

ΤΕΙ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ: ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΝ

ΚΑΙ ΕΚΜΕΤΑΛΛΕΥΣΕΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Θ Ε Μ Α: ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ - ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΝΓΕΛΗΣ ΤΣΕΡΕΜΟΓΛΟΥ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: ΠΟΥΛΙΟΥ ΟΛΥΜΠΙΑ

ΜΕΣΟΛΟΓΓΙ 1998



Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Μ Ε Ρ Ο Σ Α

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - Η Ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση

Ο Μύθος του <<Μεγάλου Εξισωτή>>

Ίσες ευκαιρίες σε άνισες κοινωνικές θέσεις ;

Η ιδεολογία της κοινωνικής ανόδου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

Χαρακτηριστικά και διάκριση των μαθητών

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ - ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ : ΑΤΟΜΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ ;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ - Η ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΥ ΣΧΟ-

ΛΕΙΟΥ ΔΥΟ ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΣΥΝΤΑΓ-

ΓΑΤΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ

Γ Ε Ν Ι Κ Α

Χαρακτηριστικά των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο.

Η Γεωγραφία της εγκατάλειψης του υποχρεωτικού σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ - ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑ & ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ

Γ Ε Ν Ι Κ Α

Η ιδιωτικοποίηση του κόστους προετοιμασίας

Η συστέγαση, ο αύλειος χώρος, ειδικές αίθουσες.

Μ Ε Ρ Ο Σ Β

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ή επικύρωση των ταξικών διακρίσεων και διαφορών.

Ο μύθος της αξιοκρατικής επιλογής και η πραγματικότητα.
Μύθος και πραγματικότητα για τον <<Παιδαγωγικό>> ρόλο της αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ - ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ.

Σχολική επίδοση και εκπαιδευτικές επιλογές.

Ευθύνη του Σχολείου

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η καθοριστική τους επίδραση πάνω στις επιδόσεις των μαθητών.

Ο ρόλος της οικογένειας στις εκπαιδευτικές επιλογές.

Μ Ε Ρ Ο Σ Γ

Το σχολείο σε κρίση μια κοινωνία σε κρίση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Η μελέτη αυτή αποσκοπεί στην κατανόηση της κοινωνικής και παιδαγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας σε κεντρικό ζήτημα ανάλυσης και ερμηνείας τη συστηματική διαφορά σχολικής απόδοσης ανάμεσα στους γόνους των λαϊκών τάξεων και στους γόνους των <<ανώτερων - μορφωμένων>> τάξεων αλλά και πως το ίδιο το σχολείο αναπαράγει αυτή τη διαφορά.

Γι' αυτό είναι αναγκαίο να γίνει αναφορά σε ορισμένα σημεία και σ' ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα - στην προκειμένη περίπτωση, το ελληνικό σύστημα.

Αρχικά, η μελέτη συμπυκνώνει τα συμπεράσματα από ένα μεγάλο αριθμό εμπειρικών ερευνών, που όλες τεκμηριώνουν τη θέση ότι <<το κοινωνικό περιβάλλον παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στη σχολική επιτυχία του παιδιού>>.

Πραγματικά, η εκπαίδευση αν κοιταχτεί υπό το πρίσμα μιας επιστημονικής κοινωνικής ανάλυσης, δηλαδή ως επιμέρους κοινωνική λειτουργία στα πλαίσια του συνολικού κοινωνικού γίγνεσθαι δεν αποτελεί παρά μια διαδικασία προσαρμογής - πειθάρχησης της νεολαίας στην κοινωνική ανισότητα : την ανισότητα της ταξικής διαίρεσης της κοινωνίας, την ανισότητα που <<προϋπάρχει>> της εκπαίδευσης και η οποία καθορίζει τους άξονες και προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής λειτουργίας, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης γνώσης.

Η συρρίκνωση, κατά τα τελευταία χρόνια, των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση συμβαδίζει με τις διαρκώς αυξανόμενες ιδιωτικές δαπάνες για φροντιστήρια, ιδιαίτερα

μαθήματα, ιδιωτικά σχολεία κ.λ.π. Όμως οι ιδιωτικές δαπάνες, όπως είναι φυσικό, δεν κατανέμονται ομοιόμορφα στον πληθυσμό, ούτε η συρρίκνωση των δημοσίων δαπανών πλήττει ομοιόμορφα όλες τις περιοχές. Αντίθετα, μέσα από τη μείωση των δημοσίων δαπανών υποβαθμίζονται εκπαιδευτικά ακόμα περισσότερο οι <<κοινωνικά μειονεκτούντες>> ενώ τις ιδιωτικές αναλαμβάνουν κυρίως οι εύπορες κοινωνικές ομάδες.

Στο Β Μέρος της μελέτης μας, βασιζόμενοι και στα παραπάνω στοιχεία δώσαμε απαντήσεις σε ορισμένα κρίσιμα ζητήματα στο χώρο της εκπαίδευσης και ερμηνεύσαμε την κοινωνιολογική σημασία τους : το ζήτημα της αριθμητικής βαθμολογίας και της αξιολόγησης της επιλογής επαγγέλματος κ.λ.π.

Τέλος, θα πρέπει να κατανοήσουμε ότι η κρίση του σχολείου είναι συνέπεια ενός ορισμένου εκδημοκρατισμού της πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην απασχόληση και στις <<καλύτερες>> κοινωνικές θέσεις. Μ' αυτή την έννοια η κρίση σηματοδοτεί μια πρόοδο σε σχέση με την προηγούμενη κατάσταση της κοινωνικής συναίσεσης. Ο κόσμος είναι σήμερα για τους νέους πιο αβέβαιος απ' ότι άλλοτε, αλλά και πιο ανοικτός.

Η ΑΝΙΣΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΕΦ. 1ο

Μόνο αν ξεφύγει κανείς από την αυταπάτη της κοινωνικής ουδετερότητας του εκπαιδευτικού μηχανισμού μπορεί να απαγκιστρωθεί από τις αξιοκρατικές και ισονομιστικές φενάκες.

Η εικόνα που δίνουν οι στατιστικές για την εκπαίδευση σε όλες τις χώρες του κόσμου είναι ότι οι μαθητές είναι άριστοι μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν σε γενικές γραμμές, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται. Η εκπαιδευτική ανισότητα φαίνεται να έχει όχι μόνο κοινωνικά αίτια αλλά και θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία καθώς η εκπαίδευση στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής καλείται να συμβάλλει αποφασιστικά στη διευρυμένη αναπαραγωγή των φορέων που θα καταλάβουν τις διάφορες θέσεις του καταμερισμού της εργασίας καθώς και στην κατανομή τους στις θέσεις αυτές. Τα αποτελέσματα μάλιστα αυτής της κατανομής είναι τέτοια που αν και οι τάξεις στον καπιταλιστικό κοινωνικό σχηματισμό δεν είναι κάστες - η καταγωγή τους δεν τους δένει με καθορισμένες θέσεις - τα παιδιά των αστών παραμένουν μαζικά αστοί και τα παιδιά των προλεταρίων γίνονται μαζικά προλετάριοι¹. Βέβαια σε καμία περίπτωση δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το σχολείο είναι αυτό που καθορίζει την

1. Νίκος Πουλαντζάς, Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό, Αθήνα, Θεμέλιο, 1984, σ. 44.

την αναπαραγωγή των τάξεων και στρωμάτων στον καπιταλισμό. Είναι η παραγωγική διαδικασία στη συνάρθρωση της με τις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις που έχουν σαν αποτέλεσμα αυτό το σχολείο. Αν το σχολείο αναπαράγει στους κόλπους του τη διάκριση χειρωνακτικής / πνευματικής εργασίας² αυτό συμβαίνει γιατί το σχολείο, από την ίδια του την καπιταλιστική φύση, είναι ήδη συνολικά τοποθετημένο σε σχέση με τη διάκριση χειρωνακτικής/πνευματικής εργασίας που το ξεπερνά και του καθορίζει το ρόλο του.

Ο Μύθος του <<Μεγάλου Εξισωτή>>

Ο μύθος ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει σαν το Μεγάλο Εξισωτή³, σαν το θεσμό που, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες σ' όλους, δίνει την δυνατότητα στους μαθητευόμενους, ανεξαρτήτως κοινωνικού στρώματος, να πετύχουν και να προοδεύσουν, εφόσον διαθέτουν το χάρισμα και το σθένος να διακριθούν, είναι αρκετά διαδεδομένος.

Σύμφωνα μ' αυτόν, το σχολείο, ακόμη και όταν επιλέγει τους νέους ή όταν τους κατανέμει στις διάφορες κοινωνικές θέσεις, λειτουργεί με πνεύμα ισότητας και αμεροληψίας. Αν τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά, για τους διάφορους μαθητευόμενους, ενώ οι ευκαιρίες είναι οι ίδιες, αυτό συμβαίνει επειδή τα άτομα είναι άνισα. Ο καθένας έχει τις ευκαιρίες του, όμως το κάθε άτομο προσκρούει στα όρια του. Η αντίληψη της φυσικής ανισότητας των ατόμων κάνει κατορθωτό εδώ το συνταίριασμα των εννοιών της ισότητας

2. Θανάσης Τσίριγιώτης, <<Επτά προτάσεις για συζήτηση>>, Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τ. 1, 1988, σ. 16.

3. TORSTEN HUSEN, Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα Προτάσεις, 1991, β. 106

των ευκαιριών και της διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων. Η επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή είναι θέμα θέλησης, εξυπνάδας, φυσικών χαρισμάτων. Όσοι αποτυγχάνουν είναι ανίκανοι ή τέλος πάντων στερούνται των <<φυσικών δώρων>> και σίγουρα την ευθύνη την έχουν αυτοί και σε καμιά περίπτωση το σχολείο ή η κοινωνία.

ΙΣΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΕ ΑΝΙΣΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ;

Το να κατακρίνουμε την ανισότητα των ευκαιριών απέναντι στο σχολείο δε σημαίνει σε καμιά περίπτωση ότι ασκούμε σκληρή κριτική στον πυρήνα του αστικού σχολείου. Είναι γνωστό ότι το ίδιο το εύρος της εκπαιδευτικής ή κοινωνικής κινητικότητας δεν ανάγεται απλά σε κάποια έλλειψη <<ίσων ευκαιριών>> γιατί ακόμη και οι τυπικές <<ίσες ευκαιρίες>> αν υπήρχαν (πραγματικά δωρεάν παιδεία, σχολεία του ίδιου επιπέδου, ίσες δυνατότητες για προετοιμασία στις εξετάσεις κ.λ.π.) είναι σίγουρο ότι τα αποτελέσματα θα ήταν τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια, δηλαδή πάλι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία θα ήταν σε άμεση συνάρτηση με την κοινωνική προέλευση. Έτσι γίνεται φανερό πως η επίκληση - διεκδίκηση <<πραγματικής>> αξιοκρατίας - ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση στην περίπτωση που γίνεται κυρίαρχο αίτημα των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, δεν είναι παρά μια φενάκη, εφόσον η αξιοκρατική επιλογή, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μηχανισμό να ανταποκριθεί στα αναπαραγωγικά καθήκοντα, στα πλαίσια των κοινωνικών σχέσεων που περιορίζουν τα όποια περιθώρια ταξικής κινητικότητας μέσα από την εκπαίδευση.

