεθνής Τράπεζα επιχειρούν να ελέγξουν την εκπαίδευση, εφαρμόζοντας την 'ανάλυση κόστους - αποτελέσματος', την 'απόδοση λόγου', τις 'ελεγχόμενες επενδύσεις' για τη 'βελτίωση' της απόδοσης - παραγωγικότητας - ποιότητας στην εκπαίδευση - διαβίωσης των ανθρώπων (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999: 56).

## 2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΝ 20<sup>ο</sup> ΑΙΩΝΑ

Τα παραπάνω θεωρητικά δεδομένα χρησιμεύουν και για την εξήγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ελληνική εκπαίδευση κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα (Πολυχρονόπουλος, 1980α: 192-198, 201-202. Πολυχρονόπουλος, 1980β: 335-337. Μπιτσάκης, 1983: 28-34. Φραγκουδάκη, 1983: 77. Σακελλαρίου, 1984: 39-45, 55, 105-107, 142. Ευαγγελόπουλος, 1987: 11-13, 15-16, 18-19. Δημαράς, 1988: κζ'-νη'. Νούτσος, 1990: 15-16. Χατζηστεφανίδης, 1990: 141-246. Μπουζάκης, 1991: 60-131. Μπουζάκης, 1994: 34-42. Χαρίτος, 1998: 105-123) έχει τεχνοκρατικό και κυρίως συντηρητικό προσανατολισμό, παρά τα περιορισμένα διαστήματα μεταρρυθμιστικών πειραματισμών, επηρεασμένων από ευρωπαϊκά ρεύματα, όπως είναι:

- η ανάγκη επαφής με τις ευρωπαϊκές ιδέες,
- η εφαρμογή της Νέας Αγωγής, που στηρίζεται στο Σχολείο Εργασίας του Kerschensteiner,
- η λειτουργία προοδευτικών συλλογικοτήτων και οι πρωτοποριακές δραστηριότητες (περιοδικό Νουμάς, Εκπαιδευτικός Όμιλος, Φοιτητική Συντροφιά, Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή, Μορφωτικός Σύλλογος «Αθήναιον»),
- η εκπαίδευση των κοριτσιών,
- η ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αιτημάτων (αλήθεια - δικαιοσύνη - απολύτρωση του ανθρώπου, επιστημονικότητα - ηθικότητα - κοινωνικότητα του ανθρώπου, 9χρονη δωρεάν - ενιαία εκπαίδευση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, υπεύθυνη εκπαιδευτική πολιτική ή νέα εκπαιδευτικά ιδεώδη μέσα από την ταξική πάλη και τη σύγκρουση με το κατεστημένο),
- αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές σε πρωτοποριακά σχολεία και διδασκαλεία, όπως η κατάργηση της πρωινής προσευχής - των θρησκευτικών - της συντηρητικής παράδοσης - του ψευτοκλασικισμού, η απαλλαγή από διδακτισμούς - ηθικολογίες - εντολές - αφορισμούς, η πνευματική αλλά και η σωματική επιμέλεια, η ανάδειξη της δημοτικής και του λαϊκού πολιτισμού αλλά και των θετικών και τεχνολογικών επιστημών, ο απεγκλωβισμός από την προγονοπληξία και ξενομανία και η στροφή στο παρόν και μέλλον του τόπου, μέθοδοι - προγράμματα - ύλη - εικονογραφημένα εκπαιδευτικά υλικά που είναι ενδιαφέροντα και χρήσιμα, η παιδοκεντρική - βιωματική - πολυαισθητηριακή - πρακτική μάθηση με τη μέθοδο project, οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις, η μελέτη των αναγκών και δυνατοτήτων των μαθητών, ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους, η μαθητική αυτενέργεια και αυτοδιοίκηση, οι γιορτές και εκπαιδευτικές εκδρομές, τα μαθητικά συσσίτια, οι αιρετοί σύμβουλοι εκπαίδευσης,
- οι σχέσεις συνεργασίας μαθητών-διδασκόντων,
- η σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης αλλά και της οικονομικής αναβάθμισης και μονιμότητας των εκπαιδευτικών,
- οι εκπαιδευτικές άδειες για σπουδές των εκπαιδευτικών πέραν των προπτυχιακών τους,
- η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, η ίδρυση νυχτερινών ή ειδικών σχολείων, η αύξηση των σχολικών κτιρίων και η ίδρυση νέων Πανεπιστημίων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αργότερα, στο βραχύχρονο, επίσης, λαϊκό σχολείο του ΕΑΜ οργανώνεται η σίτιση και εκπαίδευση των παιδιών σε περιοχές ελεύθερες από τους ναζιστές εισβολείς και τους ντόπιους συνεργάτες τους, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα για δωρεάν παιδεία ενάντια στον

