



«ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΙΣΑ»¹

Αθανάσιος Ε. Παπάς*

*Ομότιμος Καθηγητής Παιδαγωγικής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Αυτό το άρθρο αναφέρεται σε μαθητές που ενώ έχουν διαφορετικές επιδόσεις είναι αναγκασμένοι να μαθαίνουν υπό τις ίδιες συνθήκες με τους υπολοίπους μαθητές. Η άνιση αφετηρία σε ένα «ίσο σχολείο για όλους» συνιστά μια κοινωνική αδικία στη δημοσία δωρεάν παιδεία. Ως αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης πολλές σχολικές τάξεις καταλήγουν να δουλεύουν με τρεις ταχύτητες διαχωρίζοντας «άριστους», «καλούς» και «κακούς» μαθητές. Ο συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει και προτείνει ως λύση την αποδοχή του ρόλου του δασκάλου ως «διευκολύνοντος» τη μάθηση.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική επιτυχία, ίσες μαθησιακές ευκαιρίες, επίδοση, ανισότητα, ρόλος εκπαιδευτικού.

«ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΙΣΑ»

Η καινοφανής αυτή διαπίστωση είναι χαραγμένη σε ένα Βελγικό σχολείο και ίσταται ως αντίπαλο δέος στο ΕΙΝΑΙ και το ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ της παιδαγωγικής διαδικασίας. Αρχικά πρέπει να λεχθεί ότι οι σχολικοί και κοινωνικοί μηχανισμοί, που επενδύονται με την τεχνογνωσία, ελάχιστα έχουν αντιληφθεί την ουσία αυτής παιδαγωγικής ρήσης. Το σχολείο προβάλλει πάντα με ανθρωπιστικές διακηρύξεις. Ο άνθρωπος και δη το ενδεές ανθρώπινο ον, που έρχεται να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ικανό να αμφισβητήσει τις παιδαγωγικές ενέργειες και να ασκήσει κριτική στα μορφωτικά αγαθά. Εκείνο που παρατηρείται στη σχολική ηλικία είναι η προσπάθεια προσαρμογής, που δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις.

Το σχολείο ως εκπαιδευτικός μηχανισμός επιζητούσε πάντα τη συμμόρφωση, την υποταγή και την πειθαρχία. Οι μαθητές πρέπει πρώτιστα να προσαρμοστούν, να αποδεχτούν τους κανόνες του οριοθετημένου πεδίου, να δράσουν και να δημιουργήσουν στα κοινωνικά προδιεγραμμένα πλαίσια, έτσι ώστε να

¹ Πρόκειται για επιγραφή σε Βελγικό σχολείο.

εξασφαλίσουν την παραμονή στο σύστημα. Κανένα σύστημα δε θέλει να διαλυθεί και όποιος είναι αντίθετος στο σύστημα, έστω και για λόγους δημιουργικούς, αποβάλλεται, περιθωριοποιείται και καθίσταται ανενεργός². Βέβαια δεν αναφέρεται κανείς με διάθεση γενίκευσης, ούτε θέλουμε να ρίξουμε το λίθο του αναθέματος στο σχολείο. Τουναντίον μάλιστα. Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός κατόρθωσε να επιβιώσει και να ισχυροποιηθεί δια μέσου των αιώνων. Γνωρίζουμε όλοι τα βέλη τα οποία έχουν κατά καιρούς εξακοντιστεί κατά του σχολείου. Παιδαγωγοί, διανοούμενοι, ερευνητές έχουν επισημάνει τις αδυναμίες του σχολικού συστήματος. Το σχολείο προβάλλει πάντα ίσο για τα παιδιά. Η επιγραφή όμως του Βελγικού σχολείου ανατρέπει αυτήν την ωραιοποιημένη εικόνα τονίζοντας: «σχολείο ίσο για παιδιά άνισα.»

Από τη σχολή της Φραγκφούρτης με τη χειραφετική Παιδαγωγική και εκπροσώπους τους: H.MARCUSE, M.HORKHEIMER, TH.ADORNO και τον J.HABERMAS ασκείται δριμεία κριτική στους μηχανισμούς της ομοιομορφωτικής κοινωνικοποίησης, που με το πρόσχημα της ομαλής κοινωνικής ένταξης έχει επινοήσει τη χειραγωγή του ατόμου αρχίζοντας από τις σχολικές αίθουσες (MACENTYRE, 1971).

