

ΑΛΕΞΗΣ ΔΗΜΑΡΑΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣτη Μαρία Ηλιού,
που άνοιξε το δρόμο

Όσα θα έχω την τιμή να σας αναπτύξω απόψε είναι απλώς σύνθεση γνωστών και από χρόνια προβεβλημένων εκφάνσεων του εκπαιδευτικού συστήματος – του ελληνικού και κάθε άλλου. Η συμβολή, συνεπώς, την οποία θα επιχειρήσω να προσφέρω στη διερεύνηση του θέματος του φετινού Συνεδρίου, θα είναι μια σύνθεση δεδομένων, ως αφετηρία γενικότερου προβληματισμού. Είναι, πάντως, παράδοξο –και από μια άποψη διδακτικό– ότι αυτά τα επιστημονικώς τεκμηριωμένα και ποικιλοτρόπως δημοσιοποιημένα ζητήματα χρειάζεται να επαναφέρονται κάθε τόσο στο προσκήνιο, και δεν έχουν ακόμη γίνει μέρος του σταθερού υπόβαθρου της αστικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Επισημαίνω, πάντως, ότι στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, τεκμήρια που να έχουν άμεση συνάφεια με την εστίαση του Συνεδρίου εντοπίζονται σχετικά αργά.

Το θέμα, βέβαια, στη βάση του είναι η σχέση εξάρτησης/υπηρεσίας που συνδέει το εκπαιδευτικό με το κοινωνικό σύστημα. Και ως προς αυτό νομίζω ότι, επικεντρώνοντας στα ελληνικά πράγματα, μπορούμε να αναγνωρίσουμε την πρώτη σαφή και άμεση σχετική αναφορά στα νομοσχέδια του 1913, τα οποία, στο σύνολό τους, εκφράζουν μια νέα αντίληψη για τη σχέση κοινωνικών δομών και εκπαιδευτικών διαδικασιών. «Οφείλομεν να παράσχωμεν», έλεγε απερίφραστα η Εισηγητική Έκθεση των νομοσχεδίων «εις εκάστην κοινωνικήν τάξιν όσω το δυνατόν [...] αρτιωτέραν την εις αυτήν αναγκαιούσαν γενικήν μόρφωσιν»¹. Σύμφωνα με τον νομοθέτη του 1913, λοιπόν, σε κάθε «κοινωνική τάξη» αντιστοιχούσε ορισμένης έκτασης και, προφανώς, ορισμένου περιεχομένου γενική μόρφωση. Το θέμα της αντιστοιχίας είναι απολύτως συγκεκριμένο: Προβλέπεται, δηλαδή στη βάση «δημοτική εκπαίδευσις ενιαία, ομοιόμορφος και κοινή δια πάντας τους ελληνόπαιδας αποτελουμένη [...] εξ ενός μόνον κύκλου εξαετούς» και «έναρξις της μέσης εκπαιδύσεως μετά το πέρας του κύκλου τούτου». Ύστερα «σχολεία της μέσης εκπαιδύσεως παράλληλα, ήτοι ανεξάρτητα

¹ Όλα τα σχετικά κείμενα του 1913 αναδημοσιεύονται στο: Φίλιππος Ηλιού (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός – Άπαντα*, τ. Β' (1910-1914), Αθήνα (Θεμέλιο) 1983, σ. 183-372. Το παράθεμα στη σ. 236 – τα επόμενα δύο παραθέματα στις σ. 235 και 191 αντίστοιχα.– Το πρωτότυπο: «Γενική Εισηγητική Έκθεσις εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια» στο: *Εκπαιδευτικά νομοσχέδια υποβληθέντα [...] εις την Βουλήν [...] υπό Ιωάννου Δ. Τσιριμώκου, υπουργού επί [...] της Δημοσίας Εκπαιδύσεως*, Αθήνα (Εθνικό Τυπογραφείο) 1913.

απ' αλλήλων, έκαστον με ένα ιδιαίτερον και αυτοτελή κύκλον μαθημάτων, βραχύτερον μεν το δια την μέσην, εκτενέστερον δε το δια την ανωτέραν [κοινωνικήν] τάξιν προοριζόμενον».

