

Μιχάλης Αμοιραδάκης

Μια ματιά στην Ελληνική εκπαίδευση.

Σκέψεις και προβληματισμοί για...

- **Την εκπαίδευση που έχουμε.
(Μας αξίζει;)**
- **Την εκπαίδευση που (λέμε ότι) θέλουμε.
(Τη θέλουμε πραγματικά;)**

Ιανουάριος 2016

Προλογικό Σημείωμα

- Νομίζεις τάχα πως ό,τι δεν είναι ωραίο, πρέπει αναγκαστικά να είναι άσχημο;
- Βέβαια.
- Και δεν σου πέρασε ποτέ από το νου, ότι υπάρχει κάτι ανάμεσα στη σοφία και στην αμάθεια;
- Τι είναι αυτό;
- Το να έχει κανείς γνώμη σωστή, χωρίς να μπορεί να την δικαιολογήσει. Αυτό δεν είναι ούτε επιστήμη (και πώς μπορεί να είναι επιστήμη κάτι που δεν δικαιολογείται;), ούτε αμάθεια (γιατί πώς μπορεί να είναι αμάθεια κάτι που αγγίζει το πραγματικό;).

Πλάτωνος, Συμπόσιο

Όταν συζητάμε για την εκπαίδευση, μικρή σημασία έχει αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε. Έχει τεράστια σημασία, να ακούμε ο ένας τον άλλον. Να σκεφτόμαστε αυτά που ακούμε. Να μαθαίνουμε από τον συνομιλητή μας. Και, αν το κρίνουμε σκόπιμο, να αναδιαμορφώνουμε την άποψή μας, εμπλουτίζοντάς την με τα νέα δεδομένα που μας προσέφερε η άλλη φωνή.

Στην Πατρίδα μας, αυτό δεν συμβαίνει. Τούτη την έλλειψη την πληρώνουμε πανάκριβα, με τίμημα το οποίο, μετά την απώλεια της ίδιας της ζωής, είναι το υψηλότερο που μπορεί να υπάρξει στο σύγχρονο κόσμο: Αμορφωσιά και αγραμματοσύνη. Δική μας και των παιδιών μας.

Στις σελίδες που ακολουθούν, καταγράφεται ένα μικρό μέρος (ουσιαστικά, μια περίληψη), μιας πολύ ευρύτερης εργασίας. Στο μέρος που δημοσιεύεται εδώ, αξιοποιούνται, κυρίως, πηγές που, χρονικά, προηγήθηκαν της τεράστιας κρίσης που μας μαστίζει τα τελευταία χρόνια. Τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από ισχυρά μακροσκοπικά δεδομένα δεν αντιστρέφονται εύκολα, αλλά, πέρα από αυτό, η επιλογή αυτή είναι συνειδητή για έναν ακόμα λόγο. Αν θέλουμε η ελπίδα μας στην οικονομική ανάκαμψη να είναι δικαίωμα, η πίστη μας στην εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρέωση. Πίστη απαλλαγμένη από τις εκπτώσεις (και, ενδεχομένως, τις αλλοιώσεις) που θα επέβαλαν στο σημείο εκκίνησης του προβληματισμού μας, οι δείκτες μιας τραγικής επικαιρότητας, την οποία όλοι προσπαθούμε (και ελπίζουμε ότι σύντομα θα καταφέρουμε) να ανατρέψουμε.

Έτσι κι αλλιώς, η εργασία αυτή, δεν φιλοδοξεί να καταστεί «κλασική» ή «πρωτοπόρα», ως κείμενο γραμμένο από «ειδικό», απευθυνόμενο σε «ειδικούς» της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, επιδιώκει κάτι πολύ σημαντικότερο: Να διαβαστεί και να γίνει ερέθισμα σκέψης, αφετηρία προβληματισμού, συζήτησης και αναζήτησης από σιωπηρούς πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης: Μαθητές. Γονείς. Δασκάλους. Όχι όλους. Μόνο αυτούς που αγαπούν την αλήθεια και αντιλαμβάνονται την αναζήτησή της ως αναγκαία συνθήκη ατομικής, κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής προόδου. Δυστυχώς, αυτοί δεν είναι πολλοί.

Όταν γράφεις με μοναδική φιλοδοξία οι σκέψεις σου να κατορθώσουν να γίνουν ερεθίσματα συνεργατικού και γόνιμου προβληματισμού, δεν είναι δυνατόν να θέτεις περιορισμούς στη διακίνησή τους. Το περιεχόμενο αυτών των σελίδων είναι ανοιχτό και διαθέσιμο σε όλους. Χωρίς να απαιτείται καμία απολύτως άδεια, με μόνη προϋπόθεση το σεβασμό που απαιτεί και επισημαίνει η αγάπη προς την εκπαίδευση, επιτρέπονται στους πάντες, τα πάντα: Επαναδιατύπωση, αναδιατύπωση, ανατύπωση,

Μιχάλης Αμοιραδάκης

αναδημοσίευση, αναφορά, επίκληση, συμφωνία, διαφωνία... Κάθε φορά που θα συμβαίνει οτιδήποτε από όλα αυτά, ο υπέρτατος σκοπός αυτού του πονήματος θα δικαιώνεται.

Περισσότερο από μισό αιώνα στη Γη, σχεδόν πενήντα χρόνια προσγειωμένος σε αίθουσες διδασκαλίας, η ανάγκη μου να «πετάξω» με όχημα την εκπαίδευση, ίσως να έχει, πλέον, τα κωμικοτραγικά χαρακτηριστικά ενός... ανεκπλήρωτου έρωτα. Κι αν δεν βρίσκω αλεξίπτωτο στα μέτρα μου, τότε πρέπει, είτε να επιχειρήσω την πτήση μου χωρίς αυτό, είτε να ομολογήσω την αδυναμία μου, να χωνέψω τη θλίψη μου και να «καθίσω στ' αυγά μου». Όμως, την απόπειρα, την έκθεση, νοιώθω ότι την οφείλω σε όλους τους έφηβους μαθητές τους οποίους, τόσα χρόνια, καταδυναστεύω με τον «επιστημονικό» μου λόγο και τον «καθοδηγητικό» μου ρόλο...

Σε όλους εσάς που νοιάζεστε αληθινά, καλή αντάμωση.

Μιχάλης Αμοιραδάκης
Μαθηματικός – Φροντιστής
Τηλ. 6936184655
e- mail: amoirada@otenet.gr

Η (διαχρονική και παγκόσμια) αξία της Εκπαίδευσης.

«Έχω δει πώς ξυλοφορτώνουν τον εργάτη – εσύ πρέπει να το βάλεις σκοπό σου να μάθεις να γράφεις... Κοίτα, δεν υπάρχει τίποτα που να ξεπερνά τη γραφή... Έχω δει το μεταλλωρύχο, όταν εργάζεται στο στόμιο του κλίβανου. Τα δάχτυλά του είναι όπως των κροκοδείλων· βρωμάει περισσότερο από αυγά ψαριού... Ο χτίστης κουβαλά λάσπη... Είναι πιο βρώμικος από τα γουρούνια που τσαλαβουτούν στη λάσπη. Τα ρούχα του έχουν σκληρύνει απ' τον πηλό... Κοίτα, δεν υπάρχει δουλειά που να μην έχει αφεντικό – εκτός από τη δουλειά του γραφέα. Εδώ, αυτός είναι το αφεντικό... Δεν υπάρχει γραφέας που να του λείπει η τροφή από την περιουσία του Οίκου του Βασιλιά – ζωή, ευτυχία, υγεία»...

Νουθεσία ενός πατέρα προς το γιο του, χιλιάδες χρόνια πριν.
(Αναφέρεται στη Donaldson, 1978, σ. 84-85).

«Όσοι μελέτησαν την τέχνη της διοίκησης, έχουν πεισθεί ότι η τύχη των κρατών εξαρτάται κυρίως από την εκπαίδευση των νέων».

Αριστοτέλης

«Η ανώτερη εκπαίδευση διαδραματίζει έναν ολοένα περισσότερο ζωτικό ρόλο στην οικονομική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή».

Υπουργοί παιδείας χωρών ΟΟΣΑ, Αθήνα, 2006

Από το κείμενο της σφηνοειδούς γραφής, στη διαπίστωση του μεγάλου Έλληνα φιλόσοφου και από κει στο πολυσύνθετο και πολυτάραχο παρόν... Μια άποψη η οποία παραμένει αναλλοίωτη για 5.000 χρόνια, δεν μπορεί παρά να έχει ισχυρή βάση αλήθειας. **Η αξία της εκπαίδευσης ήταν και παραμένει μεγάλη, ο ρόλος της ήταν και παραμένει ισχυρός.**

Ωστόσο, κάθε σύγχρονος μελετητής της εκπαίδευσης, έχει στο νου του μια τεράστια, θεμελιώδη, εξελικτική διαφορά. Μέσα σε αυτά τα χρόνια, από τις πόλεις – κράτη των υπηκόων περάσαμε στα εθνικά κράτη των πολιτών και, από αυτά, τώρα κάνουμε τα πρώτα μας βήματα στην παγκόσμια κοινωνία της γνώσης. Η εκπαίδευση του παρελθόντος, ήταν ολιγαρχικό προνόμιο, ελιτίστικη παροχή της καθεστωτικής εξουσίας προς επιλεγμένους και ευνοούμενους υπηκόους. Η εκπαίδευση του παρόντος είναι κοινωνική κατάκτηση, ανοιχτή παροχή της δημοκρατικής πολιτείας προς όσο το δυνατόν περισσότερους πολίτες. Η εκπαίδευση του μέλλοντος, οφείλει να είναι, απλά, αυτονόητο δικαίωμα για κάθε πολίτη του κόσμου.

Ο Matthew Lipman (2003) πολύ εύστοχα γράφει ότι *«αν υπάρχει ένας θεσμός που μπορεί δικαιολογημένα να ισχυριστεί ότι είναι παγκόσμιος, αυτός είναι, πιθανότατα, το σχολείο».* Η συνειδητοποίηση αυτής της αλήθειας, ίσως και μόνη της, αρκεί για να καταδείξει την παγκόσμια και πανανθρώπινη αξία της εκπαίδευσης.

Γεγονός είναι ότι, κάθε σύγχρονος και ενημερωμένος πολίτης (πόσο μάλλον εκπαιδευτικός), στην προσπάθειά του να δείξει την αναγκαιότητα και την ωφέλεια της εκπαίδευσης, αισθάνεται ότι προσπαθεί να αποδείξει το... απολύτως αυτονόητο. Ωστόσο, είναι σκόπιμο, χρήσιμο και αναγκαίο, να ανανεώνουμε κάθε φορά την επιχειρηματολογία μας, προσαρμόζοντας τα κριτήρια και τις σκέψεις μας στις ανάγκες και στις απαιτήσεις κάθε εποχής.

Πάντως, σε κάθε περίπτωση, είναι εκπληκτικός ο τρόπος με τον οποίο παραμένουν επίκαιρα τα τελικά επιχειρήματα που, χιλιάδες χρόνια πριν, επιστρατεύει ο πατέρας για να νουθετήσει το γιο του, στο εισαγωγικό κείμενο της προηγούμενης σελίδας: «*Ζωή, ευτυχία, υγεία*»...

Σε όλες τις σύγχρονες μελέτες, το επίπεδο εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με πάμπολλες παραμέτρους, οι οποίες επηρεάζουν έντονα την ποιότητα της ανθρώπινης ζωής. Η εκπαίδευση (όχι μόνο για τα νήπια, τα παιδιά και τους εφήβους, αλλά και για τους ενήλικες), αντιμετωπίζεται πλέον ως επένδυση η οποία αποδίδει πολύτιμους καρπούς, τόσο στο άτομο (individual), όσο και στην κοινωνία (society) στην οποία αυτό μετέχει. Οι επιδράσεις της εκπαίδευσης (ή της έλλειψής της), καταγράφονται, κατανέμονται και επιδρούν καταλυτικά σε τομείς όπως η κοινωνική συμμετοχή και συνοχή, η οικονομία, η υγεία, το προσδόκιμο ζωής, ο σχηματισμός και εγκαθίδρυση ανθρωπιστικών αξιών, η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, η αντικοινωνική συμπεριφορά, η εγκληματικότητα, η φτώχεια.

Το Μάρτιο του 2000, στη Λισσαβόνα, οι Ευρωπαίοι ηγέτες έθεσαν, κατ' αρχήν, έναν υψηλό, φιλόδοξο στόχο: Μέσα σε μια δεκαετία, μέχρι το 2010, η Ευρωπαϊκή Ένωση να καταστεί η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη και ευημερία. Η διατύπωση του στόχου και των διαδικασιών που απαιτούνται για την επίτευξή του, αποτελούν αυτό που έχουμε μάθει να ονομάζουμε «στρατηγική της Λισσαβόνας». Το 2001, οι υπουργοί παιδείας έθεσαν τις τρεις κύριες παραμέτρους αυτής της πολιτικής:

- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Δυνατότητα πρόσβασης όλων των πολιτών στα συστήματα εκπαίδευσης.
- Άνοιγμα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στις ανάγκες όλων των κοινωνικών στρωμάτων.

Ταυτόχρονα, οι ίδιοι συμφώνησαν σε μια σειρά κοινών επιμέρους στόχων, καθώς και των μέσων αξιολόγησης (στατιστικές έρευνες, δείκτες ποιότητας), μέσω των οποίων τα Κράτη – μέλη μπορούν να παρακολουθούν και να ελέγχουν την πρόοδό τους, στην πορεία επίτευξης των υιοθετημένων στόχων.

Το 2002, οι αρχηγοί Κρατών και κυβερνήσεων, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της εκπαίδευσης στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της Λισσαβόνας, αποφάσισαν ότι η τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, πρέπει, μέχρι το 2010, να αναχθούν σε φορείς υψηλής και αδιαμφισβήτητης ποιότητας.

Ανεξάρτητα από τις (πολλές και μεγάλες) δυσκολίες που αντιμετώπισαν (και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν) τα περισσότερα Ευρωπαϊκά Κράτη στην υλοποίηση αυτών των εξαγγελιών, είναι ισχυρή και χαρακτηριστική η διαπίστωση όλων των Ευρωπαίων ηγετών ότι, **το βασικό όχημα ανέλιξης της Ευρώπης, δεν μπορεί να είναι άλλο από την εκπαίδευση.**

Βέβαια, κάθε νόμισμα έχει δύο όψεις. Είναι πολλοί αυτοί που – όχι άδικα – συμμερίζονται ανησυχίες, σαν κι αυτή που πηγάζει από το ερώτημα: «*Στο δρόμο προς την κοινωνία της γνώσης, ποιο ερώτημα έχει πιο μεγάλη αξία: Εκείνο της κοινωνίας ή αυτό της γνώσης; Ποιο σχολείο, με βάση τις ασκούμενες σήμερα εκπαιδευτικές πολιτικές, διαμορφώνεται; Το σχολείο των καταναλωτών της αγοράς ή το σχολείο που διατηρεί και ενισχύει τον μορφωτικό και παιδαγωγικό του χαρακτήρα, το σχολείο που*

διαμορφώνει τον πολίτη της πολιτικής κοινωνίας ή το σχολείο που οδηγεί στην αποπολιτικοποίηση και την ομογενοποιημένη κουλτούρα;» (Μπουζάκης, 2007).

Η άποψη ότι κάποιες λειτουργίες της εκπαίδευσης εξασφαλίζουν, μέσω των αποτελεσμάτων τους, την αναπαραγωγή της άνισης κατανομής προνομίων, πλούτου και εξουσίας, δεν είναι αβάσιμη. Ωστόσο, αυτή η άποψη μετατρέπεται σε τροχοπέδη, σε πηγή αδράνειας και οπισθοδρόμησης, όταν, έστω και σε επίπεδο προθέσεων, δεν ολοκληρώνεται μέσα από μια σαφή διατύπωση των συνθηκών, των προϋποθέσεων και των ενεργειών που θα οδηγήσουν στην ανατροπή των (δυσάρεστων και ανεπιθύμητων) συνθηκών που εκφράζει.

Η Κινέζικη παροιμία που λέει ότι «*η εκπαίδευση είναι ένα ξίφος με δύο κοφτερές λεπίδες*», εκφράζει μια αλήθεια. Όμως, αυτό δεν αφορά μόνο στην εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, αυτό αφορά στις περισσότερες από τις ανθρώπινες αναζητήσεις, αυτός ο δυϊκός χαρακτήρας είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένος με κάθε, μικρό ή μεγάλο, βήμα μας προς το μέλλον. Είναι ελλειμματικό, ατελέσφορο, κωμικοτραγικό, ελάχιστα προοδευτικό, σχεδόν απάνθρωπο, να αφήνουμε τους εαυτούς μας στάσιμους, επειδή φοβόμαστε ότι δεν θα μπορούσαμε να αντιμετωπίσουμε κάθε κίνδυνο που μας επιφυλάσσει το περιβάλλον, στο οποίο θα μας οδηγήσουν τα βήματά μας. Η απάντηση στους εύλογους ενδοιασμούς, είναι απλή. Καθόλου εύκολη, αλλά πάρα πολύ απλή. **Αν η εκπαίδευση που έχουμε, δημιουργεί, διευρύνει ή εντείνει άδικες κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, τότε πρέπει να βρούμε μια άλλη εκπαίδευση.**

Είναι στείρο και άθλιο, κυρίως όταν ακούγεται από εκπαιδευτικούς, να θεωρούμε ότι τα παιδιά μας, μέσω της επιθυμίας τους να σπουδάσουν, είναι «καταδικασμένα» να συμμετέχουν και να ενδυναμώνουν ένα μηχανισμό παραγωγής και διαίωξης κοινωνικής αδικίας. Αντιθέτως... Μια άνιση και άδικη κοινωνία, μόνο με μια ισόνομη και δίκαιη εκπαίδευση μπορούμε να τη μετασηματίσουμε. Αν η δημοκρατία μας χρειάζεται μια ειρηνική επανάσταση που θα τα αλλάξει όλα, κάνοντάς τα καλύτερα, ας μορφώσουμε τους νέους μας, για να θέλουν, να γνωρίζουν και να μπορούν να την κάνουν. Κάθε άλλη άποψη μπορεί να είναι καλοπροαίρετη κι ευπρόσδεκτη, αλλά κινδυνεύει πολύ σοβαρά, να χαρακτηριστεί «πρόφαση εν αμαρτίαις» από την ίδια τη ζωή (η οποία, ως γνωστόν, δεν περιμένει...).

Άλλωστε, τι νόημα έχει μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία, στο τέλος της, αφήνει τον μέτοχό της στην ίδια ή σε χειρότερη θέση από αυτήν που θα είχε αν δεν την είχε ακολουθήσει; Η εκπαίδευση οφείλει στους μετόχους της ουσιαστική βελτίωση, σε όλα τα επίπεδα: Ηθικό, πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, εργασιακό, οικονομικό. Διαφορετικά, αυτοαπαξιώνεται και αυτοαναιρείται.

Εκπαίδευση και κοινωνική – πολιτική ζωή.

Το 2005, το «Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας» (Center for Educational Research and Innovation - CERI) του ΟΟΣΑ, σχεδίασε και υλοποίησε μια εργασία με θέμα τα «Κοινωνικά Εξερχόμενα της Μάθησης» (“Social Outcomes of Learning”). Πρόκειται για μια έρευνα η οποία επιχειρεί να ανιχνεύσει και να καταγράψει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, τις κοινωνικές της επιπτώσεις, τους συσχετισμούς μεταξύ του επιπέδου της εκπαίδευσης και όλων των παραγόντων οι

οποίοι καθορίζουν την ποιότητα της ζωής μας. Η μελέτη σχεδιάστηκε με σκοπό τα συμπεράσματα του να αξιοποιηθούν από τους φορείς που χαράσσουν και υλοποιούν πολιτική, ώστε οι σύγχρονες κοινωνίες να είναι σε θέση, μέσω της εκπαίδευσης, να οδηγήσουν τα μέλη τους σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν ενεργά 13 χώρες: Αυστρία, Βέλγιο, Καναδάς, Ιαπωνία, Λουξεμβούργο, Ολλανδία, Νέα Ζηλανδία, Νορβηγία, Νότια Κορέα, Σουηδία, Ελβετία, Βρετανία και Η.Π.Α. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τα ευρήματα, καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν στο «Συμπόσιο για τα Κοινωνικά Εξερχόμενα της Μάθησης» (“Symposium on Social Outcomes of Learning”), στις 23 και 24 Μαρτίου του 2006, στην Κοπεγχάγη. Το τελικό συμπέρασμα συμπυκνώνεται στη διαπίστωση ότι **η εκπαίδευση αποτελεί έναν ισχυρό παράγοντα αλληλεπίδρασης, για κάθε τύπο κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής σχέσης του ατόμου με το περιβάλλον του**. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την εισήγηση – παρουσίαση του David Edward Campbell, από τα δεδομένα της έρευνας διαπιστώνεται ότι η γενική άνοδος του επιπέδου της εκπαίδευσης έχει τις ακόλουθες επιπτώσεις:

- Διεύρυνση της συμμετοχής των πολιτών στις πολιτικές δημοκρατικές διαδικασίες.
- Αύξηση της εμπιστοσύνης των πολιτών στους θεσμούς και, συνακόλουθα, διεύρυνση της συμμετοχής τους στα κοινωνικά δρώμενα.
- Αναβάθμιση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στις διαπροσωπικές σχέσεις και συναλλαγές.
- Άνοδο του ατόμου σε υψηλότερα επίπεδα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Είναι αυτονόητο ότι, στο επίπεδο λήψης αποφάσεων, τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας (όπως και κάθε άλλης), αξίζει να προσεχθούν και να αξιοποιηθούν από τους τεχνοκράτες και τους πολιτικούς που εισηγούνται και λαμβάνουν μέτρα για την εκπαίδευση.

Είναι χαρακτηριστικές, εξάλλου, οι σκέψεις τις οποίες ο Tom Healy (2005) αναφέρει ότι «θα ήθελε να μοιραστεί με τον υπουργό παιδείας, αν βρισκόταν μαζί του μέσα σε ένα ασανσέρ, για 40 δευτερόλεπτα»:

- Όλα τα δεδομένα δείχνουν ότι η εκπαίδευση ασκεί ευεργετικές επιδράσεις στην πολιτική και κοινωνική ζωή.
- Είναι καλό και σκόπιμο, να ενθαρρύνουμε τους νέους ανθρώπους να αναμειχθούν ενεργά στην εκπαίδευσή τους, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη, μέσα και έξω από την τοπική τους κοινότητα.
- Ένα μέρος (αλλά όχι το σύνολο) της γνώσης που θέλουμε και πρέπει να αποκτήσουμε, μπορεί να αναζητηθεί σε δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια προγράμματα «εκπαιδευτικών υπηρεσιών», τα οποία, στηριζόμενα στη συνεργατική μάθηση, θα προάγουν τις διαπροσωπικές δεξιότητες και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων των συμμετεχόντων.
- Το κλίμα μιας ανοιχτής σχολικής τάξης (“open classroom climate”), ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητήσουν, να ρωτήσουν, να διερευνήσουν, να ανακαλύψουν. Όλα αυτά παρέχουν τις απαραίτητες εγγυήσεις, ώστε να μπορέσει το σχολείο να εφοδιάσει τους μαθητές του με τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και να τους μπολιάσει με τις βασικές αρχές συμπεριφοράς ενός σύγχρονου και δημοκρατικού πολίτη (πολιτική – κοινωνική συμμετοχή και ανεκτικότητα).

Είναι, ακόμα, πολλά αυτά που δεν ξέρουμε, σε σχέση με το «τι» και «πώς» συνδέει την πολιτική και κοινωνική μας συμπεριφορά, με το επίπεδο της εκπαίδευσής μας.

Χρειαζόμαστε περισσότερα δεδομένα, αλλά και, κυρίως, καλύτερη επικοινωνία και μεγαλύτερη αλληλεπίδραση, μεταξύ των ερευνητικών κέντρων και των κέντρων λήψης αποφάσεων.

Εκπαίδευση και υγεία.

Η σχέση της εκπαίδευσης με την υγεία των ανθρώπων, έχει διερευνηθεί αρκετές φορές στο πρόσφατο παρελθόν, παρέχοντας ισχυρές ενδείξεις ότι, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες του ατόμου για μια, μεγαλύτερης διάρκειας και καλύτερης ποιότητας, ζωή.