αναλφαβητισμό και στην εμπορευματοποίηση, τονίζεται ο επαγγελματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, καλλιεργούνται τα ιδανικά της ειρήνης, ελευθερίας, δημοκρατίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικαιοσύνης, παρέχονται ευκαιρίες ανάπτυξης όλων των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους, καθιερώνεται η μεικτή φοίτηση, διδάσκεται η δημοτική και το μονοτονικό, ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια και Γεωργικές Σχολές, διοργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Τις αναλαμπές σκιάζουν:

- ο καθαρευουσιανισμός, οι εθνικιστικές και θρησκευτικές εξάρσεις, η αστυνομοκρατία και χρήση βίας, με τα αντιδραστικά Ευαγγελιακά (διαμαρτυρίες και επεισόδια για τη δημοσίευση στην *Ακρόπολη* της μετάφρασης του Ευαγγελίου στη δημοτική από τον Αλέξανδρο Πάλλη, το 1901), Ορεσטיακά (διαμαρτυρίες και επεισόδια για το ανέβασμα στο Βασιλικό Θέατρο της Ορέστειας στη δημοτική από τον Γ. Σωτηριάδη, το 1903), Αθεϊκά (κλείσιμο του πρωτοποριακού Σχολείου του Βόλου, 1908-1914, που, παρά τον σεξιστικό όρο Παρθεναγωγείο και τη διδασκαλία μαθημάτων οικοκυρικής για την προετοιμασία μελλοντικών συζύγων για τους γόνους της μεσοαστικής τάξης, ακολουθεί προγράμματα επηρεασμένα από τον ανθρωπισμό, το Σχολείο Εργασίας και τη Νέα Αγωγή, απολύσεις και παραπομπή των διδασκόντων σε δίκη) και Μαρασλειακά (κλείσιμο της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1926 και απολύσεις, γιατί το πρόγραμμά της είναι στη δημοτική και η Ρόζα Ιμβριώτη διδάσκει υλιστικές απόψεις στην Ιστορία, χωρίς εθνικιστικές προσεγγίσεις και με μέθοδο πρωτοποριακή),
- οι πόλεμοι και οι δικτατορίες ως όπλα του οικονομικού συστήματος για την πάταξη του κομμουνισμού και αναρχισμού, των εργατικών και κινηματικών αγώνων, πράγμα που είναι εμφανές, για παράδειγμα, στις επιτυχημένες προσπάθειες του συστήματος, του κράτους και των υπηρετών του να στερήσουν το μορφωτικό αγαθό (κατοχική κυβέρνηση), να διασπάσουν και να διαλύσουν προοδευτικές εκπαιδευτικές συλλογικότητες κλπ., να προπαγανδίσουν –και μέσα από τα αναγνωστικά– το φασισμό και τον εκάστοτε δικτάτορα (Πάγκαλο, Μεταξά, Παπαδόπουλο), να παρεμποδίσουν τη σύνδεση του Σχολείου του Βόλου με το πρώτο στην Ελλάδα Εργατικό Κέντρο Βόλου, δηλαδή τη σύνδεση του εκπαιδευτικού κινήματος με το εργατικό κίνημα, να αποκλείσουν από πολύ νωρίς τα παιδιά της εργατικής τάξης από την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους και κατ' επέκταση από ενδεχόμενη κοινωνική κινητικότητα ή πολιτική αφύπνιση (με την καθαρεύουσα, τις εξετάσεις κλπ.), να στρέψουν μερίδα των μαθητών σε φοίτηση που οδηγεί στην παραγωγή τεχνιτών για τις πολυεθνικές,
- οι απολύσεις και διώξεις προοδευτικών και αριστερών εκπαιδευτικών και στοχαστών της εκπαίδευσης (Δελμούζος, Κακριδής, Παλαμάς, Γληνός, Ιμβριώτη, Παπαμαύρος, Κουντουράς, Ρώτας), οι διορισμοί με ιδεολογικά ή κομματικά κριτήρια (πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, «μέσον»),
- πρακτικές καταπίεσης και πειθάρχησης, όπως το μέτρημα του μήκους της φούστας των μαθητριών, οι διαπομπεύσεις παιδιών με 'αντικοινωνική' συμπεριφορά από την αστυνομία, απόπειρες ελέγχου της νεανικής κουλτούρας κλπ.,
- η κατάργηση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (1913, 1917, 1929, π.χ. η κατάργηση το 1920 των βιβλίων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917, διότι αυτά αποφεύγουν αναφορές περί πατρίδας και θρησκείας, προτείνουν αντιμαθήματα στο φυσικό περιβάλλον, αποβάλλουν την καθαρεύουσα-προνόμιο της élite) και η παλινόρθωση με συντηρητικούς νόμους και θεσμούς (ειδικό άρθρο για τη γλώσσα στο Σύνταγμα του 1911, έλεγχος των εκπαιδευτικών από το «Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδύσεως», το Σύλλογο «Περί εννόμου αμύνης της εθνικής γλώσσης» και το «Εθνικόν Συνέδριον», εκπαιδευτική νομοθεσία στα 1920, 1926, 1936), για να εδραιωθεί η ιδεολογική μονομέρεια της εκπαίδευσης,
- ο αναλφαβητισμός ή η ημιμάθεια αλλά και η υπερεκπαίδευση,
- η έντονη ταξικότητα της εκπαίδευσης (επιβολή διδάκτρων, παρά την απαλλαγή από αυτά των αριστούχων και των θυμάτων πολέμου, κατάτμηση της εκπαίδευσης σε τύπους σχολείων, εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός και αποκλεισμός των εργατικών στρωμάτων από την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και μάλιστα στις σχολές υψηλής ζήτησης),
- η συντηρητικοποίηση όλων των ελληνικών Πανεπιστημίων,