Η διεκδίκηση της ισότητας ευκαιριών και μέσω αυτών της κοινωνικής κινητικότητας, όταν γίνεται ο κύριος στόχος, σημαίνει στην πράξη να έχουν όλα τα παιδιά, χάρη στην εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε άνισες κοινωνικές θέσεις. Σημαίνει ότι θέτουμε την αρχή της ισότητας στην εκπαίδευση και αναγνωρίζουμε ταυτόχρονα, σιωπηλά τη νομιμότητα της αρχής της κοινωνικής ανισότητας⁴. Σημαίνει ότι έχουμε αποδεχτεί όχι μόνο την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης αλλά και τον ίδιο κοινωνικό καταμερισμό εργασίας και τις κοινωνικές σχέσεις που συνεπάγεται και από τις οποίες πηγάζει. Εξάλλου ακόμα και στην παράλογη υπόθεση όπου, με μέσο την εκπαίδευση, όλα τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων θα καταλάμβαναν τις ανώτερες θέσεις, τίποτε το ουσιαστικό δεν θα άλλαζε στο καπιταλιστικό σύστημα, γιατί θα υπήρχαν πάντα θέσεις ιεραρχημένες, πράγμα που αποτελεί και την κύρια πλευρά της αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων.

Η ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΝΟΔΟΥ

Δεκάδες έρευνες και μελέτες έχουν δείξει ότι στον καπιταλισμό η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε ένα περιορισμένο βαθμό. Η κυρίαρχη τάξη διακηρύσσει βέβαια το απαράγραπτο δικαίωμα κάθε ανθρώπου στην μόρφωση, όμως, ταυτόχρονα, οφείλει να περιορίσει την πρόσβαση των λαϊκών στρωμάτων σ' αυτή την

4. BERNARD CHARLOT, Το σχολείο αλλάζει, Αθήνα, Προτάσεις, 1992, σ. 15-16.

μόρφωση. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να γεννά στον λαό αυταπάτες, φιλοδοξίες, επικίνδυνες διεκδικήσεις για την κοινωνική τάξη.

Αυτός ο περιορισμός μπορεί να υποχωρεί όταν η οικονομική και κοινωνική εξέλιξη το απαιτεί, δεν μπορεί όμως να αρθεί τελείως. Το εύρος δηλαδή της εκπαιδευτικής κινητικότητας και ακόλουθα της κοινωνικής καθορίζεται από τη συγκυρία στην οποία βρίσκεται ο κοινωνικός σχηματισμός.

Η σημαντικότερη διαρθρωτική μεταβολή στον ενεργό πληθυσμό από τη δεκαετία του '60, ήταν η μετατροπή μεγάλου τμήματος του αγροτικού πληθυσμού σε ημιαστικό ή αστικό και η διόγκωση του κρατικού μηχανισμού (Δημόσιο - Τομέας υπηρεσιών). Σε γενικές γραμμές παρατηρείται δραματική μείωση της απασχόλησης στη Γεωργία - από 54% το 1961 σε 29% το 1985 - και σχεδόν διπλάσια στις Υπηρεσίες - από 24% σε 44% αντίστοιχα. Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο, είναι η σημαντική αύξηση του δημόσιου τομέα σε βάρος του ιδιωτικού τομέα της οικονομίας (από 78% το 1961 σε 68% το 1985 ο ιδιωτικός τομέας και από 19% σε 31% ο δημόσιος αντίστοιχα⁵).

Αυτή την περίοδο ο εκπαιδευτικός μηχανισμός στην Ελλάδα καλείται να επιλέξει έναν αριθμό φορέων από τα μικρομεσαία ή και τα λαϊκά στρώματα, αγροτικής ή και εργατικής προέλευσης που θα επανδρώσουν τις πολλαπλασιαζόμενες θέσεις στον τριτογενή κυρίως τομέα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάστηκε στη συγκυρία αυτή με σχετικά μειωμένη επιλεκτική λειτουργία και παράλληλα ως ο κυρίαρχος φορέας κοινωνικής κινητικότητας για τα μεσαία αλλά και για ένα μέρος των λαϊκών στρωμάτων.

5. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. 77, ΕΚΚΕ, 1990, σ. 202.

Από την δεκαετία του '60, λοιπόν, χιλιάδες νέοι άνθρωποι που συσσωρεύονται στα αστικά κέντρα, κτυπούν τις πύλες όχι μόνο της Δευτεροβάθμιας αλλά και τις Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτή η πίεση για σπουδές αποτυπώνει, αυτή την εποχή, την <<αντίδραση>> της ελληνικής οικογένειας απέναντι στις νέες οικονομικό-κοινωνικές συνθήκες. Οι υπαρκτές αντικειμενικές δυνατότητες για κοινωνική άνοδο μέσω του σχολείου δημιουργούν ένα <<πλεόνασμα βλέψεων>> για εκπαίδευση και λειτουργούν τα ανελικτικά σύνδρομα, την πίστη στη δυνατότητα της ατομικής κοινωνικής ανέλιξης.

Η γενικευμένη εκπαιδευτική ζήτηση, απόρροια των μεταβολών στη δομή της ελληνικής κοινωνικό-επαγγελματικής πραγματικότητας, συνδεόταν στενότερα και κυρίαρχα με την επαγγελματική <<αποκατάσταση>> και την κοινωνική ανέλιξη. Το αίτημα της ισότητας ευκαιριών, σ' αυτήν ακριβώς την περίπτωση καλύπτει και την επιδίωξη των μικροαστικών κυρίως στρωμάτων για κοινωνική άνοδο, την επιθυμία της <<μετανάστευσης στην αστική τάξη⁶>>.

Η ανελικτική λογική είναι σύμφυτη με την οροθέτηση ατομικών στόχων, βλέψεων και προσδοκιών και, ως ένα βαθμό, με την συνακόλουθη υπαγωγή των συλλογικών αιτημάτων στα ατομικά οράματα.

Οι εξελίξεις στην ελληνική κοινωνία <<άνοιξαν>> ακριβώς το πράσινο φως σε μια τέτοια λογική. Η συντριβή της έννοιας της συλλογικότητας μετά τον εμφύλιο, η αρνητική βίωση της ήττας και το συνακόλουθο αδιέξοδο για πλατιά στρώματα του πληθυσμού, σε συνδυασμό με τη

6. Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης, τ. 3, 1982, σ. 100.

διαδικασία - από τη μεριά του αστικού κράτους - ιδεολογικής νομιμοποίησης του κρατικού μηχανισμού - μέσω της ανάδειξης του σε βηματοδότη της μεταπολεμικής ανάπτυξης και σε βασικό εργοδότη των Ελλήνων μισθωτών <<λειτούργησαν>> τα σύνδρομα γενικευμένης εκπαιδευτικής ζήτησης - κυρίως σε ότι αφορά την πρόσβαση στα πανεπιστήμια - που προοιωνίζεται σε δημόσια απασχόληση και συνοψίζει τις ατομοκεντρικές οικογενειακές ανελικτικές βλέψεις ενός κατακερματισμένου και εξατομικευμένου κοινωνικού σώματος που αδιαφορεί για την Παιδεία και ζητά εκπαίδευση, δηλαδή <<αποκατάσταση - εξασφάλιση>> και κυρίως ανέλιξη.

Η ιδεολογία της κοινωνικής ανόδου αποκτά έτσι μια άνευ προηγουμένου εμβέλεια, ακόμα και πέρα από τις μικροαστικές τάξεις⁷. Το πρότυπο του πετυχημένου, από τη δεκαετία του '60, γίνεται <<αυτός που φεύγει για να σπουδάσει, ν' ανέβει>>. Στην εκπαίδευση - κυρίως την ανώτατη - εναποτίθενται οι ελπίδες των μικρομεσαίων αστικών αλλά και πλατιών λαϊκών στρωμάτων. Το <<ενδιαφέρον>> για το σχολείο αναφέρεται όχι στην δομή του και στη λειτουργία του - που μένει στο απυρόβλητο - αλλά στο <<άνοιγμα>> του έτσι ώστε να μπορούν <<οικανοί>> να αποκτήσουν τα <<εφόδια>> για τη <<μελλοντική ζωή>>, να αποκατασταθούν. Το σχολείο και η οικονομική ανάπτυξη βιώνεται σαν μια <<εθνική>> υπόθεση, που θα παρείχε στον καθένα δυνατότητες για κοινωνική ευημερία και υλική ευμάρεια.

7. Γιάννης Μηλιός, <<Η κρίση της Τεχνικής - Επαγγελματικής Εκπαίδευσης>>, θέσεις, τ. 7, 1984, σ. 47.

Το ζητούμενο, αυτό που απομένει για την κάλυψη της παραπάνω λογικής δεν είναι παρά η <<ισότητα ευκαιριών>> που γίνεται κυρίαρχο αίτημα, εξαφανίζοντας πίσω του κάθε ανάδειξη της ταξικής λειτουργίας της εκπαίδευσης για την αναπαραγωγή της διάκρισης χειρώνακτικής και πνευματικής εργασίας και γενικότερα για την διευρυμένη αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

- ΜΑΘΗΤΙΚΟΣ ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ

* ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΑΙ ' ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ' ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

Πως παρουσιάζεται κατά κανόνα ο μαθητευόμενος από τα προνομιούχα στρώματα ; Στην πιο χονδροειδή εκφρασή τους τα προνόμια που φέρνει μαζί του εντοπίζονται στο πλεονέκτημα της διαμονής σε αστικό κέντρο, σε καλό προάστιο, σε μεγάλο σπίτι, έχοντας παρακολουθήσει νηπιαγωγείο, ξένη γλώσσα, πιθανώς μουσικό όργανο, ερχόμενος σε επαφή με την οικογενειακή βιβλιοθήκη, κάνοντας <<πλούσιες>> διακοπές, έχοντας εξωσχολικές δραστηριότητες, βοήθεια στο διάβασμα, ιδιωτικό δάσκαλο, πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά πράγματα και τις δυνατότητες εργασιακής αξιοποίησης των σπουδών. Η καλλιέργειά του είναι κοντινή με τη σχολική παιδεία, είναι ήδη εφοδιασμένος με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Οι μη <<σχολικές>> γνώσεις - με άμεση όμως σχολική χρησιμότητα - που ο μαθητευόμενος αυτός αντλεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον (π.χ. στον πολιτιστικό τομέα, η καλαισθησία, το πνεύμα, η επαφή με το θέατρο, μουσική, ζωγραφική, το μουσείο), σε συνδυασμό και με το εκτεταμένο πλέγμα των κοινωνικών διασυνδέσεων που του εξασφαλίζει η καταγωγή του, του δίνει τη δυνατότητα να έρχεται στο σχολείο για να μάθει, περισσότερο για να νομιμοποιήσει σχολικά, ότι ήδη έχει εμπεδώσει από τη γέννησή του¹.