Ας δούμε, επιγραμματικά, τα βασικά συμπεράσματα κάποιων μελετών:

- Η εγγραφή των Αμερικανίδων (Η.Π.Α) σε κολέγιο και η φοίτησή τους για, τουλάχιστον, μια διετία, μειώνει κατά πολύ την πιθανότητα αυτές οι γυναίκες να καπνίζουν κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης τους (Currie & Moretti, 2002).
- Για τους Σουηδούς άνδρες που είναι γεννημένοι μεταξύ του 1945 και του 1955, κάθε πρόσθετο έτος εκπαίδευσης μειώνει κατά 18,5% την πιθανότητα να έχουν, αργότερα, κακή υγεία (Spasojevic, 2003).
- Στην Ινδονησία, κάθε πρόσθετο έτος παρουσίας του παιδιού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μειώνει την παιδική θνησιμότητα περίπου κατά 10 ποσοστιαίες μονάδες (Breierova & Duflo, 2004).
- Για τους Αμερικανούς πολίτες (Η.Π.Α), γεννημένους μεταξύ του 1914 και του 1939, κάθε πρόσθετο έτος εκπαίδευσης, μειώνει την πιθανότητα θανάτου μέσα στην επόμενη δεκαετία, κατά 18,5% (Lleras – Munez, 2005).
- Για τις Βρετανίδες, η είσοδός τους σε ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης (Level 2), μειώνει τον κίνδυνο, στην ηλικία των 42 ετών, να εμφανίσουν συμπτώματα κατάθλιψης (Chevalier & Feinstein, 2006).
- Για τους Ολλανδούς, η αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης μειώνει την πιθανότητα αναφοράς προβλημάτων υγείας και αυξάνει τα χρόνια ποιοτικής ζωής (Groot & Maassen van den Brink, 2006).

Στο πλαίσιο της προαναφερθείσας, εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Καινοτομίας του ΟΟΣΑ, (2005), οι Leon Feinstein, Ricardo Sabates, Tashweka M. Anderson, Annik Sorhaido και Cathie Hammond, επιχείρησαν, για μια ακόμη φορά, να διερευνήσουν τις επιπτώσεις της εκπαίδευσης στην υγεία των ανθρώπων. Είτε πρόκειται για παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με τον τρόπο ζωής μας (lifestyle) και επηρεάζουν τη φυσική μας κατάσταση, είτε πρόκειται για προσωπικά μας χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία συνδέονται με την ψυχολογική μας κατάσταση και συμπεριφορά, είτε πρόκειται για απλές καθημερινές εκφάνσεις της κοινωνικής, επαγγελματικής, οικονομικής, οικογενειακής μας ζωής, το συμπέρασμα, για μία ακόμη φορά, ήταν σαφέστατο: **Οι άνθρωποι που έχουν περάσει περισσότερα χρόνια στην εκπαίδευση, έχουν καλύτερη υγεία, καλύτερη ποιότητα ζωής και περισσότερο υγιή συμπεριφορά.**

Πιο αναλυτικά, οι παράγοντες οι οποίοι διερευνήθηκαν και, μέσω της έρευνας, αποκαλύφθηκε ουσιώδης συσχετισμός τους με το επίπεδο εκπαίδευσης, είναι οι ακόλουθοι:

- Θνησιμότητα ενηλίκων.

- Φυσική κατάσταση.
- Κατάθλιψη ενηλίκων.
- Ανθρωπομετρικά δεδομένα βρεφών (κατά τον τοκετό).
- Παιδική θνησιμότητα.
- Κάπνισμα.
- Παχυσαρκία.
- Σωματική άσκηση.
- Χρήση υπηρεσιών φροντίδας, από εξειδικευμένους επιστήμονες.
- Παραμονή σε νοσοκομείο.
- Χρήση προληπτικών υπηρεσιών υγείας.
- Χρήση κοινωνικών μηχανισμών παροχής υπηρεσιών υγείας.
- Διαχείριση χρόνιων ασθενειών.

Τα ερευνητικά δεδομένα οδηγούν με σαφήνεια και ασφάλεια, στην άποψη ότι, η αύξηση στο χρόνο εκπαίδευσης, ασκεί ευεργετική επίδραση σε όλους τους πιο πάνω παράγοντες.

Όλες οι μελέτες συγκλίνουν στη διαπίστωση: Το επίπεδο της εκπαίδευσης ενός ανθρώπου, είναι ισχυρά συνδεδεμένο με τις αναγκαίες συνθήκες για μακροβιότητα, υγεία και καλή ποιότητα ζωής.

Εκπαίδευση και εργασία.

Ο παγκόσμιος πολιτισμός (είτε, κατά τους ίδιους τους Ευρωπαίους, πρόκειται για την «βάρβαρη» Αμερικανική, είτε για την «ανθρωπιστική» Ευρωπαϊκή έκδοσή του), φαίνεται πλέον στραμμένος σε λογικές που ανάγουν τη ζωή σε μια επίμονη κι επίπονη διαδικασία εξοικονόμησης (υλικών) πόρων. Όπως είναι φυσικό, κυρίαρχη θέση σε αυτήν την αναζήτηση έχει η επαγγελματική – εργασιακή απασχόληση, όχι βέβαια ως δημιουργική προϋπόθεση ή δομικό συστατικό της ανθρώπινης ευτυχίας, αλλά ως απλό και μονοδιάστατο εργαλείο διαβίωσης. Σε αυτό το (όχι παγκόσμιο, αλλά, πάντως, «παγκοσμιοποιημένο») πλαίσιο, όπου η μόρφωση δεν σημαίνει τίποτα και η παιδεία δεν εγγυάται το παραμικρό, φαίνεται πως το μοναδικό στήριγμα του πολίτη είναι η εκπαίδευση.

Στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://europa.eu>, στον επίσημο δικτυακό τόπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, διαβάζουμε: *«Εκπαίδευση: Επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό. Η εκπαίδευση είναι το κλειδί της επιτυχίας – τόσο για τα άτομα όσο και για την Ευρωπαϊκή Ένωση στο σύνολό της» και «Γενικά, όσο λιγότερες σπουδές έχετε κάνει, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχετε να μείνετε άνεργοι».*

Με βάση τα στοιχεία του ΟΟΣΑ («Μια ματιά στην εκπαίδευση», 2007), η σχέση της εκπαίδευσης του ατόμου με τη θέση του στην αγορά εργασίας, είναι καταλυτική. Διερευνήθηκαν δεδομένα από 33 χώρες: Ελλάδα, Ισλανδία, Νέα Ζηλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Αυστραλία, Δανία, Ελβετία, Μεγάλη Βρετανία, Πορτογαλία, Ολλανδία, Ιρλανδία, Καναδάς, Τσεχία, Φινλανδία, Γαλλία, Ισπανία, Σλοβενία, Αυστρία, Βέλγιο, Εσθονία, Ιταλία, Η.Π.Α, Ιαπωνία, Λουξεμβούργο, Σλοβακία, Γερμανία, Ουγγαρία, Κορέα, Ισραήλ, Μεξικό, Τουρκία, Πολωνία. Τα βασικά συμπεράσματα είναι τα εξής:

- Οι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν υψηλότερα ποσοστά απασχόλησης, σε σύγκριση με τους αποφοίτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτό είναι κοινό εύρημα για όλες τις χώρες (και τις 33), με διαφοροποιήσεις μόνο στο ποσοστό κατά το οποίο οι απόφοιτοι της ανώτερης δευτεροβάθμιας προηγούνται αυτών που δεν την ολοκλήρωσαν.
- Η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης σημαίνει και άνοδο του ποσοστού απασχόλησης (ή, αντίστοιχα, μείωση του ποσοστού ανεργίας).
- Οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν μεγαλύτερα ποσοστά απασχόλησης (μικρότερα ποσοστά ανεργίας), από τους αποφοίτους της ανώτερης δευτεροβάθμιας.
- Οι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν μεγαλύτερη εργασιακή σταθερότητα, συγκρινόμενοι με τους αποφοίτους κατώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων.
- Η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης, συμβάλλει αποφασιστικά στην άμβλυνση των εργασιακών ανισοτήτων μεταξύ ανδρών και γυναικών. Όσο ανεβαίνει το επίπεδο εκπαίδευσης, τόσο μειώνεται η διαφορά στα ποσοστά απασχόλησης και ανεργίας μεταξύ των δύο φύλων.

Ωστόσο, σε μια εποχή που η εκπαίδευση έχει αναχθεί παγκοσμίως σε «αιχμή του δόρατος», η απότομη, χωρίς σχεδιασμό και υποδομή, προσαρμογή της Ελληνικής κοινωνίας στις επιταγές του σύγχρονου ανταγωνισμού, μοιάζει περισσότερο με «ραγιάδικη», βίαιη κι ακούσια υποταγή, παρά με συνειδητή επιλογή. Οι στρεβλώσεις και οι αντιφάσεις μας είναι πολλές, έντονες, απολύτως αναχρονιστικές και, τις περισσότερες φορές, καταδικαστικές για τις, αποσπασματικές, υποτυπώδεις και αναποτελεσματικές προσπάθειες ανάκαμψης.

Το Δεκέμβριο του 2006, η αρμόδια επίτροπος για τα θέματα της κοινωνίας της πληροφορίας κα Βίβιαν Ρέντινγκ, απάντησε σε σχετική ερώτηση του ευρωβουλευτή Κ. Χατζηδάκη, τονίζοντας ότι οι Έλληνες νέοι υπολείπονται κατά πολύ των ευρωπαίων «ανταγωνιστών» τους¹. Βάσει των στοιχείων που ανακοίνωσε η κυρία Ρέντινγκ, η Ελλάδα (μαζί με την Πορτογαλία, την Ιταλία και την Κύπρο), βρισκόταν στις τελευταίες θέσεις, όσον αφορά τη χρήση των νέων τεχνολογιών από τους νέους της.

Γενικότερα, φαίνεται πως στην Ελλάδα, πολλοί κρίσιμοι δείκτες διαμορφώνονται, εξελίσσονται και αλλάζουν, σε διαφορετικό χρόνο και με διαφορετικό τρόπο απ' ότι στον υπόλοιπο κόσμο. Αυτή η «ιδιαιτερότητα», άλλες φορές λειτουργεί θετικά, προφυλάσσοντας τον συνεκτικό ιστό της Ελληνικής κοινωνίας και άλλες φορές αρνητικά, θέτοντας τους Έλληνες πολίτες σε δυσμενέστερη θέση, σε σχέση με τους Ευρωπαίους (και όχι μόνο) εταίρους και ανταγωνιστές τους.

Πάντως (και αυτό δεν μπορεί να εκληφθεί ως πλεονέκτημα), η κυρίαρχη αγωνία της σύγχρονης Ελληνικής οικογένειας, πάρα πολύ απέχει από το να καθορίζεται με σύγχρονους μορφωτικούς ή παιδευτικούς όρους. Συχνότατα, δεν καθορίζεται ούτε καν με αποδοτικούς και ανταγωνιστικούς όρους εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Διορισμός – «βόλεμα» στο δημόσιο, έλλειμμα διάθεσης επιχειρηματικότητας, φοβικές αντιδράσεις σε οποιασδήποτε μορφής πρόκληση. Αυτά είναι μερικά μόνο

¹ Σήμερα, η κατάσταση είναι καλύτερη, αλλά εξακολουθούμε να υπολείπομαστε σε βασικά (ποσοτικά και, κυρίως, ποιοτικά) χαρακτηριστικά.

από τα... περιζήτητα «βαρίδια» που πρέπει να σηκώσει κάθε απόπειρα αλλαγής του σκηνικού.

Το 2006, σε μια μεγάλη (και χρηματοδοτούμενη από το 2ο ΕΠΕΑΕΚ) έρευνα του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, περισσότεροι από 2.500 απόφοιτοι του ιδρύματος, απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν στην επιθυμητή επαγγελματική τους εξέλιξη. Είναι χαρακτηριστικό ότι, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι επιθυμούν να εργαστούν ως υπάλληλοι και μάλιστα στον δημόσιο τομέα (πίνακας 1).

Πίνακας 1	
Επιθυμητή Εργασία	
Ως Υπάλληλος, Στον Δημόσιο Τομέα	64,1%
Ως Υπάλληλος, Στον Ιδιωτικό Τομέα	11,7%
Να Έχω Δική Μου Επιχείρηση	24,3%

Τα συμπεράσματα γίνονται περισσότερο δυσοίωνα, αν λάβουμε υπόψη ότι, από εκείνους που αρχικά δηλώνουν μια πρόθεση επιχειρηματικότητας, τελικά, ελάχιστοι δημιουργούν και λειτουργούν δική τους επιχείρηση. Ο καθηγητής Παναγιώτης Γεωργιάδης, επιστημονικός υπεύθυνος του γραφείου διασύνδεσης του Πανεπιστημίου, τόνισε ότι *«από την καταγραφή της σημερινής τους απασχόλησης, προκύπτει ότι σε ποσοστό περίπου 85%, οι απόφοιτοι δουλεύουν ως μισθωτοί. Μόνο ένα 15% αποφασίζει να αναπτύξει κάποια μορφή επιχειρηματικότητας»*².

Οι ίδιοι ερωτώμενοι, στο ερώτημα «γιατί δεν επιχειρούν;» προέταξαν λόγους, τους περισσότερους από τους οποίους θα έπρεπε να έχει, τουλάχιστον, αμβλύνει (αν όχι να εκμηδενίσει), η μακροχρόνια και (υποτίθεται) πολύ απαιτητική εκπαιδευτική τους διαδρομή (πίνακας 2).

Πίνακας 2	
«Γιατί Δεν Επιχειρείτε;»	
Δεν Αισθάνομαι Ωριμος	14,4%
Έλλειψη Ικανής Επαγγελματικής Πείρας	34,2%
Δεν Έχω Κεφάλαια Για Να Ξεκινήσω	63,2%
Δεν Έχω Δίκτυο Πελατών	15,4%
Έλλειψη Γνώσεων – Πληροφοριών	13,5%

Άξιο ιδιαίτερης προσοχής ήταν και το εύρημα ότι μόνο ένας στους τρεις αποφοίτους του Πανεπιστημίου Αθηνών, ασχολείται επαγγελματικά σε τομέα που σχετίζεται με το αντικείμενο των σπουδών του.

Τέλος, στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας και στη διερεύνηση των κριτηρίων με τα οποία η απόφοιτοι του Πανεπιστημίου επιλέγουν ένα συγκεκριμένο επάγγελμα (πίνακας 3), τα αποτελέσματα αποκάλυψαν δύο δεδομένα:

1. Την αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να εμπνεύσει πρωτοποριακές και καινοτόμες ιδέες, ακόμα και στους πλέον

² Σήμερα, τα δεδομένα αυτά έχουν διαφοροποιηθεί αισθητά. Η οικονομική κατάρρευση του κράτους, αναγκαστικά, διέλυσε το «όνειρο του διορισμού» και δημιούργησε νέες ανάγκες, νέες σκέψεις... ίσως και νέες δυνατότητες...

«προικισμένους» (θυμηθείτε ότι μιλάμε για πτυχιούχους Πανεπιστημίου) νέους ανθρώπους.

2. Την αδυναμία της πολιτείας, να εξασφαλίσει στους σημαντικότερους ανθρώπινους πόρους της (δηλαδή στο μελλοντικό δυναμικό της), ένα στοιχειώδες συναίσθημα εργασιακής ασφάλειας.

Πίνακας 3	
Επιλέγω Μια Συγκεκριμένη Εργασία Γιατί Μου Προσφέρει...	
Ασφάλεια	49,3%
Καλές Αμοιβές	25,7%
Συμβατότητα Με Οικογένεια	33%
Αυτονομία	25,2%
Προοπτική Εξέλιξης	21,3%
Άλλο	10,8%

Θα ανέμενε κανείς ότι, όποιος Έλληνας πολίτης έχει ολοκληρώσει μια 20ετή πορεία, αποφοιτώντας με επιτυχία από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, θα ένοιωθε πως έχει εφόδια ικανά να του εξασφαλίσουν μια, τουλάχιστον, αξιοπρεπή διαβίωση. Ωστόσο, φαίνεται πως αυτό δεν ισχύει. Το φαινόμενο δεν είναι (μόνο) Ελληνικό. Κάποια τεκταινόμενα στην Κίνα, τη μεγαλύτερη και ταχύτερα αναπτυσσόμενη οικονομία του πλανήτη, αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα: Το Φθινόπωρο του 2006, εκατοντάδες Κινέζοι απόφοιτοι ανωτάτων ιδρυμάτων της χώρας τους, έκαναν κατάληψη στις εστίες των σχολών τους, επειδή δεν μπόρεσαν να βρουν ικανοποιητική δουλειά και οικονομικά προσιτές κατοικίες. Την ίδια στιγμή, η εκπαιδευτική πολιτική της τεράστιας χώρας, στράφηκε προς την κατάρτιση, προκειμένου να εντείνει την οικονομική άνοδο και να κατασιγάσει τις κοινωνικές αναταραχές. Ο Quindlen Krovatin (2006) σημείωνε τότε πως «η ανταπόκριση στις σχολές επαγγελματικής κατάρτισης αυξάνεται εν μέρει διότι οι Κινέζοι συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο ότι τα πανεπιστημιακά πτυχία αποτελούν εισιτήριο για το πουθενά».

Ο Vartan Gregorian (2006), πρόεδρος του ιδρύματος Carnegie της Νέας Υόρκης και επίτιμος πρόεδρος του Brown University, διαπιστώνει ότι «παρόμοιες απογοητεύσεις σημειώνονται και σε άλλες χώρες, όπου ένα επιστημονικό πτυχίο δεν εξασφαλίζει εργασία στο ίδιο αντικείμενο. Το να μένουν άνεργοι ή να μην απασχολούνται στο αντικείμενό τους οι καλύτερα εκπαιδευμένοι πολίτες μιας χώρας είναι αντιπαραγωγικό, εμπνέει ηττοπάθεια και είναι καταστρεπτικό για την προσδοκία ανοδικής πορείας. Καθιστά επίσης επώδυνα σαφές ότι το δικαίωμα στη μόρφωση δεν μεταφράζεται αυτομάτως σε δικαίωμα σε μια ικανοποιητική και καλοπληρωμένη εργασία».

Όμως, τότε... τι κάνουμε;

Ο ρόλος της εκπαίδευσης, σήμερα (σύνοψη).

Είναι αλήθεια, ότι χρειάζεται πάρα πολλή δουλειά ακόμα (σε διερευνητικό επίπεδο), ώστε να είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε πλήρως και με σαφήνεια, όλους τους εκπαιδευτικούς δείκτες οι οποίοι επηρεάζουν τη ζωή μας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο δρα κάθε ένας από αυτούς. Ωστόσο, είναι κοινή διαπίστωση, ότι αυτός ο επηρεασμός είναι υπαρκτός και σημαντικός. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση, αποτελεί

το αναγκαίο και ικανό κίνητρο, για να μελετήσουμε πολύ περισσότερο και με πολύ πιο συστηματικό τρόπο, τις δραστικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης, σε όλους τους τομείς του πολιτικού – κοινωνικού – οικονομικού γίνεσθαι.

Πάντως, οι πολίτες του σημερινού κόσμου, ανεξάρτητα από το χρώμα, τη φυλή, την εθνικότητα ή τη θρησκεία τους, αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι το μερίδιό τους στη ζωή εξαρτάται από το επίπεδο της μόρφωσής τους.

Οι κυβερνήσεις όλων των ανεπτυγμένων ή αναπτυσσόμενων χωρών του πλανήτη, δηλώνουν την πρόθεσή τους να επενδύσουν στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, διαβλέποντας ότι αποτελεί το βασικό εφόδιο, τον καταλύτη της δημιουργίας ενός ισχυρού κράτους στη διεθνή κοινότητα.

Ταυτόχρονα, η γνώση παγκοσμιοποιείται. Τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά και ερευνητικά ιδρύματα του κόσμου εξαπλώνονται σε κάθε γωνιά του κόσμου, δημιουργούν νέους ρυθμούς, νόμους και κανόνες, επιβάλλουν συνθήκες ελεύθερης αγοράς που μέχρι χθες ήταν ξένες προς την εκπαίδευση.

Σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, πολλές ανθρώπινες σταθερές κλονίζονται, πολλά θεμελιώδη ερωτήματα επαναδιατυπώνονται. Υπό καθεστώς τεράστιας πίεσης και ανασφάλειας, οι απαντήσεις που δίνονται, είτε αυτές προέρχονται από μεμονωμένα άτομα είτε από κρατικές πολιτικές, δείχνουν να στρέφονται κυρίως προς ωφελμιστικές θεωρήσεις. Κάθε μέρα που περνά, γίνεται δυσκολότερο για τις κλασσικές ανθρωπιστικές αξίες να καθορίσουν τα χαρακτηριστικά των συστημάτων παιδείας. Οι δυσκολίες αυτές διαχέονται στις κοινωνίες, επηρεάζουν ομάδες και άτομα, δημιουργούν ανισότητες ή περιθωριοποιήσεις και απαιτούν κρίσιμες και δίκαιες αναπροσαρμογές.

Ο κόσμος στον οποίο μπορούμε να ζήσουμε, φαίνεται να διαφοροποιείται και να απομακρύνεται συνεχώς από τον κόσμο στον οποίο θα θέλαμε να ζήσουμε. Συνακόλουθα, όλα αυτά που, υποχρεωτικά, συνθέτουν τη βιώσιμη καθημερινότητά μας, απέχουν όλο και περισσότερο, από αυτά που θα μας έκαναν χαρούμενους κι ευτυχισμένους. Κι εμείς, συχνά, μένουμε μετέωροι, στο αχανές κενό που δημιουργείται μεταξύ του επιθυμητού και του εφικτού, μεταξύ του αναγκαίου και του ικανού.

Η φράση «στη δημοκρατία δεν υπάρχουν αδιέξοδα», έχει ακουστεί πάρα πολλές φορές. Τις περισσότερες από Έλληνες πολιτικούς, οι οποίοι τη χρησιμοποιούν ως ανέξοδο επιχείρημα, προσπαθώντας να υπερασπιστούν διαδικαστικές και ανούσιες πολιτικές – ή να αποστασιοποιηθούν από αυτές. Στο παρελθόν, ως δήλωση πίστης και πρόθεσης υποταγής σε κάποιες (απειλούμενες και, άρα, διεκδικούμενες) θεμελιακές απαιτήσεις δημοκρατικής λειτουργίας, οργάνωσης και διοίκησης, ίσως η πιο πάνω πρόταση να είχε κάποιο νόημα. Σήμερα όμως, κανένας πολίτης (πόσο μάλλον πολιτικός), δεν μπορεί να αισθάνεται ικανοποιημένος, μόνο και μόνο από την ύπαρξη πολιτικών και κοινωνικών δομών οι οποίες στηρίζονται στις αρχές του δημοκρατικού συγκεντρωτισμού, ή στις επιλογές και στις διεργασίες που επιβάλλουν οι πλειοψηφίες. Σήμερα, από μόνο του, αυτό δεν είναι πια αρκετό. Έτσι, για όποιο λόγο και αν λέγεται, η πρόταση είναι λάθος. Για τους πολίτες οι οποίοι, την ίδια στιγμή που το ακούν, βιώνουν τραγικά κοινωνικά – επαγγελματικά – οικονομικά αδιέξοδα, η διαπίστωση «ανυπαρξίας» αδιεξόδων, αποτελεί απαράδεκτη πρόκληση. Ταυτόχρονα,

για τους πολιτικούς που το υποστηρίζουν, αποτελεί κορυφαία έκφραση πολιτικού αμοραλισμού. Γιατί οι κοινωνικές αδικίες, ο προκλητικά άνισος καταμερισμός του πλούτου, η εξάπλωση της ανεργίας της φτώχειας και της απελπισίας που αυτές συνεπάγονται, οι διαφορές που οφείλονται αποκλειστικά στην καταγωγή (και όχι στις ανάγκες, στις ικανότητες ή στις διαθέσεις) των ανθρώπων, αποτελούν ισχυρότατους κινδύνους οι οποίοι, εάν δεν αντιμετωπιστούν ριζικά και δίκαια, θα φέρουν – ήδη φέρουν – τις δημοκρατίες σε πάρα πολύ δύσκολη θέση. Γιατί, πολύ απλά, η σύγχρονη αστική δημοκρατία, οφείλει να αναγνωρίσει ως δικό της πρόβλημα και εν δυνάμει αδιέξοδο, το μη ελεγχόμενο και μη αντιμετωπίσιμο προσωπικό βάσανο κάθε ατόμου – μέλους της. Διαφορετικά, η αδυναμία της, η ανεπάρκεια και – πολύ χειρότερα – η αδιαφορία της, μετατρέπει τον πολίτη σε ενεργό εχθρό της. Και αυτή η μετατροπή οδηγεί, ασφαλώς και με μαθηματική ακρίβεια, σε αδιέξοδο...