- ο συγκεντρωτισμός, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μειονεκτήματα στα προγράμματα σπουδών, η ανεπάρκεια στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών,
- η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος (‘μεταρρυθμίσεις’ 1964, 1976, 1982, 1997 κλπ., με πρώτη απόπειρα το 1929): πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ανωτατοποίηση των παιδαγωγικών τμημάτων, παιδαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πειραματικά σχολεία, κατάρτιση των εξετάσεων για το γυμνάσιο και 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, διαχωρισμός σε γενική και τεχνική εκπαίδευση (διπλό σχολικό δίκτυο), λαϊκή επιμόρφωση, εθνική-θρησκευτική-ανθρωπιστική αγωγή, καθιέρωση της δημοτικής και του μονοτονικού, αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, ξένη γλώσσα στο σχολείο, μαθητικές κοινότητες, προσαρμογή του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες αλλά και στην κοινωνική ενσωμάτωση των αποφοίτων του.

Θετικός ήταν το 1983 ο θεσμός των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων και η δυνατότητα των αποφοίτων Λυκείου να συμμετέχουν στις εξετάσεις χωρίς περιορισμούς και για βελτίωση βαθμολογίας, ενώ αυτά καταργήθηκαν το 1997 και οι μαθητές καλούνταν πια να διαγωνιστούν σε πολύ περισσότερα μαθήματα (9, και στις μέρες μας 6), με ανυπολόγιστες συνέπειες για τα μη προνομιούχα στρώματα. Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο την ίδια εποχή αποτελεί ένα αναποτελεσματικό μέτρο, πλάι στα άλλα ανταγωνιστικά Λύκεια (Γενικό, Κλασικό, Εκκλησιαστικό).

Η επίσημη εκπαίδευση σχεδόν καθ’ όλη τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα είναι βασισμένη στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και, στη σημερινή πιο φιλελεύθερη-τεχνοκρατική εκδοχή της, από το 1976 και κυρίως από το 1982, προσανατολίζεται στην προσαρμογή του παιδιού στην κοινωνία, στην προετοιμασία του για τους κοινωνικούς του ρόλους και για τη συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για τρεις αντιμαχόμενες πλευρές στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, που συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στη διεθνή, ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ιστορία και την ταξική κοινωνική δομή: α) τους σκοταδιστικούς και συντηρητικούς κύκλους, που κυριαρχούν ως τη δεκαετία του ’70 και εκφράζονται μέσω των συντηρητικών και δικτατορικών κυβερνήσεων και του ιερατείου, β) τους φιλελεύθερους τεχνοκρατικούς κύκλους, που κυριαρχούν ως τις μέρες μας και εκφράζονται μέσω των αστικών κυβερνήσεων, χωρίς βέβαια και έχουν ξεπεραστεί ελληνοχριστιανικά κατάλοιπα, γ) τους κύκλους της αριστεράς και του αναρχισμού, που, παρά τους αγώνες και την περιορισμένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών τους προσεγγίσεων, δεν επεκράτησαν πολιτικά για να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα κοινωνικά και κατ’ επέκταση τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