1. G. SNY DERS. Σχολείο, τάξη και πάλι των τάξεων, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1981, σ. 25.

Αποτέλεσμα του αδιόρατου τρόπου εγχάραξης αυτής της καλλιέργειας που κατακτιέται στον οικογενειακό κύκλο είναι η ενίσχυση της πεποιθήσεως ότι οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι στάσεις, που παρουσιάζει το ευνοημένο παιδί στο σχολείο, συνδέονται με τη "φυσική" του περιοχή. Το πολιτιστικό κεφαλαίο εμφανίζεται με τα χαρακτηριστικά του έμφυτου και του αποκτημένου, παρόλο που είναι κοινωνικό προϊόν. Του εμφύτου, εφόσον η "φυσική" υπεροχή είναι στο βάθος, ο τύπος κάτω από τον οποίο εκδηλώνεται το <<καλά αποκτημένο>> πολιτιστικό κεφάλαιο και του αποκτημένου, εφόσον δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι υπεξαιρέθηκε με κάποια κληρονομική δολιότητα ².

Γιατί βέβαια, αν είναι εύκολο να ελεγχθεί ο τρόπος μεταβίβασης του οικονομικού κεφαλαίου και ίσως να χαρακτηριστεί και αθέμιτος, ποιός έλεγχος, όσο λεπτομερής και εμπεριστατωμένος και αν είναι θα μπορούσε να θέσει σε αμφισβήτηση τη νομιμότητα του τρόπου με τον οποίο διοχετεύτηκε το πολιτιστικό κεφάλαιο ³;

Είναι γνωστό τι "κληρονομούν" τα άλλα <<παιδιά>> : πρώτα και κύρια την στέρηση των μορφωτικών αγαθών που συνοδεύει την οικονομική στέρηση. Ζώντας σ' ένα στενό σπίτι και με πολλά συνήθως μέλη, όπου τα παιχνίδια είναι λίγα και στοιχειώδη, λείπει ο χώρος ξεκούρασης, ο μαθητευόμενος των λαϊκών στρωμάτων βρίσκει πάντα λιγότερες ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης, ανάπτυξης της κινητικής του ικανότητας και της συλληπτικής του διάκρισης.

2. Χρυσή Πατερένα, Βασικές Έννοιες των PIERRE BOURDIE και JEAN CLAUD PASSERON, Θεο-σολονίκη, Κυριακίδης, 1986 σ. 21.

3. Χρυσή Πατερένα, Βασικές Έννοιες των PIERRE BOURDIE και JEAN - CLAUDE PASSERON, Κυ-ριακίδης, 1986 σ. 28.

Προσαρμόζουν συνειδητά ή ασυνείδητα τις φιλοδοξίες τους αυστηρά στις αντικειμενικές πιθανότητες, αυτοκαθορίζεται σε σχέση με τους καταναγκασμούς που τους καθορίζουν, και όταν μιλούν για τα σχέδια τους, χωρίς να το καταλάβουν αφήνουν να φανεί η δράση των αντικειμενικών συνθηκών, έτσι όπως την είχαν προοδευτικά εσωτερικεύσει.

Οι μαθητευόμενοι από τα λαϊκά στρώματα μεταφέρουν μαζί τους πριν ακόμη πατήσουν το πόδι τους στο σχολείο το μορφωτικό μειονέκτημα. Όσο τα στρώματα αυτά βρίσκονται υπό καθεστώς εκμετάλλευσης δεν μπορούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συγκρίσιμη με την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης.

Από την άλλη μεριά, το σχολικό σύστημα, αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητευόμενους, όσο άνισοι και αν είναι μεταξύ τους σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ουσιαστικά, στην πράξη, επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητας του τις αρχικές ανισότητες. Τις μεγαλώνει και παράλληλα τις νομιμοποιεί. Οι μαθητευόμενοι από τα χαμηλά στρώματα δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι να πάρουν μέρος σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η κουλτούρα που προσφέρεται είναι συγγενική στην κουλτούρα των προνομιούχων στρωμάτων⁴.

Με την ιδεολογία του <<χαρίσματος>> των <<προικισμένων - εκλεκτών>> ή μη μαθητών το σχολείο, αρνούμενο τις κοινωνικές προϋποθέσεις που παράγουν τις καλλιεργημένες διαθέσεις, νομιμοποιεί τον τρόπο κατοχής των προκαταρκτικών γνώσεων, δηλαδή των γνώσεων που απαιτεί χωρίς να

4. Χρυσή Παπερένα, ο.π., σ. 71 και 79.

παρέχει και με τις οποίες είναι εφοδιασμένοι οι μαθητευόμενοι από τα προνομιούχα στρώματα. Παράλληλα, αντιμετωπίζοντας σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων, τις ικανότητες που είναι κοινωνικά καθορισμένες, οδηγεί τους μαθητευόμενους από τα μη ευνοημένα στρώματα στο να εκλαμβάνουν τις ιδιότητες που είναι απλά αποτέλεσμα της κοινωνικής τους θέσης, σαν φυσικές ανισότητες, πειθόντας τους ότι η σχολική τους αποτυχία προέρχεται από έλλειψη <<φυσικών χαρισμάτων>>. Ο γυιός του αγρότη που δεν έχει σχολείο στην περιοχή του καταλαβαίνει πολύ καλά ότι υφίσταται μια κοινωνική αδικία. Ο γυιός του αγρότη που <<δεν παίρνει τα γράμματα>> όχι μόνο βρίσκεται σπρωγμένος στην κοινωνική του μοίρα, αλλά είναι κιόλας πεπεισμένος ότι ο ίδιος φταίει, η δική του έλλειψη χαρισμάτων. εσωτερικεύει : δηλαδή τα αποτελέσματα της κοινωνικής του θέσης σαν έλλειψη <<έμφυτων>> ικανοτήτων.

Είναι λοιπόν αλήθεια ότι η κοινωνική ανισότητα είναι υπεύθυνη για την άνιση κατανόηση της <<ικανότητας>> στα άτομα και η εξέλιξη και βελτίωση των οικονομικών, κοινωνικών και μορφωτικών συνθηκών, αναπτύσσει το σύνολο των επιδόσεων των ατόμων, σύνολο που αποκαλείται <<ευφυΐα>>. Πάρα πολλές αναλύσεις και μελέτες, που βασίζονται στην επιστημονική έρευνα, αποδεικνύουν ότι η σχολική επιτυχία είναι συνάρτηση της ευφυΐας του μαθητή, όπως είναι και συνάρτηση του τύπου του σχολείου, της επαγγελματικής κατάστασης, του επιπέδου σπουδών των γονέων, της οικογενειακής κατάστασης και των συνθηκών ζωής στην οικογένεια κ.λ.π. Επίσης, όλα τα παραπάνω είναι μεταβλητές μιας σταθερής : της ταξικής προέλευσης ...⁵.

5. Χρ. Κάτσινας, <<Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση>> Μέρος Β' Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τ. 2, 1988, σ. 24.

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ : ΑΤΟΜΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ ;

Η ανομοιογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών είναι ένα γεγονός ολοφάνερο για το οποίο υπάρχει ομοφωνία από όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η παραδοσιακή αντίληψη, που ακόμη και σήμερα φαίνεται να κυριαρχεί, θεωρεί τις υπαρκτές ανισότητες στην επίδοση των μαθητών σαν άμεση και φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών στις ικανότητες. Μια άλλη, ακόμη πιο απλουστευμένη εκδοχή, αντιλαμβάνεται τη διαφοροποίηση στην επίδοση των μαθητών σαν αντανάκλαση της ύπαρξης ή μη φιλομάθειας, επιμέλειας, εργατικότητας και μεθοδικότητας.

Μάλιστα σαν τεκμήρια των παραπάνω απόψεων, προβάλλονται συχνά οι ίσες δυνατότητες ανάδειξης που - όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται - προσφέρονται σε όλους τους μαθητές στο σχολείο ! Δηλαδή η δυνατότητα - για όλους - της εγγραφής και φοίτησης, τα κοινά προγράμματα και βιβλία, οι ίδιες περίπου συνθήκες εκπαίδευσης, οι καθηγητές που έχουν την ίδια κατάρτιση (όλοι έχουν ολοκληρώσει τις ίδιες ανώτατες σχολές¹) κ.λ.π.

Οι σύγχρονες όμως έρευνες όχι μόνο δεν επιβεβαιώνουν τις παραπάνω αντιλήψεις αλλά αντίθετα οδηγούν στην ολοκληρωτική τους αναίρεση. Σύμφωνα με τα πορίσματα τους, γίνεται φανερό ότι η επιτυχία ή η αποτυχία στο σχολείο, η καλή η κακή επίδοση, όπως προσδιορίζεται από τον βαθμό του απολυτηρίου στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο - Λύκειο,

1. Γιώργος Μαυρογιώργος, *Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1992 σ. 116-117.

συσχετίζεται με κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά (επάγγελμα και επίπεδο μόρφωσης του πατέρα - οικογενειακό εισόδημα - κοινωνική θέση) και ακριβώς αυτά τα χαρακτηριστικά - κανόνες που δέχεται βέβαια, εξαιρέσεις - έρχονται να ευνοήσουν ή να εμποδίσουν τη σχολική αποτυχία η επιτυχία².

Οι διαφορετικές γνώσεις και γενικότερα οι επιδόσεις στο σχολείο που έχουν διαφορετικοί μαθητές δεν είναι προϊόν κάποιων ατομικών τους χαρακτηριστικών αλλά αποτέλεσμα της συνολικής ως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητας τους μέσα σε διαφοροποιημένα, δηλαδή, κοινωνικά προσδιορισμένα περιβάλλοντα.

ΑΣ δούμε λοιπόν τα συμπεράσματα μιας μεγάλης έρευνας που έγινε στην περιφέρεια της ελληνικής πρωτεύουσας με αντικείμενο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα σε μια σειρά κοινωνικών - εξωσχολικών παραγόντων και στη σχολική επίδοση μαθητών Μέσης Εκπαίδευσης.

Η έρευνα αυτή έγινε υπό την επίβλεψη του καθηγητή παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Α. Δανασσή - Αφευτάκη και με τη συμμετοχή του επιστημονικού συνεργάτη κ. Λ. Δελλασούδα.