Όλο και πιο συχνά, οι πολίτες των σύγχρονων αστικών δημοκρατιών γίνονται μάρτυρες (πιο σωστά: τηλεοπτικοί θεατές) συγκρούσεων πολιτών με δυνάμεις καταστολής και εγκλημάτων κατά της ζωής και της περιουσίας. Σήμερα, η αδιαφορία δεν συνιστά, απλώς, απαθή ή ανάληγη συμπεριφορά. Συνιστά αντικοινωνικότητα, σχεδόν αυτισμό. Είναι εξαιρετικά κοντόφθαλμος, όποιος δεν καταλαβαίνει ότι το πρόβλημα είναι και δικό του, ότι αυτός ο «ξένος» που σήμερα σπάει και καίει, αύριο θα είναι ο ίδιος, το παιδί του ή το εγγόνι του. Δεν είναι αυθαίρετη πρόβλεψη, είναι περίπου μαθηματική βεβαιότητα: **Αν η εκπαίδευση δεν κατορθώσει να δώσει στους ανθρώπους γνώση και ελπίδα, κανένας άλλος μηχανισμός δεν θα το κάνει.** Τότε οι δρόμοι θα γεμίσουν με πολίτες οι οποίοι δεν θα έχουν τίποτα (για να φοβούνται μη το χάσουν) και η δημοκρατία θα βρεθεί σε θανάσιμο κίνδυνο. Γιατί όποιος δεν έχει τίποτα να ελπίζει, δεν είναι καθόλου δημοκρατικός. Είναι, όμως, πάρα πολύ επικίνδυνος.

Δεν πρέπει να μας ξεγελά η (μικρή, ανθεκτική, αλλά και φθίνουσα) Ελληνική «καθυστέρηση». Η οργάνωση, η δομή και οι συνεκτικοί κανόνες της κοινωνίας μας αντιστέκονται ακόμα. Αυτή η αντίσταση μας μετατρέπει συχνά σε άφωνους, αμέτοχους και άβουλους τηλεθεατές τραγικών γεγονότων που συμβαίνουν «μακριά», σε «άλλους». Κάνουμε λάθος. Το πρόβλημα είναι εδώ, είναι (και) δικό μας. Ήταν εδώ, ήταν δικό μας, και πριν... Δεν το είδαμε (ή κάναμε ότι δεν το είδαμε). Και, από πολυσύνθετο και δυσεπίλυτο πρόβλημα, το μετατρέψαμε σε βασικότερη αιτία μιας τεράστιας οικονομικής – κοινωνικής – πολιτικής – ανθρωπιστικής κρίσης.

Με αυτά τα δεδομένα, ποιος μπορεί – και πρέπει να είναι ο ρόλος ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος; Ποιος θέλουμε να είναι ο ρόλος της Ελληνικής εκπαίδευσης; Αυτήν τη στιγμή, το εκπαιδευτικό τοπίο δείχνει να προσδιορίζεται από δύο αφιλόξενα άκρα. Βαδίζοντας προς το ένα, μετατρέπουμε την παιδεία σε μια διαδικασία παραγωγής αποδοτικών μηχανών, με αποκλειστικό σκοπό έναν, περισσότερο ή λιγότερο άνετο, βιοπορισμό. Πηγαίνοντας προς το άλλο, αφήνουμε την παιδεία να καταλήξει νεκρή φύση, θεωρητική κι ανούσια μορφωτική αξία, ολιγαρχικό προνόμιο των ελάχιστων που δεν έχουν ανάγκη να εργαστούν για να ζήσουν.

Όμως, μήπως υπάρχει και άλλος δρόμος; Φαίνεται πως χρειαζόμαστε μια ειρηνική εκπαιδευτική (επ)ανάσταση. Και τη χρειαζόμαστε τώρα.

**Συζήτηση για την Παιδεία, ή για την Εκπαίδευση;
Γιατί, ανακριβείς λέξεις δεν μπορούν να δώσουν αληθινά νοήματα...**

«Το βασικό κοινωνικό στερεότυπο που οφείλουμε, ενόψει της νέας Κυβερνητικής περιόδου, εξ' αρχής να καταρρίψουμε, είναι η εννοιολογική ταύτιση των όρων Εκπαίδευση και Παιδεία. Πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες. Εκπαίδευση είναι το σύστημα, είναι οι πόροι, είναι η υλικοτεχνική υποδομή, είναι το θεσμικό πλαίσιο, είναι τα εποπτικά μέσα, αλλά πάνω απ' όλα είναι οι άνθρωποι. Παιδεία είναι το παραγόμενο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι το μπόλιασμα του μυαλού της νέας γενιάς με πλούσιες γνώσεις, φρέσκες πληροφορίες, κριτική αντίληψη και σύγχρονη προσέγγιση. Είναι το μπόλιασμα της συνείδησης της νέας γενιάς με ήθος, ανθρωπιά και ευαισθησίες».

Απόσπασμα της ομιλίας του τότε Υπουργού Παιδείας Ευριπίδη Στυλιανίδη, κατά τη διάρκεια των προγραμματικών δηλώσεων της Κυβέρνησης στη Βουλή, στις 30 Σεπτεμβρίου του 2007. (Το έργο του κου Υπουργού, μετά από αυτές τις «βαρυσήμαντες» δηλώσεις, το θυμάστε; Αν δεν θυμάστε τίποτα, μην ανησυχείτε, δεν φταίει η μνήμη σας...).

Οι έννοιες «παιδεία» και «εκπαίδευση», σχετίζονται αλλά δεν συμπίπτουν. Κατά τον Μπαμπινιώτη (1998), *«η λέξη παιδεία στην αρχαία σήμαινε ό,τι περίπου η σημερινή λέξη κουλτούρα, δηλαδή τη γενικότερη πνευματική και ψυχική καλλιέργεια του ανθρώπου και μαζί τον πολιτισμό»*. Αυτή η θεώρηση, προϊόν μιας πολιτικής σκέψης που γεννήθηκε πριν από χιλιάδες χρόνια και σήμερα... αναζητείται εναγωνίως, αποστασιοποιεί την παιδεία από την εξειδικευμένη γνώση και την ανάγει σε κάτι πολύ ευρύτερο, σχεδόν σε έναν ανώτερο σκοπό της εκπαίδευσης (αν και όχι μόνον αυτής).

Στην Ελλάδα του 21ου αιώνα, ο διαχωρισμός μεταξύ παιδείας και εκπαίδευσης, αν και, σε θεωρητικό επίπεδο, παραμένει ισχυρός, δεν είναι πλέον τόσο σαφής. Οι αιτίες της σύγχυσης και της ασάφειας μπορούν να αναζητηθούν σε δύο ευρύτατους και συμπληρωματικούς τομείς. Αφενός, στις γνωστικές κοινωνικές και οικονομικές προκλήσεις που δημιούργησε (και) στην Ελλάδα η εκρηκτική ανάπτυξη του υλικοτεχνικού πολιτισμού. Αφετέρου, στην αναγκαία αλλά και αναγκαστική, σχεδόν βίαιη, προσαρμογή στις απαιτήσεις που έθεσε η επικράτηση του συγκεκριμένου (πολιτικού, κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού) μοντέλου ανάπτυξης και του συνακόλουθου συστήματος αξιών που αυτό εγκαθίδρυσε.

Εάν θεωρήσουμε διαχρονικά «μορφωμένο» το άτομο που έχει εκπαιδευθεί και διαθέτει παιδεία, ο σημερινός «μορφωμένος γιος» απέχει πάρα πολύ από τον «μορφωμένο» πατέρα του. Ταυτόχρονα, οι ποιοτικοί και ποσοτικοί δείκτες που τον προσδιορίζουν και τον κατατάσσουν (μορφωτικά, κοινωνικά, οικονομικά ή επαγγελματικά), δεν επιδέχονται καμία απολύτως σύγκριση με τους αντίστοιχους του, επίσης «μορφωμένου», παππού του. Η «μόρφωση του παππού» τα είχε όλα: Παιδεία, εκπαίδευση, απασχόληση, άνετη διαβίωση. Η «μόρφωση του πατέρα», έστω και κατά τεκμήριο, τα διεκδικούσε όλα. Η «μόρφωση του γιου» δεν εξασφαλίζει απολύτως τίποτα. Οι έννοιες παρέμειναν, αλλά τα περιεχόμενα άλλαξαν ριζικά. Μαζί τους άλλαξαν τα ερωτήματα και τα κρίσιμα διλήμματα. Από το «μορφωμένος ή αμόρφωτος;» περάσαμε στο «πλούσιος ή φτωχός;» και, τώρα, λες και οι χειρότεροι φόβοι μας βγαίνουν αληθινοί, στο «μορφωμένος και φτωχός ή αμόρφωτος και πλούσιος;». (Το τελευταίο αποφεύγουμε – ακόμα – να το διατυπώσουμε. Άραγε,

κρατάμε τις αποστάσεις γιατί πιστεύουμε πως το ερώτημα δεν έχει νόημα, ή γνωρίζουμε την απάντηση και φοβόμαστε την αποκάλυψή της;).

Στον τόπο μας γίνεται πολύ κουβέντα για την «παιδεία». Συχνά αναφερόμαστε στο «υπουργείο παιδείας», στα «κονδύλια για την παιδεία», στην «ποιότητα της παιδείας» και σε ένα σωρό άλλα «θέματα παιδείας». Σχεδόν πάντα, οι συζητήσεις μας είναι ελαφρώς... εκτός θέματος. Ο λόγος είναι απλός: Κάθε επιχείρημα που χρησιμοποιούμε πριν και μετά τον όρο «παιδεία», αφορά στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση. Το ζήτημα δεν είναι λεξικολογικό, είναι ζήτημα ουσίας. Οι λέξεις και οι φράσεις μας είναι – πρέπει να είναι – οι σκέψεις μας. Νομοτελειακά, η σωστή επιλογή των λέξεων, θα οδηγήσει στην ορθή ιεράρχηση των σκέψεων και αυτές, με τη σειρά τους, θα μας βοηθήσουν να οριοθετήσουμε τους στόχους, τις επιλογές και τις δράσεις μας.

Η διάκριση και η αποσαφήνιση των εννοιών και των ρόλων είναι το πρώτο βήμα, για να δώσουμε στο πολύπαθο εκπαιδευτικό μας σύστημα τα χαρακτηριστικά που, τόσο έντονα, του λείπουν: Φιλοσοφία, στόχο και όραμα.

Μια... «εντελώς αντιεπιστημονική» (και πολύτιμη) καταγραφή.

«Το αντίθετο μιας προφανούς αλήθειας μπορεί, κάλλιστα, να είναι μια άλλη προφανής αλήθεια».

Niels Bohr

Σήμερα. Στο σπίτι μιας Ελληνικής οικογένειας. Συζητούν δύο γονείς.

- Οι μέρες περνάνε. Πρέπει να πάμε και καμιά βόλτα από το σχολείο.
- Να πάμε, αλλά νομίζω πως δεν χρειάζεται να κάνουμε κάτι. Φαντάζομαι ότι η επανεγγραφή από την πρώτη στη δεύτερα δημοτικού γίνεται αυτόματα...
- Εγώ στο ζαναλέω, να πάμε μια βόλτα και σε κανένα ιδιωτικό να ρωτήσουμε.
- Δεν υπάρχει λόγος να πάμε πουθενά.
- Πέρσι, στο σχολείο του παιδιού μας, εκεί που θέλεις να το ζαναγράψουμε, ξέρεις πόσες ώρες έγιναν, σε σχέση με αυτές που θα έπρεπε να έχουν γίνει;
- Κι εσύ πού το ξέρεις αυτό;
- Τις μέτρησα.
- Τις μέτρησες;
- Ναι. Είχα πάρει ένα ημερολόγιο και έγραφα κάθε μέρα, πόσες ώρες μάθημα είχαν, με βάση το πρόγραμμα, και πόσες έκαναν. Από τη μέρα που ξεκίνησε το σχολείο, σχεδόν μέχρι τα Χριστούγεννα. Μετά, απογοητεύθηκα και τα παράτησα...
- Ενδιαφέρον! Λοιπόν;
- Με βάση το πρόγραμμα, το παιδί μας έπρεπε να έχει κάνει 325 ώρες μάθημα. Έκανε όμως μόνο 230.
- 70%. Καλή επίδοση, αν σκεφτείς σε ποια χώρα ζούμε...
- Αστειεύεσαι τώρα; Εδώ συζητάμε αν το παιδί μας θα μάθει γράμματα...
- Δεν αστειεύομαι καθόλου. Απλώς, σου λέω ότι όλη η Ελληνική κοινωνία, σε αυτούς τους ρυθμούς δουλεύει...
- Ξέρεις εσύ κανένα ιδιωτικό σχολείο που, για κάθε δέκα ημέρες που θα έπρεπε να γίνονται κανονικά τα μαθήματα, αυτό να είναι ανοιχτό τις 7 και κλειστό τις άλλες 3;
- Μάλλον όχι...

- Μην μου λες λοιπόν ότι όλη η Ελλάδα δουλεύει έτσι, γιατί αυτό είναι ψέμα. Το κρατικό κομμάτι της Ελλάδας δουλεύει έτσι. Μόνο αυτό.
- Έστω...
- Γι αυτό σου λέω... Δεν έχω καμία εμπιστοσύνη στο κρατικό σχολείο.
- Συμφωνώ. Εγώ όμως δεν έχω καμία εμπιστοσύνη ούτε στο ιδιωτικό.
- Μπορεί να μην είναι όπως πρέπει, ούτε αυτά. Είναι όμως καλύτερα.
- Τα ίδια χάλια είναι.
- Δεν είναι ίδια. Έχουν καλύτερη οργάνωση, καλύτερο έλεγχο... Υπάρχει μεγαλύτερη φροντίδα για τα παιδιά...
- Σιγά τα αυγά...
- Έλα τώρα! Μην μου πεις ότι ο δάσκαλος, ως κρατικός υπάλληλος, ελέγχεται και αξιολογείται από τον προϊστάμενό του διευθυντή του σχολείου...
- Κανείς δεν ελέγχεται και κανείς δεν αξιολογείται. Κανένας απολύτως.
- Δεν είναι το ίδιο. Στο ιδιωτικό υπάρχει τουλάχιστον ο ιδιοκτήτης, ο οποίος καίγεται για την πελατεία του και έχει το νου του...
- Και ποιος μου εγγυάται ότι ο ιδιοκτήτης του ιδιωτικού είναι καλός μάνατζερ ή καλός παιδαγωγός; Ποιος μου εγγυάται ότι ξέρει να επιλέγει καλούς συνεργάτες; Και αν επιλέξει έναν καλό εκπαιδευτικό, ποιος μου εξασφαλίζει ότι θα του συμπεριφερθεί όπως πρέπει, ώστε να τον κρατήσει ικανοποιημένο και σε εγρήγορση, για να κάνει το μάθημα που πρέπει στα παιδιά μου;
- Κανείς. Γιατί, στο κρατικό σχολείο ποιος σου εγγυάται κάτι από όλα αυτά; Μήπως το υπουργείο παιδείας;
- Όχι βέβαια! Ακριβώς αυτό σου λέω τόση ώρα. Ίδια δεν είναι;
- Σου λέω μόνο ότι, στο ιδιωτικό, ο διευθυντής, ακριβώς επειδή είναι και ιδιοκτήτης, έχει συμφέρον. Ακόμα και από μόνο του, ανεξάρτητα από τις ικανότητές του, αυτό θα τον κάνει να δείξει ενδιαφέρον. Δεν θα είναι μπάχαλο το σχολείο...
- Και στα κρατικά και στα ιδιωτικά, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές προέρχονται από τον ίδιο, ουδέποτε αξιολογημένο, «ανώτατο» μηχανισμό παραγωγής πτυχιούχων. Προσλαμβάνονται όλοι με ανύπαρκτα έως γελοία, (για εκπαιδευτικούς), κριτήρια, εργάζονται ελάχιστα και παίρνουν τον ίδιο άθλιο μισθό. Προκειμένου να προσληφθούν, είναι όλοι τους πρόθυμοι να υποστούν κάθε δοκιμασία, ακόμα και ταπείνωση. Από τη στιγμή όμως που θα μπουν στην τάξη, δεν βλέπουν την ώρα που θα βγουν από αυτήν... Είτε για να πάνε να διαμαρτυρηθούν για τα χρήματα που παίρνουν, είτε για να αρχίσουν μια ώρα αρχύτερα τα παράνομα απογευματινά τους ιδιαίτερα, στους ίδιους μαθητές που το σχολείο, ως δεξαμενή υποψήφιων πελατών, τους σύστησε το πρωί...
- Με τα λεφτά που παίρνουν, τι θέλεις να κάνουν; Πώς θα ζήσουν;
- Αυτό είναι άλλο θέμα.
- Πώς είναι άλλο θέμα; Επιτρέπεται ένας άνθρωπος που έχει φάει 20 χρόνια στα θρανία κι έχει περάσει από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, να μην μπορεί να ζήσει άνετα με το μισθό του;
- Το μισθό του τον ήξερε και πριν διοριστεί, δεν του τον κρατούσαν κρυφό.
- Και τι σημαίνει αυτό;
- Σημαίνει ότι είχε κάνει τους λογαριασμούς του... Είχε πάρει το κομπιουτεράκι του, είχε κάνει τις πραξούλες του και το αποτέλεσμα του φαινόταν μια χαρά...
- Τι είχε κάνει;
- Διαίρεση... Πόσα παίρνω το χρόνο, δια του πόσες ώρες δουλεύω... Ξέρεις τι νουμεράκι του βγαίνει του κυρίου εκπαιδευτικού, τον οποίο λυπάσαι; Μιάμιση με δύο φορές πάνω από το αντίστοιχο δικό μας. Αφήνω κατά μέρος ταμεία, συντάξεις, άτοκα δάνεια, κρατική προστασία... Εγώ κι εσύ δεν είμαστε εργαζόμενοι; Γιατί να μην ισχύουν και για μας τα ίδια;

- Τι να τα κάνει όλα αυτά, αν δεν μπορεί να ζήσει την οικογένειά του με τα λεφτά που παίρνει κάθε μήνα;
- Ας παραιτηθεί κι ας αλλάξει δουλειά...
- Ε, καλά τώρα...
- Τα παιδιά, το δικό μου και όλου του κόσμου, δεν φταίνε τίποτα, να είναι υποχρεωμένα να «μάθουν» από ανθρώπους που, την επομένη της πρόσληψής τους, απαξιώνουν με το χειρότερο τρόπο την εργασία που, ελεύθερα κι αβίαστα, λύσσαζαν να αποκτήσουν...
- Δεν είναι όλοι έτσι.
- Και βέβαια δεν είναι όλοι. Είναι πολλοί όμως. Οι περισσότεροι.
- Δεν είναι οι περισσότεροι.
- Πλάκα μου κάνεις; Εσύ, πόσους δασκάλους σου θυμάσαι με νοσταλγία και πόσους με αδιαφορία ή με θυμό;
- ...
- Είδες;
- Εμείς πώς μάθαμε τα γράμματα που ζέρουμε;
- Υποχρεωτικά.
- Τι σημαίνει αυτό;
- Δεν ξέρω για σένα, εγώ πάντως ήξερα πάρα πολύ καλά πως, αν δεν διάβαζα, οι βαθμοί μου θα ήταν χάλια. Και μιλάμε για τόσο χάλια, που θα έμενα στην ίδια τάξη και θα ξεφτιλιζόμουν. Και αυτό δεν το ήθελα με τίποτα...
- Δηλαδή, με το ζόρι μάθαμε γράμματα;
- Πες το όπως θες... Πάντως, εγώ δεν θυμάμαι τον εαυτό μου να τρελαίνεται από τη χαρά του με το διάβασμα... Αυτό που ήθελα, ήταν να είμαι όλη μέρα έξω, με τα φιλαράκια μου, να παίζω... Πάντως, όχι να διαβάζω...
- Ίδια δεν είναι τα παιδιά και σήμερα; Το παιδί μας δεν το βλέπεις;
- Και βέβαια ίδια είναι τα παιδιά. Μόνο που, τα παιδιά που σήμερα δεν ξέρουν τι χρώμα έχουν τα βιβλία τους, στο δημοτικό παίρνουν «καλά», στο γυμνάσιο 13-14 και στην 3η λυκείου 15-16... Γιατί να διαβάσουν;
- Μήπως υπερβάλλεις;
- Κάθε χρόνο, οι εφημερίδες δημοσιεύουν πίνακες με τις βαθμολογίες των πανελλαδικών. Για ρίξε μια ματιά και θα καταλάβεις... Μήπως νομίζεις ότι όλοι αυτοί που πατώνουν στις πανελλαδικές δεν παίρνουν απολυτήριο; Σε πληροφορώ ότι όλα αυτά τα... αστέρια έχουν απολυτήριο και, μάλιστα, κάποια έχουν και πολύ καλούς βαθμούς σε αυτό...
- Ναι, αλλά τι αξίζει σήμερα το απολυτήριο του λυκείου;
- Γι αυτόν που το έχει, αξίζει όσο οτιδήποτε αποκτιέται σ' αυτήν τη ζωή, χωρίς κανέναν απολύτως κόπο. Και για όλον τον υπόλοιπο κόσμο, αξίζει όσο οποιοδήποτε άχρηστο χαρτί, χωρίς περιεχόμενο και χωρίς αντίκρισμα.
- Δηλαδή τίποτα...
- Απολύτως τίποτα. Έτσι το κατανήσανε... Ο πατέρας μου ήταν δακτυλοδεικτούμενος, μόνο και μόνο επειδή είχε απολυτήριο...
- Καλά τώρα, αν είναι να πάμε τόσο πίσω, τον παππού μου τον θεωρούσαν μορφωμένο, μόνο και μόνο επειδή ήξερε να γράφει και να διαβάζει... Δεν είναι αυτό το θέμα. Μιλάμε για σήμερα.
- Σήμερα... Θυμάσαι την αγγελία που είχα δει στον πίνακα ανακοινώσεων της εταιρείας; «Ζητείται πτυχιούχος με μηχανάκι, για εξωτερικές δουλειές»...
- Καλά όλα αυτά... Με το παιδί μας τι θα κάνουμε;
- Τι θέλεις να κάνουμε; Θα το σπουδάσουμε, θα του πάρουμε κι ένα μηχανάκι...
- Έλα τώρα...

- Τι θέλεις να σου πω; Δυστυχώς, αυτά που μέχρι χθες ήταν απολύτως επαρκή, σήμερα είναι μόνο απολύτως αναγκαία... Ένας Θεός ξέρει, πώς θα είναι τα πράγματα μετά από 15-20 χρόνια, που το παιδί μας θα έχει βγει στην αγορά...
- Υπάρχει περίπτωση να είναι καλύτερα τότε;
- Χλωμό το βλέπω...
- Ωραία προοπτική...
- Καθόλου ωραία δεν είναι, αλλά τι να κάνουμε; Αυτή είναι κι είναι ίδια για όλους. Εμείς σπουδάσαμε για να έχουμε τη δυνατότητα να διεκδικήσουμε καλύτερη δουλειά και πιο υψηλό εισόδημα. Το παιδί μας πρέπει να σπουδάσει, για να έχει το δικαίωμα να ελπίζει πως θα βρει δουλειά. Όχι απαραίτητα καλή δουλειά, αλλά κάποια δουλειά...
- Υπάρχει σπουδή που το εξασφαλίζει αυτό;
- Για δικαίωμα στην ελπίδα σου μιλάω, όχι για εξασφάλιση. Οι εποχές των εξασφαλίσεων έχει περάσει. Και που είσαι ακόμα...
- Τέλος πάντων... Η κουβέντα ξέφυγε. Το θέμα μας είναι το σημερινό σχολείο του παιδιού μας.
- Καθόλου δεν ξέφυγε η κουβέντα. Προσπαθώ να σου εξηγήσω ότι, επειδή το μπάχαλο και η αναξιοκρατία που ζουν και βασιλεύουν στον τόπο μας, μοιράζονται ισόποσα μεταξύ κρατικής και ιδιωτικής εκπαίδευσης, δεν αντιλαμβάνομαι καμία ουσιαστική διαφορά, καμία διαφορά που θα άξιζε τον κόπο...
- Μήπως αντιδράς για τα λεφτά; Αν απορρίπτεις το ιδιωτικό μόνο γι αυτό, μην έχεις πρόβλημα...
- Αυτήν την εντύπωση σου έδωσα τόση ώρα;
- Θα βγουν τα λεφτά. Θα κόψουμε από αλλού...
- Δεν είναι για τα λεφτά. Όχι πως περισσεύουν, αλλά αν πίστευα πως αυτό είναι το καλύτερο για το παιδί, δεν θα το συζητούσα...
- Και, πραγματικά, δεν πιστεύεις ότι είναι καλύτερο; Δεν πιστεύεις ότι το ιδιωτικό σχολείο θα το βοηθήσει να μάθει καλύτερα γράμματα;
- Όχι. Πιστεύω πως, δυστυχώς, ούτε το ιδιωτικό, ούτε το κρατικό σχολείο θα μάθει στο παιδί μου γράμματα.
- Τουλάχιστον, μόνο για το δημοτικό, που είναι η βασικότερη βαθμίδα εκπαίδευσης. - Εδώ είναι που πρέπει να πάρει τις βάσεις. Μετά, στο γυμνάσιο και στο λύκειο, ας πάει στο δημόσιο. Έτσι κι αλλιώς, τότε θ' αρχίσει φροντιστήριο...
- Το φροντιστήριο έχει ήδη αρχίσει...
- Τι εννοείς;
- Αυτό που κάνεις εσύ κάθε απόγευμα μαζί του για μιάμιση – δύο ώρες, τι είναι; Φροντιστήριο δεν είναι; Αν δεν το κατάλαβες, σε πληροφορώ ότι το παιδί μας κάνει, ήδη, δέκα – δώδεκα ώρες την εβδομάδα φροντιστήριο.
- Τουλάχιστον μου το αναγνωρίζεις...
- Μην αρχίσεις τα παράπονα τώρα, σε παρακαλώ... Εσύ κατάφερες να προσαρμόσεις το πρόγραμμα στη δουλειά σου, εγώ δεν μπορώ να το κάνω αυτό, τι θέλεις να κάνω; Να σταματήσω να δουλεύω;
- Δεν παραπονιέμαι, απλώς θα ήθελα να έχω λίγη βοήθεια...
- Και πολλή βοήθεια, αλλά πότε; Εσύ δουλεύεις σαν σκυλί, αλλά κι εμένα με βλέπεις ποτέ να κάθομαι;
- Εντάξει, ας το αφήσουμε αυτό. Τουλάχιστον αυτό το φροντιστήριο είναι δωρεάν...
- Δωρεάν; Αυτό να μου το ξαναπείς, όταν μας έρθει το επόμενο εκκαθαριστικό της εφορίας και δεις μαζεμένα όλα αυτά που πληρώνουμε...
- Εννοώ ότι δεν πληρώνουμε τίποτα από την τσέπη μας...