Είναι όμως καλό να αναφερθεί κανείς και στο απώτερο παιδαγωγικό παρελθόν. Ο Κομένιος επικρίνει το «νεκρό σχολείο των γνώσεων», ο J.LOCKE θα στηλιτεύσει τις σωματικές ποινές: «Το μαστίγιο είναι μέσο δουλικής πειθαρχίας και κάνει το χαρακτήρα δουλικό!» Αποκορύφωμα της κριτικής για τη θεσμική εκπαίδευση θα βρει κανείς στον J.J.ROUSSEAU που επιτίθεται με αχαλίνωτο ατομικισμό κατά των κοινωνικών θεσμών και υπερθεματίζει για την παιδική προσωπικότητα. Υποστηρίζει ο ROUSSEAU ότι «εξευγενίζουμε τα φυτά με την καλλιέργεια και τον άνθρωπο με την αγωγή», αλλά αυτό το «εξευγενίζουμε» είναι τελείως διαφορετικό από τις σχολικές διαδικασίες.

Στο ίδιο πνεύμα θα κινηθεί και ο PESTALOZZI, που διεισδύοντας στα ενδότερα της σχολικής μάθησης θα τονίσει: «Κατάρα στις γνώσεις, που προσφέρονται μόνο με λόγια» (Παπάς, 1990α: 55-67). Φωνές με ανθρωπιστικό περιεχόμενο δεν ανέστειλαν στο πέρασμα του χρόνου τις κομορμιστικές λειτουργίες του σχολείου. Βεβαίως και το σχολείο βελτιώθηκε ουσιαστικά. Απεμπόλησε τη μονολιθικότητά του. Έκανε στροφή κάτω από την πίεση των πορισμάτων, των Επιστημών της αγωγής.

Από το σχολείο Εργασίας: ARBEITSSCHULE (Παπάς, 1990α: 72-74) μέχρι το σχολείο εργαστήρι του J.DEWEY, καθώς και τις σύγχρονες μεθόδους ομιλίας και τα μηνύματα απομυθοποίησης της EX OFFICIO (Ξωχέλλης, 1987: 33-39) αυθεντίας, έχει επιτευχθεί πρόοδος. Υπήρχαν στιγμές που το σχολείο δέχτηκε έναν ορμαγδό επικρίσεων.

Είναι γνωστές οι θέσεις του IVAN ILLICH (1979: 135) για την αποσχολοποίηση. Ο ILLICH φωνάζει με ιταμό ύφος: «ΚΛΕΙΣΤΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ». Πρόκειται για ακραία διαμαρτυρία, που ο τελικός αποδέκτης, το σχολείο, άρχισε να διερωτάται για τον επαναπροσανατολισμό του ρόλου του. Φυσικά και τα σχολεία δεν πρέπει να κλείσουν. Αυτό θα ήταν ουτοπικό. Εκείνο

² Σύμφωνα με τον JOHN DEWEY το σύστημα φοβάται δύο ειδών ανθρώπους: 1) αυτούς που τα χάνουν και 2) αυτούς που σκέπτονται.

που αναδύεται από αυτές τις κραυγαλέες διαμαρτυρίες είναι να απαλειφθεί η επιγραφή: «ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΝΙΣΑ».

Είναι γνωστό, βέβαια ότι η αφετηρία των παιδιών της σχολικής ηλικίας δεν είναι ομοιόμορφη. Αυτή η κοινωνική ανισότητα έχει γίνει αντικείμενο συζήτησης από κορυφαίους φιλοσόφους και παιδαγωγούς. Δεν είναι στην πρόθεσή μας να κάνουμε παρουσίαση των διατυπωμένων θεωριών. Πρόθεσή μας να θέσουμε ερωτήματα στο σχολικό σύστημα για την πλήρη συνειδητοποίηση αυτής της ανισότητας, για την οποία δεν ευθύνονται τα παιδιά. Συμβάλλει ενίοτε να μετατοπίζονται οι ευθύνες και να γίνεται επίκληση των γονιδίων.

Γνωρίζουμε ότι οι γενετιστές, προεξάρχοντος του FR. GALTON υποστηρίζουν ότι η ανισότητα αυτή οφείλεται στα γονίδια και πιο απλά σε αυτό που λέμε κληρονομικότητα. Έτσι ο FR.GALTON διατύπωσε τη θεωρία της θεοθέλητης υπεροχής, δηλαδή ότι δήθεν ο Θεός θέλει μερικοί να είναι κουτοί και μερικοί έξυπνοι. Αυτό φυσικά επεπιτείνεται και φυλετικά οι μαύροι δεν είναι έξυπνοι, οι λευκοί είναι! Τα αγόρια είναι έξυπνα, τα κορίτσια όχι. Εδώ ευτυχώς, που το τελευταίο ή μάλλον όλες αυτές οι προτάσεις δεν ισχύουν! Ο Θεός φυσικά ως δημιουργός δεν κάνει τέτοιους διαχωρισμούς. Θέλει όλα τα ανθρώπινα όντα να είναι ίσα και αυτό το διακήρυξε ο ΙΗΣΟΥΣ και το γνωρίζουμε όλοι. Οι θεωρίες αυτές είναι κοινωνιογενείς και τείνουν να δημιουργήσουν συνειδήσεις ανωτερότητας, και κατωτερότητας. Εμείς στρέφουμε τη σκέψη μας στο σχολείο.