Από την έρευνα προκύπτουν τα παρακάτω :

1. Το μεγαλύτερο ποσοστό υψηλοβάθμων μαθητών έχει γεννηθεί στην Αθήνα και στις πρωτεύουσες των νομών ή επαρχιών. Επίσης οι περισσότεροι από τους υψηλόβαθμους είναι αυτοί που ο τόπος γέννησης και μόνιμης διαμονής τους συμπίπτουν.

2. Χρήσιμος Κάτσιος, <<Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση>>, Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τ. 1, Μάρτιος 1988, σ. 29.

2. Υπάρχει μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση ανάμεσα στο μέγεθος της οικογένειας και στη σχολική επίδοση. Μάλιστα σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις μηδενίζεται η πιθανότητα εμφάνισης υψηλόβαθμων μαθητών σε οικογένειες με περισσότερα από τέσσερα παιδιά.

3. Τα παιδιά των προβληματικών, από άποψη σχέσεων γονέων, οικογενειών (διάζευξη, διάσταση) έχουν ελάχιστες πιθανότητες να επιτύχουν υψηλή βαθμολογία.

4. Τα μεγαλύτερα ποσοστά υψηλόβαθμων μαθητών συγκεντρώνουν οι ομάδες των μαθητών των οποίων οι γονείς έχουν μόρφωση μέσης εκπαίδευσης. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των γραμματικών γνώσεων του πατέρα ή της μητέρας τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να επιτύχει υψηλή βαθμολογία ο μαθητής.

5. Το επαγγελματικό πεδίο του πατέρα ή της μητέρας επηρεάζει τη σχολική επίδοση του μαθητή. Ο συνδιασμός <<μη χειρωνακτικό επάγγελμα>> - <<υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο>> της οικογένειας αυξάνει σημαντικά την πιθανότητα επίτευξης υψηλής επίδοσης.

6. Υπάρχει σαφής θετική σχέση μεταξύ της ύπαρξης βιβλιοθήκης στο σπίτι και της σχολικής επίδοσης.

7. Παρατηρείται αύξηση του ποσοστού των υψηλόβαθμων μαθητών σε αναλογία με την αύξηση του αριθμού των δωματίων του σπιτιού στο οποίο διαμένει. Η ύπαρξη άνετης κατοικίας, παράγοντας που είναι αποτέλεσμα άλλων ευνοϊκών παραγόντων (οικονομική κατάσταση), ευνοεί την υψηλή σχολική επίδοση (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΣΤΕΓΑΣΗΣ

Βαθμολογία	Απουσία Στοιχειωδών Ανέσεων	Στοιχειώδεις Ανέσεις	Άνετο Λογικό Περιβάλλον	Πολυτελές Περιβάλλον
Άριστοι	—	36,24%	53,43%	13,54%
Μεσαίοι	6,33%	75,50%	50,42%	11,46%
Κακοί	12,67%	38,26%	18,15%	—

ΠΗΓΗ: Μ. Τζάνη, *Σχολική Επιτυχία, ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρα* (Ποσοστά 3χρονης έρευνας), Αθήνα, 1983.

Η ανάλυση των συμπερασμάτων της παραπάνω έρευνας φανερώνει με τον πιο σαφή και παραστατικό τρόπο τον καθοριστικό ρόλο του κοινωνικο-οικονομικού παράγοντα της οικογένειας στην επίδοση του μαθητή στο σχολείο. Σε κοινωνικό-οικονομικές θέσεις διαμετρικά αντίθετες αντιστοιχούν ανάλογου βαθμού επιτυχίες στο σχολείο. Στο συμπέρασμα αυτό φαίνεται να καταλήγουν όλες οι παλιότερες και πιο πρόσφατες έρευνες. Σύμφωνα με τον πίνακα 2 γίνεται σαφές ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφοροποιημένα πολιτιστικά περιβάλλοντα έχουν και τελείως διαφοροποιημένη σχέση μεταξύ τους όσον αφορά τις τάξεις. Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο προάγονται σε ποσοστό 97%, ενώ αντίθετα οι μαθητές, που προέρχονται από οικογένειες φτωχές και με πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο απορρίπτονται σε ποσοστό 31% (Πίνακας 2).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2
ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΙ ΜΕΝΟΥΝ ΑΝΕΞΕΤΑΣΤΕΟΙ Ή ΑΠΟΡΡΙΠΤΟΝΤΑΙ
ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗ ΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΤΟΥΣ

	Μαθητές με μορφωμένους γονείς	Μαθητές με αμόρφωτους γονείς - μη φτωχοί	Μαθητές με αμόρφωτους γονείς και φτωχοί
Απορριφθέντες	0%	16%	31%
Ανεξεταστέοι	3%	15%	18%
Προαχθέντες	97%	69%	51%

ΠΗΓΗ: Ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που αφορούν τους μαθητές της Α' Τάξης του Γυμνασίου, (Θ. Μυλωνάς), Περιοδικό *Νέα Παιδεία*, τ. 61, 1983.

Είναι λοιπόν πέρα από κάθε αμφισβήτηση ότι το κοινωνικό περιβάλλον παίζει ένα καθοριστικό ρόλο στη σχολική επιτυχία του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

* ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΔΥΟ ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΣΥΝΤΑΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΟΧΥΡΩΣΗ.

ΓΕΝΙΚΑ

Αν παρακολουθήσει κανείς την σχολική πορεία των μαθητών μέχρι την δεκαετία του '70 θα διαπιστώσει σχετικά εύκολα ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό από τους μαθητές που γραφόταν στην Α' Δημοτικού δεν τελείωναν το Δημοτικό ή δεν πήγαιναν στο Γυμνάσιο ή δεν τελείωναν την Γ' Γυμνασίου. Πολλοί περισσότεροι βέβαια δεν έφταναν ποτέ στο τέλος του Λυκείου.

Η αντιμετώπιση του σημαντικού αυτού ζητήματος που στις περισσότερες περιπτώσεις οδηγούσε σε κάποια μορφή αναλφαβητισμού αποτέλεσε το αντικείμενο τόσο της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ουνέσκο όσο και ξεχωριστά των Ευρωπαϊκών χωρών.

Είναι αλήθεια ότι μετά την θεσμοθέτηση της 9χρονης βασικής εκπαίδευσης τα εκπαιδευτικά πράγματα στη χώρα μας αλλάζουν σημαντικά στον τομέα αυτό. Μηδενίζεται σχεδόν το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν το Δημοτικό Σχολείο και μικραίνει αρκετά ο αριθμός των μαθητών που εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο.

Παραμένει όμως ένα ποσοστό μαθητών της τάξης του 20% περίπου δηλαδή ένας στους πέντε, που ακόμη και μετά την θέσπιση της υποχρεωτικότητας της φοίτησης στη βασική 9χρονη εκπαίδευση, την εγκαταλείπουν όχι μόνο χωρίς εφόδια

αλλά και χωρίς ελπίδα αναπλήρωσης του εκπαιδευτικού κενού λίγα χρόνια πριν από την αρχή του 21ου αιώνα. Οι νέοι αυτοί δεν θα είναι απλώς υποεκπαιδευμένοι αλλά κατά κανόνα λειτουργικά αναλφάβητοι.

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά των μαθητών που εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο ; Στο σημείο αυτό τα συμπεράσματα όλων σχεδόν των ερευνών που έχουν γίνει στην ελληνική εκπαίδευση φαίνεται να συγκλίνουν : τα παιδιά οικογενειών που ο αρχηγός του νοικοκυριού είναι αγρότης, με χαμηλό εισόδημα, χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, μακριά από αστικό κέντρο, είναι η κύρια κατηγορία μαθητών που υπεραντιπροσωπεύεται σ' αυτούς που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση. Παράλληλα τα παιδιά οικογενειών που ο πατέρας είναι εργάτης, χαμηλού εισοδήματος, ή άνεργος, ή εκτός ενεργού πληθυσμού, αγράμματος, είναι η άλλη κατηγορία παιδιών που υπεραντιπροσωπεύεται στους μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο. Κοντά σ' αυτούς τα παιδιά των τσιγγάνων, των προσφύγων και των μεταναστών¹.

Συνήθως οι μαθητές αυτοί δεν έχουν φοιτήσει σε νηπιαγωγείο, έχουν πολύ χαμηλή βαθμολογία στο Δημοτικό ή έχουν επαναλάβει μια ή δύο τάξεις, δεν έχουν δικό τους χώρο (δωμάτιο) αλλά συνήθως, σε ποσοστό 65% μένουν με ένα ή δύο και περισσότερα άτομα στο ίδιο δωμάτιο. Όταν έχουν δυσκολίες στα μαθήματα κανείς δεν μπορεί να τους βοηθήσει αφού γονείς, αδέρφια, γείτονες είναι αγράμματοι ή έχουν

1. Βασίλης Τσίγγος, <Για τον αναλφάβητο και ημιαναλφάβητο στη χώρα μας>, Εκπαιδευτικά, τ. 9, σ. 21.

τελειώσει το Δημοτικό. Η μεγάλη τους πλειοψηφία βρίσκεται σε κατάσταση φτώχειας και σε αρκετές περιπτώσεις, ιδίως στις αγροτικές και κτηνοτροφικές περιοχές, απασχολούνται σε οικογενειακές δουλειές στα κτήματα ή στη βοσκή.

Στην απόφαση για την εγκατάλειψη του σχολείου ο οικονομικός παράγοντας είναι καθοριστικός. Οι μαθητές αυτοί έχοντας την αγωνία της επαγγελματικής τους αποκατάστασης - αφού το επάγγελμα αποτελεί τη μοναδική πηγή εισοδήματος - και παράλληλα ζώντας με τις συσσωρευμένες ενδείξεις της κακής επίδοσης τους, με φιλοδοξίες αυστηρά προσαρμοσμένες στην αντικειμενική πραγματικότητα, εξαναγκάζονται σε παραίτηση καθώς πείθονται ότι είναι συμφερότερο για το μέλλον τους να φύγουν όσο το δυνατόν νωρίτερα από ένα χώρο (σχολείο) που τους απορρίπτει και τον απορρίπτουν και να ψάξουν για δουλειά.

Η ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Παλιότερη έρευνα της Μαρίας Ηλιού² είχε δείξει ότι το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου ποικίλλει με πολύ μεγάλες αποκλίσεις ανάμεσα στα γεωγραφικά διαμερίσματα, στους νομούς και στα Γυμνάσια της χώρας μας. Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται και από τη νεώτερη έρευνα. Η Μαρία Λάριου - Δρεττάκη μετά από μελέτη επίσημων στοιχείων για την κίνηση του μαθητικού πληθυσμού επισημαίνει ότι οι μαθητές των αγροτικών περιοχών εγκαταλείπουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό την υποχρεωτική εκπαίδευση απ' ό,τι οι μαθητές των αστικών περιοχών. Παράλληλα στην περιφέρεια

2. Μαρία Ηλιού, <Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών>, στο *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα, Παρσία, 1988, σ. 13-41.