- Μωρέ, από την τσέπη μας το πληρώνουμε και μάλιστα βάζοντας βαθιά το χέρι... Τι πρέπει να δεις για να το καταλάβεις; Λίστα με τα νούμερα που πληρώνεις αναλυτικά για κάθε λειτουργία του κράτους;
- Τώρα που το λες, δεν θα ήταν καθόλου άσχημο αυτό...
- Για σένα. Γιατί, για τους μανδαρινούς που, από την ώρα που τα παίρνουν, ένας Θεός ξέρει τι τα κάνουν, δεν θα ήταν καθόλου ωραίο.
- Οι καλοί λογαριασμοί δεν κάνουν τους καλούς φίλους;
- Ξέρεις εσύ κανένα Έλληνα που να είναι φίλος με το κράτος;
- Πάντως, με αυτό το σκεπτικό, δωρεάν δεν είναι τίποτα.
- Αυτό είναι σίγουρο. Στο κάτω – κάτω, όλοι λένε ότι η εκπαίδευση είναι η σημαντικότερη επένδυση, έτσι δεν είναι; Λοιπόν, από πού κι ως που, οι ώρες που δουλεύεις για την εκπαίδευση του παιδιού σου – και μάλιστα ξοδεύοντας τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο σου – δεν θεωρούνται ώρες εργασίας;
- Δεν το είχα σκεφτεί έτσι...
- Καλά θα κάνεις να συνεχίσεις να μην το σκέφτεσαι έτσι, γιατί θα την πληρώσει το παιδάκι μας...
- Μην φοβάσαι, αυτό αποκλείεται. Αλλά είναι άδικο...
- Δεν βαριέσαι... Σε αυτόν τον... ευλογημένο τόπο, κάποιοι δουλεύουν χωρίς να πληρώνονται, γιατί κάποιοι άλλοι πληρώνονται χωρίς να δουλεύουν...
- Να πάμε να ζητήσουμε κι εμείς το επίδομα των εκπαιδευτικών...
- Δεν έχεις καταλάβει ακόμα ότι σε αυτήν τη χώρα, επιδόματα δίνονται μόνο σε κρατικούς υπαλλήλους και για εργασίες που δεν κάνουν; Εσύ σε τι ελπίζεις;
- Έλα ντε... Πώς το λένε, μια και το έφερε η κουβέντα;
- Το επίδομα; Δεν θυμάμαι... Διδακτικής προετοιμασίας, ή κάπως έτσι...
- Επίδομα διδακτικής προετοιμασίας... Ωραίος τίτλος.
- Σ' αυτά είμαστε μανούλες...
- Πάντως, εγώ, αυτό ακριβώς κάνω...
- Προς το παρόν και για όσο καιρό οι γνώσεις σου επαρκούν, μπορείς να κάνεις το φροντιστή. Αργότερα...
- Εγώ πάντως επιμένω ότι στο ιδιωτικό σχολείο, το παιδί μας θα μάθει πέντε πράγματα παραπάνω...
- Την αλφαβήτα, κουτσά στραβά, θα τη μάθει και στο δημόσιο και στο ιδιωτικό. Την αγάπη για τη μάθηση και την επιθυμία για διάκριση μέσα από τη γνώση, δεν θα τη μάθει σε κανένα από τα δύο. Για κριτική σκέψη, καλλιέργεια, παιδεία και μόρφωση, ας μη μιλήσουμε καλύτερα... Αλλωστε, αυτά τα χαρακτηριστικά, στο σύστημα αξιών της σημερινής «μαχόμενης» Ελληνικής εκπαίδευσης, συνιστούν... από ανυπέρβλητα μειονεκτήματα, μέχρι ανομολόγητα βίτσια...
- Και, τότε, τι κάνουμε;
- Στέλνουμε το παιδί μας στο κοντινότερο σχολείο και ανασκουμπωνόμαστε...
- Μπορούμε να την κάνουμε εμείς αυτήν τη δουλειά;
- Ιδέα δεν έχω. Πάντως, είμαστε οι μόνοι που είναι διατεθειμένοι να προσπαθήσουν...

Ο διάλογος που προηγήθηκε, δεν είναι προϊόν απομαγνητοφώνησης. Σημειολογικά, λοιπόν, είναι φανταστικός. Ως δημιουργήματα φαντασίας, μπορεί να είναι εντελώς ατεκμηρίωτος, αστήρικτος κι ανούσιος. Μπορεί όμως και όχι.

Έτσι ή αλλιώς, η ιστορία των επιστημών, της τεχνολογίας, του πολιτισμού, είναι γεμάτη με ανθρώπινες «φαντασιώσεις» οι οποίες, στην παρθενική τους εμφάνιση, αντιμετώπισαν από απορία, μέχρι αδιαφορία, περιφρόνηση και χλευασμό. Κάποιες από αυτές, όταν, με το πέρασμα του χρόνου και την ωρίμανση των αποδεκτών τους,

απέδειξαν την επιστημονική τους ορθότητα και την κοινωνική τους ωφέλεια, αναγνωρίστηκαν ως πολύτιμα κεκτημένα της ανθρώπινης νόησης, μοχλοί ώθησης και ανάπτυξης ολόκληρης της ανθρωπότητας.

Στον τόπο μας ξέρουμε απ' αυτά. Στην μακραίωνη ιστορία μας, είχαμε πολλές φορές την ευκαιρία να λαιδορήσουμε, να περιφρονήσουμε και να καταδιώξουμε ιδέες τις οποίες, αργότερα, θεωρήσαμε «εμπνευσμένες» και «μεγάλες». Τι κι αν, τις περισσότερες φορές, την ώρα της αναγνώρισης, οι φωνές που τις διατύπωσαν δεν ζούσαν πια; Κανείς δεν μπορεί να τα έχει όλα, σ' αυτήν τη ζωή...

Οι «γκρίζες ζώνες» της Ελληνικής εκπαίδευσης.

Για τους ανθρώπους που, δεκαετίες τώρα, εισηγούνται τις ρυθμίσεις (μεταρρυθμίσεις, απορρυθμίσεις...) του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα πράγματα είναι απλά: Ο διάλογος των δύο γονέων, της προηγούμενης ενότητας, δεν έγινε ποτέ. Είναι «ανύπαρκτος», γιατί καμιά «επιστημονική έρευνα» δεν τον κατέγραψε, καμιά «ακαδημαϊκή δημοσίευση» δεν τον χρησιμοποίησε, καμιά «επιτροπή σοφών» δεν τον συμπεριέλαβε στο πόρισμά της. Έτσι, οι αλήθειες, οι αγωνίες και τα επιχειρήματα που εκφράζει, ως «θεωρητικά αθεμελίωτες απόψεις», δεν αξιολογούνται, ούτε συνυπολογίζονται στους εκπαιδευτικούς μας σχεδιασμούς.

Μήπως πρέπει, η αδήριτη ανάγκη της επιστημονικής προσέγγισης κάθε εκπαιδευτικού ζητήματος, να πάψει να είναι αιτία παράβλεψης των πραγματικών και καθημερινών κοινωνικών αναγκών; Μήπως ήρθε η ώρα, οι «επιστημονικές» μας αναλύσεις, να πάψουν να αποτελούν το «χαλί», κάτω από το οποίο κρύβουμε τα προβλήματα; Μήπως είναι – επιτέλους – καιρός, οι επιστήμες, οι επιστήμονες και τα διερευνητικά εργαλεία τα οποία διαθέτουν, να βγουν από το στείο «ακαδημαϊκό» περιβάλλον τους και να θέσουν τις δυνατότητές τους στην υπηρεσία των ανθρώπων, για τους οποίους (υποτίθεται πως) υπάρχουν και λειτουργούν;

Ένα μεγάλο μέρος της Ελληνικής «ακαδημαϊκής» – και όχι μόνο – κοινότητας, ασχολείται πολύ περισσότερο με τη διατήρηση και διαίωσιση των προσωπικών ή κομματικών σχέσεων και των συσχετισμών δυνάμεων που θα τη διατηρήσουν, άεργη κι αλώβητη, στον κρατικοδίαιτο θώκο της και πολύ λιγότερο (έως καθόλου...) με τη διερεύνηση και καταγραφή των αναγκών της Ελληνικής κοινωνίας.

Ταυτόχρονα και παράλληλα, ένα τεράστιο μέρος των Ελλήνων πολιτών, απλώς, παρακολουθεί και σιωπά. Εγκλωβισμένοι ή απογοητευμένοι, βολεμένοι ή απελπισμένοι, τι σημασία έχει; Η αμήχανη σιωπή μας, είτε ως ένδειξη άγνοιας είτε ως αποτέλεσμα αδιαφορίας, είναι ένοχη. Γιατί αποτελεί τον φυσικό κοινωνικοπολιτικό χώρο της απραξίας, το οξυγόνο της αναξιοκρατίας, της μιζερίας και της οπισθοδρόμησης.

Έτσι, με τον έναν και τον άλλο τρόπο, δυστυχώς, οι σκέψεις, οι έρευνες και οι μελέτες που θα αναδείκνυαν τα προβλήματα της Ελληνικής εκπαίδευσης και θα αναζητούσαν τις λύσεις τους, είτε δεν γίνονται καθόλου, είτε πνίγονται, κάτω από την ασφυκτική πίεση που ασκούν τα κομματικά – συνδικαλιστικά στελέχη των συντεχνιών οι οποίες, ενδεχομένως, θίγονται από τα συμπεράσματά τους.

Τα ερωτήματα (τα οποία, υπαρκτά και πειστικά, τίθενται επιτακτικά και επίμονα) και οι απαντήσεις (οι οποίες ουδέποτε βλέπουν τα φώτα της δημοσιότητας), συχνά καταδεικνύουν τη θλιβερή και γκρίζα όψη της εκπαιδευτικής μας ζωής.

Το παιδαγωγικό ινστιτούτο υπήρξε και λειτούργησε. Ποια ήταν η τελευταία παρέμβασή του στα εκπαιδευτικά μας πράγματα και ποια είναι τα αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης;

Το κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας υπήρξε και λειτούργησε. Ποιο ήταν το θέμα της τελευταίας έρευνάς του, ποια τα αποτελέσματά της και σε ποιες διορθωτικές ενέργειες οδηγήθηκε η εκπαίδευσή μας από την αξιοποίηση της καταγραφής του;

Το εθνικό συμβούλιο παιδείας, υπήρξε και λειτούργησε. Ποια ήταν τα συμπεράσματα των διαβουλεύσεών του, πώς εφαρμόστηκαν αυτά και σε ποιους τομείς της Ελληνικής εκπαίδευσης;

Πόσοι και ποιοι νόμοι, νόμοι οι οποίοι προτάθηκαν από το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας και ψηφίστηκαν από το (επίσης αρμόδιο) Ελληνικό κοινοβούλιο, δεν εφαρμόστηκαν ποτέ στην πράξη; Πότε και από ποιους έγινε πολιτική και κοινωνική ανάλυση αυτού του φαινομένου; Ποια ήταν τα συμπεράσματα; Ήταν, πράγματι, κακοί νόμοι (οπότε καλώς δεν εφαρμόστηκαν), ή ήταν καλοί νόμοι (οπότε κακώς δεν εφαρμόστηκαν); Εάν ήταν κακοί, γιατί προτάθηκαν; Εάν ήταν καλοί, γιατί δεν εφαρμόστηκαν; Σε κάθε περίπτωση, ποιες ήταν οι επιπτώσεις στην Ελληνική εκπαίδευση;

Τα (επί της ουσίας, αναπάντητα), ερωτήματα είναι πολλά. Πάρα πολλά. Το αποτέλεσμα για μας και τα παιδιά μας είναι η πάντα το ίδιο – και πάντα το ίδιο απογοητευτικό. Γιατί οι άνθρωποι (βλέπε ηγετικά πολιτικά και συνδικαλιστικά στελέχη), οι οποίοι είναι εντεταλμένοι να αξιοποιήσουν τις ερευνητικές διαπιστώσεις και τα επιστημονικά συμπεράσματα, ποτέ μέχρι τώρα δεν κατόρθωσαν να ξεπεράσουν τον μικρό (άλλοτε «κυβερνητικό», άλλοτε «αντικυβερνητικό», ενίοτε μικροπολιτικό αλλά πάντοτε μικροκομματικό και ανεπαρκή), εαυτό τους.

Τι εννοούν άραγε όλοι οι εκπρόσωποι των «αρμόδιων» φορέων, όταν μας όταν μιλούν για ζητήματα που η σημασία τους είναι «πέρα και πάνω από κόμματα»; Η εκπαίδευση, είναι ένα από αυτά; Εάν ναι, ας πετάξουν τα κόμματα, τις συντεχνίες και τα συμφέροντά τους έξω από την εκπαίδευση, ώστε να αποκτήσουμε πλήρη γνώση για το παρόν και εμπνευσμένες προτάσεις για το μέλλον...

Το δυστύχημα είναι ότι, δεκαετίες τώρα, η απουσία μιας, έστω και στοιχειώδους, κουλτούρας αξιοκρατικής συνεργασίας (απουσία η οποία μαστίζει την Ελληνική πολιτική σκηνή και, συνακόλουθα, ολόκληρη την Ελληνική κοινωνία), καθιστά τις προτάσεις της προηγούμενης παραγράφου απολύτως ανέφικτες.

Όμως, το μεγαλύτερο κακό είναι ότι αυτές οι ίδιες καταθλιπτικές συνθήκες, παραμένουν κωμικοτραγικά αναλλοίωτες στο πέρασμα του χρόνου...

Ο Ελληνικός «διάλογος».
(Άραγε, πότε ξεχάσαμε να συζητάμε;)

Η δημοκρατία είναι ένα πολίτευμα για ανθρώπους οι οποίοι, πάνω απ' όλα, θέλουν, μπορούν και γνωρίζουν να συζητούν. Μόνο που, στην πατρίδα της, την Ελλάδα, αυτή η θεμελιώδης αρχή έχει πάψει προ πολλού να ισχύει. Στον Ελληνικό «δημόσιο διάλογο» για την εκπαίδευση (παρεμπιπτόντως, εάν σήμερα καταφέρουμε να μιλήσουμε για εκπαίδευση, ίσως μετά από κάνα – δυο δεκαετίες καταφέρουμε να μιλήσουμε και για παιδεία και για μόρφωση), ο πλούτος της Ελληνικής γλώσσας χρησιμοποιείται, όχι για να αποκαλύψει, αλλά για να αποκρύψει σκέψεις, σκοπούς και συμφέροντα. Πώς αλλιώς να εξηγηθεί τόση σπατάλη «θέσεων» και «επιχειρημάτων», σε μια αέναη, αδιέξοδη, ανούσια και αναποτελεσματική «συζήτηση»; Ο σημερινός, σχεδόν εξηντάρης πια, πτυχιούχος, ήταν φοιτητής, τότε που το εκπαιδευτικό «κίνημα» βγήκε στους δρόμους, για τον 815. Σήμερα, μάλλον απογοητευμένος, παραιτημένος και αμέτοχος, παρακολουθεί το εκπαιδευτικό «κίνημα» να ξαναβγαίνει στους δρόμους... Γιατί άραγε; Για ποιο λόγο; Με τι σκοπό;

Ίδια ζητούμενα, ίδια επιχειρήματα, ίδια μεθοδολογία «συζήτησης». Σαν να μην πέρασε ούτε μια μέρα... Και, φυσικά, το ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον: Στασιμότητα. Χαμηλή απόδοση. Ανεπάρκεια. Υποχρηματοδότηση. Κοινωνική αδικία. Παντελής και κραυγαλέα απουσία αξιολόγησης. Αναξιοκρατία, σε όλα τα επίπεδα. Ας μην αυταπατόμαστε. **Στην Ελλάδα, δεκαετίες τώρα, δεν γίνεται καμιά απολύτως συζήτηση για την εκπαίδευση. Παράλληλοι μονόλογοι που αφορούν σε κομματικά, συντεχνιακά, συνδικαλιστικά ή οικονομικά συμφέροντα, ναι, γίνονται. Συζήτηση για την εκπαίδευση, όχι, δεν γίνεται.**

Εξάλλου, μια τέτοια συζήτηση προϋποθέτει διάθεση, γνώση και, προπάντων, μια κουλτούρα ουσιαστικής ευγένειας και συνεργασίας. Αυτή όμως απουσιάζει επιδεικτικά, όχι μόνο από την ακαδημαϊκή μας κοινότητα, αλλά από αυτό καθ' εαυτό το σύστημα πολιτικών αξιών της σύγχρονης Ελλάδας.

Ενδεικτικός του κλίματος «διαλόγου» που κυριαρχεί στην Ελληνική πολιτική σκηνή, είναι ο αποκλεισμός τεράστιων, υπαρκτών και νόμιμων εκπαιδευτικών ομάδων, από τη δημόσια συζήτηση. Είναι, πράγματι, γεγονός (ακατανόητο, αλλά γεγονός...), ο διαχρονικός θεσμικός αποκλεισμός των εκπαιδευτικών φροντιστών από αυτόν τον «διάλογο». Φαίνεται όμως πως, σε κάποια ζητήματα, οι αγκυλώσεις μας είναι τόσες και τέτοιες, που η αντιμετώπισή τους υπερβαίνει το χώρο της πολιτικής πρακτικής και άπτεται άλλων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία μελετούν σε βάθος και από άλλη οπτική γωνία την ανθρώπινη συμπεριφορά...

Σε μια ουσιαστική συζήτηση για την εκπαίδευση, η συμφωνία και η διαφωνία είναι απολύτως δευτερεύοντα ζητήματα. Αυτό που πρωτεύει, είναι η ανάγκη για συνεννόηση. Συνεννόηση στηριγμένη στη γνώση και στην επιθυμία να πάμε μπροστά, να αλλάξουμε τα κακώς κείμενα, να κάνουμε την εκπαίδευσή μας καλύτερη, αναζητώντας πηγές έμπνευσης, όχι μόνο στη δική μας θέση, αλλά και στην άποψη του άλλου. Όμως, όλα αυτά μας λείπουν. Γνώση. Συνεννόηση. Επιθυμία. Έμπνευση. Αυτές είναι οι ελλείψεις που, περισσότερο από οτιδήποτε άλλο, στραγγαλίζουν την εκπαίδευσή μας. Και κανείς δεν μιλά γι αυτές.

Αν κάποτε αποφασίσουμε να μιλήσουμε για την εκπαίδευση στον τόπο μας, θα ξεκινήσουμε με το ερώτημα: Τι θέλουμε να έχουμε καταφέρει 15 – 20 χρόνια μετά; Ποιους παιδευτικούς, μορφωτικούς, επαγγελματικούς στόχους θέτει — όχι η οποιαδήποτε εκλεγμένη κυβέρνηση, όχι το κόμμα που τη στηρίζει, αλλά η συντεταγμένη πολιτεία, σύσσωμη η Ελληνική κοινωνία — για το Ελληνόπουλο (δηλαδή, για το μέλλον της, για το παιδί της, για τον άλλο... εαυτό της...), που τον επόμενο Σεπτέμβριο θα πάει στο (υποχρεωτικό πλέον) νηπιαγωγείο;

Όταν (αν, ποτέ...) έρθει αυτή η ώρα, όλοι όσοι έχουν λόγο και γνώση, θα πετάξουν τους κομματικούς τους μανδύες και θα σπεύσουν, με πολλή σκέψη αλλά χωρίς λαϊκίστικες «κορώνες», να καταθέσουν το σχέδιό τους (όχι μόνο την άποψη, αλλά και το σχέδιό τους), έτοιμοι και πρόθυμοι να ακούσουν και να ασπαστούν αντικειμενικά ευρήματα και αξιόλογες προτάσεις που περιέχονται στα σχέδια των άλλων... Όμως, δυστυχώς, απέχουμε πολύ από αυτό το (κοινωνικό – πολιτικό – πολιτισμικό) επίπεδο. Μέχρι τότε, αν αυτό μας κάνει να αισθανόμαστε καλύτερα, μπορούμε να συνεχίσουμε να υποκρινόμαστε ότι συζητάμε...

Οι «διαμορφωτές γνώμης» της Ελληνικής εκπαίδευσης.

Πώς, από ποιους, με ποια κριτήρια και με ποια κοινωνική συμμετοχή έχει καθιερωθεί ο «ενδεδειγμένος» τρόπος διαμόρφωσης, διατύπωσης και επικοινωνίας των απόψεων, στα εκπαιδευτικά μας πράγματα;

Σε μια κοινωνία όπου «αληθινό είναι αυτό που έδειξε η τηλεόραση», η Ελληνική εκπαίδευση απουσιάζει επιδεικτικά από τη θεματολογία της «μικρής οθόνης». Τον Οκτώβριο του 2007, μια ερευνητική ομάδα υπό το Γιώργο Πλειό, αναπληρωτή καθηγητή και διευθυντή του εργαστηρίου κοινωνικής έρευνας των μέσων στο τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, διεξήγαγε μια έρευνα με θέμα τη θέση της εκπαίδευσης στα δελτία ειδήσεων των μεγαλύτερων σε τηλεθέαση καναλιών πανελλαδικής εμβέλειας (MEGA, ANT1, ALPHA, ALTER, ET1, NET, STAR, ET3). Τα αποτελέσματα είναι απολύτως ενδεικτικά του τρόπου με τον οποίο η... τηλεοπτική μας δημοκρατία αντιμετωπίζει τα εκπαιδευτικά της προβλήματα:

- Οι εκπαιδευτικές ειδήσεις απορροφούν μόλις το 1,13% του χρόνου των ειδήσεων.
- Η μέση θέση την οποία κατέχουν τα εκπαιδευτικά θέματα στα δελτία ειδήσεων, είναι η 13η.
- Από το χρόνο που αφιερώνεται στις εκπαιδευτικές ειδήσεις, το 13,4% αφορά σε αρνητικές κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο, το 12% στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, το 11,61% στην υλικοτεχνική μας υποδομή, το 8% στη σχέση της εκπαίδευσης με άλλους κοινωνικούς θεσμούς και το 7,14% σε πολιτικά και ιδεολογικά ζητήματα.
- Ελάχιστες αναφορές γίνονται σε κεντρικής σημασίας ζητήματα, όπως τα παιδαγωγικά (1,8%), τα εκπαιδευτικά μέσα (2,68%), ή η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών (0,44%).
- Η ιδιωτική εκπαίδευση δεν εκπροσωπείται στο βαθμό που της αναλογεί, αφού αποσπά μόνο το 4,9% του διαθέσιμου χρόνου, ενώ (σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ για το 2006), σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια φοιτούσε το 12,81% των Ελλήνων μαθητών.

Τα ποσοτικά στοιχεία της προηγούμενης έρευνας, καταδεικνύουν τον πρόχειρο, συγκυριακό και, εν πολλοίς, στρεβλό και αρνητικό τρόπο με τον οποίο τα (παντοδύναμα) τηλεοπτικά μέσα αναπαράγουν την εικόνα της Ελληνικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η μικρή και ανεπαρκής διάθεση τηλεοπτικού χρόνου, είναι μόνο ένα σύμπτωμα, η λιγότερο αρνητική πλευρά της αδυναμίας μας να συζητήσουμε σοβαρά και αποτελεσματικά για την εκπαίδευσή μας. Στο κάτω – κάτω, δεν είναι ούτε ευθύνη ούτε υποχρέωση των μέσων, η διαχείριση των εκπαιδευτικών μας αναγκών...