Στα παλιότερα βιβλία της παιδαγωγικής βρίσκουμε τα κριτήρια, στροφής του Δασκάλου στο λειτούργημά του. Ο Δάσκαλος έπρεπε να έχει μία κλήση με «ή» και μία κλίση με «ί». Δηλαδή να προσκληθεί στο λειτούργημα του («κλήση») και ακόμα να κλίνει προς αυτό («κλίση»)³.

Σήμερα είναι αποδεκτό ότι ο καλός παιδαγωγός πρέπει να τύχει άριστης εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια. Στο παραδοσιακό σχολείο για να ξεπεραστούν αυτές οι ανισότητες στη σχολική κυρίως μάθηση είχαν επινοήσει το χωρισμό των μαθητών σε: ευφυείς, μέσους και αδύνατους. Αυτό είχε καθιερωθεί στην παιδαγωγική ορολογία, ως εξατομικευμένη εργασία. Μετέπειτα είχε επικρατήσει ο όρος ατομικευμένη. Η διαδικασία αυτή, που προσπαθούσε να κάνει τα άνισα παιδιά, ίσα, συνίστατο στην επιλογή των μαθητών σε τρεις κατηγορίες: Α-Β-Γ δηλ.: ευφυείς – μέσοι – αδύνατοι. Οι εργασίες ήταν έτσι δομημένες ώστε όλοι να ανταποκριθούν στη λύση των ασκήσεων, αλλά με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο πίστευε ότι έλυσε το πρόβλημα, πράγμα που δεν έγινε. Γιατί πως είναι δυνατόν στην ίδια τάξη να υπάρχουν μαθητές διαφορετικών ρυθμών και να εμπεδώνεται ύλη με διαφορετικό STATUS προσπέλασης γνωστικών δυσχερειών;

Πώς είναι δυνατόν να προσφέρεται διαφορετική ποιότητα γνώσεων στα παιδιά του ίδιου σχολείου; Πως τα παιδιά αυτά τα «άνισα» θα μπορέσουν μετά το πέρας των σπουδών τους να καθέξουν τις ίδιες θέσεις με τους συμμαθητές τους που δεν ήταν «ποτέ ίσοι» μαζί τους; Θα ήταν δηλαδή ένα σχολείο τριών ταχυτήτων!

Την παιδαγωγική αυτή διαδικασία επέκρινε η LILIANE LURCAT (1981: 15-κ.ε.), που υποστηρίζει ότι αν σε μια ομάδα παιδιών προσφέρει διαφορετικά

³ Οι απόψεις αυτές συναντώνται σε παλιά εγχειρίδια της Παιδαγωγικής.

μορφωτικά αγαθά, τροποποιώντας το πρόγραμμα σπουδών τους με ερωτήσεις ή με μαθήματα χαμηλότερης βαρύτητας, τότε είναι αναμενόμενο να αποφοιτήσουν με περιορισμένες δυνατότητες, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που θα έχουν πάρει τη μερίδα του λέοντος και στις εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο θα υπερτερήσουν.

Η άποψη του R. DREIKURS είναι ότι σήμερα στη σχολική τάξη οι καλοί μαθητές δεν είναι μόνο για τους επαίνους και τις άλλες αμοιβές, αλλά πρέπει να λειτουργήσουν με την παρέμβαση του ΔΑΣΚΑΛΟΥ ως κινητήρια δύναμη, που θα διευκολύνει και τους συμμαθητές τους να ενταχθούν ουσιαστικά στην ομάδα και να δράσουν ατομικά και ομαδικά, μέσα από την ομάδα.