Αυτή η αντίληψη για τη δομή και το περιεχόμενο της εθνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων σε πολλά επίπεδα. Ανάμεσά τους τα σχετικά με την έννοια της γενικής μόρφωσης, και την υπόρρητη δυνατότητα ταξικής εξειδίκευσής της, πιστεύω ότι θα είχαν ιδιαίτερο –και μάλιστα διαχρονικό– ενδιαφέρον. Αλλά στα ελληνικά συμφραζόμενα της εποχής, και σε σχέση με το θέμα που μας απασχολεί απόψε, ταιριάζει να εστιάσουμε σε δύο σημεία: Πρώτα στην πρόβλεψη ότι η από το Σύνταγμα του 1911 οριζόμενη υποχρεωτική εκπαίδευση θα εκτείνεται σε *εξι χρόνια*: θα είναι *ενιαία, ομοιόμορφη*, και *κοινή για όλους* και θα ολοκληρώνεται σε έναν αδιάσπαστο κύκλο σπουδών. Η πρόθεση του νομοθέτη είναι ολοφάνερη: Επιδιώκει, με μέσο την εκπαίδευση, να εξασφαλίσει έναν πρώτο βασικό –και για την εποχή επαρκή– όρο κοινωνικής οργάνωσης. Η επανάληψη, τέσσερις φορές, της ίδιας ουσιαστικά έννοιας με διαφορετικούς όρους (*ενιαία, ομοιόμορφη, κοινή, αδιάσπαστη*) ασφαλώς δεν αποσκοπούσε μόνο την υπογράμμιση της διαφοράς που χώριζε τη νέα αντίληψη από την παλιά, αλλά τόνιζε εμφατικά και τη σημασία που δινόταν σε αυτόν το σκοπό.

Στον ίδιο σκοπό, άλλωστε, απέβλεπε προφανώς και η νεοεμφανιζόμενη με τέτοια έμφαση εμμονή στην ανεξαρτησία των βαθμίδων μεταξύ τους: ο κύκλος του Δημοτικού ορίζεται ολοκληρωμένος, ένα διακριτό όλον – και ύστερα οι δύο κύκλοι της Μέσης Εκπαίδευσης (το Ελληνικό Σχολείο και το Γυμνάσιο) περιγράφονται ως *επάλληλοι, ανεξάρτητοι* μεταξύ τους και *αυτοτελείς*. Αυτές οι απολύτως σαφείς διαχωριστικές γραμμές, συνδυασμένες με την τοποθέτηση, όπως προανέφερα, ότι κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα υπηρετεί μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη, δίνουν το στίγμα της προοδευτικότητας της προτεινόμενης πολιτικής. Η πρόθεση των εισηγητών (ως σχόλιο για το παρελθόν και ως προοπτική για το μέλλον) είναι φανερή και εκδηλώνεται με οξύτητα: «Είνε», γράφουν στην εισηγητική Έκθεση, «αυτό τούτο αρπαγή της πνευματικής τροφής του λαού η καθ' οιονδήποτε τρόπον προσαρμογή του προγράμματος [του Δημοτικού] εις το πρόγραμμα των ανωτέρων σχολείων [...] Το πάντων δεινότατον κακόν είνε ο εκφυλισμός του δημοτικού σχολείου εις προγυμνάσιον».

Στη σύνθεση των νομοσχεδίων του 1913 και στη σύνταξη της αντίστοιχης Εισηγητικής Έκθεσης μετείχε καθοριστικά ο Δημήτρης Γληνός (τότε ακόμη στον κύκλο των «προοδευτικών αστών»). Και καθώς είναι γνωστές οι γενικότερες σχετικές απόψεις του, μπορούμε με ασφάλεια να θεωρήσουμε ότι τον εκφράζουν απολύτως όσα εδώ

συνθέτουν την αντίληψη για τη σχέση εκπαιδευτικών βαθμίδων και κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

* * *

Δεν το βρίσκω ρητά διατυπωμένο και δεν γνωρίζω αν ο όρος είχε χρησιμοποιηθεί, αλλά έχω σχηματίσει την άποψη ότι τότε, στην Ελλάδα των αρχών της δεκαετίας του 1910, αυτή ήταν ως προς τα εκπαιδευτικά η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατικής διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος: Κάθε κοινωνική τάξη είχε δικαίωμα σε μορφή γενικής μόρφωσης, η οποία, κατά τη νομοθετούσα εξουσία ταιριάζει σε καθεμία και το κράτος είχε υποχρέωση τη μόρφωση αυτή και να την παρέχει σε όλους αδιακρίτως και να την προστατεύει από νοθεύσεις εξυπηρετικές των εκάστοτε «ανώτερων» τάξεων². Το θέμα είναι από τα πιο περίπλοκα του χώρου μας, αλλά πιστεύω ότι εδώ έχουμε και μια άλλη διάσταση αυτής της σχέσης: το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται έτσι να συμβάλει και στη διατήρηση της κοινωνικής/ταξικής ισορροπίας.