### **3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ 20<sup>ΟΥ</sup> ΑΙ. ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Πώς η παραπάνω εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα του 20<sup>ου</sup> αι. μπορεί να σχολιαστεί με τα εργαλεία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης; Ανατρέχοντας στις μεταρρυθμίσεις, αντιμεταρρυθμίσεις, στους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αγώνες, παρατηρούμε το συντηρητικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό και με τον προσανατολισμό της στον οικονομικό φιλελευθερισμό από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αι., που συμβαδίζει με την καπιταλιστική ανάπτυξη. Οι μεταρρυθμιστικές –σε σχέση με την κατάσταση στην εκπαίδευση– απόπειρες που σημειώθηκαν, παρά τα θετικά βήματα εκδημοκρατισμού, δεν είναι παρά αστικές εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις, με τη συνδρομή πεφωτισμένων παιδαγωγών, οι οποίοι εν τέλει ή υπηρέτησαν το σύστημα ή αυτό τους εξοβέλισε ή επέλεξε το αντίπαλο δέος της μαχόμενης αριστεράς, με τις γνωστές συνέπειες σε προσωπικό επίπεδο. Η ουσία βέβαια της εκπαίδευσης δεν άλλαξε, μια και αυτή ούτε διεθνιστική έγινε ούτε αταξική, όπως και η κοινωνία.

Πώς οι παραπάνω επισημάνσεις των θεωρητικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εξηγούν τη συνακόλουθη αναδρομή την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του 20<sup>ου</sup> αι.; Είναι εμφανές ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και οι ανάλογες εκπαιδευτικές αντιστάσεις και αγώνες για αλλαγή επηρεάζονται από την πραγματικότητα στην οικονομία

(εδραίωση του καπιταλιστικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος και μετέπειτα καπιταλιστική ανάπτυξη ή καπιταλιστική αναδιάρθρωση), στην κοινωνική δομή και στις κοινωνικές σχέσεις (ταξικότητα, πάλη των τάξεων, συγκρούσεις), στο κράτος (πολιτικές, θεσμοί, μηχανισμοί, συγκεντρωτισμός ή αποκέντρωση), στο πολιτικό καθεστώς (αστική δημοκρατία, δικτατορία κλπ.). Η ελληνική εκπαίδευση αναπαράγει την ιεραρχία, τα συμφέροντα, την ιδεολογία της κυρίαρχης αστικής τάξης, η οποία μάλιστα χρησιμοποιεί και τα πιο ακραία τμήματά της σε περιόδους κρίσης, για να πατάξει τους ιδεολογικοπολιτικούς της εχθρούς. Σήμερα μάλιστα ο καπιταλισμός δεν διστάζει να υιοθετήσει μέρος θεωριών των ιδεολογικών του αντιπάλων, κάθε φορά που χρειάζεται τέτοια επιχειρήματα για να εδραιωθεί ακόμα περισσότερο (π.χ. επικαλείται τη σοβιετική βυγκοτσκιανή κριτική κοινωνική ψυχολογία όταν υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική τάξη πληροφορικής που ανταποκρίνεται στις τρέχουσες οικονομικές ανάγκες του κεφαλαίου).

Στην ελληνική εκπαίδευση κυριαρχεί η γραφειοκρατία, οι σχέσεις ιεράρχησης και εξάρτησης, η απομάκρυνση από τη συλλογική ζωή, από τις ίδιες τις χαρές της ζωής, οι ανταγωνιστικές σχέσεις. Οι αξίες, η γλώσσα και το περιεχόμενο των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου προσιδιάζει στις συνθήκες της αστικής τάξης, ώστε να καθίσταται δύσκολη η χειραφέτηση ή η κοινωνική κινητικότητα των μαθητών από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, εγκλωβισμένοι στο ατομικό τους συμφέρον, σε δίκτυα προνομίων και στην πολιτισμική τους υπεροχή, άμεσα ή έμμεσα θιασώτες του κυρίαρχου ιδεολογήματος περί 'φυσικών χαρισμάτων' και της άνιση μεταχείρισης μαθητών, διεκδικούν απλώς υλικές απολαβές, καθώς και τη διατήρηση της υπεροχής τους έναντι των 'αδαών' και των μη προνομιούχων, δίνοντας μια εξαιρετική ευκαιρία στο σύστημα να στραφεί εναντίον τους, όταν μελλοντικά η Ελλάδα θα αναγκαστεί από την Ε.Ε. και θα χρειαστεί για λόγους χρηματοδότησης να επιβάλει μέτρα όπως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και καθολική άρση της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων, στο όνομα της 'αποδοτικότητας', 'αποτελεσματικότητας', 'παραγωγικότητας', 'ποιότητας'.