Πρωτεύουσας παρατηρείται μικρότερο ποσοστό εγκατάλειψης του υποχρεωτικού σχολείου αλλά και μεγάλες διαφορές στα ποσοστά ανά δήμο. Στον πίνακα 1 μπορούμε να δούμε ότι το ποσοστό των μαθητών που φοίτησαν κανονικά στο Γυμνάσιο φτάνει στις αστικές περιοχές το 87,3% ενώ στις αγροτικές το 76,6% (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΠΟΣΟΣΤΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ, ΔΕ ΦΟΙΤΗΣΑΝ Ή ΔΙΕΚΟΨΑΝ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Περιοχές	Κανονικά Φοίτησαν	Δε Φοίτησαν	Διέκοψαν
Αστικές	87,3%	7,6%	4,7%
Ημιαστικές	79,7%	12,1%	8,2%
Αγροτικές	76,6%	14,2%	8,4%

ΠΗΓΗ: Μαρία Λάριου-Δρεττάκη (Έρευνα), *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, Αθήνα 1993.

Τα ίδια ακριβώς συμπεράσματα εξαγονται και από ερευνητικές μελέτες του ΕΚΚΕ που παρουσιάζουν το ποσοστό των νέων (14-18 ετών) από αγροτικές περιοχές που δεν έχουν ολοκληρώσει την 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, να ανέρχεται στο 24% της ηλικιακής τους ομάδας.

ΔΗΜΟΣΙΑ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ

ΓΕΝΙΚΑ

Πέρα από τους κοινωνικούς και σε στενή παντοτε σχέση μ' αυτούς, σημαντικό ρόλο στην επίδοση των μαθητών παίζουν οι <<σχολικοί>> παράγοντες. Ποίκιλλοι, φανεροί και καλυμμένοι μηχανισμοί λειτουργούν, για να <<κατευθύνουν τους νέους ακόμη από τότε που κάθονται στα μαθητικά θρανία προς την κοινωνική θέση και την εργασία που τους προορίζει η κοινωνική τους προέλευση>>. Από τα μονοθέσια δημοτικά σχολεία, τα σχολεία με την άθλια κτιρική υλικοτεχνική υποδομή, τα σχολεία της διπλής βάρδιας μέχρι τα ιδιωτικά και δημόσια (συνήθως πρότυπα) σχολεία με τον πλήρη υλικοτεχνικό εξοπλισμό σε αίθουσες, εποπτικά μέσα διδασκαλίας κ.α. η απόσταση είναι μεγάλη. Αν σκεφτούμε, ακόμα τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό ή τις μακρινές αποστάσεις των τόπων κατοικίας των παιδιών από τα σχολεία των αγροτικών περιοχών, σε αντίθεση με την επάρκεια εξειδικευμένου προσωπικού των ιδιωτικών ή ορισμένων δημοσίων σχολείων των μεγάλων αστικών κέντρων. Επιπλέον, το <<ντοπάρισμα>> των παιδιών από τους γονείς των οικονομικά ισχυρών τάξεων και στρωμάτων, σε αντιδιαστολή με τους περισσότερους γονείς των μαθητών των φτωχότερων τάξεων και στρωμάτων που θεωρούν <<φυσιολογικό>> να μην πάει το παιδί σχολείο ή να μη σπουδάσει γιατί δεν

<<παίρνει τα γράμματα>>. Πολύ περισσότερο : το είδος των παρεχόμενων γνώσεων και την κουλτούρα του σχολείου που είναι πιο οικεία για τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων, μέχρι και τις προκαταλήψεις ανάλογα, με το επάγγελμα και την κοινωνική θέση των γονιών που κατευθύνουν (έστω και ασυνείδητα τις περισσότερες φορές) τη συμπεριφορά και τη στάση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές

Τότε θα συνειδητοποιήσουμε ότι, η κοινωνική ανισότητα μετατρέπεται πια σε εκπαιδευτική ανισότητα.

Η ΙΔΙΩΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΚΟΣΤΟΥΣ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑΣ

Είναι γνωστό ότι το κόστος της εκπαίδευσης έχει πολλές διαστάσεις. Μπορεί να είναι κοινωνικό, δηλαδή τι κοστίζει η εκπαίδευση στο κράτος, ή ιδιωτικό, δηλαδή τι πληρώνουν οι πολίτες άμεσα.

Στην ετήσια έκθεση για την ανθρώπινη ανάπτυξη του προγράμματος των Ηνωμένων Εθνών, η Ελλάδα είναι τελευταία ανάμεσα στις αναπτυσσόμενες χώρες σε ότι αφορά τα ποσά που δαπανά για εκπαίδευση¹. Η χώρα μας δαπανά ελάχιστα για την παιδεία, αφού κατατάσσεται 90ή παγκοσμίως καταλαμβάνοντας έτσι επάξια στον τομέα αυτό μια κακή τριτοκοσμική θέση². Οι δαπάνες για την εκπαίδευση φτάνουν το 3,1% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος (ΑΕΠ), ποσό που μόλις υπερβαίνει το μισό του μέσου όρου των εκπαιδευτικών δαπανών στις χώρες της Κοινότητας. (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
ΔΑΠΑΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΕΠ (ΠΟΣΟΣΤΟ %)

Χώρας	Ποσοστό επί του ΑΕΠ(%)
Καναδάς	7.2
Νορβηγία	6.6
Ιταλία	6.2
Σουηδία	5.7
Ελβετία	5.1
Ισπανία	5.0
Πορτογαλία	4.9
Βρετανία	4.7
Μ. όρος ΕΟΚ	5.5
Ελλάδα	3.1

ΠΗΓΗ: Έκθεση του ΟΗΕ για την ανθρώπινη ανάπτυξη, 1992.

1. << Έκθεση του ΟΗΕ για την ανθρώπινη ανάπτυξη (1992)>>εφ. Ταύρα, 26/5/93

2. << Έλληνες, φτωχοί των πλούσιων και πλούσιος των φτωχών>>. εφ. Ελευθεροτυπία, 9/8/93.

Η ανεπαρκής οικονομική στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας δημιουργεί όχι μόνο ποσοτικά αλλά και σοβαρά ποιοτικά προβλήματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας καίρια στη διαμόρφωση μιας <<υποδόριας>> εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολύμορφες εκφάνσεις.

Η άνθηση της παραπαιδείας στη χώρα μας³ και κυρίως το μέγεθος των ιδιωτικών δαπανών για εκπαίδευση είναι πρωτοφανή σε παγκόσμιο επίπεδο και βέβαια ακυρώνουν στην πράξη τη βασική αρχή του Συντάγματος για παροχή δωρεάν παιδείας σ' όλους τους Έλληνες πολίτες.

Εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς όχι μόνο για το ποιό είναι τέλος πάντων ή έννοια της <<δωρεάν>> παιδείας, αλλά και για τις συνέπειες στη διόγκωση των ανισοτήτων στην πρόσβαση στην εκπαίδευση.

Σ' αυτό το πλαίσιο έχει ενδιαφέρον να δει κανείς τις εκπαιδευτικές δαπάνες των φτωχών και μη φτωχών νοικοκυριών γιατί η μελέτη τους φωτίζει αρκετά μια πλευρά της ανισότητας ευκαιριών πρόσβασης και επιτυχίας των φτωχών στην εκπαίδευση.

Είναι γνωστό ότι τα παιδιά των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα αντιμετωπίζουν δύο σοβαρά εμπόδια -εκτός των άλλων- στην προσπάθειά τους να συμμετάσχουν στα αγαθά της Πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Πρόκειται για τις δαπάνες προετοιμασίας προκειμένου να λάβουν μέρος στις Γενικές Εξετάσεις και για τις δαπάνες συντήρησής τους όταν εισαχθούν στο Πανεπιστήμιο. Οι δαπάνες αυτές είναι αρκετά

3. Ασπασία Δεμερούλη, <<Η παιδεία νοσεί, η παραπαιδεία ανθεί>>, Αντιτετράδια της εκπαίδευσης, τ. 2, 1988, σ. 32-33.

υψηλές, με αποτέλεσμα οι φτωχές οικογένειες να μην μπορούν να σηκώσουν το οικονομικό αυτό βάρος.

Είναι αυτονόητο λοιπόν, ότι η εκπαίδευση σαν ατομική επένδυση κοστίζει στην ελληνική οικογένεια τόσο περισσότερο όσο αυτή είναι ασθενέστερη οικονομικά. Έρευνες που έχουν γίνει σ' αυτόν τον τομέα απέδειξαν με τον πιο σαφή τρόπο ότι οι καταναλωτικές δαπάνες των φτωχών οικογενειών για την εκπαίδευση των γόνων τους είναι ιδιαίτερα χαμηλές αν συγκριθούν με αυτές των μη φτωχών οικογενειών, ακόμη και αν τα παιδιά των πρώτων έχουν ιδιαίτερα καλή επίδοση στο σχολείο. Η μέση δαπάνη των φτωχών οικογενειών για εκπαίδευση δεν ξεπερνά το 22,5% της αντίστοιχης δαπάνης των μη φτωχών οικογενειών.

Απο αυτή την άποψη η διαφοροποίηση που επισημαίνεται στις εκπαιδευτικές δαπάνες των φτωχών και των μη φτωχών δεν επιτρέπει να μεταφραστεί η θεσμοθετημένη <<ισότητα ευκαιριών στη μόρφωση>> σε πραγματική ισότητα ευκαιριών, με αποτέλεσμα τις γνωστές, ανάμεσα σε φτωχούς και μη φτωχούς, εκπαιδευτικές ανισότητες.

Η ΣΥΣΤΕΓΑΣΗ, Ο ΑΥΛΕΙΟΣ ΧΩΡΟΣ, ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΙΘΟΥΣΕΣ

Η συστέγαση των σχολείων και η διπλή βάρδια είναι ένα από τα βασικά προβλήματα της ελληνικής παιδείας που προκύπτει από τις ανεπαρκείς δαπάνες στο χώρο αυτό. Τα προβλήματα που αναδεικνύονται είναι γνωστά. Εκτός από τη διπλή βάρδια, όταν στο ίδιο διδακτήριο και στους ίδιους χώρους μάθησης εναλλάσσονται μαθητές διαφόρων σχολείων, έχει παρατηρηθεί μείωση της σχολικής επίδοσης και επιβά-

ρυνση φυσιολογικών λειτουργιών των μαθητών, αλλά και των διδασκόντων, αφού είναι γνωστό ότι το μάθημα μετά το μεσημεριανό φαγητό είναι προβληματικό και επίσης είναι δύσκολη η τελευταία ώρα του απογευματινού βώρου, στην οποία, υπάρχει πίεση από τη μεριά των μαθητών για συντόμευση όταν το πρόγραμμά τους συνεχίζεται έξω από το σχολείο με τα πάσης φύσεως φροντιστηριακά μαθήματα. Πέρα από αυτό όπως σημειώνεται σε πειραματική έρευνα του Δημ. Τσουρέκη, όταν στο ίδιο διδακτήριο και στους ίδιους χώρους εργασίας εναλλάσσονται μαθητές διαφόρων σχολείων, μειώνεται στους μαθητές αυτούς το αίσθημα ότι το σχολείο ανήκει σε αυτούς, αφού όλα όσα ανήκουν σ' αυτό τα μοιράζονται με άλλους.