Αλλά εδώ μας απασχολεί η βασική σχέση που συνδέει την εκπαίδευση, δηλαδή το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με την κοινωνική δικαιοσύνη. Και μετά τις παρατηρήσεις για τις προθέσεις του 1913, στα λίγα σαφή και συγκεκριμένα που μας προσφέρει η ιστορία, ξαναβρίσκουμε τον Γληνό, 15 χρόνια αργότερα, το 1927. Η Ελλάδα του 1927 έχει μικρές μόνο ομοιότητες με εκείνη του 1913, και ο Γληνός πλησιάζει πια στο τέρμα της πορείας που τον έφερε, όπως το είπε ο ίδιος, από τον «Μιστριώτη στον Λένιν». Τότε, λοιπόν, το 1927, ο Γληνός εξέφρασε τη θέση ότι «Παιδεία αληθινά δημοκρατική με απόλυτη ισότητα και δικαιοσύνη και συμμετοχή όλων των πολιτών, αγοριών και κοριτσιών, στα πνευματικά αγαθά του πολιτισμού και με αντίστοιχη καλλιέργεια των ικανοτήτων των, δε μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε κοινωνία που δε θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση. [...]»³.

Σήμερα πολλοί είμαστε πεπεισμένοι ότι ο Γληνός έκρινε σωστά. Αλλά γνωρίζουμε, όμως, επίσης ότι «κοινωνία όπου δε θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση» είναι απίθανο να υπάρξει στις μέρες μας. Συνεπώς, αν επιδίωξη είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση να λειτουργεί ως μέσο προς ή για την κοινωνική δικαιοσύνη, και το εκπαιδευτικό σύστημα να συμβάλλει στην επίτευξη αυτού του στόχου, θα πρέπει να αναζητηθούν ειδικές προσεγγίσεις.

² Αξίζει, νομίζω, να επισημάνω ότι το ζήτημα της ανεξαρτησίας των βαθμίδων είναι στις μέρες μας σε πολύ χειρότερη φάση από εκείνη στην οποία βρισκόταν κατά τη δεκαετία του 1910.

³ Από τη «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του [νέου] 'Εκπαιδευτικού Ομίλου', π. Αναγέννηση, τόμ. Α', τχ. 11/12 (Ιούλιος/Αύγουστος 1927), σ. 596. – Τη Διακήρυξη (20 Ιουνίου 2007) μαρτυρείται (και έτσι πρέπει να είναι) ότι τη συνέταξε ο Γληνός' την υπογράφουν επίσης: Αύρα Θεοδωροπούλου, Κ.Δ. Σωτηρίου, Β. Λαχανάς, Ν. Μπέρτος, Γαλ. Καζαντζάκη, Μπ. Αλιβιζάτος.

Εδώ, όμως, αρχίζουν τα δύσκολα, γιατί αυτή η επιδίωξη θα πρέπει να αποτελέσει βασικό άξονα εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία, ωστόσο, διαμορφώνουν πάντα εκπρόσωποι της μορφωμένης μειοψηφίας, που είναι αμφίβολο αν βλέπουν με αγαθή διάθεση έναν τόσο καθαρά εξισωτικό ρόλο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γιατί δεν είναι βέβαια, τυχαίο ούτε αποτέλεσμα αδράνειας, το ότι, όπως επιγραμματικά το διατύπωσε η Άννα Φραγκουδάκη, «το [σημερινό ελληνικό] εκπαιδευτικό σύστημα είναι έτσι διαμορφωμένο ώστε να διαιωνίζει και να καλλιεργεί τη διαίρεση ανάμεσα στην υψηλή αξία της διανοητικής εργασίας και στην ταπεινότητα της χειρωνακτικής»⁴. Είναι, δηλαδή, θεμιτό να θεωρήσουμε ότι –στην καλύτερη περίπτωση– επικρατεί ακόμη εδώ η μεσοπολεμική αντίληψη ότι η εκπαίδευση αποβλέπει «στο καλό» κάθε ατόμου (που είχε τη θέση του περίπου αμετακίνητα προκαθορισμένη στην κοινωνία) και κατ' επέκταση συμβάλει στο «καλό του συνόλου»⁵.

Από την άλλη μεριά οι τέτοιες τοποθετήσεις σήμερα φαίνεται να αγνοούν (ή θέλουν να αγνοούν) ότι από την εποχή εκείνη πολλά έχουν αλλάξει. Η γνώση, δηλαδή, για τις εκπαιδευτικές λειτουργίες έχει προχωρήσει εντυπωσιακά με τις έρευνες και τους στοχασμούς του Bourdieu, του Passeron, του Illich, του Coleman, του Jencks, του Bernstein – για να αναφέρω μόνο τους πασίγνωστους. Τώρα έχει αποδειχθεί – χρησιμοποιώ τον όρο με την απόλυτη σημασία που έχει στις θετικές επιστήμες– ότι η επιτυχής διεκπεραίωση από τα παιδιά και τους νέους των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται περισσότερο από παράγοντες ανεξάρτητους από το σχολείο και πολύ λιγότερο από τη σχολική διαδικασία καθεαυτή.