Αντιθέτως, είναι άκρως προβληματικό, το γεγονός ότι οι προβεβλημένοι «αναλυτές» (και, επί της ουσίας, συντονιστές, καθοδηγητές και διαμορφωτές της κοινής γνώμης), της Ελληνικής εκπαίδευσης, δεν έχουν καμία επιθυμία και δεν επιδεικνύουν καμία διάθεση, να αναχθεί η εκπαίδευση (και όχι οι ίδιοι ή οι απόψεις τους...), σε πρωτεύον μέλημα της Ελληνικής κοινωνίας. Οι άνθρωποι αυτοί είναι, κυρίως, μέλη μιας κρατικοδίαιτης, δήθεν προοδευτικής και, στην ουσία, βαθύτατα συντηρητικής, συνδικαλιστικής ελίτ, προνομιούχα στελέχη μιας κάστας ξεκομμένης από τον αληθινό κόσμο. Τις περισσότερες φορές λειτουργούν και εκφράζονται με την υπεροψία που τους προσδίδει η απόλυτη, απομονωμένη και κατά φαντασία, αίσθηση απόλυτης και αδιαμφισβήτητης αυθεντίας, την οποία οι ίδιοι φέρουν για τον εαυτό τους. Αυτήν την αίσθηση άλλωστε εμπορεύονται κάθε φορά που τους δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν δημοσίως, αδιαφορώντας επιδεικτικά για την ανάγκη διατύπωσης κοινά κατανοητών, αποδεκτών και εφαρμόσιμων βελτιωτικών μέτρων. Πρόκειται για ένα κλειστό σύνολο ανθρώπων οι οποίοι κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, ιδεολογικά, συναλλάσσονται μόνο μεταξύ τους, γιατί κανείς άλλος δεν καταλαβαίνει – και, γι αυτό, ούτε και νοιάζεται – τι θέλουν να πουν. Είτε «συμφωνούν» είτε διαφωνούν» μεταξύ τους, για τον πολίτη που παρακολουθεί, το αποτέλεσμα παραμένει πάντα το ίδιο θολό και ακατανόητο. Η «διαλεκτική» τους εξαντλείται πάντα σε ανούσιους διαξιφισμούς. Το βασικό τους κίνητρο είναι το μικροπολιτικό (και όχι το εκπαιδευτικό) όφελος, η πρώτη τους έγνοια είναι η πιστή αποτύπωση και υπεράσπιση της κομματικής τους γραμμής. Οι εκφράσεις τους ξεχειλίζουν από ξύλινα συνθήματα. Όλα τα επιχειρήματά τους κραυγαλέα, υποκριτικά, όλα πλήρως ενταγμένα σε παράλληλους, σχεδόν παραληρηματικούς, μονολόγους.

Ενώ τα πάντα μεταβάλλονται με τρομακτικές ταχύτητες, ενώ ένα από τα κυρίαρχα ζητούμενα της εκπαίδευσης σήμερα, παγκοσμίως, είναι να βρει τον τρόπο να παρακολουθεί τις κοσμογονικές αλλαγές, οι Έλληνες «συζητητές» είναι πάντα οι ίδιοι (και παραμένουν ίδιοι, ακόμα και όταν τα πρόσωπά τους αλλάζουν...). Ο άλογος λόγος τους είναι πάντα – και μόνο – εν μέρει διαπιστωτικός, συχνότατα ασαφής και, σε κάθε περίπτωση, ενώ βρίθει καταγγελιών, στερείται πλήρως της ευθύνης που θα προϋπέθετε και θα συνεπαγόταν η διατύπωση οποιασδήποτε, ξεκάθαρης και εφικτής, συγκεκριμένης πρότασης. Πολλές φορές, πρόκειται για ανθρώπους οι οποίοι δεν έχουν καμία απολύτως τριβή με τα ζητήματα για τα οποία μιλούν. Συχνά, χρησιμοποιούν με απαράδεκτο, αντιεπιστημονικό, τρόπο την εκπαιδευτική «έρευνα», όχι για να διαμορφώσουν γνώση και άποψη, αλλά για να προσδώσουν αληθοφάνεια, νομιμοποίηση και κοινωνικό έρεισμα στον πάγιο δογματισμό τους. Η μεθοδολογία της σκέψης τους, η ίδια η φρασεολογία που χρησιμοποιούν, ταιριάζει σε παλαιάς κοπής κομματάρχες, σε ιδεολογικούς καθοδηγητές του προηγούμενου αιώνα, σε απολύτως προκατειλημμένους, υστερόβουλους – ενίοτε και «κίτρινους» – διαφημιστές προϊόντων πλατειάς κατανάλωσης. Και, βέβαια, όποτε πρόκειται να

αξιολογήσουν κάθε άλλη άποψη, ισόβια φυλακισμένοι στην τυφλή ιδεοληψία τους, κρίνουν εξ ιδίων τα αλλότρια...

Μήπως, τελικά, όλοι αυτοί οι «ειδικοί» είναι καθοριστικά συνυπεύθυνοι για την ποικιλόμορφη εκπαιδευτική φτώχεια μας;

Μήπως, το πρώτο βήμα προς μια δημιουργική και αποτελεσματική αναζήτηση λύσεων για τα εκπαιδευτικά μας προβλήματα, είναι ο εμπλουτισμός της εμπειρίας μας, η διεύρυνση των οριζόντων μας και μια (λελογισμένη, όσο και απαραίτητη) τολμηρή διάθεση καινοτομίας;

Μήπως όλα αυτά προϋποθέτουν το οριστικό κατέβασμα των «ταμπελών» που τόσο εύκολα κρεμάμε ο ένας στο λαιμό του άλλου, την απαγκίστρωσή μας από τα πολιτικά, κοινωνικά και ιδεολογικά στερεότυπα που μας κρατούν εγκλωβισμένους σε αδιέξοδες λογικές;

Μήπως κάποια από αυτά που, μέχρι χθες, ήταν δίκαια για τους ανθρώπους, αναγκαία για τις κοινωνίες και επιβεβλημένα για τα κράτη, σήμερα δημιουργούν οπισθοδρόμηση και απαράδεκτες ανισότητες;

Μήπως, τελικά, πρέπει να επαναπροσδιορίσουμε τις κοινωνικές μας αρχές, τις πολιτικές μας συντεταγμένες, τις φιλολαϊκές θέσεις και τις προοδευτικές προτάσεις μας, χρησιμοποιώντας ως πυξίδα την ίδια την εκπαίδευση, τις θεμελιώδεις ανθρωπιστικές αρχές και τα εξαιρετικά μορφωτικά εφόδια που (μόνο αυτή) τόσο γενναιόδωρα μας παρέχει;

Όμως, τελικά... Όλα παιδεία δεν είναι; Πώς να μιλήσει, λοιπόν, για εκπαίδευση, ο απαίδευτος λόγος μας;

Η κυρίαρχη ευθύνη της πολιτείας.

(Μπορεί να ξεχνιέται – μήπως γιατί έτσι βολεύει κάποιους; – αλλά... άλλο πολιτεία, άλλο κράτος, άλλο κόμμα και άλλο κυβέρνηση...).

Στην Ελλάδα, το Σεπτέμβριο του 2007, το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), με υπεύθυνο συντονιστή τον ερευνητή Ν. Μπούζα, διενήργησε έρευνα με θέμα τη σχολική διαρροή για παιδιά μέχρι 16 ετών. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψαν, μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα³:

- Η φτώχεια πλήττει το 23,5% του παιδικού πληθυσμού, δηλαδή σχεδόν ένα στα 4 παιδιά κάτω των 16 ετών, ζει σε συνθήκες φτώχειας. Το ποσοστό αυτό είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό φτώχειας του γενικού πληθυσμού, το οποίο κυμαίνεται γύρω στο 20%.
- Για τα παιδιά των φτωχών οικογενειών, το ποσοστό εγκατάλειψης του σχολείου φτάνει το 1,64%. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά των μη φτωχών οικογενειών είναι 0,15%, δηλαδή σχεδόν 11 φορές μικρότερο.
- Η έλλειψη οικογενειακών πόρων, οδηγεί τα παιδιά στην αγορά εργασίας. Το 8,5% των παιδιών των φτωχών οικογενειών, οδηγούνται στην αγορά

³ Σήμερα, στην Ελλάδα του 2016, τα αντίστοιχα δεδομένα είναι πολύ χειρότερα, σχεδόν τραγικά...

εργασίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα παιδιά των μη φτωχών οικογενειών είναι 3,9%.

- Ο κυρίαρχος γενεσιουργός παράγοντας της παιδικής φτώχειας και της, επακόλουθης, σχολικής διαρροής, είναι η αδυναμία του σπιτικού να αποκτήσει επαρκές εισόδημα (τόσο από την αγορά εργασίας, όσο και από κρατικές πηγές).

Πέρα από τα σημαντικά επιμέρους συμπεράσματα, είναι σαφές – και τραγικά επίκαιρο – αυτό που επισημαίνει ο Ν. Μπούζας: *«Το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο που αποκτά κάποιος στην παιδική ηλικία, μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένες ευκαιρίες για κοινωνικοοικονομική εξέλιξη και υγιή ζωή».*

Η πολιτεία του μακρινού παρελθόντος είχε ως κύριο μέλημα την κρατική συγκρότηση, τη δημιουργία του στοιχειώδους εκείνου προστατευτικού ιστού, ο οποίος θα περιέκλειε τους πολίτες, παρέχοντάς τους τα στοιχειώδη: Ασφάλεια και τροφή.

Μπορεί να ακούγεται παράξενο, αλλά, κατά μία έννοια, στο πέρασμα των αιώνων, τα κυρίαρχα ζητούμενα δεν έχουν αλλάξει. Άλλαξαν όμως πάρα πολύ οι συνθήκες. Και οι άνθρωποι. Έτσι, αυτό που σήμερα ζητάμε για να νοιώσουμε χορτασμένοι και ασφαλείς, δεν έχει καμία σχέση με αυτό που ζητούσαν οι παππούδες μας.

Βιώνουμε μια διεθνή πολιτική – κοινωνική – οικονομική πραγματικότητα, όπου οι σταθερές δείχνουν να έχουν εκλείψει. Ωστόσο, σε αυτό το χαοτικό και απολύτως ανασφαλές πλαίσιο, **η μόρφωση αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως προϋπόθεση ατομικής και κοινωνικής προόδου. Συνακόλουθα, η εκπαίδευση, ως διαδικασία που οδηγεί στην απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες στον σύγχρονο πολίτη, προβάλλεται από παντού ως αναγκαία συνθήκη για μια καλή ζωή.** Το αναγκαίο όμως δεν είναι, απαραίτητα, ούτε αυτονόητο, ούτε ικανό. Πόσο μάλλον, όταν στην προσπάθεια του πολίτη για πρόοδο και προκοπή, υπεισέρχονται περιοριστικοί παράγοντες ανεξάρτητοι από τις προσωπικές του διαθέσεις και δεξιότητες.

Το ερώτημα εάν – και κατά πόσο – η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει τη δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι εύλογο και κρίσιμο.

Στη μελέτη «Μια ματιά στην εκπαίδευση» του ΟΟΣΑ (2007), από την επεξεργασία των δεδομένων προκύπτουν τα εξής:

- Μεταξύ διαφορετικών χωρών, υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές.
- Σε Γερμανία, Αυστρία, Πορτογαλία, Γαλλία και Μεγάλη Βρετανία, παρατηρείται η μεγαλύτερη ανισότητα, καθώς οι γόνιμοι των οικογενειών που έχουν ιστορικό συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχουν υπερδιπλάσια πιθανότητα πρόσβασης σε αυτήν.
- Οι χώρες που εξασφαλίζουν τη μεγαλύτερη ισότητα στη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι η Φινλανδία, η Ιρλανδία και η Ισπανία.
- Είναι αξιοπρόσεκτο (και σίγουρα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης), το γεγονός ότι οι χώρες που εξασφαλίζουν στους πολίτες τους τη μεγαλύτερη ισονομία (ως προς τη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), είναι οι

ίδιες που, στις έρευνες της PISA, εμφανίζουν τη μέγιστη ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών τους.

Το ερώτημα έχει ενδιαφέρον και για την Ελλάδα. Η εκπαιδευτική πορεία των Ελλήνων μαθητών, όπως αυτή καθορίζεται από τις σχολικές τους επιδόσεις και, κυρίως, από την εισαγωγή τους στις κορυφαίες πανεπιστημιακές τους επιλογές, φαίνεται ότι εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τις κοινωνικοοικονομικές τους καταβολές. Η Ελένη Σιάνου – Κύργιου (2006), σημειώνει ότι «... οι επιδόσεις και οι επιλογές των υποψηφίων, κατά την κρίσιμη φάση της μετάβασης απο τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση, επηρεάζονται, και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό, από το οικονομικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο».

Σε έρευνα των Γιώργου Μάρδα (καθηγητής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής του πανεπιστημίου Μακεδονίας) και Τρύφωνα Κωστόπουλου (επίκουρος καθηγητής κοινωνιολογίας του Παντείου πανεπιστημίου), η οποία που πραγματοποιήθηκε το 2007 σε 1780 οικογένειες μαθητών Γ' Λυκείου από τους νομούς Θεσσαλονίκης, Πιερίας, Κιλκίς και Χαλκιδικής, φαίνεται ότι η μορφωτική – οικονομική κατάσταση της οικογένειας, παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα:

- Καλύτερη σχολική επίδοση έχουν οι μαθητές που τουλάχιστον ο ένας γονιός τους είναι απόφοιτος ΑΕΙ και το οικογενειακό εισόδημα είναι αρκετά υψηλό.
- Τα παιδιά που έχουν την οικονομική δυνατότητα για μια επιπλέον βοήθεια στην εκπαιδευτική διαδικασία (φροντιστήρια, βιβλία), επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα, τόσο στο Λύκειο, όσο και στην εισαγωγή τους σε σχολές υψηλής ζήτησης των ΑΕΙ.
- Οι οικογένειες με χαμηλότερο οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, βλέπουν λιγότερο συχνά τα παιδιά τους να επιτυγχάνουν σε κάποιο περιζήτητο (και υψηλόβαθμο) πανεπιστημιακό τμήμα.
- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά στις επιδόσεις του μαθητή, περισσότερο από την οικονομική κατάσταση της οικογένειας.

Το 4ο από τα πιο πάνω ευρήματα, υποδηλώνει κάτι άξιο ιδιαίτερης προσοχής και επισήμανσης: Φαίνεται πως στην Ελλάδα, μια χώρα όπου η επιθυμία για τριτοβάθμιες σπουδές είναι εξαιρετικά έντονη, η κουλτούρα της οικογένειας και το κίνητρο που αυτή διαμορφώνει, αποδεικνύεται κρίσιμος παράγοντας, συχνά περισσότερο καθοριστικός από τις δεσμεύσεις που επιβάλλει η οικονομική κατάσταση του νοικοκυριού.

Τα τελευταία χρόνια, η θεσμοθέτηση των κρατικών φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης (ενισχυτική διδασκαλία, πρόσθετη διδακτική στήριξη), ήρθε για να συμβάλλει στην προσπάθεια της πολιτείας, να ελαχιστοποιήσει την άδικη επίδραση των οικογενειακών καταβολών, στην εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών. Και μπορεί ο θεσμός να εξευτελίζεται και να αυτοαπαξιώνεται (εξαιτίας α) της ανικανότητας του κράτους να τον οργανώσει και να τον λειτουργήσει σωστά και β) της ικανότητας, της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητας της ιδιωτικής συνιστώσας), αλλά αυτό δεν αναιρεί ούτε μειώνει την αξία της σκέψης που οδηγεί στη δημιουργία του.

Εξάλλου, σύμφωνα με στοιχεία της Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών Φροντιστών Ελλάδος (ΟΕΦΕ), κάθε χρόνο, χιλιάδες μαθητές των τελευταίων τάξεων του Λυκείου προετοιμάζονται στα ιδιωτικά φροντιστήρια της χώρας, με δίδακτρα τα οποία,

συχνότατα, προσδιορίζονται με αποκλειστικό κριτήριο την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας και όχι το λειτουργικό κόστος της υπηρεσίας – πόσο μάλλον τη (θεμιτή αλλά, συνήθως, ανύπαρκτη) κερδοσκοπία, για την οποία τόσο έχει κατηγορηθεί το φροντιστήριο ως επιχείρηση... **Είναι πάρα πολλά τα χρόνια (περισσότερο από ένας αιώνας), που το ιδιωτικό Ελληνικό φροντιστήριο λειτουργεί ως άτυπος αλλά ουσιαστικός εξισορροπητικός μηχανισμός, αμβλύνοντας (αλλά όχι εκμηδενίζοντας) τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, στη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.**

Φαίνεται πως η Ελληνική κοινωνία είναι σε θέση να αντιστέκεται ακόμα, ενεργοποιώντας εσωτερικούς μηχανισμούς, οι οποίοι προστατεύουν το συνεκτικό της ιστό. Ωστόσο, όσο ενθαρρυντική κι αν είναι αυτή η διαπίστωση, δεν μπορεί να μας ικανοποιεί. Σε τόσο σημαντικά ζητήματα όπως η εκπαίδευση, η δημοκρατική, αποτελεσματική και κοινωνικά δίκαιη διαχείριση πόρων και διαδικασιών, δεν μπορεί να αφήνεται στην τύχη, ούτε να ανατίθεται στις αγαθές προθέσεις των πολιτών.

Η Ελληνική εκπαίδευση του σήμερα – και ακόμα περισσότερο του αύριο – οφείλει να οδηγήσει τους μετόχους της, στην ανέλιξη και υπέρβαση:

- Της κοινωνικοοικονομικής προέλευσής τους.
- Του εκπαιδευτικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων τους.
- Του κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειάς τους.

Εκεί ακριβώς έγκειται η ευθύνη της Ελληνικής πολιτείας, η οποία πρέπει να φροντίσει, ώστε όλοι οι Έλληνες πολίτες, ανεξάρτητα από τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές τους καταβολές, να βλέπουν – και να ζουν – στην εκπαίδευσή τους, μια ασφαλή και επαρκή πηγή ουσιαστικών γνωστικών – μορφωτικών – επαγγελματικών εφοδίων.

Όμως, σήμερα, ούτε αυτό είναι αρκετό. Πέρα από τα (σημαντικά) ζητήματα διαχείρισης ανθρώπινων και υλικών πόρων, το μέλλον της εκπαίδευσης απαιτεί τον φιλοσοφικό – παιδαγωγικό – μορφωτικό επαναπροσδιορισμό της. Η κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, επιβάλλει έναν σύγχρονο, ανθρωποκεντρικό και, ταυτόχρονα, αποδοτικό και αποτελεσματικό επανασχεδιασμό της Ελληνικής εκπαίδευσης. Όλα πρέπει να μελετηθούν από την αρχή, όλα πρέπει αλλάξουν – ακόμα και σε επίπεδο αρχών. Ο εκπαιδευμένος, καταρτισμένος, μορφωμένος, κοινωνικά δικαιωμένος, επαγγελματικά ικανοποιημένος και, εντέλει, ευτυχισμένος Έλληνας πολίτης, δικαιούται να έλθει ξανά στο προσκήνιο, να ξανακερδίσει τη θέση του στο κέντρο των (εκπαιδευτικών μας, και όχι μόνο...) εξελίξεων, όχι ως αυτονόητο μα ανύπαρκτο δεδομένο, αλλά ως κυρίαρχο και εξαιρετικά δύσκολο ζητούμενο.

Μέσα στο, συχνά αφιλόξενο, περιβάλλον του εικοστού πρώτου αιώνα, σε πλαίσια που διαμορφώνονται με όρους και κανόνες μιας αγοραίας «παγκοσμιοποίησης» η οποία, εν πολλοίς, συντελείται ερήμην των πολιτών και των αναγκών τους, δεν αρκεί οι εκπαιδευτικές αναζητήσεις μας να έχουν σύγχρονο χαρακτήρα, αμεσότητα και πειστικότητα. **Πρέπει να γίνουν ικανές να αλλάξουν τον ίδιο τον προσανατολισμό μας, στρέφοντας το ενδιαφέρον και την προσοχή μας σε πιο ανθρώπινες και ανθρωπιστικές αξίες και ιδανικά.**

Για να μπορέσει, όμως, η σύγχρονη πολιτεία, να προσφέρει στους πολίτες της αυτά που τους αξίζουν, οφείλει, πρώτα και πάνω απ' όλα, να νοιώσει η ίδια ασφαλής και

«χορτασμένη». Το Ελληνικό Κράτος, πρέπει να πάψει να αντιμετωπίζει τους μετόχους του ως άβουλους κατώτερους υπαλλήλους, ανίκανους να εμπνευστούν, να υποστηρίξουν ή να υλοποιήσουν σημαντικές κι ευαίσθητες πολιτικές. Οφείλει να πάψει να αισθάνεται ότι απειλείται από τις διαθέσεις και τις πρωτοβουλίες των ίδιων των πολιτών του. Κυρίως, όμως, οφείλει να πάψει να ταξινομεί τους Έλληνες πολίτες σε «δικούς» του και «ξένους». Και, τέλος, οφείλει να κρίνει τους πάντες με τα ίδια, σαφή και αξιοκρατικά, κριτήρια.

Παράδειγμα: Στον τόπο μας, υπάρχουν χιλιάδες εκπαιδευτικοί φροντιστές, οι οποίοι βασανίζονται από μια απαράδεκτη, επίκτητη κι επίπλαστη «μειονεξία» – αποτέλεσμα μιας ιδιότυπης, κωμικοτραγικής και απαράδεκτης, κρατικής επικοινωνιακής σύμβασης: **Δεν κρίνονται σχεδόν ποτέ με μέτρο το εκπαιδευτικό τους έργο. Αντιθέτως, σχεδόν πάντα, κρίνονται με αφορμή το γεγονός ότι επιλέγουν να είναι δάσκαλοι, έξω από τους κρατικούς και τους κομματικούς μηχανισμούς.** Όμως, καμία πολιτεία, καμία κοινωνία που σέβεται τον εαυτό της, δεν έχει τη δυνατότητα – ούτε το δικαίωμα – να απαρνιέται ένα μεγάλο και άξιο μέρος του εκπαιδευτικού της δυναμικού. Η (όποια) εκπαιδευτική διαδικασία, δικαιούται να εντάσσεται – ή μη – στον κεντρικό σχεδιασμό της πολιτείας, κρινόμενη αποκλειστικά με βάση το έργο και την προσφορά της. Πώς θα γίνουν όλα αυτά; Πάντως, όχι διαιωνίζοντας την υπάρχουσα κατάσταση των θλιβερών και μάταιων αποκλεισμών.

Στη σύγχρονη δημοκρατία, αν η εκπαίδευση είναι η «παράσταση», τότε η πολιτεία είναι ο εμπνευσμένος αλλά και τεχνοκράτης σκηνοθέτης, ο οποίος θα προγραμματίσει, θα οργανώσει, θα καθοδηγήσει και θα ελέγξει την πορεία των σχεδίων του. Ένας σκηνοθέτης, μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο επαρκής. Μπορεί οι σκέψεις, οι προθέσεις και οι πράξεις του να κάνουν την παράσταση πολύ καλή, μέτρια ή κακή. Μπορεί να κάνει τη δουλειά του με τον καλύτερο ή με τον χειρότερο τρόπο. Πάντως, χωρίς αυτόν δεν υπάρχει παράσταση. Έτσι, δεν υφίσταται θέμα υποβάθμισης – πόσο μάλλον κατάργησής του. Υπάρχει όμως ζήτημα ανανέωσης των ιδεών, βελτίωσης των διαδικασιών, αναβάθμισης της αποτελεσματικότητας, ισχυροποίησης του ελέγχου.

Στην εκπαίδευση, υπάρχει ένα τεράστιο ζήτημα ποιότητας. Και, πάνω απ' όλα, υπάρχει το ζητούμενο της εναρμόνισης του πολιτικά εφικτού με το κοινωνικά δίκαιο και αποδεκτό. Η πολιτική πρακτική, βρίσκει στην εκπαίδευση ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια της αξιολόγησής της. Η διακύβευση είναι τόσο μεγάλη, ώστε μια ενδεχόμενη (και απευκταία) αποτυχία στον εκπαιδευτικό τομέα, θέτει σε πολύ σοβαρή αμφισβήτηση, ακόμα και αυτόν το λόγο ύπαρξης της εφαρμοσμένης πολιτικής.

Η ίδια η πολιτεία χρειάζεται ενημέρωση, προγραμματισμό, καθοδήγηση και έλεγχο. Στη δημοκρατία, αυτή είναι ευθύνη των πολιτών. Δηλαδή, δική μας.

**Η Οργάνωση (:) και η Διοίκηση (:) της Ελληνικής Εκπαίδευσης.
(Γιατί στην Ελλάδα δεν λύνονται τα προβλήματα;)**

«Αν κάτι μπορεί να πάει στραβά, τότε σίγουρα θα πάει στραβά».