Η πληκτική ελληνική εκπαίδευση, που είναι σήμερα ένα κράμα παλιού συντηρητισμού και σύγχρονου αστικού φιλελευθερισμού, ευνοεί την αποστήθιση, τις δωροδοκίες, την υποκρισία, και μοιράζει έγγραφους τίτλους που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας ευτυχισμένης ζωής αλλά στις ανάγκες του οικονομικού συστήματος για καταναλωτές και παθητικούς υπηκόους και εργαζόμενους, αν οι μαθητές αυτοί έχουν μη ευνοημένη κοινωνική προέλευση, και παράλληλα τους υπόσχεται επαγγελματική αποκατάσταση με καλύτερο κοινωνικό status, ενώ οι μαθητές με αστική προέλευση μπορούν να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες είτε λόγω του πολιτισμικού τους κεφαλαίου είτε γιατί μπορούν να δαπανήσουν οποιοδήποτε ποσό για να σπουδάσουν ό,τι επιλέξουν. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά σε μικρό βαθμό τους μειονεκτούντες, που μάλιστα νιώθουν εξαρτημένοι από κάθε 'βοήθεια'. Οι εναλλακτικές φωνές περιθωριοποιούνται και τιμωρούνται. Παράλληλα, η εκπαίδευση είναι εθνοκεντρική, μονογλωσσική και με κυρίαρχο θρήσκευμα την ορθοδοξία, παρά τις έγγραφες σύγχρονες διακηρύξεις της όταν το κεφάλαιο χρησιμοποιεί ως στρατηγική του τον πολυπολιτισμό - πολυγλωσσία - ανεξίθρησκειά.

Η ελληνική εκπαίδευση δεν είναι πραγματικά δωρεάν, αν σκεφθούμε π.χ. τις δαπάνες για γραφική ύλη, τσάντες, αθλητικές φόρμες, στολές παρέλασης(!) ή χορών, συνδρομή σε σχολικά ταμεία (για εγγραφή, θέρμανση, αμοιβή καθαρίστριας, εκδρομές, πάρτυ), εξωσχολικά βοηθητικά βιβλία, βιβλία ασκήσεων, ειδικά υλικά μαθημάτων, οργανωμένα ή κατ' οίκον φροντιστήρια για τα μαθήματα, δίδακτρα και εξέταστρα για ιδιωτικά Πανεπιστήμια ή ιδιωτικές σχολές ή για κατάρτιση ή για εκμάθηση ξένων γλωσσών - υπολογιστών - μουσικών οργάνων - αθλημάτων - χόμπυ, αγορές συσκευών νέων τεχνολογιών, συνδρομές διαδικτύου, τηλεφωνική επικοινωνία μαθητών ή φοιτητών με τους γονείς τους ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα, αγορές προϊόντων εξωτερικής εμφάνισης, μετακινήσεις μαθητών ή φοιτητών, σίτιση μαθητών που φοιτούν μακριά από τους γονείς τους, ενοίκια μαθητών ή φοιτητών. Έτσι, τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων, που μειονεκτούν οικονομικά, δύσκολα μπορούν να έχουν όλα όσα τους χρειάζονται και να αντεπεξέλθουν, γι' αυτό, ανάλογα με τις 'ικανότητες', δυνατότητες και προοπτικές τους, θέτουν προτεραιότητες, εργαζόμενα σκληρά σε έναν-δύο τομείς κάθε φορά και αισθανόμενα

μειονεκτικά καθώς βλέπουν τις οικογενειακές θυσίες και οικονομίες να επενδύονται στους δικούς τους στόχους. Οι τύψεις από τις οικογενειακές στερήσεις αναγκάζουν τα έξυπνα και επιμελή παιδιά να περιορίσουν τις απαιτήσεις τους, άρα τις φιλοδοξίες τους. Η ελληνική 'δημόσια' εκπαίδευση ανέκαθεν υποχρηματοδοτείται, ενώ τα παιδιά της élite έχουν την οικονομική άνεση να φοιτούν σε επιλεγμένα, ιδιωτικά σχολεία και Πανεπιστήμια της Ελλάδας ή του εξωτερικού. Επιπλέον, η 'δημόσια' εκπαίδευση συνεργάζεται στενά, τυπικά ή άτυπα, με ιδιώτες και εταιρείες (γραφικής ύλης, τεχνικές, τεχνολογικές, μεταφορών, τηλεπικοινωνιών, κοινής ωφέλειας, ταξιδιωτικές, τουριστικές, διασκέδασης, εκδηλώσεων, παραπαιδείας, εκδοτικές, ειδών στολισμού και παιχνιδιών, ένδυσης και υπόδησης, κυλικεία, φαστφουντάδικα, περίπτερα, βιβλιοχαρτοπωλεία).