Προστρέχω πάλι στην καθαρή σκέψη και τον πυκνό λόγο της Άννας Φραγκουδάκη για σύνοψη αυτών των επιστημονικών ευρημάτων:

- Η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων
- Η κοινωνικά καθορισμένη άνιση επίδοση στο σχολείο επιβιώνει και μετά την άρση των οικονομικών και κοινωνικών εμποδίων (κτίρια, εκπαιδευτικοί, γενικά «δωρεάν παιδεία»)
- Η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους «αντικειμενικές» αλλά και κοινωνικά ουδέτερες (βαθμολογία, διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους μαθητές σε καλούς και κακούς, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας⁶.

⁴ Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα (Παπαζήσης) 1985, σ. 206.

⁵ Κύριοι εκφραστές αυτών των απόψεων είναι ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και ο σπυρίδων Καλλιάφας.

⁶ ό.π., σ. 41. Στον βιβλιογραφικό πίνακα του έργου αυτού της Φραγκουδάκη βρίσκονται συγκεντρωμένα και τα πλήρη στοιχεία των σχετικών βιβλίων των παραπάνω μελετητών.

Αυτά διδάσκει η επιστήμη αλλά είναι πολύ αμφίβολο αν κατά βάθος και ουσία –πέρα από τη ρητορική– έχει γίνει καθολικά αποδεκτή η εκπαιδευτικο-κοινωνική σημασία των εξωσχολικών παραγόντων. Είναι δηλαδή πολύ αμφίβολο αν και πόσο η κοινωνία σήμερα και οι βασικοί φορείς εξουσίας έχουν απομακρυνθεί από τον Ευάγγελο Παπανούτσο που στις αρχές της δεκαετίας του 1960 διακήρυξε ότι «αξίωμα και επιταγή της Δημοκρατίας» είναι να παρέχονται «ίσες ευκαιρίες παιδείας για όλους τους ικανούς» και πολέμησε με όλους τους τρόπους για την εξασφάλιση αυτών των ευκαιριών σε όλους, πιστεύοντας ότι «θέληση μόνο να έχει κανείς, μυαλό και επιμέλεια και μπορεί [...] ν' αλλάξει τη μπλούζα του μεροκαματιάρη με την τήβεννο του ακαδημαϊκού» [...]⁷. Είναι πολύ αμφίβολο αν οι σχεδιαστές της εκάστοτε εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής γνωρίζουν –ή θέλουν να αναγνωρίζουν– ακριβώς ότι η «θέληση, το μυαλό και η επιμέλεια δεν αρκούν – αποτελούν αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την αξιοποίηση των αγαθών που μπορεί να προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Πάλι στεναχωριέμαι που τα όρια του θέματος το οποίο επέλεξα για την εισήγησή μου, επιβάλλουν να αφήσω ασχολίαστη την κοινωνική ιεράρχιση που γίνεται στο παράθεμα ως προς τη σχέση της «μπλούζας του μεροκαματιάρη» με την «τήβεννο του ακαδημαϊκού», μια ιεράρχηση, βέβαια, που ασφαλώς εκφράζει περισσότερο την εποχή παρά τον άνθρωπο. Όλα αυτά θα έπρεπε έχουν πείσει τους ειδικούς της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι οι «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση» δεν εξασφαλίζονται μέσα στο σχολείο αλλά έξω από αυτό.

Αλλά ακόμη και το μεγαλύτερο και σημαντικότερο μέτρο κοινωνικής δικαιοσύνης στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, η θεσμοθέτηση της «δωρεάν παιδείας» (εκπαίδευσης, δηλαδή) το 1964, έμεινε χωρίς συνέχεια και νοθεύτηκε ακυρωτικά με το πέρασμα των χρόνων και τους ιδεολογικούς αναπροσανατολισμούς.