Νόμος του Murfy

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, εξ' ορισμού, αναφέρεται στις επόμενες γενιές πολιτών, σε αυτές προσβλέπει, γι αυτές λειτουργεί, από αυτές θα αντλήσει τη δικαίωση ή την απόρριψή του. Όταν μελετάμε ζητήματα τέτοιας σημασίας και σπουδαιότητας όπως το εκπαιδευτικό, το κυρίαρχο πρόβλημα είναι ακριβώς αυτό: Είμαστε υποχρεωμένοι να ανακαλύψουμε και να διερευνήσουμε το... μέλλον. Όπως πολύ χαρακτηριστικά και εύστοχα επισημαίνουν οι Everard και Morris (1999), *οι γνώσεις και δεξιότητες που δίνει το σχολείο δεν αποκλείεται να έχουν ξεπεραστεί όταν ο μαθητής τελειώσει τις σπουδές του και αναζητήσει εργασία. Μάλιστα, σε τεχνικούς τομείς ή σε τομείς των θετικών επιστημών, η διδακτέα ύλη των σχολείων και των πανεπιστημίων ξεπερνιέται ήδη κατά τη στιγμή που διδάσκεται.*

Είναι δυσάρεστη αλλά σαφής η διαπίστωση πως, ακόμα και στα υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, διδάσκουμε στα παιδιά μας γνώσεις από το... παρελθόν. Με μια ελαφριά δόση γενίκευσης και απλούστευσης (η οποία όμως δεν αναιρεί την αλήθεια), πρέπει να παραδεχτούμε ότι ένα αυστηρά δομημένο, παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, ακόμα και στην πιο σύγχρονη εκδοχή του, δεν μπορεί να διδάξει στους σπουδαστές του παρά μόνο ένα γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία. Ίσως πρόσφατη, αλλά, πάντως, ιστορία... Και, φυσικά, αυτό δεν αρκεί.

Η σημερινή εκπαίδευση δεν μπορεί να εξαντλείται ούτε στην παροχή, ούτε στη διαχείριση της μάθησης. Πρέπει να βρει τον τρόπο να καλλιεργεί και να οξύνει την κρίση των μετόχων της, να τους εξοικειώνει με τις πολυποικίλες – και συχνά δαιδαλώδεις – διαδικασίες πρόσβασης στην πληροφορία, να τους καθιστά ικανούς να επεξεργάζονται δημιουργικά την κεκτημένη γνώση και να παράγουν νέα. Παράλληλα και ταυτόχρονα, πρέπει να μορφώνει και να διαπλάθει τους νέους Έλληνες – Ευρωπαίους, πολίτες ικανούς να ζήσουν και να διακριθούν σε ένα κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον πολύ πιο σύνθετο, ευρύ και ανταγωνιστικό από αυτό της γενέθλιας γης τους. Τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν είναι πια δυνατόν να διαμορφώνονται με κριτήρια τον όγκο και την ποικιλία των γνωστικών αντικειμένων. Οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, δεν είναι δυνατόν να αξιολογούνται με κριτήρια του χθες (πόσο μάλλον να μην αξιολογούνται καθόλου...). Όλα πρέπει να αλλάξουν.

Τις τελευταίες δεκαετίες, χύθηκαν – και εξακολουθούν να χύνονται – τόνοι μελάνης, σε καταγραφές ερευνών, θεωριών, θέσεων και απόψεων, αναφορικά με τη δομή, τους σκοπούς και τις λειτουργίες όλων των παραμέτρων ενός δίκαιου και αποδοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Εξάλλου, οι σύγχρονες επιστημονικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (είτε αυτές αναφέρονται στη διδακτική πράξη, είτε αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης), παρέχουν στον αποφασισμένο γνώστη – διαχειριστή, τη δυνατότητα να θέτει στόχους, να ελέγχει την πορεία της υλοποίησής τους, να ανασκοπεί και να βελτιώνει συνεχώς τις επιλεγμένες διεργασίες. Το πρόβλημα δεν είναι η έλλειψη των επιστημονικών διερευνητικών εργαλείων. Αυτά υπάρχουν. Το δυστύχημα είναι ότι, οι «ειδικοί» και «αρμόδιοι», άτομα και φορείς,

πολιτικοί και σύμβουλοι, που τα τελευταία πενήντα χρόνια χαράσσουν και ασκούν εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, είτε δεν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν το «πολιτικό κόστος» των επιλογών τους, είτε δεν είναι ικανοί να αντιληφθούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των καιρών και να συλλάβουν τις μεθόδους με τις οποίες θα τις καλύψουν. Σε κάθε περίπτωση, η ανεπάρκειά τους μεταφέρεται αυτούσια στις δομές, στις διαδικασίες και στα αποτελέσματα της εκπαίδευσής μας.

Το Φθινόπωρο του 2004, 1230 Έλληνες χρήστες του διαδικτύου συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο με θέμα την εκπαίδευσή μας. Η έρευνα οργανώθηκε από το ίδρυμα μελετών Λαμπράκη, σε συνεργασία με την εταιρεία Phaistos Networks, για λογαριασμό της εφημερίδας «ΤΟ ΒΗΜΑ». Στην τελική έκθεση αποτελεσμάτων, βλέπουμε ότι το 90% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πως η εκπαίδευσή μας δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους νέους για τις ανάγκες της εποχής.

Είναι κοινότοπο και αληθές: Η διαπίστωση των αδυναμιών, είναι προϋπόθεση για την αντιμετώπισή τους. Η κατανόηση του προβλήματος, είναι αναγκαία συνθήκη για την επίλυσή του. Φαίνεται λοιπόν πως πρέπει να προχωρήσουμε, τουλάχιστον, στις ακόλουθες παραδοχές:

- Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται και διοικείται το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αδυνατεί να καλύψει τις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης.
- Ο τεράστιος όγκος της συσσωρευμένης επιστημονικής γνώσης, καθιστά παρωχημένα και ατελέσφορα τα αναλυτικά μας προγράμματα και τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές.
- Η εκπαίδευσή μας είναι αναποτελεσματική και, ως εκ τούτου, κοινωνικά άδικη.

Η λογική αυτών των παραδοχών, ίσως είναι ικανή να αποτελέσει την αφετηρία μιας λιγότερο στερεότυπης και περισσότερο εμπνευσμένης αναζήτησης των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων.

Το Δεκέμβριο του 2006, το ινστιτούτο δημοσκοπήσεων V-PRC, έκανε μια πανελλαδική έρευνα για λογαριασμό της εφημερίδας «Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ». Στο ερώτημα «στα χρόνια που έρχονται, πού πρέπει να ρίξουν μεγαλύτερο βάρος οι κυβερνήσεις της χώρας;» η κυρίαρχη απάντηση ήταν «στην παιδεία», με ποσοστά πολύ μεγαλύτερα από άλλες εναλλακτικές όπως «στην υγεία», «στην ανεργία», «στην εγκληματικότητα», κλπ. Από τότε μέχρι σήμερα, πέρασε μια δεκαετία. Μια δεκαετία μέσα στην οποία, δυστυχώς, πολλά άλλαξαν προς το χειρότερο, αλλά τίποτα δεν άλλαξε προς το καλύτερο...

Η Ελληνική κοινωνία, ανέκαθεν, δείχνει υποψιασμένη, ανήσυχη και, μάλλον, ώριμη και έτοιμη για μεγάλες, ουσιαστικές αλλαγές. Η πολιτική της ηγεσία πότε θα είναι (επιτέλους!) σε θέση να αναλάβει τις ευθύνες της;

Η Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

(Χάραξη και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα του σήμερα).

Το Ελληνικό Κράτος – όπως κάθε Κράτος – δημιουργήθηκε για να παρέχει προστασία (δηλαδή... να ασκεί εξουσία), σε όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους, για όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές της ζωής τους. Μοιραία και νομοτελειακά, λοιπόν, θέλει να μας έχει διαθέσιμους. Διανοούμενους για να το

παινούμε, επιστήμονες για να το αναπαράγουμε, εργάτες για να το συντηρούμε. Όλους μας χρειάζεται.

Από την άλλη πλευρά, η σύγχρονη Ελληνική κοινωνία, τις ελάχιστες στιγμές που σηκώνεται από τον βαθύ χαλαρωτικό καναπέ της, χορταίνει τη δίψα της για δημοκρατία και εξαντλεί τις προσδοκίες της περί ισονομίας, ισότητας, δικαιοσύνης, σε περιστασιακούς – και, κατά κανόνα, άσκοπους κι ανούσιους – αλαλαγμούς.

Σε κάθε περίπτωση, ο πάνσοφος μηχανισμός φροντίζει, σε χρόνο ο οποίος ποτέ δεν υπερβαίνει τα τέσσερα χρόνια (τις περισσότερες φορές δεν τα πλησιάζει καν...), να ανανεώσει τον ενθουσιασμό του «κυρίαρχου» λαού... Ένας μήνας (ενίοτε και λίγο παραπάνω – τι σημασία έχει;) διακοπών από κάθε παραγωγική δραστηριότητα, σημαίες, κονκάρδες, παραληρούντες «αρχηγοί», ξεσαλωμένοι οπαδοί, απαιτητικοί πελάτες, μπαλκόνια, τηλεμαχίες, γενναιόδωρες (αλλά ουδέποτε υλοποιούμενες) υποσχέσεις, κάλπες – κολυμπήθρες και, εν μέσω ενός εθνικού πανηγυριού, η αναβάπτιση της αυταπάτης είναι γεγονός... Για όλους και για όλα...

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, όπως είναι φυσικό, δεν είναι ξεκομμένο από την Ελληνική κοινωνία. Ίσα – ίσα... Μοιράζεται μαζί της (μήπως αναπαράγει κιόλας;) μερικές από τις σημαντικότερες ψευδαισθήσεις της. Εάν δεν ήμασταν (τουλάχιστον «επισήμως») Χριστιανοί ορθόδοξοι, στον τόπο μας η ψευδαίσθηση θα λατρευόταν σαν θεά. Μπροστά στην αιώνια προοπτική του... πατροπαράδοτου Ελληνικού «μεγαλείου», η διαρκής διάψευση της ελπίδας είναι, απλώς, ένας πόνος που πρέπει να έρθει και περάσει, ως ανεπιθύμητο μα αναγκαίο κακό...

Αιώνες τώρα, οι νικητές όλων των πολέμων, στην Ελλάδα και αλλού, χρησιμοποιούν την εκπαίδευση για να μετατρέψουν την κυριαρχία τους σε ανεκτό καθεστώς και την άποψή τους σε επικρατούσα κοινωνική θέση. Η χρήση της εκπαίδευσης στην προσπάθεια αναπαραγωγής ή εγκαθίδρυσης συστημάτων αξιών, προσφέρεται για τρεις, κυρίως, λόγους:

- Λόγω του πλήθους του ακροατηρίου, η παρέμβαση μπορεί να είναι μαζική. Μέσω των γόνων της, η οικογένεια έρχεται σε άμεση και καταλυτική επαφή με τα κυρίαρχα ζητούμενα και ζυμώνεται με αυτά, αντιμέτωπη με καταλυτικά διλήμματα που αφορούν και στην ίδια αλλά, πολύ περισσότερο, στο μέλλον των παιδιών της.
- Λόγω της ευαισθησίας και δεκτικότητας του ακροατηρίου, η παρέμβαση μπορεί να είναι ιδιαίτερος αποτελεσματική και μόνιμη. Η απειρία ζωής, η άγνοια κινδύνου, το πάθος και ο ενθουσιασμός των παιδιών και των εφήβων, εφόσον ο πομπός καταφέρει να τους εμπνεύσει, λειτουργούν ως εργαλεία τα οποία μπορεί να μετατρέψουν τους νέους σε ένθερμους και παντοτινούς πιστούς.
- Λόγω της ηλικίας του ακροατηρίου, η παρέμβαση μπορεί να δράσει περισσότερο διεισδυτικά στην κοινωνία, δημιουργώντας νέους «πιστούς» – φερέφωνα – πολλαπλασιαστές της. Ένας «πεπεισμένος» πολίτης 18 – 20 ετών, δεν αποτελεί μόνο έναν πιστό οπαδό, αλλά και έναν εν δυνάμει ισχυρό αγωγό μετάδοσης της κυρίαρχης άποψης.

Σύμφωνα με τους Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου (1994), το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «είναι το μεγαλύτερο και πιο εκτεταμένο σύστημα διοίκησης της χώρας με

εκπρόσωπο και στο πιο απομακρυσμένο χωριό, γεγονός που το καθιστά το πιο αξιόλογο και στρατηγικής σημασίας για τη δημόσια διοίκηση».

Το Ελληνικό κράτος, πράγματι, χρησιμοποίησε την εκπαίδευση ως δομικό εργαλείο σύνθεσης των χαρακτηριστικών του. Δεν είναι πάρα πολύ μακριά οι εποχές που ο δάσκαλος του χωριού ήταν και ο γραμματέας της Κοινότητας, ασκώντας έτσι θεσμικό ρόλο στη διοικητική οργάνωση της χώρας. Δεν είναι πάρα πολύ μακριά αλλά, πάντως, είναι παρελθόν. Ακόμα και αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι η «ταυτότητα» της Ελληνικής εκπαίδευσης σχεδιάστηκε και συντάχθηκε υπό την εποπτεία του παπά, του χωροφύλακα και του δάσκαλου, το ερώτημα παραμένει: Τι έχει μείνει σήμερα από αυτήν; Αν τα παλαιά δεδομένα έχουν αλλάξει, ποια είναι τα νέα στοιχεία που ήρθαν να τα αντικαταστήσουν; Ποιος είναι ο νέος καθοδηγητικός ρόλος της Ελληνικής εκπαίδευσης;

Στο πεδίο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, η θεματολογία της συζήτησης έχει αλλάξει ριζικά. Το ίδιο και η επιχειρηματολογία των εμπλεκόμενων μερών. Δεν είναι καθόλου τυχαίο το γεγονός ότι οι «διαμορφωτές γνώμης» στην Ελλάδα του σήμερα, μιλούν πάρα πολύ για τις επιπτώσεις της «παγκοσμιοποίησης» στην εκπαίδευση και πολύ λιγότερο (έως καθόλου) για τις βασικές παραμέτρους της ίδιας της εκπαίδευσης. Γι αυτές (τις βασικές εκπαιδευτικές παραμέτρους) μιλάμε τόσο λίγο, που θα έλεγε κανείς ότι δύο τινά μπορεί να συμβαίνουν: Είτε δεν μας ενδιαφέρουν (οπότε, η συζήτησή μας είναι άκρως υποκριτική), είτε τις αγνοούμε (οπότε, η συζήτησή μας είναι ανούσια και αδιέξοδη). Ή μήπως συμβαίνουν και τα δύο;

Κατά τον Μαυρογιώργο (1999), *«η διαμόρφωση και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι μια άσκηση εξουσίας και ελέγχου που έχει ως πεδίο αναφοράς την επιδίωξη ή τη διαιώνιση συγκεκριμένων διευθετήσεων στη σχέση σχολείου και κοινωνίας»*. Πίσω από αυτή τη διατύπωση, είναι εμφανής ο επηρεασμός μιας ολόκληρης σχολής σκέψης, η οποία έχει πάρα πολλούς θιασώτες στην Ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα και η οποία λέει ότι το (όποιο, το εκάστοτε) καθεστωτικό κράτος σκέπτεται, επιλέγει και αποφασίζει, με κριτήριο την προώθηση των συμφερόντων του. Ωστόσο, μισό αιώνα τώρα, στην Ελλάδα δεν έχει σχεδιασθεί ούτε έχει εφαρμοστεί καμία απολύτως εκπαιδευτική πολιτική, τουλάχιστον τέτοια που θα άλλαζε ουσιαστικά το εκπαιδευτικό μας τοπίο. Στη βασική του δομή, το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένει ασφυκτικά γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό, αφήνοντας στην κορυφή της πυραμίδας του, σχεδόν εν είδη απόλυτου μονάρχη, τον εκάστοτε υπουργό παιδείας. Ταυτόχρονα, κάθε εναλλαγή προσώπων στο υπουργείο παιδείας, χωρίς καν αυτό να προαπαιτεί εναλλαγή κομμάτων στην κυβέρνηση, σημαίνει μια ακόμα «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» η οποία όμως, πολύ συχνά, μένει στα χαρτιά...

Αν λοιπόν θέλουμε να μελετήσουμε με τρόπο επίκαιρο και προσαρμοσμένο στα Ελληνικά δεδομένα την άποψη που θέλει το Κράτος να συλλογίζεται και να ενεργεί προωθώντας τις θέσεις του, πρέπει να διερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε πειστικά τις δύο επόμενες, εξαιρετικά αντιφατικές, διαπιστώσεις:

1. Όλοι οι Έλληνες πολιτικοί των τελευταίων πενήντα ετών, διατυμπανίζουν την ανεπάρκεια, την ασυνέπεια και την έντονη ανάγκη μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού μας συστήματος.
2. Όλες οι Ελληνικές κυβερνήσεις των τελευταίων πενήντα ετών, αδυνατούν να εφαρμόσουν μια πολιτική ικανή και αναγκαία να αλλάξει την (κακή, όπως οι ίδιοι ισχυρίζονται) κατάσταση.

Πώς είναι δυνατόν; Πώς γίνεται, οι κατ' εξοχήν υπεύθυνοι και αρμόδιοι να εγκαθιδρύσουν και να στηρίζουν την επιθυμητή (για εκείνους) σχέση κοινωνίας και σχολείου να διεκδικούν την υλοποίηση των στόχων τους μέσω της απόλυτης απραξίας; Μήπως ο ισχυρισμός ότι όλα κινούνται βάσει στόχων και προγράμματος, είναι λάθος; Μήπως πρέπει να εξετάσουμε το ενδεχόμενο μιας κοινωνικής πραγματικότητας, της οποίας το κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι η ανυπαρξία δομημένων προγραμμάτων ή, εν πάση περιπτώσει, η αδυναμία υλοποίησής τους; Μήπως η κατάρρευση των στεγανών και των συνόρων, η ταυτόχρονη ύπαρξη και λειτουργία τόσων πολλών αλληλοσυγκρουόμενων και αντιφατικών παραμέτρων, οδηγεί τελικά σε μια απολύτως χαοτική κοινωνική – άρα και εκπαιδευτική – πραγματικότητα; Σε ένα τέτοιο κοινωνικό – πολιτικό πλαίσιο, δύο ενδεχόμενα μπορούν να επαληθευθούν: Είτε οι επιδιώξεις των ισχυρών κοινωνικών ομάδων υλοποιούνται αυτομάτως μέσω υπόγειων και αυτοματοποιημένων κοινωνικών μηχανισμών (ποιοι είναι αυτοί;), είτε, πιο απλά, δεν υπάρχει (ή, αν υπάρχει, δεν είναι καθόλου εύκολο να επιβιώσει – πόσο μάλλον να κυριαρχήσει εν κρυπτώ), καμία απολύτως οργανωμένη επιδίωξη...

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως πλαίσιο, υποδοχέας και, τελικά, κριτής κάθε εκπαιδευτικής πράξης, επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινωνική δομή, λειτουργώντας άλλοτε ως μοχλός μετασχηματισμού και άλλοτε ως δύναμη αδράνειας και αντίστασης σε αλλαγές. Ο Παπαδάκης (2003) επισημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται στο επίκεντρο διαμόρφωσης των κοινωνικών συσχετισμών δύναμης, αφού η εκπαίδευση:

1. Προσλαμβάνεται ως κοινωνικό αγαθό.
2. Αποτελεί όρο συγκρότησης του κράτους.
3. Σχετίζεται με την πρόοδο, τον εκσυγχρονισμό και το δημόσιο συμφέρον.

Εξάλλου, εξαιρετικά επίκαιρος, σε πείσμα των καιρών, ο Καζαμίας (1978) τονίζει ότι *«...η ανάλυση των διαδικασιών της κοινωνικο-εκπαιδευτικής αλλαγής έχει σημαδευτεί από αξιοσημείωτη ακαδημαϊκή διαμάχη και εννοιολογική σύγχυση»*.

Φαίνεται ότι το ερώτημα δεν είναι εάν το μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης, αλλά και κάθε εκπαιδευτικό συμβάν, καθορίζεται και καθορίζεται από το πολιτικό – κοινωνικό – οικονομικό καθεστώς μέσα στο οποίο υπάρχει και εξελίσσεται. Αυτό είναι αναντίρρητο γεγονός. Επίσης, γεγονός είναι ότι το κράτος, ως καταλυτικός διαμεσολαβητής και διαιτητικός παράγοντας στη σχέση κοινωνίας – εκπαίδευσης, έχει τη δυνατότητα να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης. Η κρατική παρέμβαση, έτσι κι αλλιώς σημαντική, μπορεί να συμβάλλει, είτε στην κλιμάκωση είτε στην αποκλιμάκωση της σύγχυσης για την οποία μιλήσαμε πιο πάνω. Αυτό που δεν είναι καθόλου βέβαιο, είναι ότι αυτή η κρατική προσπάθεια επηρεασμού, αυτή η συνεχής ζύμωση, είναι αποτέλεσμα δομημένου και οργανωμένου σχεδίου, το οποίο έρχεται να διεκδικήσει σαφείς και προκαθορισμένους στόχους.

Εν κατακλείδι, παρόλο που η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία είναι αδιαμφισβήτητη, η απάντηση στο ερώτημα «πώς καθορίζεται και πώς αλλάζει αυτή η σχέση;» είναι πολυσήμαντη, πολυπαραμετρική και εξαιρετικά ασαφής. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι κρατικές παρεμβάσεις, αντί να αποσαφηνίσουν τα χαρακτηριστικά, να θέσουν στόχους και να προωθήσουν σύγχρονες και δίκαιες λύσεις, έρχονται να πληθύνουν τις αμφιβολίες και να εντείνουν τις ανασφάλειες των πολιτών. Η

γραφειοκρατική δομή, η ταύτιση του κράτους με την εκάστοτε κυβέρνηση και η επιλογή του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης, καθιστά την εκπαίδευσή μας αντιπαραγωγική, ελάχιστα αποδοτική και άδικη.

Πείτε με εύπιστο, αφελή, ρομαντικό (εξάλλου... πώς θα μπορούσα να είμαι δάσκαλος, αλλιώς;), αλλά δεν πιστεύω ότι αυτός είναι ο στόχος. Πιστεύω όμως – και το πιστεύω ακράδαντα – ότι ο τρόπος θέασης και αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων είναι κοντόφθαλμος, οι προθέσεις της εκάστοτε ηγεσίας επηρεάζονται (εάν δεν καθορίζονται και εξαντλούνται) από τις δεσμεύσεις ικανοποίησης των κομματικών πελατών και οι δηλώσεις περί «πλατειών συναινέσεων» και «βαθιών μεταρρυθμίσεων» είναι εντελώς υποκριτικές και ανούσιες. Και ότι όλα αυτά πρέπει – επιτέλους! – να πάψουν να αποτελούν τις μόνιμες και, ας μου επιτραπεί, φτηνές δικαιολογίες, για να μη λαμβάνεται ή για να μην υλοποιείται καμία απολύτως κρίσιμη απόφαση.

Το Ελληνικό κράτος του προηγούμενου αιώνα είχε, πάνω απ' όλα, να νοιαστεί για τη συγκρότησή του. Ο τρόπος με τον οποίο επέλεξε (ή υποχρεώθηκε) να συσταθεί, δεν ήταν πάντα ομαλός, συχνά δε ήταν ελάχιστα δημοκρατικός. Οι στρεβλώσεις αυτής της πολιτικής πραγματικότητας μεταφέρονταν αυτούσιες στις κυβερνητικές επιλογές και, από εκεί, σε όλες τις κοινωνικές δράσεις και εκφράσεις. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από τον κανόνα. Όμως, αυτό που μέχρι χθες ήταν (έστω και κακώς) κριτήριο επιλογής, σήμερα δεν είναι δυνατό να γίνει αποδεκτό. Οι λόγοι που οδήγησαν σε συγκεντρωτικές επιλογές (και στον συνακόλουθο μαρασμό της εκπαιδευτικής μονάδας και του εκπαιδευτικού λειτουργού), όσο και αν υπήρξαν ποτέ, σήμερα είναι βέβαιο ότι δεν υφίστανται. Τα δικαιώματα, οι αρμοδιότητες, όπως και οι ευθύνες, πρέπει να αποδοθούν στους πρωταγωνιστές της εκπαίδευσης. Το κράτος, λειτουργώντας όχι ως κομματικός μηχανισμός αλλά ως συντεταγμένη έκφραση της πολιτείας, οφείλει να ορίσει το πλαίσιο λειτουργίας, να επιλέξει τον προσανατολισμό, να θέσει τους απαραίτητους κανόνες αξιολόγησης και αξιοκρατίας. Η πολιτική – κοινωνική συναίνεση είναι επιθυμητή και, για την επιτυχή υλοποίηση των αποφάσεων, απαραίτητη. Δεν μπορεί όμως, στο όνομα της συναίνεσης, να δίνεται η δυνατότητα σε οποιαδήποτε μικροπολιτικά ή συντεχνιακά συμφέροντα, να αναστέλλουν κάθε κίνηση, απλώς επειδή αυτή θέτει υπό αμφισβήτηση το μηδέποτε ελεγχόμενο ή αξιολογούμενο «κεκτημένο δικαίωμα» τους στο (άεργο και ξεκούραστο για εκείνους, επικίνδυνο και καταστροφικό για όλους τους υπόλοιπους), κρατικοδίαιτο βόλεμα...