Το σχολείο διακηρύσσει πάντα ότι είναι ίσο απέναντι στα παιδιά. Εμείς δεν επιθυμούμε να αμφισβητήσουμε αυτή τη διακήρυξη. Δεν φτάνει, όμως, να μας προβληματίζει η ρήση που προαναφέραμε ότι τα παιδιά είναι άνισα. Η πολιτεία κατά καιρούς εισήγαγε θεσμικές διαδικασίες όπως: τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα, ένταξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε κανονικές τάξεις και πλείστα άλλα. Το ευτύχημα είναι ότι ο σημερινός Δάσκαλος έχει κατανοήσει ότι εκτός από τη ρήση «σφραγίδα της δωρεάς» απαιτείται και παιδαγωγική ενημέρωση της οικογένειας, συνειδητοποίηση του προβλήματος από τους ίδιους τους παιδαγωγούς και αρωγή από την πολιτεία, ώστε να ευδοκιμήσουν οι προσπάθειες των πρωτογενών και δευτερογενών παιδαγωγικών ομάδων.

Το αίτημα είναι ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές μας. Αυτό, φυσικά, θα συνδεθεί με το μαθητοκεντρικό σχολείο από όπου οι μαθητές θα οδηγηθούν ατομικά και ομαδικά στην ομάδα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι βοηθητικός και συμβουλευτικός. Ο Δάσκαλος έχοντας επίγνωση του προβλήματος που θεματοποιήσαμε θα δυνηθεί να περιορίσει στο MINIMUM αυτές τις ανισότητες. Αυτός είναι και ο προσεχής στόχος των σχολείων να θεμελιωθεί η μοναδικότητα της εμπειρίας του ατόμου και να ανοικοδομηθεί το πρωτογενές νόημα της Παιδαγωγικής.

Τα παιδιά αναμένουν την κατανόηση και τη βοήθεια ως μια ψυχική μετατόπιση των παιδαγωγών τους, ως μια ενότητα της αυτοσυνείδησης και ως μια έννοια που αναπτύσσεται στο φως του φαινομένου. Μπορούμε να κατανοήσουμε τα προβλήματα των παιδιών με μια σειρά από συγκλίνουσες πληροφορίες και πάντα με την κυρίαρχη γνώση των επιστημών της αγωγής. Πάντα πρέπει να κυριαρχήσει στις ενέργειές μας η ρήση του L. SEIF: «αγωγή σημαίνει κατανόηση και βοήθεια» (Langeved M. J.).

Βιβλιογραφία

1. Fromm, E. *Αναλυτική και κοινωνική ψυχολογία*, μτφρ.: Σ. Καμπουρίδης, Αθήνα.
2. Βαγιανός, Γ. (1999). *Ο μύθος: Μέσο επικοινωνίας και κατανόησης*, Θεσσαλονίκη.
3. Γληνός, Δ.. (1925). *Ένας άταφος νεκρός*, Αθήνα.
4. Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1980). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Αθήνα.
5. Δράκος, Γ. (1998). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων του λόγου και ομιλίας*, Αθήνα.
6. Κιτσαράς, Γ. (1997). *Προσχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα.
7. Κολιάδης, Μ. (1997). *Θεωρίες μάθησης στην Εκπαιδευτική πράξη*, τ. Α', Αθήνα.
8. Κουτσοβάνου, Ε. (1990). *Μορφές και τρόπος εργασίες στο νηπιαγωγείο*, Αθήνα.
9. Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα.
10. Ματθαίου, Δ. (2001). *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της ύστερης νεωτερικότητας*, Αθήνα.
11. Μαρσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα.
12. Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα.
13. Ξωχέλλης, Π. (1986). *Παιδαγωγική του σχολείου*, Θεσσαλονίκη.
14. Ξωχέλλης, Π. *Προβλήματα της παιδαγωγικής Επιστήμης*, Γ' Έκδοση, Θεσσαλονίκη.
15. Παπιάς, Α. (1990α). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, τ. Α', Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
16. Παπιάς, Α. (1990β). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*, τ. Β', Αθήνα: Εκδόσεις Δελφοί.
17. Παπιάς, Α. *Σχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα.
18. Σαλβαράς, Ι. (1996). *Διδακτικοί Στόχοι*, Αθήνα.
19. Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία – ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα.
20. Τριλιανός, Θ. (2002). *Η παρώθηση του μαθητή για την μάθηση*, Αθήνα.
21. Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα.
22. Illich, I. (1979). *Deschooling Society*, μτφρ. Β. Αντωνόπουλος – Δ. Ποταμιάνος, Γ' Έκδοση, Αθήνα.
23. Langeved, M. J. *Einführung in die theoretische pädagogik*.
24. Lurcat, L. (1981). *L'échec et le desideret scolaire à l'école primaire*, μτφρ. Θεοφάνους Κ., Αθήνα.
25. Macentyre, A. (1971). *Herbert Marcuse*, μτφρ. W. Unterzaucher, München.