*

Προηγουμένως προέβαλα την άποψη του Γληνού ότι «παιδεία αληθινά δημοκρατική με απόλυτη ισότητα και δικαιοσύνη [...] δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε κοινωνία που δε θα υπάρχουν κοινωνικές τάξεις και εκμετάλλευση. [...]». Αλλά προφανώς είναι εντελώς απίθανο η ελληνική κοινωνία να αποκτήσει αυτά τα χαρακτηριστικά στο ορατό μέλλον. Εξάλλου, όπως πάλι το διατύπωσε ο Γληνός, «η αστική τάξη μόνο όσο αναγκάζεται [από τους εργάτες, τους αγρότες και τους μικροαστούς, που είναι το ίδιο αδικημένοι], «μόνο όσο αναγκάζεται απ' αυτούς, θα δίνει στους θεσμούς του κράτους λαϊκότερο χαρακτήρα και θα πραγματοποιήσει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις»⁸. Τέλος παρατηρώ ότι όσοι από τους ειδικούς αντιμετωπίζουν με κάποιο

⁷ Παρατίθεται από τη Γ[εωργία] Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη στο *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική – Κοινωνιολογική ανάλυση*, Αθήνα (Ελληνικά Γράμματα) 1995, σ. 36.

ρεαλισμό τα πράγματα, προβάλλουν την πίστη ότι επιβάλλεται η επιδίωξη δικαιοσύνης στον τομέα της εκπαίδευσης που θα λειτουργήσει ως όχημα προς την κοινωνική δικαιοσύνη.

οφείλουν να κινούνται και προς αυτήν την κατεύθυνση.

Στηριγμένος, λοιπόν, σε αυτές τις προκαταρκτικές παραδοχές και σκέψεις υποστηρίζω ότι οι ειδικοί οφείλουν όχι μόνο να επισημαίνουν αδυναμίες αλλά και να δείχνουν και τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε, ίσως, να επιτευχθεί ο τελικός στόχος, η επίτευξη δικαιοσύνης στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ή έστω να βελτιωθεί ένα μέρος του, ποσοτικό ή ποιοτικό.

Ξεκαθαρίζω ότι στην περίπτωση αυτή δεν πρόκειται πια για την υποχρέωση εκδήλωσης κρατικής μέριμνας σε ατομικό ή μικρο-κοινωνικό επίπεδο όπου και όταν διαπιστώνεται εκπαιδευτική αδικία οφειλόμενη σε εξω-εκπαιδευτικούς παράγοντες. Ο λόγος εδώ είναι για τάσεις, στάσεις και αντιλήψεις, που αναγνωρίζονται στη δομή και τη λειτουργία του συστήματος και αναφέρονται σε πληθυσμιακά υποσύνολα, σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Από την άποψη αυτή η εστίαση δεν είναι, ας πούμε, στη μέριμνα για τα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες ή στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, δράσεις και θεσμούς που είναι πολύ σημαντικοί αυτοί καθεαυτοί αλλά δεν συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανατροπή φαινομένων κοινωνικής αδικίας. Άλλωστε αυτό δείχνει και η έρευνα:

Αναφέρομαι στην εργασία της Ιωάννας Λανδρίτση, μια εργασία ιδιαίτερα διαφωτιστική και χρήσιμη για τον χαρακτηρισμό της υψηλής ποιότητάς της αρκεί να πω ότι έγινε με επιβλέποντα τον Δημήτρη Βεργίδη⁹. Η έρευνα, λοιπόν της κ. Λανδρίτση φαίνεται να ανέδειξε «την αδυναμία του σχολείου [Δεύτερης Ευκαιρίας] να ενδιαφερθεί και να βοηθήσει αποτελεσματικά τους μαθητές εκείνους που δε διαθέτουν τα ‘χαρίσματα’ και είναι ήδη αδικημένοι λόγω οικογενειακής και ταξικής προέλευσης. Επιπλέον, το σχολείο αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητές σαν ίσους και αγνοώντας τις μορφωτικές ανισότητες, κατορθώνει να εμψυχήσει σε αυτούς που δεν τα καταφέρνουν χαμηλή αυτοεκτίμηση με

⁸ Από τη «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του [νέου] ‘Εκπαιδευτικού Ομίλου’», π. Αναγέννηση, τόμ. Α΄, τχ. 11/12 (Ιούλιος/Αύγουστος 1927), σ. 596. – Τη Διακήρυξη (20 Ιουνίου 2007) μαρτυρείται (και έτσι πρέπει να είναι) ότι τη συντάξε ο Γληνός την υπογράφουν επίσης Αύρα Θεοδωροπούλου, Κ.Δ. Σωτηρίου, Β. Λαχανάς, Ν. Μπέρτος, Γαλ. Καζαντζάκη, Μπ. Αλιβιζάτος.

⁹ Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Ιωάννα Λανδρίτση, *Οι εκπαιδευόμενοι των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: έρευνα για τα χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο στα Σ.Δ.Ε. Πάτρας, Πύργου και Αγρινίου* (διπλωματική εργασία – Επιβλέπων καθηγητής: Δημήτρης Βεργίδης), Πάτρα 2007 (<http://nemertes.lis.upatras.-gr/dspace/handle/123456789/629> – πρόσβαση: 26.07.08)

αποτέλεσμα αυτοί να εσωτερικεύουν τη νομιμότητα του αποκλεισμού τους από το σχολικό σύστημα ως δικαιολογημένη».