Η επαγγελόμενη ισότητα, από άνισες αφετηρίες, αντιφάσκει με την επαγγελόμενη αξιοκρατία, που πλήττει πάλι τους μη ευνοημένους της ανισότητας. Η επιλεκτική λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αναζητηθεί κυρίως στον εξετασιοκεντρικό του προσανατολισμό, αφού τώρα έχει καταργηθεί η καθαρεύουσα και το πολυτονικό. Ακόμα όμως κι αν οι γενικές εξετάσεις εκλείψουν, άλλοι κρατικοί φορείς θα επιτελέσουν αυτόν το ρόλο, έστω και τροποποιημένο, έτσι ώστε ο μαθητής από την εργατική τάξη θα αναρωτηθεί αν είναι κοινωνικά πιο δίκαιο να δοκιμαστεί στις γενικές εξετάσεις στην Γ' Λυκείου, με το σημερινό μερικώς διαβλητό σύστημα αλλά τουλάχιστον σχετικά ελεγχόμενο και κρινόμενο από τις πολιτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις και το νομικό σύστημα, ή να κριθεί από ένα πολύπλοκο, δύσκολο στον έλεγχο, άρα αδιαφανές σύστημα μέσα σε πανεπιστημιακές σχολές - 'κράτος εν κράτει', ή, πολύ χειρότερα, να εξεταστεί –και προφορικά(!)– από ένα αποκεντρωμένο-τοπικό σύστημα... εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσληψης... δημοδιδασκάλων, όπως στις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αι., κλπ.

#### 4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε εγείρεται το αίτημα για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και ισότιμη χρήση των εκπαιδευτικών εμπειριών (Musgrave, 1983: 363-364).

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση της Ιστορίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης του 20<sup>ου</sup> αι. προκύπτει η αναγκαιότητα για:

- διαρκή επαφή με τα διεθνή πρωτοποριακά εκπαιδευτικά ρεύματα,
- δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση για όλους, ενάντια στην εμπορευματοποίηση, χωρίς αποκλεισμούς, χωρίς διακρίσεις ως προς την κοινωνική τάξη, τα πολιτικά πιστεύω, το φύλο, την εθνότητα, τη θρησκεία, με ίσες ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής αποκατάστασης,
- πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση για την ειρήνη, δημοκρατία, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, δικαιώματα, ελευθερίες,
- υλικοτεχνική υποδομή,
- προγράμματα εκπαίδευσης ελκυστικά, που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες, να προάγουν τη σωματική - ψυχική - πνευματική - κοινωνική υγεία και ισορροπία,
- πολυτροπική, βιωματική διερεύνηση και εκμάθηση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων σε έναν τύπο σχολείου, δυνατότητα επιλογής των μαθημάτων που ανταποκρίνονται στις κλίσεις και δυνατότητες του μαθητή, διοργάνωση προγραμμάτων πολιτισμού,
- οικονομική και παιδαγωγική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού-συνοδοιπόρου στη μάθηση,
- αγωνιστικές κινηματικές συλλογικότητες (εργατικές, εκπαιδευτικές, φοιτητικές/μαθητικές, νεολαϊστικές, γυναικείες) ενάντια στους ταξικούς φραγμούς και ανταγωνισμούς,
- ελεύθερη και αυτοδιαχειριζόμενη αλληλοδιδασκαλία και κοινωνική μάθηση, σε μια ουτοπική κοινωνία χωρίς ανισότητες και ιεραρχία.

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία προτείνεται, επίσης, η εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις φυλετικές και εθνοτικές, σε περιβάλλοντα υποστηρικτικά (που δεν εκθέτουν σε κίνδυνο ή πίεση) και όχι υπερπροστατευτικά, όπου αξιοποιούνται οι υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών (Carrington et al., 2001: 111-112). Η πρόσβαση στην εκπαίδευση πρέπει να είναι

ελεύθερη και δωρεάν, μακριά από εξωτερικό έλεγχο και επιτήρηση, το πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγησης οφείλει να ανταποκρίνεται στις μαθητικές ανάγκες και είναι απαραίτητη η αύξηση των οικονομικών πόρων. Οι προσπάθειες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών είναι απόρροια των κοινωνικών κινήματων των δεκαετιών 1960 και 1970 και της προοδευτικής διάνοησης, που δείχνουν το δρόμο και για μελλοντικές αλλαγές (Bowles & Gintis, 1976: 245, 246, 250), αλλά και των επαναστάσεων του 20<sup>ου</sup> αι., σοσιαλιστικών και αναρχικών. Οι Carnoy & Levin επίσης συμφωνούν ότι το σχολείο πιέζεται να εφαρμόζει κρατικές πολιτικές αναπαραγωγής αλλά και εκδημοκρατισμού-ως αποτέλεσμα των κοινωνικών συγκρούσεων (στην Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 70).