Το ίδιο συμβαίνει και με τον αύλειο χώρο ο οποίος συμβάλλει αποφασιστικά στην κινητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Σε παλιότερη έρευνα των <<ΝΕΩΝ>> έχει επισημανθεί ότι η ανεπάρκεια ή η ακαταλληλότητα του αύλειου χώρου των σχολείων είναι υπεύθυνη για το μεγαλύτερο μέρος των ατυχημάτων που συμβαίνουν μέσα στο σχολικό χώρο. Ειδικότερα ένα μεγάλο μέρος των σχολείων του Δεκανοπεδίου Αττικής δεν ικανοποιεί καθόλου τις κινητικές - σωματικές ανάγκες των μαθητών, αφού δεν διαθέτει επαρκή αύλειο χώρο. Εδώ η ανισοκατανομή ξεπερνά κάθε όριο. Στο Δυτικό τμήμα της Περιφέρειας Πρωτεύουσας, η αυλή των σχολείων είναι συνήθως <<αγαθό σε ανυπαρξία>> αντίθετα με τα σχολεία της Β.Α. Αττικής.

Ο Δ. Τσουρέκης στο βιβλίο του Τα σχολεία της Αττικής υποστηρίζει ότι περίπου 1 στα 4 Δημοτικά σχολεία

διαθέτουν ειδικές αίθουσες (κλειστά γυμναστήρια) για γυμναστική. Στο ίδιο περίπου ποσοστό ανέρχονται, σύμφωνα με έρευνα του ΕΚΚΕ, οι σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια - Λύκεια), που διαθέτουν κλειστό χώρο γυμναστικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

* Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης ή επικύρωση των ταξικών διακρίσεων και διαφορών;

Η αξιολόγηση των μαθητών στα πλαίσια του αστικού σχολείου επιτελεί, στην πραγματικότητα δύο βασικές λειτουργίες :

- α) Την κατάταξη και επιλογή των μαθητών, όχι σύμφωνα με τα προσόντα και τις πραγματικές ικανότητές τους, αλλά σύμφωνα με την τελική τους προέλευση και
- β) την πειθάρχιση των μαθητών στην ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης, όπως αυτή μεταβιβάζεται από το σχολείο.

Όλη η διαδικασία ελέγχου των μαθητών - μέτρηση της επίδοσης (βαθμολογία), εξετάσεις, άτυπες μορφές <<αξιολόγησης>>, ποινές κ.α. - Είναι αυστηρά προσδιορισμένη και εναρμονίζεται απόλυτα με τη δομή και τη λειτουργία του αστικού σχολείου. Συγκεκριμένοι, νόμοι, διατάξεις, εγκύκλιοι, αναλυτικά προγράμματα, περιεχόμενο σχολικών βιβλίων, που είναι κατασκευάσματα εξωσχολικών - κρατικών φορέων, οριοθετούν την σχέση εκπαιδευτικού (<<αξιολογητή>>) - εκπαιδευόμενου (<<αξιολογούμενου>>) στο επίπεδο της <<αξιολόγησης>>, ως σχέση εξουσιαστή - εξουσιαζόμενου όπως είναι προσδιορισμένη συνολικά στο επίπεδο του σχολείου. Επιπλέον, καθορίζουν τα μέσα, τις μεθόδους, τα κριτήρια μέτρησης, το αντικείμενο της <<αξιολόγησης>> (εξεταστέα ύλη) ακόμη και τα θέματα σε ορισμένες

περιπτώσεις (π.χ. Γενικές Εξετάσεις) - σύμφωνα με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι στόχοι που υπηρετούνται με την <<αξιολόγηση>> βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και γενικότερα με τους στόχους της εκάστοτε ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Θα πρέπει να αναφέρουμε όμως ότι παράλληλα, με το σύστημα της βαθμολογίας και των άλλων μορφών ελέγχου αξιολόγησης των μαθητών επιβραβεύονται ορισμένες ικανότητες και ιδιότητες τους, προκειμένου να διαμορφωθεί η πορεία ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους, σύμφωνα με τις ανάγκες και τα κριτήρια της καπιταλιστικής κοινωνίας. Γι' αυτό και ο έλεγχος αφορά, κυρίως την ικανότητα απομνημόνευσης της παρεχόμενης γνώσης καθώς και την ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που προσιδιάζουν στις αξίες του αστικού σχολείου και της κοινωνίας (ατομική επιτυχία - ατομικισμός, αδιαφορία για τους άλλους, απέχθεια απέναντι στην ουσιαστική κριτική γνώση, υπακοή και υποτεγή στους ιεραρχικά ανωτέρους κ.α.)

Έτσι, λοιπόν, η βαθμολογία δεν αντιπροσωπεύει το σύνολο των ικανοτήτων και ιδιοτήτων της προσωπικότητας κάθε μαθητή. Πολύ περισσότερο, το άκαμπτο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου εμποδίζει την ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων, καθώς και την ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών του καθένα¹.

1. Χρήστος Κάποιος, Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα, GUIENBERG, 1994, σ. 59.

Ο ΜΥΘΟΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Σύμφωνα με το μύθο της αξιοκρατικής επιλογής, σ' όλους τους μαθητές παρέχονται <<ίσες ευκαιρίες>> στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, προκειμένου να προχωρήσουν από την υποχρεωτική βαθμίδα προς τη μέση και την ανώτατη, αρκεί να το αξίζουν. Εξάλλου, όλοι διδάσκονται την ίδια ύλη, εξετάζονται σε κοινά θέματα και αξιολογούνται με κοινά κριτήρια.

Με λίγα λόγια, με βάση το αξιοκρατικό σύστημα επιλογής (άτυπες μορφές ελέγχου - εξετάσεις - βαθμολογία), διαπιστώνεται το επίπεδο γνώσεων καθώς και οι ικανότητες των μαθητών, έτσι ώστε να κατατάσσονται ανάλογα με τις <<φυσικές τους ικανότητες>>.

Μια άλλη <<προοδευτική>> παραλλαγή αυτού του μύθου αναφέρει, ότι <<οι σχολικές επιτυχίες - αποτυχίες στα αστικά κράτη αντανakλούν στο πεδίο του σχολείου τις ταξικές ανισότητες της κοινωνίας. Συνεπώς, το αστικό σχολείο δεν ευθύνεται για τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες μέσα στις αίθουσές του παίρνουν κυρίως την μορφή της ανισότητας ως προς την κατάκτηση της προσφερόμενης γνώσης από τους μαθητές των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών²>>. Και ακόμη ότι : <<οι βαθμοί αποτελούν το πολύ, ένα μέσο καταγραφής των επιτυχιών που έχουν κατά κανόνα τα προνομιούχα από κοινωνική προέλευση παιδιά και των δυσκολιών που συναντούν στο σχολείο τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα³>>.

2. Αθανασία Αββόλη, Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1989, σ. 129-130

3. Στο ίδιο, σ. 131.

Σύμφωνα με την παραπάνω παραλλαγή του αστικού μύθου περί αξιοκρατίας, οι μηχανισμοί ελέγχου της επίδοσης των μαθητών είναι <<αθώοι>> και απλά καταγράφουν τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες στο επίπεδο των γνώσεων και τους ταξινομούν ανάλογα μ' αυτές. Η πραγματικότητα όμως είναι διαφορετική.

Συγκεκριμένα ο μηχανισμός ελέγχου της επίδοσης των μαθητών αποσκοπεί στον ταξικό διαχωρισμό, ανάμεσα σε εκείνους που - προερχόμενοι από τις <<ανώτερες>> κοινωνικές τάξεις - <<πρέπει>> να έχουν βαθιά επιστημονική κατάρτιση, από όσους - προερχόμενοι από τα μεσαία και κατώτερα στρώματα - θα αποτελέσουν το <<επιστημονικό προλεταριάτο>> και θα στελεχώσουν τον κρατικό μηχανισμό ή άλλες ιδιωτικές επιχειρήσεις. Ακόμα, όσοι από τις φτωχότερες τάξεις δεν μπόρεσαν να επιλεγούν για τις παραπάνω θέσεις, είναι ελεύθεροι και ικανοί>> να ασκήσουν διάφορα τεχνικά επαγγέλματα ή να γίνουν ανειδίκευτοι εργάτες ή αγρότες.

Οι εξετάσεις και η βαθμολογία δεν είναι - όπως πολλοί ισχυρίζονται - απλά ένα <<αθώο μέσο>> καταγραφής των όποιων ικανοτήτων και των επιδόσεων των μαθητών. Πρόκειται για αποτελεσματικούς μηχανισμούς, που νομιμοποιούν στις συνειδήσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών την κατάταξη των μαθητών κατά κατηγορίες (<<άριστοι>> - <<καλοί>> - <<μέτριοι>> κ.α.) και κατ' επέκταση την κοινωνική ιεραρχία. Γι' αυτό είναι σωστή η άποψη : <<Ότι καταμετρείται και συγκρίνεται ποσοτικά, σημασιοδοτείται σαν 'αντικειμενικό' και

και κοινωνικά ουδέτερο⁴>>. Αυτό σημαίνει και την αποδοχή τόσο της διαδικασίας της <<αξιολόγησης>>, όσο και της σχολικής λειτουργίας και ιεραρχίας συνολικά. Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τις καθημερινές μας εμπειρίες, όπου η βαθμοθηρία και ο ανταγωνισμός για την ατομική επιτυχία παίρνουν επικίνδυνες διαστάσεις, παρά τις ανούσιες παρατηρήσεις του τύπου <<δεν μετράει ο βαθμός, αλλά η προσπάθεια>> και κυρίως τις ανώδυνες τάσεις αμφισβήτησης της βαθμολογίας που προβάλλονται από τα Μ.Μ.Ε.

ΜΥΘΟΣ ΚΑΙ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΟΝ <<ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ>> ΡΟΛΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Οι περισσότεροι από τους υποστηρικτές της αξιολόγησης με απόλυτο τρόπο υποστηρίζουν ότι οι μηχανισμοί ελέγχου κινητοποιούν τους μαθητές προκειμένου να μάθουν. Και αυτή η απόλυτη άποψη έχει γίνει αποδεκτή από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, παρότι η καθημερινή εμπειρία διδάσκει ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών είτε διακόπτει τη φοίτηση είτε δεν προάγεται στις επόμενες τάξεις.