Ανάλογα συμπέρανε ο Κώστας Θεριανός –για να περιοριστώ σε δύο παραδείγματα– σχετικά με τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα που οργανώνονται σε σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών ή/και παλιννοστώντων, και θα έλεγε κανείς ότι αποτελούν παρεμβάσεις που συμβάλλουν στην καταπολέμηση της κοινωνικής αδικίας. Ενδεχομένως να είναι έτσι. Πάντως, όμως, η συμβολή τους τοποθετείται σε ατομικό –και όχι κοινωνικό– επίπεδο. Και μάλιστα, όπως εξηγεί ο Θεριανός, τα μέσα αυτά [οι τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα] «στο πλαίσιο ενός μονοπολιτισμικού, επιλεκτικού και εξετασιοκεντρικού σχολείου [όπως το ελληνικό] μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέτρα διαχωριστικής αγωγής των μαθητών με κριτήριο την επίδοση», αντί να αποτελέσουν εξισορροπητικό παράγοντα¹⁰.

Μιλώ συνεπώς για τις μεγάλες κοινωνικές ομάδες, ανάλογες και αντίστοιχες προς εκείνες τις οποίες προέβαλε για την Ελλάδα πριν από τριάντα ακριβώς χρόνια η Μαρία Ηλιού στο μελέτημά της «Οι ξεχασμένοι της μεταρρύθμισης», που αποτελεί την πρώτη συστηματική επισήμανση της ανισότητας που χαρακτήριζε (και χαρακτηρίζει) το ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα¹¹. Τότε η Ηλιού επικέντρωσε την προσοχή της σε τέσσερις κοινωνικές κατηγορίες «ξεχασμένων», δηλαδή κατάφωρα αδικημένων, από το σύστημα: τους αναλφάβητους, τους γεωγραφικά απομονωμένους, τις μειονότητες, τις γυναίκες. Με ελαφρές διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο των όρων, και στις αριθμητικές διαστάσεις τους στις ίδιες κατηγορίες θα εστιάζαμε και σήμερα.

Καταλήγω λοιπόν εκεί από όπου θα άρχιζα αν προσέγγιζα λιγότερο γνωστά πεδία: Αν δεν υπάρχει συνειδητή παραπλάνηση για συγκεκριμένο ταξικό όφελος, έχουμε εδώ εκδήλωση ενός συνηθισμένου νεοελληνικού επικοινωνιακού φαινομένου, τη σύγχυση εννοιών. Στα εκπαιδευτικά, για να περιοριστώ στο θέμα μου, παρατηρείται διαχρονικά επαναλαμβανόμενη η αδυναμία διάκρισης ανάμεσα στην *ανισότητα* και την *αδικία* ή αλλιώς ταυτίζονται η *δικαιοσύνη* και η *ισότητα*.

¹⁰ Κώστας Θεριανός, «Προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής για αλλοδαπούς/παλιννοστώντες μαθητές/τριες: προοπτικές, όρια και δυνατότητες» (<http://www.alfavita.gr/artra/art886d.php> – πρόσβαση 07.08.08)

¹¹ Πρώτη δημοσίευση: “Those whom reform forgot” στο αφιέρωμα για την ελληνική εκπαίδευση (τχ. Φεβρουαρίου 1978) του π. *Comparative Education Review* τώρα (ελληνική μετάφραση) στο: Μαρία Ηλιού, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα (Πορεία) 1984, (υπάρχουν και μεταγενέστερες εκδόσεις) σ. 87-101. Για τη σημασία αυτής της μελέτης βλ. και: Γίτσα Πολυδωρίδη-Κοντογιαννοπούλου, «Ο εξισωτικός και αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος: Ανάλυση με στόχο τη διαμόρφωση θεωρητικού ερευνητικού πλαισίου», π. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 56 (1985), σ. 107.

Ύστερα, λοιπόν, από όλα όσα ανέπτυξα ως τώρα, αυτό που θα αναζητούσε κανείς στον προβληματισμό των εισηγητών της νομοθεσίας –αν προβληματίζονται πριν εισηγηθούν– θα ήταν ενδείξεις ότι συνειδητοποιούν αυτό που εκφράζεται με μια επιγραμματική ρήση: «τίποτα δεν είναι πιο άνισο από την ίση μεταχείριση άνισων ανθρώπων»¹². Αλλά η παρατήρηση αυτή με οδηγεί και στις καταληκτικές σκέψεις μου, που δεν είναι άλλες από εκείνες με τις οποίες άρχισα την εισήγησή μου: Όταν και αν επιδιώκεται κάποιας μορφής κοινωνική δικαιοσύνη, οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζονται από την ίση –δηλαδή ομοιόμορφη και ίδιας δαπάνης– παροχή σχολικών υπηρεσιών, αλλά αντίθετα, από άνιση προσφορά, ανάλογη με τις ανάγκες, ανάλογα με την κοινωνική αδικία που επιχειρείται να αμβλυνθεί.