Οι θεωρητικοί που ακολουθούν απορρίπτουν τον εκπαιδευτικό θεσμό και δέχονται την αυτομόρφωση και αλληλοδιδασκαλία εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο Ίλλιτς πιστεύει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν κυρίως εκτός σχολείου, μια και όλοι οι κοινωνικοί χώροι είναι εκπαιδευτικές συναντήσεις. Ακόμα και οι κύκλοι ανάγνωσης είναι αυταρχικές δομές, περιστρεφόμενες γύρω από το δάσκαλο, αν δεν επιτρέπουν τη βιωματική συμμετοχή όλων των μελών χωρίς προκαταλήψεις για την άγνοια ή και την αμάθειά τους (Ίλλιτς, 1970/1976: 25, 35-36). Ο John Holt, Bruno Bettelheim και Erich Fromm θεωρούν ότι η παιδαγωγική του Neill είναι παιδαγωγική της αγάπης για τη ζωή, της εκπαίδευσης για τη ζωή, της ελευθερίας αλλά και του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, δηλαδή της ευθύνης ([Συλλογικό] 1970/1975: 71-111, 263-278). Ο Neill απορρίπτει το ηθικολογικό στοιχείο των παιδαγωγικών θεωριών και προκρίνει ως αξιόνες της παιδαγωγικής του τη φαντασία, την ελευθερία και την αγάπη, που οδηγούν στην εξάλειψη της βίας και στην ευτυχία. Προτείνει αυτοδιαχείριση της ομάδας από τα ίδια τα μέλη της, χωρίς εκπαιδευτική καθοδήγηση και ηγεσία, αυτορύθμιση της συμπεριφοράς, ελεύθερη επιλογή της μάθησης και των δραστηριοτήτων από το παιδί, που να προκαλεί το ενδιαφέρον του και να είναι δημιουργική, μέσω του παιχνιδιού και όχι της διδασκαλίας (Νηλ, 1967/1978. Saffange, 1994/2000: 307-314).

Οι παρακάτω θεωρητικοί συνδέουν την εναλλακτική εκπαίδευση με την επαναστατική δράση. Για τον Chomsky, «υποχρέωση του κάθε δασκάλου δεν είναι μόνο να βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύπτουν την αλήθεια, αλλά και να μην αποσιωπά τις πληροφορίες και τις ιδέες, οι οποίες μπορεί να είναι ενοχλητικές για τους πλούσιους και τους ισχυρούς ανθρώπους που δημιουργούν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τις διάφορες πολιτικές για τα σχολεία» (στον Μασέντο, 2000/2002: 54-55). Ο Freire προτείνει την παιδαγωγική της συνειδητοποίησης, που θα επιτευχθεί με το διάλογο, την επανεκπαίδευση, την αυτοοργάνωση της μάθησης (στον Bertrand, 1992/1994: 142-143). Οι καταπιεζόμενοι ξεσκεπάζουν την καταπίεση και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να αλλάξουν τις συνθήκες αυτές, ενώ, σε δεύτερο επίπεδο, αυτή η αγωγή περνά από τους συνειδητοποιημένους καταπιεζόμενους στους μη συνειδητοποιημένους, σε μια πορεία διαρκούς απελευθέρωσης (Φρέιρε, 1970/1977: 54). Ο Makarenko θεωρεί αστική αξία τον ατομισμό και την αδιαφορία απέναντι στην ανθρωπότητα και τονίζει την ανάγκη για μια παιδαγωγική προσέγγιση που στηρίζεται στην πράξη: «η επιτυχία της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται από τα βιβλία αλλά από τη δραστηριότητα που είναι ικανή για αυτοδιόρθωση». Στόχος του είναι η «εκπαίδευση των εργαζομένων και των ανθρώπων της δράσης», καθώς και των νέων για τη συνεταιριστική-κοινοβιακή ζωή, τη συλλογική εργασιακή ζωή και την επανάσταση (στον Fullat i Genis, 1994/2000: 227-237).

## Βιβλιογραφία

- [Συλλογικό] (1970/1975<sup>2</sup>) *Σάμμερχιλ: υπέρ και κατά* (Μετ. Ευάγγελος Γραμμένος, Αθήνα, Μπουκουμάνη).
- Apple Michael W. (1999) *Power, meaning, and identity. Essays in critical educational studies* (New York, Peter Lang).
- Apple Michael W. (2001) *Educating the 'right way'. Markets, standards, God, and inequality* (New York and London, Routledge Falmer).
- Bernstein Basil (1977) Social class, language and socialization, in: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (New York, Oxford University Press).
- Bertrand Yves (1992/1994) *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες* (μετ. Αθηνά Σιπητάνου - Ελένη Λινάρδου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