Ο Μπαμπινιώτης (1999) γράφει: «Ολοκληρωτισμός: σύστημα διακυβέρνησεως που δεν αφήνει κανένα περιθώριο για ατομική ελευθερία και δράση και επιδιώκει να ελέγξει όλες τις πλευρές της κοινωνικής ή / και της προσωπικής ζωής του πολίτη και να τις καθυποτάξει στην κρατική εξουσία». Αναρωτιέστε τι νόημα έχει ο ορισμός του ολοκληρωτισμού σε μια καταγραφή με θέμα μια σύγχρονη, δημοκρατική και αποτελεσματική εκπαίδευση; Την απάντηση δίνει το παρακάτω απόσπασμα, προερχόμενο από την πλέον επίσημη πηγή, τον «Εθνικό Φάκελο» που κατέθεσε το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Ευρυδίκη», το οποίο κατέγραψε τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης: *«Ο αρχικός σχεδιασμός και η υλοποίηση της εγκεκριμένης – από τον πρωθυπουργό και το Υπουργικό συμβούλιο – κυβερνητικής πολιτικής στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς επίσης και η ευθύνη της διοίκησης της εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς, υπηρεσίες και βαθμίδες, ασκείται από τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο*

Υπουργός – μέσω των Υπηρεσιών του Υπουργείου και των συμβούλων του – συντάσσει τα Νομοσχέδια και τα Προεδρικά Διατάγματα που αφορούν εκπαιδευτικά θέματα και εκδίδει τις σχετικές Υπουργικές Αποφάσεις». Τώρα, προσπαθήστε να απαντήσετε στο ερώτημα: Είναι ολοκληρωτικό το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;

Το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι, ίσως, το πιο συγκεντρωτικό και αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα στην Ευρώπη. Ο συγκεντρωτισμός, ως πολιτική μιας δημοκρατικά εκλεγμένης κυβέρνησης, είναι, κατ' αρχήν, μια θεμιτή επιλογή. Όμως, θα ανέμενε κανείς ότι, η ίδια δημοκρατική κυβέρνηση που προχωρά σε μια τέτοια επιλογή, είναι πρόθυμη και έτοιμη να την αναθεωρήσει, αν δει ότι τα αποτελέσματά της αντιβαίνουν και αναιρούν τους λόγους και τους στόχους για τους οποίους (υποτίθεται πως) οδηγήθηκε σε αυτήν. Με άλλα λόγια, αν ο συγκεντρωτισμός μας οδηγούσε σε ένα σύγχρονο, δίκαιο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα, τα αποτελέσματά του θα δικαίωναν την αρχική πολιτική επιλογή του. Εάν, όμως, η συγκεκριμένη επιλογή συμβάλλει ώστε η εκπαίδευσή μας να είναι άδικη, αναποτελεσματική και, εντέλει, κοινωνικά επιζήμια, τότε η επιλογή αυτή πρέπει να αλλάξει.

Όπως επισημαίνουν οι Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), «το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα υποσύστημα του κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικού συστήματος της χώρας και μάλιστα κατέχει στρατηγική θέση μέσα σε αυτό, αφού επηρεάζει μεγάλο μέρος των υπολοίπων συστημάτων και του περιβάλλοντός του».

Είναι προφανές, σχεδόν αυτονόητο, ότι η εκπαίδευση, ως εξαιρετικά ανθρωποκεντρική διεργασία, ενσωματώνει στη δομή και στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της, τις ιστορικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές καταβολές της κοινωνίας των μετόχων της. Αυτό, από μόνο του, δεν είναι ούτε καλό ούτε κακό. Μπορεί να γίνει από πολύτιμο έως καταστροφικό, ανάλογα με την φιλοσοφία, την πρακτική και την αποφασιστικότητα με την οποία οι πολιτικοί φορείς και οι ηγεσίες τους θα προσεγγίσουν το εκπαιδευτικό ζήτημα. Δυστυχώς, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ουδόλως απέχει από τον χαοτικό και αναποτελεσματικό τρόπο με τον οποίο σχεδιάζεται και εφαρμόζεται γενικότερα η πολιτική στην Ελλάδα.

Έχουν περάσει περισσότερα από 40 χρόνια, από τότε που η χώρα επανήλθε σε δημοκρατικό καθεστώς. Όλα αυτά τα χρόνια, το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε συνεχή απορύθμιση, αποτέλεσμα της διαρκούς «μεταρρύθμισής» του, από «αποφασισμένους» και «εμπνευσμένους» υπουργούς παιδείας. Δεν υπήρξε ούτε μία φορά σε αυτά τα χρόνια, που να χαράχθηκε μια μακρόπνοη εκπαιδευτική πολιτική. Ούτε μία φορά, δεν υπήρξε ουσιαστική και ειλικρινής συναίνεση όλων των «ενδιαφερόμενων» μερών, προκειμένου να εφαρμοστούν κάποια μακροπρόθεσμα μέτρα που θα ωθούσαν την εκπαίδευσή μας προς το μέλλον. Ούτε μία φορά, η εναλλαγή των προσώπων στην πολιτική ηγεσία του Υπουργείου παιδείας, δεν συνοδεύτηκε από μια προσπάθεια βελτίωσης και ολοκλήρωσης της πολιτικής των προηγούμενων. Αντιθέτως... Εάν υπάρχει ένας χώρος ο οποίος υποδεικνύει και επιβεβαιώνει την ασυνεννοησία, την προχειρότητα και την παντελή έλλειψη προγραμματισμού στην Ελληνική πολιτική, αυτός είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Κάθε υπουργός, ενίοτε και της ίδιας κυβέρνησης, ξηλώνει συθέμελα το οικοδόμημα που έστησε ο προηγούμενος (το οποίο, ενίοτε, ψήφισε το κόμμα του – η και ο ίδιος!). Είναι σχεδόν παρανοϊκό, αλλά, σε αυτό το πλαίσιο, δεν μπορεί να μας απασχολεί

ούτε καν εάν η (κάθε) συγκεκριμένη πολιτική που αναιρείται καλώς ψηφίστηκε (οπότε, κακώς αναιρείται), ή καλώς αναιρείται (οπότε, κακώς ψηφίστηκε). Πάντως, αυτό που έχει τεράστια σημασία σε κάθε περίπτωση, είναι το συμπέρασμα ότι η Ελληνική πολιτεία αποδεικνύεται ανίκανη να σχεδιάσει και να υλοποιήσει οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική.

Οι Μαυρογιώργος και Γέπης (1999) αναφέρουν επτά φορείς οι οποίοι διαμορφώνουν την Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική:

1. Κυβέρνηση και κόμματα.
2. Θεσμικοί σύμβουλοι. (Παιδαγωγικό ινστιτούτο, κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, κ.λ.π.)
3. Ακαδημαϊκή κοινότητα. (Ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ερευνητικά ινστιτούτα, κ.λ.π.)
4. Κοινωνία.
5. Εκπαιδευτικοί, επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις.
6. Μέσα μαζικής ενημέρωσης.
7. Εκπαιδευτικές μονάδες.

Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι ίδιοι, «στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύονται συνήθως δύο ομάδες: από τη μία οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και από την άλλη οι φορείς που καλούνται να την εφαρμόσουν. Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι οι δύο ομάδες φορέων είναι εντελώς διαφορετικές».

Και, προσθέτουμε εμείς, εάν το μοναδικό πρόβλημα ήταν η διαφορετικότητά τους, το κακό θα ήταν μικρό. Το θέμα είναι ότι οι άνθρωποι που στελεχώνουν και κινούν αυτές τις ομάδες, δεν είναι μόνο διαφορετικοί, συνηθέστατα είναι και ορκισμένοι αντίπαλοι...

Ο Μ. Κουτούζης (1999), ορίζει ότι «ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης, σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις». Αναζητώντας τα «κλειδιά» του πιο πάνω ορισμού, θα σταματήσουμε σε 3 σημεία:

1. «Ομάδα ανθρώπων». Εδώ έχουμε όλους τους μετόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατ' αρχήν, βέβαια, τους δάσκαλους και τους μαθητές, αλλά όχι μόνον αυτούς. Η ομάδα περιλαμβάνει ακόμα τους διευθυντές των σχολείων (είτε αυτοί διδάσκουν είτε όχι), τους γονείς των μαθητών, τους διευθυντές των Διευθύνσεων εκπαίδευσης, τους προϊσταμένους των γραφείων εκπαίδευσης, τις εκπαιδευτικές οργανώσεις, τα σχολικά συμβούλια, τις σχολικές επιτροπές, το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό των εκπαιδευτικών μονάδων και τις τοπικές κοινωνίες.
2. «Παροχή εκπαίδευσης». Λογίζεται ως το σύνολο των διαδικασιών που εφαρμόζονται για να υλοποιηθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης. Μιλώντας για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε την κοινωνικοποίηση, την παροχή γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη μετάδοση ηθικών αξιών, την καλλιέργεια της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης, τον εξοπλισμό με τα απαραίτητα βιοποριστικά εφόδια, κ.λ.π.
3. «Καθιερωμένες σχέσεις». Είναι το σύνολο των αποφάσεων, των νόμων και των κανόνων οι οποίοι διέπουν τις σχέσεις μεταξύ των μετόχων της εκπαίδευσης.

Κάθε ένας από αυτούς τους 3 σημαντικούς παράγοντες, είναι ικανός να επιταχύνει, να επιβραδύνει ή να αναστείλει τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Όλα αυτά, στη θεωρία. Και, ίσως, αλλού, σε άλλες χώρες. Γιατί στην Ελλάδα, τίποτα απ' αυτά δεν ισχύει επί της ουσίας.

Εάν επιχειρήσουμε μια αναγωγή στην πραγματική Ελληνική ζωή, των ρόλων και των λειτουργιών της προηγούμενης (ορθότατης, σε θεωρητικό επίπεδο) καταγραφής, θα διαπιστώσουμε τα εξής:

1. Οι φορείς που διαμορφώνουν και, κυρίως, αποφασίζουν την εκπαιδευτική μας πολιτική, είναι... ένας: Ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας.
2. Οι φορείς που καλούνται να εφαρμόσουν αυτά που αποφασίστηκαν, είναι, επίσης, ... ένας: Οι εκπαιδευτικές μονάδες.
3. Οι υπόλοιποι έξι φορείς, άλλοτε κραυγάζοντας και άλλοτε σιωπώντας (πάντως, ουδέποτε προτείνοντας συγκεκριμένα και εφαρμόσιμα μέτρα), φροντίζουν (περισσότερο ως διαμορφωτές πολιτικού κλίματος και λιγότερο ως διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής), να δημιουργηθεί ένα απέραντο μωσαϊκό αντικρουόμενων απόψεων, μέσα στο οποίο θα χαθεί η (όποια) φιλοσοφία της αρχικής υπουργικής απόφασης και, ταυτόχρονα, θα κρυφτεί η καταστρατήγηση της εφαρμογής της από τις εκπαιδευτικές μονάδες. Το φαινόμενο οδηγεί σε αυτό που, στην Ελλάδα, συγκαταβατικά και με πικρό χαμόγελο, έχουμε μάθει να αποκαλούμε «διαφορά ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη»...

Το αποτέλεσμα είναι πάντα το ίδιο τρίπτυχο: Το υπουργείο παιδείας λειτουργεί υπό τον φόβο (φόβος ο οποίος, ακριβώς επειδή αγγίζει τη βεβαιότητα, συχνά καταντά σε επιδεικτική αδιαφορία), ότι οι αποφάσεις του ουδέποτε θα εφαρμοστούν. Οι εκπαιδευτικές μονάδες λειτουργούν ως γραφειοκρατικοί και άβουλοι φορείς εκτέλεσης αναλυτικών προγραμμάτων. Και η εκπαίδευσή μας, απλώς, δεν λειτουργεί.

Δυστυχώς για όλους μας, τα φαινόμενα που αποκαλύπτουν την απρογραμμάτιστη, σχεδόν περιστασιακή και τυχαία, δυσλειτουργία της εκπαίδευσής μας, είναι πάρα πολλά. Ας δούμε μερικά μόνο από αυτά:

- Την τετραετία 2000 – 2003, με υπουργό παιδείας τον Πέτρο Ευθυμίου, άλλαξε ριζικά ο χάρτης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα. Η ανώτερη τεχνολογική εκπαίδευση (ΤΕΙ) «ανωτατοποιήθηκε», παρά τις (τότε) αντιδράσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ιδρύθηκαν δεκάδες νέα «ανώτατα» εκπαιδευτικά ιδρύματα. Το πλήθος των εισαγομένων – αποφοίτων της δευτεροβάθμιας, σχεδόν διπλασιάστηκε. Λόγω της υπερεπάρκειας της προσφοράς, φτάσαμε στο σημείο να χρίζονται φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έφηβοι οι οποίοι, στις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής, έπαιρναν βαθμολογίες με μέσο όρο το 3, το 4 ή το 5 (με άριστα το 20). Το 2004, άλλαξε η κυβέρνηση και υπουργός παιδείας ανάλαβε η Μαριέτα Γιαννάκου. Αμέσως μετά, μπήκαμε σε μια πορεία αντίστροφη της προηγούμενης. Θεσπίστηκε το 10, ως κατ' ελάχιστον απαιτούμενη βαθμολογία για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Άρχισε (βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη και, με τους Ελληνικούς κρατικούς ρυθμούς, θα βρίσκεται πολλά χρόνια ακόμα), η συζήτηση για το κλείσιμο (μέσω ενοποιήσεων ή συγχωνεύσεων) κάποιων από τα τμήματα που ιδρύθηκαν στην προηγούμενη τετραετία. Ποιας μελέτης αποτέλεσμα ήταν η διεύρυνση της

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους υπηρετούσε; Σε ποιον πολιτικό – οικονομικό – κοινωνικό σχεδιασμό, εντάχθηκε ο διπλασιασμός του φοιτητικού πληθυσμού της χώρας; Ποιος συμβουλευτικός φορέας τον πρότεινε; Με ποια κριτήρια; Από ποιους εκπαιδευτικούς φορείς χαράχθηκε, αξιολογήθηκε και υλοποιήθηκε η συγκεκριμένη πολιτική; Φυσικά, τα ίδια ακριβώς ερωτήματα, ισχύουν και για την αναστροφή της πολιτικής της διεύρυνσης. Σε όλα τα ερωτήματα, η απάντηση είναι μία: Το υπουργείο παιδείας. Που σημαίνει, βέβαια, ότι, επί της ουσίας, όλα τα πιο πάνω ερωτήματα είναι – και θα παραμείνουν – αναπάντητα...

- Στις πανελλαδικές εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάθε χρόνο, οι υποψήφιοι βαθμολογούνται με βαθμούς υποπολλαπλασίους αυτών που πήραν, στα ίδια μαθήματα, στο Λύκειό τους. Το συμπέρασμα είναι προφανές: Είτε τα θέματα των πανελλαδικών εξετάσεων είναι παράλογα, είτε η ενδοσχολική βαθμολόγηση είναι πλασματική και ψεύτικη. Κατ' αρχήν, ότι από τα δύο και να συμβαίνει, είναι άδικο, αντιπαιδαγωγικό και συνιστά κακή εκπαιδευτική πολιτική. Χρόνια τώρα, το φαινόμενο επαναλαμβάνεται κάθε Καλοκαίρι και ουδείς ασχολείται. Το υπουργείο παιδείας, για να μην... κακοκαρδίσει τους (ελάχιστα αρμόδιους, ελάχιστα υπεύθυνους και ελάχιστα αμειβόμενους) διορισμένους καθηγητές μέσης εκπαίδευσης. Και οι καθηγητές, για να μην πουν την αλήθεια (αλήθεια, η οποία θα απεκάλυπτε και θα τους έφερνε προ των ευθυνών τους), στους μαθητές τους και τους γονείς τους. Όμως, ποια εκπαιδευτική πολιτική στηρίζεται στο ψέμα; Ποιους εκπαιδευτικούς στόχους υπηρετούν η απόκρυψη της πραγματικότητας και η άρνηση αντιμετώπισης των προβλημάτων; Ποιος εκπαιδευτικός φορέας έχει την αρμοδιότητα και την υπευθυνότητα να λύσει το πρόβλημα; Τον Απρίλιο του 2005, το παιδαγωγικό ινστιτούτο, σε έκθεση που συνέταξε και υπέβαλλε στο υπουργείο παιδείας, αναφέρει ότι *«η κακώς εννοούμενη επιείκεια δεν βοηθά στην πρόοδο των μαθητών. Αντιθέτως, υπονομεύει τις σπουδές τους και παράλληλα προκαλεί πολλά προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας»*. Ποιος αξιολόγησε την έκθεση του παιδαγωγικού ινστιτούτου; Ποια επιμέρους πολιτική αποφασίστηκε και σχεδιάστηκε, ώστε να πάψουν να υπονομεύονται οι σπουδές των μαθητών και να λυθούν τα αναφερόμενα προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Η απάντηση είναι η αναμενόμενη... Δεν έγινε απολύτως τίποτα. Δεν πάρθηκε καμία απολύτως απόφαση, δεν εξαγγέλθηκε ούτε υλοποιήθηκε κανένα απολύτως εκπαιδευτικό μέτρο. Πάντως, η ομάδα εργασίας του παιδαγωγικού ινστιτούτου έκανε (και πολύ σωστά μάλιστα) τη δουλειά της και, φυσικά, τα μέλη της αμείφθηκαν γι αυτό (και πολύ καλά έκαναν).
- Μόνο το ακαδημαϊκό έτος 2004 – 2005 (τυχαία, ενδεικτική επιλογή), τα Ελληνικά Πανεπιστήμια (μόνο τα Πανεπιστήμια, χωρίς τα ΤΕΙ), παρέδωσαν στην Ελληνική κοινωνία 41.951 πτυχιούχους. Σχεδόν σαράντα δύο χιλιάδες επιστήμονες, μέσα σε μία μόνο χρονιά, από μια κοινωνία που ο μικτός πληθυσμός της είναι μικρότερος των έντεκα εκατομμυρίων ανθρώπων! Τι θαυμάσια επίδοση, θα πει κανείς... Άραγε, ποιος πολιτικός – κοινωνικός – οικονομικός προγραμματισμός έφερε όλους αυτούς τους νέους στην τελετή της ορκωμοσίας τους; Ποια συμβουλευτικά όργανα τους καθοδήγησαν, στην επιλογή σπουδών, κατευθύνσεων, μεταπτυχιακών; Ποιοι εκπαιδευτικοί φορείς ανέλαβαν να τους ενημερώνουν, ώστε η σπουδαστική τους πορεία να μην τους οδηγήσει σε οικτρές απογοητεύσεις και σε θλιβερά αδιέξοδα; Σε ποια ερευνητικά δεδομένα στηρίχθηκαν οι επιλογές τους; Σε ποιες ανάγκες της

αγοράς και της κοινωνίας μας στηρίχθηκαν, ώστε, τώρα πια, να μπορούν να απολαύσουν τα επενδυτικά οφέλη της εικοσάχρονης εκπαιδευτικής διαδρομής τους; Σε όλα τα ερωτήματα, η απάντηση είναι η ίδια: Κανείς δεν τους ενημέρωσε, κανείς δεν τους ενθάρρυνε να στραφούν προς τον α ή να απομακρυνθούν από τον β τομέα. Καμία έρευνα που να καταγράφει συνθήκες και ανάγκες οικονομίας, κοινωνίας ή αγοράς δεν είχαν στη διάθεσή τους. Κανένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν τους έδωσε τη δυνατότητα να καταστήσουν τον εαυτό τους μέρος ενός γενικότερου, ευρύτερου, πολιτικού προγραμματισμού. Απλό κερασάκι στην... άνοστη τούρτα του προγραμματικού αλαλούμ, η διαπίστωση του υπουργού παιδείας Ευριπίδη Στυλιανίδη, το Φεβρουάριο του 2008: «Είναι τραγικό να διαπιστώνεται ότι το 85% των υφισταμένων τμημάτων έχει ως κύριο επαγγελματικό δικαίωμα την επόμενη ημέρα την πρόσληψη στο δημόσιο, ενώ το δημόσιο θα μπορεί να απορροφά μόλις το 5% των αποφοιτούντων από αυτές τις σχολές»... Είναι πάντως σίγουρο ότι, (και) στην επόμενη προεκλογική περίοδο, όλα τα κόμματα θα αναφερθούν έντονα στην ανεργία, στην υποαπασχόληση και στην ετεροαπασχόληση, στηλιτεύοντας αδυσώπητα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που είναι συνυπεύθυνες για αυτά τα «απαράδεκτα» κοινωνικά φαινόμενα...

- Το Σεπτέμβριο του 2006, εγκαινιάστηκε σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας μια έντονη, σχεδόν σαρωτική, αλλαγή σε βιβλία και εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι (τότε) επίσημες ανακοινώσεις του υπουργείου παιδείας, έκαναν λόγο για «προσαρμογή του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σε εκπαιδευτικά στάνταρ που ισχύουν σε όλη την Ευρώπη, εδώ και πολλά χρόνια». Πράγματι, έτσι είναι. Ας ξεπεράσουμε το εύλογο κι αυθόρμητο ερώτημα «εμείς γιατί αργήσαμε τόσο;» και ας μείνουμε στην ουσία της υπόθεσης. Το δημοτικό, είναι η βασικότερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Είναι η βάση της πυραμίδας, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί το μελλοντικό οικοδόμημα. Όμως, ποιος Έλληνας πολίτης γνώριζε τι επρόκειτο να ακολουθήσει; Το δημοτικό ακολουθείται από το γυμνάσιο και το λύκειο. Κάθε μεταβολή στη βάση, για να έχει ουσιαστική επίδραση στο τελικό αποτέλεσμα, πρέπει να συνοδεύεται από συμπληρωματικές αλλαγές στις επόμενες βαθμίδες. Ποιες ήταν αυτές; Ποιοι ήταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του νέου οικοδομήματος; Σε ποιες νέες λογικές και στοχοθεσίες είχαμε σκοπό να βάλουμε τα παιδιά μας; Και, το σημαντικότερο, ποια ήταν η νέα φιλοσοφία στην οποία εντάχθηκε η συγκεκριμένη αλλαγή; Κανείς δεν γνώριζε. Και το χειρότερο δεν είναι ότι δεν γνώριζαν οι Έλληνες πολίτες. Το χειρότερο είναι ότι σήμερα, 10 χρόνια μετά, είναι απολύτως σαφές και ξεκάθαρο ότι δεν γνώριζαν ούτε καν αυτοί που αποφάσισαν και υλοποίησαν τις εν λόγω αλλαγές...
- Στις 27/12/2006, δόθηκε στη δημοσιότητα ένα δελτίο τύπου στο οποίο (προφανώς, λόγω της ισχυρής αλήθειας, της ανύπαρκτης πελατειακής λογικής και, κατά συνέπεια, της μικρής εμπορευσιμότητας) δεν δόθηκε η παραμικρή προσοχή. Ήταν ένα δελτίο τύπου της Ακαδημίας Αθηνών, όπου αναφέρεται ότι η ολομέλεια της Ακαδημίας συζήτησε διεξοδικά το θέμα της ανώτατης εκπαίδευσης και κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα. Συνοπτικά, η Ακαδημία Αθηνών:
 - ✓ Θεωρούσε επιβεβλημένη την αναθεώρηση της υφιστάμενης νομοθεσίας.
 - ✓ Θεωρούσε κατ' αρχήν θετικές — αλλά και ανεπαρκείς — τις προτεινόμενες ρυθμίσεις.
 - ✓ Δήλωνε ότι πιστεύει πως πρώτιστο μέλημα πρέπει να είναι η εξασφάλιση των όρων για την αδιάβλητη επιλογή άξιων καθηγητών.

- ✓ Θεωρούσε ότι τα ΑΕΙ πρέπει να αξιολογούνται, αλλά προχωρά και ένα (τεράστιο) βήμα παρακάτω: Πρότεινε, η χρηματοδότηση των ΑΕΙ να είναι συνάρτηση της αξιολόγησής τους!
- ✓ Έκρινε ότι ο καθορισμός του πλήθους των εισακτέων οφείλει να είναι αποκλειστική αρμοδιότητα των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ότι είναι εύλογος ο προσδιορισμός υποχρεωτικού χρόνου σπουδών για τους φοιτητές (τέλος στους «αιώνιους» φοιτητές).
- ✓ Πρότεινε να επαναπροσδιοριστεί η έννοια του Πανεπιστημιακού ασύλου, προκειμένου να διασφαλιστούν η ελεύθερη διακίνηση ιδεών, η απρόσκοπτη εργασία του προσωπικού, η προστασία των εγκαταστάσεων και της περιουσίας των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- ✓ Συμφωνούσε με τη συμμετοχή των φοιτητών στην εκλογή των πανεπιστημιακών οργάνων, αλλά, παράλληλα, θεωρούσε ότι αυτή η συμμετοχή θα έπρεπε να περιοριστεί, προσαρμοζόμενη στα όρια που ισχύουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση.
- ✓ Έκρινε ότι είναι ώριμο το αίτημα των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για ουσιαστική αυτοδιοίκηση και προτείνει την ικανοποίησή του.
- ✓ Θεωρούσε απαράδεκτη την ισοτιμία μεταξύ των ΑΕΙ & ΤΕΙ.