Παρεμβάλλω εδώ ευχαρίστως μια παρένθεση: Είχα ήδη διαμορφώσει το πλαίσιο αυτής της εισήγησης όταν είδα το πρόγραμμα του συνεδρίου και διαπίστωνα –με πολλή ικανοποίηση– ότι οι σκέψεις μου θα μπορούσαν να αποτελέσουν ειδική εισαγωγή στον προβληματισμό πολλών εισηγήσεων. Αναφέρομαι, μεταξύ άλλων, στις ανακοινώσεις. Οικονομίδα για τον αντισταθμιστικό ρόλο που θα μπορούσε να παίζει το νηπιαγωγείο (και οι σχετικές ρυθμίσεις –ή μάλλον οι ανυπαρξία τους– καθιστούν αμφίβολη την κοινωνική αξία της πρόσφατης ένταξής τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση), Κωνσταντοπούλου για τις υποτροφίες (των οποίων ο ρόλος πιστεύω ότι θα πρέπει να μελετηθεί σε βάθος καθώς φαίνεται να έχουν πρωτευτόντως ατομικό χαρακτήρα, και τελικά να ευνοούν περισσότερο την κοινωνική ομάδα των παρόχων παρά εκείνη των αποδεκτών), και τέλος την εισήγηση Γεωργακή - Διπλάρη για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (στις οποίες, παρά τις αντιφατικά συμπεράσματα που ανακοινώνονται για διάφορες εφαρμογές τους διεθνώς, θα ήταν ίσως σκόπιμο να επικεντρωθεί η προσοχή των αρμοδίων αν ειλικρινά αναζητούνται εποικοδομητικές λύσεις)¹³. Αλλά και ολόκληρο το

¹² Η διατύπωση και προβολή του αξιώματος αποδίδεται από αυστραλούς συγγραφείς στον Αριστοτέλη και από αμερικανούς στον Thomas Jefferson. Η σύγχυση (Αριστοτέλης ή Jefferson) πολύ ενδιαφέρουσα αυτή καθαυτή δεν μειώνει για την περίπτωση την αξία του συλλογισμού και γι' αυτό έκρινα ότι δεν χρειαζόταν να διαθέσω κόπο και χρόνο για την αναγνώριση της πατρότητάς του. Πρβλ. π.χ. ανάμεσα σε πολλά ανάλογα: <http://www.multiculturalaustralia.edu.au/hotwords/hottext.php?id=75> και <http://www.parentsunitedtogether.com/Quotes.html> – (πρόσβαση: 05.08.08).

¹³ Αναλυτικά: Βασίλειος Οικονομίδης, «Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος» – Παναγιώτα Κωνσταντοπούλου, «Υποτροφίες κατά την Οθωνική περίοδο (1833 – 1862): Πολιτική σκοπιμότητα ή θεσμός απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης; – Σοφία Γεωργακή και Χριστίνα Διπλάρη: «Η εξέλιξη του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη; Στη σειρά αυτή εντάσσεται και η εισήγηση του Αναστάσιου Κοντάκου «Ολοήμερες μορφές εκπαιδευτικής και κοινωνικής δικαιοσύνης», η οποία, όμως, δεν ανακοινώθηκε στο Συνέδριο. Προσθέτω την επισήμανση ότι πολλοί τίτλοι εισηγήσεων είναι σε ερωτηματική μορφή, παρήγορο σημάδι ότι οι νέοι ερευνητές είναι δημιουργικά προβληματισμένοι και απομακρύνονται από την

πρόγραμμα της 2^{ης} Ομάδας («Μειονεκτούσες ομάδες και κοινωνική δικαιοσύνη») φαίνεται πως θα εστιάσει στην αναγκαία διάκριση ανάμεσα στο σύνολο και το μέρος – το γενικό και το ειδικό.