- Bourdieu Pierre (1967) Systems of education and systems of thought, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).
- Bourdieu Pierre (1974) The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).
- Bourdieu Pierre (1977) Cultural reproduction and social reproduction, in: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (New York, Oxford University Press).
- Bowles Samuel & Gintis Herbert (1976) *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul).
- Bowles Samuel (1972) Unequal education and the reproduction of the social division of labor, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).
- Carrington Bruce, Bonnett Alastair, Nayak Anoop, Short Geoff, Skelton Christine, Smith Fay, Tomlin Richard & Demaine, Jack (2001) New teachers and the question of ethnicity, in: Jack Demaine (Ed.), *Sociology of Education today* (Eastbourne, Palgrave).
- Fullat i Genis, Octavi (1994/2000) Anton Semyonovitch Makarenko, στο: Jean Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μετ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Husén Torsten (1979/1992<sup>2</sup>) *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (μετ. Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή, Αθήνα, Προτάσεις).
- Marx Karl (1843-1844/1978) *Κριτική της εγγελιανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου* (μετ. Μπάμπης Λυκούδης, Αθήνα, Παπαζήση).
- Marx Karl (22.1.1849) Montesquieu LVI (Neue Rheinische Zeitung / MEW, 6), στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος* (μετ. κειμ. Τάσος Κυπριανίδης, Αθήνα, Εξάντας).
- Musgrave, Peter William (1983<sup>3</sup>) *The Sociology of Education* (London & New York, Methuen).
- Robinson Philip (1981) *Perspectives on the Sociology of Education. An introduction* (London and New York, Routledge & Kegan Paul).
- Saffange Jean-Francois (1994/2000) Alexander Sutherland Neill, στο: Jean Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μετ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Tyler William (1988) *Social organization. A social perspective* (New York, Croom Helm).
- Γεωργιάδης Νίκος Μ. (2004) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σημειώσεις* (Βόλος, εκδ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας).
- Δημαράς Αλέξης (1988) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας (1895-1967). Β'* (Αθήνα, εκδ. Ερμής).
- Ευαγγελόπουλος Σπύρος (1987) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Β'* (Αθήνα, εκδ. Δανιά).
- Ίλλιτς Ιβάν (1970/1976) *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Μετ. Βασίλης Αντωνόπουλος - Δημήτρης Ποταμιάνος, Αθήνα, Νεφέλη).
- Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε. (1999) Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, *Μέντορας*, 1.
- Κασσωτάκης Μιχάλης (1984) Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο-δημοκρατικό σχολείο (δυο σχολεία, δυο αδιέξοδα), *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 15.

- Κάτσικας Χρήστος & Καββαδίας Γιώργος Κ. (1994) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)* (Αθήνα, Gutenberg).
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1995) *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Μασέντο Ντονάλντο (2000/2002) *Νόαμ Τσόμσκι: εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση* (μετ. Άγγελος Φιλιππάτος, Αθήνα, Καστανιώτης).
- Μπιτσάκης Ευτύχης (1983) Δ. Γληνός: από τον αστικό στον σοσιαλιστικό ανθρωπισμό, στο: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: παιδαγωγός και φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης Σήφης (1991<sup>2</sup>) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985). Εξαρτημένη ανάπτυξη* (Αθήνα, Gutenberg).
- Μπουζάκης Σήφης (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Α'* (Αθήνα, Gutenberg).
- Νηλ Α.Σ. (1967/1978) *Σάμερχιλ. Το ελεύθερο σχολείο* (Μετ. Σωτήρης Τσάμης, Αθήνα, Καστανιώτης).
- Νούτσος Χαράλαμπος (1990) *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου* (Αθήνα, Ο Πολίτης).
- Ξανθάκου Γιώτα, Ανδρεαδάκης Ν. & Καΐλα Μαρία (1993) Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, στο: Μαρία Καΐλα (1995) (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).
- Πολυχρονόπουλος Πάνος (1980α) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος. Α'* (Αθήνα, Καστανιώτης).
- Πολυχρονόπουλος Πάνος (1980β) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος 1950-1975. Β'* (Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).
- Σακελλαρίου Χάρης (1984<sup>2</sup>) *Η παιδεία στην Αντίσταση* (Αθήνα, εκδ. Φιλιππότη).
- Φραγκουδάκη Άννα (1983) Ο Γληνός και η παιδεία, στο: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: παιδαγωγός και φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg).
- Φρέιρε Πάουλο (1970/1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ. Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, εκδ. Ράππα).
- Χαρίτος Χαράλαμπος Γ. (1998) *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Χατζηστεφανίδης Θεοφάνης Δ. (1990<sup>2</sup>) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)* (Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα).
- Χόαρ Κούντιν (1977/1986<sup>2</sup>) Παιδεία: προγράμματα και λαός, στο: Μάρτιν Χόουλς (επιμ.), *Η πολιτική της παιδείας* (μετ. Κάτια Σύρρου, Αθήνα, Θεωρία).
- Χολτ Τζων (1970/1979) *Πέρα από το Σάμερχιλ. Η εναλλαγή της ελευθερίας* (μετ. Β. Πανταζής - Γ. Νταλιάνης, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).