Παράλληλα, θεωρούν ότι διαμορφώνεται - μέσω της <<αξιολόγησης>> κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. <<Η αξιολόγηση εξάλλου είναι και ένας τρόπος αμοιβής του μαθητή για τους κόπους που κατέβαλε μελετώντας, ένα μάθημα αυτογνωσίας...⁵>>. Και ακόμα ότι : <<Με τη σύγκριση των αποτελεσμάτων - εννοείται - της αξιολόγησης - δημιουργείται μια ατμόσφαιρα συναγωνισμού μεταξύ των μαθητών.⁶>>.

4. Γιάννης Μήλιος, *Επαίδευση και Ήξαισία*, Αθήνα, Θεαρία, 1986, σ. 89, 95.

5. Ε. Μιλλεαύης, <<Σύγχρονες μορφές αξιολόγησης>> *Λόγος και Πράξη*, τ. 18, ΟΜΕ 1982.

6. HELMUT WECK, *Αξιολόγηση και Βαθμολογία*, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή 1986, σ.23.

Είναι λοιπόν, τουλάχιστον αφελής η άποψη αυτή που θεωρεί την <<αξιολόγηση>> ως κίνητρο μάθησης. Και αυτό γιατί πρόκειται για εξωτερικό καταναγκασμό, που κι αν ακόμα κινητοποιεί τις δυνάμεις των μαθητών για <<καλύτερες επιδόσεις>> δημιουργεί αρνητικές προϋποθέσεις (άγχος, αγωνία κ.α.), που μειώνουν τις δυνατότητες για ουσιαστικά αποτελέσματα. Ακόμα η σχολική εμπειρία δείχνει, ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών, εξακολουθεί να μην διαβάζει, παρά τις συνέπειες. Άλλωστε ο λειτουργικός αναλφαβητισμός είναι ένα φαινόμενο που συνεχώς διογκώνεται, ακόμα και στις <<αναπτυγμένες>> χώρες της Δύσης. Πράλληλα, οι συνεχείς αποτυχίες των μαθητών λειτουργούν αποθαρρυντικά, ελαχιστοποιούν την αυτοπεποίθησή τους και τους οδηγούν στο περιθώριο της σχολικής και μετέπειτα της κοινωνικής ζωής.

Επιπρόσθετα, καλλιεργείται ο χωρισμός και ο ανταγωνισμός των μαθητών, με αποτέλεσμα να μη δημιουργούνται οι κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες για συνεργασία και συλλογική προσπάθεια.

Δεν είναι λοιπόν, η γνώση αποτέλεσμα της αξιολόγησης. Η κατάκτηση των γνώσεων είναι αποτέλεσμα μιας <<άλλης>> παιδαγωγικής σχέσης και ενός προγράμματος που βασίζεται στις ανάγκες των μαθητών.

Είναι φανερό ότι υπάρχει έντονη ανάγκη να μελετηθεί και να ερευνηθεί ακόμα περισσότερο ο ρόλος και η λειτουργία των μηχανισμών ελέγχου της επίδοσης των μαθητών, συνειδητοποιώντας όμως, ότι αποτελούν δομικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΕΠΙΛΟΓΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ

* Σχολική Επίδοση και Εκπαιδευτικές Επιλογές

Είναι διαπιστωμένο ότι η <<καλή>> ή <<κακή>> σχολική επίδοση επιδρά άμεσα σε βασικές επιλογές και προοπτικές που έχει ο μαθητής. Οι προσανατολισμοί αυτοί σχετίζονται άμεσα με το σχολικό και κοινωνικό μέλλον. Στο σχολείο είναι γνωστό ότι η επίδοση <<τεκμηριώνεται>> και <<αποδεικνύεται>> με τη βαθμολογία.

Σύμφωνα λοιπόν με τη γνωστή έρευνα του Π. Παπακωνσταντίνου διαπιστώθηκε ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση του μαθητή (βαθμολογία) και την κοινωνικό-οικονομική του καταγωγή καθώς και με το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονιών του. Στον πίνακα 1

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΑΝΑΛΟΓΙΑ % ΤΩΝ ΒΛΕΨΕΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΑ ΑΕΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΒΛΘΜΟΥΣ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥΣ

Ανεξεταστέοι	Σχ. Καλώς	Καλώς	Λίαν Καλώς	Άριστα
15	38	51	65	78

ΠΗΓΗ: Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών, Σχολή Μωραΐτη.

φαίνεται καθαρά ότι το 53% περίπου των παιδιών των εργατικών στρωμάτων είναι μαθητές <<μέτριοι>> και <<κακοί>> ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της κοινωνικής κατηγορίας <<επιστήμονες-διοικητικά στελέχη-μεγαλέμποροι>> είναι μόνο 6%¹.

1. Χ. Κάσιμος - Γ.Κ. Κορβιδάς. Η ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα GUIENBERG Παιδαγωγική σειρά, 1994, σ. 114-115.

Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι ο αριθμός των γονέων που σχεδιάζουν για τα παιδιά τους σπουδές στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση γενικά, ανεβαίνει παράλληλα προς τη βαθμολογική κλίμακα που επιτυγχάνουν (Πίνακας 1).

ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Από τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών γίνεται φανερό ότι η επιτυχία ή η αποτυχία στο σχολείο, η καλή ή η κακή επίδοση συσχετίζεται με κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά (επάγγελμα και επίπεδο μόρφωσης του πατέρα - οικογενειακό εισόδημα - κοινωνική θέση) και ακριβώς αυτά τα χαρακτηριστικά - κανόνας που δέχεται βέβαια εξαιρέσεις - έρχονται να ευνοήσουν ή να εμποδίσουν τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία.

Έχει όμως τις ευθύνες του και το σχολείο για το γεγονός της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από ένα 'μεγάλο αριθμό μαθητών με κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Σε έρευνα της Μαρίας Λάριου - Δρεττάκη διαπιστώνουμε ότι οι 8 στους 10 μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο ισχυρίζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πως έχουν μαθησιακά προβλήματα τα οποία το σχολείο δεν τους βοήθησε να τα ξεπεράσουν (Πίνακας 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

ΛΗΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΙΔΙΟΥΣ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ

Λόγοι	Ποσοστό
«Δε μου άρεσε» «Βαριόμουν και δε διάβαζα»	21,57%
«Μαθησιακές δυσκολίες» «Το σχολείο δε μας βοήθησε» «Έδωσα εξετάσεις και απέτυχα»	78.43%

ΠΗΓΗ: (Έρευνα), Μαρία Λάριου-Δρεττάκη, *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1993.

Αναλυτικά κι από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται ότι ένα μέρος από αυτούς ισχυρίζεται ότι εγκατέλειψε το σχολείο λόγω των δυσκολιών που είχε στα μαθήματα, ένα άλλο μέρος τονίζει ότι ο τρόπος που τους αντιμετωπίζει το ίδιο το σχολείο τους δίνει και τη χαρακτηριστική βολή να το εγκαταλείψουν ενώ αρκετοί αποδίδουν ευθύνες απ' ευθείας στους εκπαιδευτικούς. Όπως τονίζεται στην παραπάνω έρευνα <<στη συνείδηση αυτών των μαθητών δεν υπάρχει άλλη επιλογή μπροστά τους υπάρχει μονόδρομος. Οι γονείς τους είναι αγράμματοι και δεν μπορούν να βοηθήσουν οι ίδιοι, ούτε έχουν την δυνατότητα να τους κάνουν φροντιστήριο. Το σχολείο ούτε και αυτό τους βοηθά. Στη συνείδησή τους το σχολείο δεν είναι ο χώρος εκείνος που θα τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους¹.

Είναι ξεκάθαρο λοιπόν ότι για ένα τμήμα των μαθητών που έχουν χαμηλή επίδοση και γονείς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, η αδυναμία του σχολείου να βοηθήσει παίζει αποφασιστικό ρόλο στην απόφαση τους να το εγκαταλείψουν.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και η καθοριστική τους επίδραση πάνω στις επιδόσεις και επιλογές των μαθητών.

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός μιας άνισης κοινωνίας αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από το μηχανισμό της σχολικής επιλογής και της κοινωνικά διαφοροποιημένης μεταχείρισης των μαθητών.

1. Χ. Κάτσιος - Γ.Κ. Καββούσιος. Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα, GULENBERG, 1994, σ. 78.

Αυτό επιτυγχάνεται όχι μόνο εξαιτίας της πολιτικής βούλησης της κυρίαρχης τάξης αλλά και χάρις σε συγκεκριμένες συμπεριφορές συγκεκριμένων ατόμων που έχουν μια καθορισμένη εκπαίδευση, ένα στάτους και ένα ρόλο: τους εκπαιδευτικούς.

Το σχολείο όπως λειτουργεί ευνοεί ένα αφηρημένο κανονιστικό διανοητικό μοντέλο. Ο δάσκαλος μέσα σ' αυτό το πλαίσιο έχει την τάση να αναζητά, όπως καταδείχνουν οι στατιστικές, μεταξύ των παρόντων μαθητών τους <<καλούς>> οι οποίοι νομιμοποιούν τη λειτουργία του και το σχολικό θεσμό και οι οποίοι <<καλοί>> μαθητές προέρχονται από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Τα υπόλοιπα παιδιά θεωρούνται ως μειονεκτικά εξ' αιτίας της μεγαλύτερης διαφοράς μεταξύ των προσδοκιών τους και του προτεινόμενου σχολικού μοντέλου. Όπως τονίζει ο PIERRE MARC, καθηγητής στην GRENOBLE, αναλύοντας τα κίνητρα μιας τέτοιας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών : <<αυτό που αναζητά ο δάσκαλος στην τάξη του και που αποκαλύπτει πιο συχνά στα κοινωνικά προνομιούχα παιδιά είναι την υπαρξιακή και επαγγελματική του νομιμοποίηση. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός πως αυτοί οι δάσκαλοι ήταν όλοι <<καλοί μαθητές>> : πορεύτηκαν μέσα από το σχολικό θεσμό για 20 χρόνια και τον ενσωμάτωσαν (ταυτίστηκαν μαζί του). Και αυτός λοιπόν ο <<καλός μαθητής>> που γίνεται δάσκαλος, φυσιολογικά κλίνει με την σειρά του στην αναζήτηση των καλών μαθητών. Πράγματι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο η αντικειμενική ταξινόμηση των μαθητών

την οποία έχει συνείδηση ότι κάνει. Εκείνο που οριοθετεί είναι μια ομάδα παιδιών η οποία ακολουθώντας την πορεία που ο ίδιος ακολούθησε επικυρώνει την παρελθούσα και την τωρινή του ύπαρξη, ταυτότητα, του <<καλού μαθητή - καλού δασκάλου²>>.

Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να αντανakλά μια θετική αυτοεικόνα σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το βαθμό σχολικής επιτυχίας τους. Θα πρέπει επίσης να είναι ικανός να παίρνει την αναγκαία απόσταση σε σχέση με τα δικά του άγχη μπροστά στον κάθε μαθητή ο οποίος τον κάνει να επαναβιώσει τις προσωπικές του παιδικές συγκρούσεις. Συγκρούσεις οι οποίες αναζωπυρώνονται όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με τον <<καλό μαθητή>> ο οποίος κινδυνεύει να τον ξεπεράσει παίρνοντας του τη γνώση και την εξουσία αλλά κυρίως όταν αντιμετωπίζει τον <<κακό μαθητή>> ο οποίος του υπενθυμίζει ότι θα μπορούσε να είχε γίνει σαν κι αυτό.

Ο δάσκαλος έχει ένα βασικό ρόλο να παίξει ως μεσάζων μεταξύ του κάθε μαθητή και της γνώσης, μεταξύ του κάθε μαθητή των γονιών του και του εξωτερικού κόσμου. Ο αγώνας ενάντια στη σχολική αποτυχία και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων από το σχολείο θα πρέπει να αρχίζει από τη συνειδητοποίηση των φαινομένων που τις παράγουν ή που τις αποκαλύπτουν διαμέσου των μηχανισμών της <<ψυχολογικής αναπαραγωγής>>. Οποιαδήποτε προγράμματα καταπολέμησης της σχολικής αποτυχίας δεν θα

2. Μιχάλης Παπαδόπουλος, <<Παιδαγωγική Σχέση και Σχολική Αποτυχία>>, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 42, 1988, σ. 30-31.

στεφθούν με επιτυχία παρά μόνο αν ο δάσκαλος ανακαλύψει τα μέσα τα μέσα να δώσει τη συναισθηματική αξία της γνώσης η οποία θα πρέπει να αποκτηθεί με τρόπο ενεργητικό. Είναι δηλαδή ο δάσκαλος αναγκαστικά εμπλεγμένος ως πρόσωπο στο βαθμό που αποτελεί το υπόβαθρο αυτής της αξίας και ταυτόχρονα την αντανάκλαση της αξίας του μαθητή.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ

Σημαντικός είναι ο ρόλος της οικογένειας στις επιλογές των μαθητών και απο την άποψη της υλοποίησής τους. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας υπαγορεύει τελικά την παραμονή ή όχι του νεαρού ατόμου στο σχολείο παίρνει μέρος στην κατεύθυνση των εκπαιδευτικών του επιλογών αφού μπορεί ή δεν μπορεί να τις στηρίξει. Ένας ικανός και φτωχός μαθητής συνειδητά ή ασυνείδητα παίρνει σοβαρά υπόψη στις όποιες επιλογές του τις <<δυνατότητες>> της οικογένειας.

Η οικογένεια όμως δεν είναι ανεξάρτητη κοινωνική μονάδα, που επηρεάζει με τον τρόπο της τις επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Εντάσσεται επιπλέον στο κοινωνικό σύστημα και απο αυτό το πλαίσιο διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό τις προσδοκίες και τις εκπαιδευτικές επιλογές των νεαρών ατόμων και εξασφαλίζει ή όχι και τις δυνατότητες πραγμάτωσης αυτών των επιλογών.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει σημαντική στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο κοινωνικό - οικονομικό STATUS (όπως αυτό προσδιορίζεται από το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας) και εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιδιώξεις, επιθυμίες και προσδοκίες των μαθητών. Πέρα λοιπόν από τις θεμελιακές εκπαιδευτικές ανισότητες που έχει αποδειχτεί ότι ευνοούν τελικά τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, φαίνεται ότι οι ανισότητες βαραίνουν και στο επίπεδο των επιλογών στο είδος των σπουδών ή του επαγγέλματος, μεταξύ ατόμων που έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο (π.χ. υποψήφιοι για τα Α.Ε.Ι) αλλά ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά - οικονομικά στρώματα.

ΜΕΡΟΣ Γ'

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΕ ΚΡΙΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΚΡΙΣΗ

Το σημερινό σχολείο γεννήθηκε από τον οικονομικό και κοινωνικό εκσυγχρονισμό, ο οποίος παρουσιάζεται αρχικά κατά τη δεκαετία του 1930, εκδηλώνεται κατά τη δεκαετία του 1960.

Δομείται σε μια κοινωνία, η οποία επωφελείται από την οικονομική ανάπτυξη, την πλήρη απασχόληση, την άνοδο του επιπέδου ζωής, από έναν πολιτιστικό εκσυγχρονισμό αργό αλλά πραγματικό. Το σημερινό σχολείο σημαδεύεται από δομικές αντιφάσεις, οι οποίες εκδηλώνεται ήδη από το τέλος της δεκαετίας 1960, αλλά, τότε, το σχολείο διέρχεται μια <<κρίση>> στα πλαίσια μιας κοινωνίας η οποία διατηρεί υψηλούς ρυθμούς ανάπτυξης και θεωρείται ότι βρίσκεται κάτω από τον αστερισμό της προόδου.

Αντίθετα, από το 1974-75, το σχολείο βρίσκεται σε κρίση, μέσα σε μια κοινωνία η οποία επίσης διέρχεται κρίση. Από το 1964-65 οι βασικοί οικονομικοί δείκτες δείχνουν μια κάμψη των ρυθμών ανάπτυξης και δέκα χρόνια αργότερα, η παγκόσμια οικονομία εισέρχεται σε αυτό το οποίο αποκαλούμε κρίση¹. Αυτή η κρίση είναι στην πραγματικότητα μια απότομη ανασυγκρότηση του διεθνούς καπιταλιστικού συστήματος, το οποίο, σε κάθε χώρα, κλονίζει τις οικονομικές δομές και ανατρέπει τις κοινωνικές σχέσεις. Η κρίση του σχολείου εκφράζει, στο

1. BERNARD CHARLOT, το σχολείο αλλάζει, Αθήνα, Προτάσεις, 1992, σ. 343.

χώρο της εκπαίδευσης, τις αντιφάσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν αυτές τις δομές και αυτές τις σχέσεις.

Σε μια ανάλυση, λοιπόν με θέμα την κρίση του σχολείου θα περίμενε κανείς, βέβαια να μάθει τι πρέπει να γίνει, ώστε να αντιμετωπισθεί η κρίση αυτή. Δεν υπάρχει καμιά δυνατότητα αντιμετώπισης της κρίσης του σχολείου στη σημερινή κοινωνία γιατί αυτή η <<κρίση>> δεν είναι μια παροδική ανισορροπία αλλά ο ίδιος τρόπος ύπαρξης του εκπαιδευτικού συστήματος στη σύγχρονη αστική κοινωνία. Η κρίση του σχολείου δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί παρά μόνο με τη μετάβαση σε μια κοινωνία στην οποία το σχολείο δεν θα αποτελεί πια μηχανισμό παραγωγής προνομίων και ανισοτήτων, μια κοινωνία ισότητας, δομημένη με βάση ένα συλλογικό πρόγραμμα, αβίαστα αποδεκτό από όλα τα μέλη της, ή αντίθετα με το πέρασμα σε μια κοινωνία ολοκληρωτική, που επιβάλλει με τη βία την ανισότητα, χωρίς να χρησιμοποιεί κατανάγκη το άλλοθι του σχολείου.

Η σημερινή πραγματικότητα είναι μια κοινωνία άνιση και ανοιχτή, ένα σχολείο στο οποίο <<παίζονται>> η κοινωνική ισότητα, η επαγγελματική κατάρτιση, η πρόσβαση στη γνώση, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Υπάρχει κρίση, τόσο γιατί τα ζητήματα αυτά τίθενται σήμερα στο σχολείο όσο και γιατί καμιά συναινετική απάντηση δεν μπορεί να δοθεί στα ζητήματα αυτά από μια τολμηρή κοινωνία και, με την ευρύτερη έννοια, από μια άνιση κοινωνία. Ωστόσο, αν δεν μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την κρίση του σχολείου στα πλαίσια αυτής της κοινωνίας, μπορούμε να ενεργοποιηθούμε σε σχέση με την κρίση αυτή, αλλά και

πέραν αυτής, σε σχέση με τις κοινωνικές της καταβολές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- * Αβδάλη Αθανασία, Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1989.
- * Ασπασία Δεμερούνη, <<Η παιδεία νοσεί, η παραπαιδεία ανθεί>>, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ.2, 1988.
- * Ηλίου Μαρία, <<Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών>> στην Εκπαιδευτική και Κοινωνική δυναμική, Αθήνα, Πορεία 1988.
- * Κάτσικας Χρ - Καββαδιάς Γ.Κ, Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση, Αθήνα, GUTENBERG Παιδαγωγική σειρά, 1994.
- * Κάτσικας Χρ., <<Σχολική Επίδοση και κοινωνική προέλευση>>, Μέρος Β', Αντιτετράδα της Εκπαίδευσης, τ.2, 1988 σ.24.
- * Μαυρογιώργος Γιώργος, Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1992.
- * Μήλιος Γιάννης, Εκπαίδευση και Εξουσία, Αθήνα, Θεωρία, 1986.
- * Μιλλεούνης Ε., <<Σύγχρονες Μορφές Αξιολόγησης>>, Λόγος και πράξη, τ.18, ΟΛΜΕ, 1982.
- * Παπαδόπουλος Μιχάλης, <<Παιδαγωγική Σχέση και Σχολική Αποτυχία>>, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.42, 1988.
- * Πατερέκα Χρυσή, Βασικές έννοιες των PIERRE BOURDIE και JEAN - CLAUDE PASSERON, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1986.
- * Πουλαντζάς Νίκος, Οι κοινωνικές τάξεις στο σύγχρονο καπιταλισμό, Αθήνα, Θεμέλιο 1984.
- * <<Εκθεση του ΟΗΕ για την ανθρώπινη ανάπτυξη (1992)>> εφ. Τα Νέα, 26/5/93.
- * <<Ελληνες, φτωχοί των πλουσίων και πλούσιοι των φτωχών>> εφ. Ελευθεροτυπία, 9/8/93.
- * BERNARD CHARLOT, Το σχολείο αλλάζει, Αθήνα, Προτάσεις, 1992.
- * HUSEN TORSTEN, Η αμφισβήτηση του σχολείου, Αθήνα, Προτάσεις, 1991.
- * SUYDERS G, Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων, Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1981.

* WECK HELMUT, Αξιολόγηση και Βαθμολογία, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1986.

* Τσάγγος Βασίλης, <<Για τον αναλφαβητισμό και ημιαναλφαβιτισμό στη χώρα μας>>, Εκπαιδευτικά, τ.9.

* Τσιριγιώτης Θανάσης, <<Επτά προτάσεις για συζήτηση>>, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τ.1, 1988.