Επιστρέφω στις καταληκτικές παρατηρήσεις μου και στην αναζήτηση ενδείξεων ότι η εξουσία αναγνωρίζει τη σχέση που συνδέει το εκπαιδευτικό σύστημα με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην Ελλάδα. Από την άποψη αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το 1985 έγινε ένα σημαντικό βήμα μπροστά: Στην Εισηγητική Έκθεση του νόμου 1566¹⁴ δηλώνεται έμμεσα αλλά ρητά (νομίζω για πρώτη φορά σε τόσο επίσημο κείμενο) ότι σκοπός του σχολείου είναι και να «αμβλύνει τις συνέπειες διαφορετικών οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών συνθηκών καταγωγής»¹⁵. Αναγνωρίστηκε έτσι ότι η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να εξασφαλίζει στο σύστημα τις προϋποθέσεις για να επιτελεί και μια κοινωνικά αντισταθμιστική λειτουργία. Και αυτή η ευαισθησία εκδηλώνεται, μάλιστα, σε μια εποχή που, όπως παρατηρεί και ο Παντελής Κυπριανός, στην εκπαιδευτική διαδικασία η έμφαση αρχίζει να μετατίθεται από τη μόρφωση στην «αποδοτικότητα» και στη λογική των απαιτήσεων του οικονομικού ανταγωνισμού¹⁶.

Ίσως έτσι να εξηγείται και το ότι αν αυτά αποτελούν ενδείξεις προόδου, είκοσι χρόνια αργότερα παρέχονται δείγματα της δυσκαμψίας των κρατικών νοοτροπιών: Τα πολυπολιτισμικά σχολεία, οι τάξεις/τμήματα υποδοχής, οι ρυθμίσεις για τα ολοήμερα σχολεία, και όλα, γενικά, όσα θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων δεν φαίνεται να σχεδιάζονται με τέτοια στόχευση. Και φαίνεται ότι είναι ακόμη βαθιά ριζωμένη η αντίληψη πως άλλοι άνθρωποι γεννιούνται με χάρισμα της μοίρας να «παίρνουν τα γράμματα» και άλλοι χωρίς αυτό¹⁷. Έτσι διαιώνίζεται ο φαύλος κύκλος της κοινωνικής αδικίας που περικλείει και ενώνει την κοινωνική προέλευση των παιδιών με την εξαρτημένη από αυτήν διαχείριση της σχολικής διαδικασίας που οδηγεί στην κοινωνική ακινησία.

Εδώ τερματίζεται αυτή η περιδιάβαση από το όραμα της συνειδητά ταξικής διάρθρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος ως τη διαστροφική αντίληψη ότι υπάρχουν εγγενείς κρίσιμες πνευματικές διαφοροποιήσεις

επίφαση της αυθεντίας που εκφραζόταν άλλοτε με πομπώδεις καταφατικούς τίτλους.

¹⁴ «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» - 26 Ιουν. 1985/30 Σεπτ. 1985 - Υπουργός Παιδείας, Απόστολος Κακλαμάνης, και Υφυπουργός, Πέτρος Μώραλης.

¹⁵ Βλ. Σήφης Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα [...] – Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959 [...] 1997/98*, τόμ. Β³, Αθήνα (Gutenberg) 2002, σ. 60/61.

¹⁶ Παντελής Κυπριανός, *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα (Βιβλιόραμα) 2004, σ. 290.

¹⁷ Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία*, ό.π., σ. 210-211. Για μια λαμπρή πρώτη προσέγγιση στο θέμα βλ. Νέλλη Ασκούνη, *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, στην πολλαπλώς πολύτιμη σειρά των φυλλαδίων «Κλειδιά και αντικλειδιά» του Προγράμματος «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», Αθήνα (Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΥΠΕΠΘ) 2002-2004

των παιδιών – από την αντίληψη ότι «η θέληση μόνο, το μυαλό και η επιμέλεια» αρκούν για τη σχολική επιτυχία ως το πόρισμα ότι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζονται μέσα στο σχολείο αλλά έξω από αυτό – και από την ατομική ή μικρο-ομαδική αρωγή στη συνειδητοποίηση ότι το δημοκρατικό χρέος είναι προς τα ευρύτερα κοινωνικά σύνολα. Με όλα αυτά ελπίζω να έδειξα πειστικά ότι στον τίτλο της εισήγησής μου θα ταίριαζε να αφαιρεθεί το ερωτηματικό και να μείνει καθαρά καταφατικός: «Εκπαιδευτική ανισότητα για κοινωνική δικαιοσύνη».

Σημείωση

Το κείμενο αυτό ετοιμάστηκε για ακουστική και όχι για γραπτή επικοινωνία. Δημοσιεύεται εδώ χωρίς ουσιαστικές παρεμβάσεις για να μη μεταβληθεί το αρχικό ύφος του. Προστέθηκαν μόνο –ως υποσημειώσεις– λίγα σχόλια καθώς και οι απαραίτητες βιβλιογραφικές παραπομπές.