Δεν είναι εύκολο — και ίσως να μην είναι ούτε δόκιμο — να σχολιάσουμε ένα δελτίο με απόψεις της Ακαδημίας Αθηνών. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αντισταθούμε στον πειρασμό να αναρωτηθούμε: Εάν, στον τόπο μας, συνδέαμε και εξαρτούσαμε τα Κρατικά κονδύλια με μια διαδικασία αξιοκρατίας και αξιολόγησης, πόσοι Κρατικοί οργανισμοί θα παρέμεναν σε λειτουργία; Και, πόσοι συμπολίτες μας θα συνέχιζαν να απολαμβάνουν τα πλούσια οφέλη της (άεργης και) κρατικοδίαιτης ραστώνης τους; Πικρή που είναι η αλήθεια ώρες-ώρες...

- Είναι ευδιάκριτο, σαφές και πανθομολογούμενο, το έλλειμμα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Την ίδια στιγμή που τεράστιες οικονομίες, αναζητώντας όρους και συνθήκες για μια καλύτερη ζωή, στρέφουν τους νέους τους προς σύγχρονες και περιζήτητες ειδικότητες, εμείς ακόμα προσπαθούμε να στήσουμε μια τεχνική εκπαίδευση που θα εμπνέει στοιχειώδη εμπιστοσύνη — και αποτυγχάνουμε οικτρά. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία της Εθνικής στατιστικής υπηρεσίας, οι δημόσιες τεχνικές και επαγγελματικές σχολικές μονάδες αυξάνονται και οι σπουδαστές αυτών των μονάδων μειώνονται. Πιο αναλυτικά, συγκρίνοντας τα σχολικά έτη 2003 – 04 και 2004 – 05, βλέπουμε ότι ο μαθητικός πληθυσμός μειώθηκε κατά 10.000 μαθητές. Άξιο προσοχής είναι και το εύρημα ότι, από τους 130.534 μαθητές που γράφτηκαν το έτος 2004 – 05, αποφοίτησαν 68.762, δηλαδή περίπου οι μισοί.
- Από τις αρχές του 2015, «ξηλώνεται» από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ένα θεσμικό – νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο, ελάχιστα χρόνια πριν, είχε ψηφιστεί από μια τεράστια πλειοψηφία του Ελληνικού Κοινοβουλίου. Πολλοί από τους ανθρώπους που σήμερα πρωτοστατούν στο «ξήλωμα», τότε το είχαν εγκρίνει — και ψηφίσει. Δεν μπορεί... Τουλάχιστον μια από τις δύο φορές, έκαναν λάθος. Το δυστύχημα είναι ότι η Ελληνική κοινωνία δεν θα μάθει ποτέ ποια από τις δύο επιλογές ήταν λανθασμένη — και γιατί... Και το χειρότερο είναι ότι όλοι οι Έλληνες γνωρίζουν πως, κάποια στιγμή στο (όχι μακρινό) μέλλον, τα «απορριπτέα» του παρόντος θα γίνουν τα «ζητούμενα» του μέλλοντος. Και ο φαύλος κύκλος θα ανοίξει, ξανά απ' την αρχή...

Μακριά από δίκες προθέσεων και θεωρίες συννομωσίας, θεωρούμε πως η άποψη ότι «όλα γίνονται βάσει συγκεκριμένου σχεδίου, ώστε ο Ελληνικός λαός να μείνει αμόρφωτος» είναι υπερβολική και αστήρικτη. Τα πράγματα είναι απλά. Εξαιρετικά δυσάρεστα, αλλά πάρα πολύ απλά: **Στη χώρα μας δεν υφίσταται και δεν ασκείται καμία απολύτως εκπαιδευτική πολιτική**⁴. Υπάρχουν μεμονωμένες και αποσπασματικές κινήσεις, παίρνονται μέτρα – μπαλώματα για επιμέρους τομείς, αλλά δεν υπάρχει απολύτως κανένας εκπαιδευτικός προγραμματισμός. Αυτό το κενό σχεδιασμού προκαλεί μια έντονη και διαρκή ασάφεια, η οποία μεγεθύνει τις πολιτικές διαφορές και – το σημαντικότερο – τις μετατρέπει σε αναίτιες κι ανούσιες κομματικές ή συνδικαλιστικές διεκδικήσεις.

Μακάρι να φτάσουμε κάποτε στο σημείο να μιλάμε για ένα «εθνικό σύστημα παιδείας», ένα σύστημα στις αρχές και στις λειτουργίες του οποίου θα πιστεύουν όλοι οι πολιτικοί και εκπαιδευτικοί φορείς. Όμως, η συμφωνία προϋποθέτει συνεννόηση και η συνεννόηση προαπαιτεί πλάνο, σχέδιο, λειτουργικό και στρατηγικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό, διαδικασίες προσέγγισης των στόχων. Όλα αυτά, εάν κάποτε υπάρξουν, θα μας δώσουν μια ουσιαστική βάση διαλεκτικής, ένα υπαρκτό και ισχυρό ζητούμενο, ικανό να μας οδηγήσει σε ευρύτερες συναινέσεις, ή σε ουσιαστικές και παραγωγικές διαφωνίες.

Στο κάτω – κάτω, τόσα χρόνια διαφωνούμε «περί ανέμων και υδάτων», επιχειρηματολογούμε για (υποτιθέμενους) σκοπούς οι οποίοι ποτέ δεν πήραν σχήμα, μορφή ή περιεχόμενο, για στόχους που ποτέ δεν πραγματώθηκαν, για μέτρα που ουδέποτε εφαρμόστηκαν. Ας έχουμε κάποτε την ευκαιρία να συμφωνήσουμε ή να διαφωνήσουμε, πάνω σε συγκεκριμένες, διατυπωμένες και ξεκάθαρες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Ποιότητα και αξιολόγηση στην Ελληνική εκπαίδευση. (Λέμε τώρα...).

Για μια σειρά από εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία άλλες προηγμένες κοινωνίες αντιμετωπίζουν (με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, αλλά, πάντως, τα αντιμετωπίζουν...) εδώ και δεκαετίες, στην Ελλάδα συζητάμε ακόμα εάν θα τα... συζητήσουμε. Η διαπίστωση αυτή είναι κωμικοτραγική για τον ερευνητή, ατελέσφορη για την κοινωνία, επώδυνη για τους πολίτες και απολύτως βλαπτική για την εκπαίδευση. Αυτή η άκρως Ελληνική πυραμίδα, χτισμένη με όλα εκείνα τα ζητήματα τα οποία, στο πλαίσιο της τεράστιας (;) «απαίτησης για δημοκρατική συναίνεση», δεν μπαίνουμε καν στον κόπο να αντιμετωπίσουμε, έχει ως βάση την πλήρη, ολοκληρωτική και βάνουσα αντιδημοκρατική, απουσία κάθε αξιολόγησης, από όλες τις πτυχές και βαθμίδες της εκπαίδευσής μας.

Οι πρώτες απόπειρες επιστημονικής προσέγγισης στο θέμα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης, έγιναν περίπου στα μισά του προηγούμενου αιώνα. Θεμελιώδης θεωρείται η εργασία των Smith & Tyler (1942), η οποία έθεσε τις βάσεις μιας μεθοδολογίας αξιολόγησης η οποία, μέχρι και σήμερα, θεωρείται εξαιρετικά επίκαιρη. Το κύριο στοιχείο της μεθόδου ήταν η αξιολόγηση των προγραμμάτων

⁴ Υπάρχει και η άποψη ότι, ακριβώς αυτή η απουσία πολιτικής, συνιστά πολιτική... Σουρεαλιστικό; Ναι, αλλά, αν ο σουρεαλισμός είναι το τίμημα μιας σοβαρής συζήτησης, ας είναι...

μέσω της σύγκρισης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και σύμφωνα με τους στόχους τους οποίους αυτά καλούνται να υπηρετήσουν. Από τότε, σε πολλές χώρες αναπτύχθηκαν ερευνητικές προσπάθειες και διατυπώθηκαν ενδιαφέρουσες θεωρίες, για το θέμα της αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Οι περισσότερες από αυτές, συγκλίνουν σε προσεγγίσεις οι οποίες συνδέουν το παραγόμενο από την εκπαιδευτική διαδικασία όφελος, με το απαιτούμενο για την ολοκλήρωσή της κόστος. Δεν θα επεκταθούμε, αφού το θέμα αυτής της εργασίας δεν είναι (αποκλειστικά) αυτό. Υπάρχει πλήρης, Ελληνική και ξένη, βιβλιογραφία, η οποία μπορεί να καλύψει πληρέστατα τις ανάγκες κάθε επίδοξου ερευνητή.

Εδώ θα θέλαμε μόνο, με δύο λόγια, να επισημάνουμε την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, ως μια διαδικασία απολύτως αναγκαία και απαραίτητη. Αναγκαία και απαραίτητη στην εκπαίδευση, αλλά και σε κάθε άλλη δραστηριότητα η οποία παράγει αποτελέσματα που επηρεάζουν την ζωή των ανθρώπων. Ο Ανδρέου (1999) τονίζει με μεγάλη σαφήνεια, τόσο το ρόλο, όσο και την αναγκαιότητα της ύπαρξης αξιολόγησης στην εκπαίδευση: *«Θα πρέπει να υπογραμμιστεί η γενική αρχή ότι η αξιολόγηση, ως προκαταρκτική, διαμορφωτική και τελική διαδικασία, είναι αναπόσπαστο μέρος μιας ευρύτερης διαδικασίας ενός προγράμματος, που περιλαμβάνει τον εντοπισμό των προβλημάτων, την ιεράρχηση στόχων, την ανάδειξη των δυνατοτήτων, την αξιοποίηση των ερευνητικών προσπαθειών της επιστημονικής κοινότητας, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, τον επανασχεδιασμό του»*. Εν ολίγοις, σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, σε κάθε χώρο όπου ασκείται εκπαίδευση, **η αξιολόγηση είναι ο μηχανισμός μέσω του οποίου θα διαπιστωθεί εάν η εκπαιδευτική διαδικασία πληροί τους αναγκαίους ποιοτικούς όρους και προϋποθέσεις, εάν, τελικά, υλοποιεί αποτελεσματικά τους στόχους που η ίδια έχει θέσει στη βάση της λειτουργίας της.**

Ο Μαυρογιώργος (1993) αναρωτιέται και επισημαίνει: *«Πώς είναι δυνατό, άραγε, να εννοήσουμε οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, χωρίς να προϋπάρχει ένα σύστημα αξιολόγησης του όλου εκπαιδευτικού συστήματος; Αφού το εκπαιδευτικό σύστημα και η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συνισταμένη πολλών παραγόντων, συντελεστών και φορέων, οποιαδήποτε αξιολόγηση, που αφορά στη συμβολή ενός παράγοντα, δεν είναι δυνατή, αν δεν έχουμε υιοθετήσει διαδικασίες που θα μας έδιναν ένα είδος συνολικής αξιολόγησης»*.

Είναι λεπτή, αλλά υπαρκτή, σαφής και ευδιάκριτη η διαφορά ανάμεσα στην πιο πάνω λογική και σε αυτήν των Everard & Morris (1999), οι οποίοι καταγράφουν: *«Οι άνθρωποι είναι σκεπτόμενοι πόροι, οι οποίοι, είτε μας αρέσει είτε όχι, καθορίζουν από κοινού με τους συναδέλφους και τους διευθυντές τους πώς θα αξιοποιήσουν τον χρόνο, την ενέργεια, τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Στην πραγματικότητα, ανθρώπινος πόρος δεν είναι ολόκληρος ο άνθρωπος, αλλά μόνο η προσπάθεια του ατόμου η οποία συνδιευθύνεται από το άτομο και από τη διοίκηση του οργανισμού στον οποίο εργάζεται»*. Αλλού, οι ίδιοι θέτουν σημαντικά ερωτήματα: *«Δεχόμαστε ότι όταν παίρνουμε έναν νέο καθηγητή πρέπει να συνεργαστούμε για να διαπιστώσουμε αν τα προσόντα και η προσωπικότητά του ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σχολείου; Πιστεύουμε ότι μπορούμε, ως ίσοι προς ίσους, να συζητούμε με τους υφισταμένους την απόδοσή τους και την δική μας απόδοση, προκειμένου να αναπτυχθούμε όλοι ως άνθρωποι και ως μέλη της ομάδας, έστω και αν ο ρόλος καθενός στην ομάδα διαφέρει;*

Η μήπως νομίζουμε ότι, λόγω του χαρακτήρα των σχέσεών μας, οι συνάδελφοι θα θεωρήσουν ότι τους κρίνουμε όταν τους αξιολογούμε;».

Οι απαντήσεις που παίρνουμε όταν τα ερωτήματα αυτά τίθενται στην Ελληνική κοινωνία, είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που μας δίνουν οι «ειδικοί επιστήμονες – ερευνητές» οι οποίοι, συνήθως, έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν την κοινή γνώμη και συνείδηση. Αυτή η διάσταση απόψεων, πέρα από τη σύγχυση και την αναποφασιστικότητα που δημιουργεί στο κοινωνικό επίπεδο, είναι καταλυτικός γενεσιουργός παράγοντας της ατολμίας και αδυναμίας του κράτους, να αναλάβει πρωτοβουλίες και να προωθήσει λύσεις. Ατυχώς για τους μαθητές, τους γονείς, τους άξιους εκπαιδευτικούς καθώς και την εκπαίδευση στο σύνολό της, σε ό,τι αφορά στην πρόσληψη, την αξιολόγηση και την ανέλιξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, η «επίσημη» Ελληνική άποψη είναι η συνδικαλιστική άποψη.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, στη χώρα μας (σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά, δυστυχώς, μόνο σε αυτό...) έχει διευρυνθεί, τόσο εννοιολογικά, όσο και θεσμικά. Έχει προχωρήσει και επεκταθεί, πέρα από την αξιολόγηση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, σε μια συνολική αξιολόγηση όλων των παραμέτρων που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Το άρθρο 8 του νόμου 2525/1997, καθιέρωσε νομοθετικά την «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου». Η πρώτη παράγραφος του εν λόγω άρθρου, όριζε ότι «ως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης νοείται η διαδικασία αποτίμησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και του βαθμού υλοποίησης των σκοπών και των στόχων, όπως αυτά καθορίζονται από την ισχύουσα νομοθεσία». Για όλους εσάς που απορείτε «ναι, αλλά πώς θα γινόταν αυτό;», σε επόμενη παράγραφο ο νομοθέτης απαντούσε: «Κατά την αξιολόγηση εκτιμάται η επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η απόδοση των σχολικών μονάδων, καθώς και γενικότερα η αποτελεσματικότητα του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο».

Έκτοτε, το θεσμικό πλαίσιο εμπλουτίστηκε, τροποποιήθηκε, ξαναεμπλουτίστηκε, ξανατροποποιήθηκε... Πάντως, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν έπαψε ποτέ να αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής λειτουργίας της εκπαίδευσής μας, βασική πηγή πολύτιμων εισερχόμενων δεδομένων... (Το άλλο με τον Τοτό το ξέρετε;)

Αν εσείς δεν έχετε πάρει είδηση ότι από το 1997, δηλαδή εδώ και... σχεδόν είκοσι χρόνια, η εκπαίδευσή μας αξιολογείται, δύο τινά μπορεί να συμβαίνουν: Είτε είστε κάτοικος άλλης χώρας, είτε είστε «αντιδημοκρατικός, κοινωνικά ανάλγητος και υπηρέτης μεγάλων και αντιδραστικών ιδιωτικών συμφερόντων»...

Τα (κομματικής υφής, πηγής και νοοτροπίας) συνδικαλιστικά όργανα των κρατικών υπαλλήλων – εκπαιδευτικών, έχουν «καταφέρει» να θεωρείται «αντιδημοκρατική», «αντιδραστική» και, εντέλει, κοινωνικά ανάλγητη και απαράδεκτη, κάθε άποψη η οποία – άμεσα ή έμμεσα – προτάσσει την ανάγκη πλήρους αξιολόγησής τους. Οι σχέσεις συγκοινωνούντων δοχείων μεταξύ κομματικών και συνδικαλιστικών χώρων και επιτελείων, έχουν μετατρέψει, στη χώρα μας, αυτήν τη λογική σε επικρατούσα άποψη, η οποία, δυστυχώς, εκφράζεται και πολιτικά και θεσμικά.

Δεν επιθυμώ εδώ να αναφερθώ αναλυτικά στις αρχές και στις διαδικασίες αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Ωστόσο, ως εκπαιδευτικός του οποίου το έργο αξιολογείται, μπορώ να δηλώσω απερίφραστα και μετά λόγου γνώσεως, ότι **ένας εκπαιδευτικός οργανισμός ο οποίος υπηρετεί με ενδιαφέρον, με οργάνωση και με συνέπεια τους εκπαιδευτικούς στόχους των σπουδαστών του (οι οποίοι, άλλωστε, είναι και οι δικοί του στόχοι), δεν έχει κανέναν απολύτως λόγο να φοβάται την αξιολόγηση – αντιθέτως, έχει πολλούς λόγους να την επιδιώκει...**

Εκπαίδευση και χρήματα.

(Εκπαίδευση = Μια επένδυση μέγιστης απόδοσης).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομία (είτε αυτή αφορά σε εθνικό, είτε αφορά σε ατομικό επίπεδο), είναι πολύ παλιά. Ήδη, από τον 18ο αιώνα, ο Σκωτσέζος οικονομολόγος Adam Smith, μιλώντας για το «ανθρώπινο κεφάλαιο», έθεσε έμμεσα το πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης. Στα τέλη των δεκαετιών του 50 και του 60, η διασύνδεση έγινε ακόμα πιο σαφής, καθώς και άλλοι οικονομολόγοι, όπως ο Theodor Soutz, άρχισαν να αναφέρονται στο ρόλο της εκπαίδευσης και της γνώσης, ως μέσα προαγωγής της ευημερίας και της οικονομικής ανάπτυξης. Σήμερα, τα πράγματα είναι ξεκάθαρα: Οι άνθρωποι επενδύουν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στη γνώση, ώστε να αποκτήσουν ένα απόθεμα ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ικανό να τους αποφέρει ισχυρές μακροπρόθεσμες αποδόσεις. Αυτή η επένδυση, εκτός από τα άτομα, ωφελεί τις εθνικές οικονομίες, συμβάλλοντας στην οικονομική ανάπτυξη των κρατών.

Στο ατομικό επίπεδο, οι σύγχρονες έρευνες δείχνουν, πέρα από κάθε αμφισβήτηση, ότι το επίπεδο εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικότερο δείκτη διαφοροποίησης του εισοδήματος. Στη μελέτη «Μια ματιά στην εκπαίδευση, 2007» του ΟΟΣΑ και στο κομμάτι της που αφορά στο ερώτημα «ποια είναι τα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν από την εκπαίδευση» (“what are the economic benefits of education”), τα συμπεράσματα είναι σαφέστατα:

1. Το εισόδημα αυξάνεται με κάθε επίπεδο εκπαίδευσης που κατακτά το άτομο.
2. Αυτοί που έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (λύκειο), έχουν σαφώς μεγαλύτερο εισόδημα, από αυτούς που δεν ολοκλήρωσαν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
3. Οι κάτοχοι πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν εισόδημα τουλάχιστον κατά 50% μεγαλύτερο από αυτούς που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.
4. Σε όλες τις χώρες, αποδεικνύεται εξαιρετικά προσοδοφόρο για έναν σαραντάρη, να επιστρέψει στα θρανία και να αποκτήσει ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα.

Εάν αθροίσουμε τα ετήσια δίδακτρα ενός φοιτητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (άσχετα αν καταβάλλονται ή όχι), και τους διαφυγόντες μισθούς του και το άθροισμα είναι περίπου 25.000 ευρώ, τότε, για πανεπιστημιακές σπουδές πενταετούς διάρκειας, το συνολικό κόστος ανέρχεται στις 125.000 ευρώ. Σήμερα, υπολογίζεται ότι στα 12 πρώτα χρόνια της επαγγελματικής ζωής αυτού του αποφοίτου, έχει γίνει πλήρης απόσβεση αυτού του ποσού. Έτσι, εάν υποθέσουμε ότι ο πτυχιούχος εισέρχεται στην αγορά εργασίας όταν γίνει 25 ετών, μέχρι την ηλικία των 37 θα έχει αποπληρώσει το κόστος των σπουδών του και, για τα υπόλοιπα (πολλά, πάρα πολλά...) χρόνια του

επαγγελματικού του βίου, θα απολαμβάνει τα καθαρά οφέλη της επένδυσής του στην εκπαίδευση. Συχνά, τα οφέλη αυτά μεταφράζονται ακόμα και σε υπερδιπλάσιο εισόδημα, σε σχέση με το αντίστοιχο εκείνου που ολοκλήρωσε την εκπαιδευτική του πορεία στο λύκειο (μελέτη ALPHA BANK για τη χρηματοδότηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, 2007).

Η απόκτηση πτυχίου δεν είναι ωφέλιμη μόνο για το άτομο, αλλά και για το κράτος στο οποίο το άτομο αυτό ζει και εργάζεται. Σύμφωνα με τις μελέτες του ΟΟΣΑ, και το άτομο και το κράτος ωφελούνται ουσιαστικά από την άνοδο του εκπαιδευτικού επιπέδου του πολίτη. Ο καταμερισμός της απόδοσης της εκπαίδευσης, ποικίλει από χώρα σε χώρα. Πάντως, τα στοιχεία δείχνουν ότι, κατά κανόνα, η ωφέλεια του ατόμου, είναι σημαντικότερη από αυτήν του κράτους του. Με εξαίρεση τη (Νότια) Κορέα, όπου το κράτος έχει κέρδη μεγαλύτερα από αυτά του (σπουδασμένου) πολίτη, σε όλες τις άλλες χώρες που ερευνήθηκαν (Δανία, Φινλανδία, Ουγγαρία, Νέα Ζηλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Ελβετία, Ηνωμένο Βασίλειο, Η.Π.Α), ο πτυχιούχος «εξαγοράζει» την εκπαιδευτική του επένδυση, απολαμβάνοντας μεγάλα οφέλη, μεγαλύτερα από αυτά που αντιστοιχούν στο κράτος του οποίου είναι πολίτης.

Φαίνεται πως, στον σύγχρονο κόσμο, η εκπαίδευση είναι μια επένδυση υψηλής απόδοσης, η οποία δεν γνωρίζει γεωγραφικούς, πολιτικούς ή πολιτισμικούς περιορισμούς. Φαίνεται ακόμα πως τα κόστη αλλά και οι αποδόσεις της είναι τέτοιες, που την καθιστούν την καλύτερη λύση, τη σχεδόν προφανή επιλογή, για τον πολίτη ο οποίος πρέπει να στηριχτεί στις δικές του δυνάμεις και όχι στα κοινωνικοοικονομικά κεκτημένα του γενεαλογικού του δένδρου.

Έχει ειπωθεί ξανά, αλλά το επαναλαμβάνουμε γιατί, στην Ελλάδα, είναι πάρα πολύ βασικό ζητούμενο: Οι λέξεις μας (πρέπει να) είναι οι σκέψεις μας. Ωστόσο, όσο πιο πλούσια είναι μια γλώσσα, τόσο περισσότερες είναι οι ευκαιρίες που προσφέρει, σε όσους το επιθυμούν, να κρύβουν την αλήθεια πίσω από τα λόγια τους. Τα Ελληνικά είναι πάρα πολύ πλούσια γλώσσα.

Ο συνηθέστερος τρόπος, για να κρύψουμε τις σκέψεις μας πίσω από τις λέξεις μας, είναι η συνθηματολογία. Και, μιλώντας για εκπαίδευση, το πιο αγαπημένο σύνθημα είναι το «δημόσια δωρεάν παιδεία». Για την οικονομία της παρούσας συζήτησης, ας αφήσουμε κατά μέρος τον (φρικτά κακοποιημένο) όρο «παιδεία», σημειώνοντας ξανά ότι η παιδεία είναι κάτι πολύ ευρύτερο από την εκπαίδευση, πηγάζει (και) από αυτήν, αλλά σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται μαζί της. Ας επικεντρώσουμε στους όρους «δημόσια» και «δωρεάν».

Η πρώτη γενική ερμηνεία του Μπαμπινιώτη (1998) στον όρο «δημόσιο» είναι «αυτό που σχετίζεται με το κοινό, που υπάρχει για το σύνολο του λαού». Ο ίδιος ερμηνεύει το επίθετο «δωρεάν» ως «αυτό που παρέχεται χωρίς χρήματα, χωρίς να πληρώσει κανείς». Δύο συμπερασματικά σχόλια:

1. Η έννοια του «δημόσιου», καθόλου δεν ταυτίζεται με την έννοια του «δωρεάν».
2. Σε μια εποχή που η αύξηση των διατιθεμένων χρημάτων είναι κυρίαρχο (και μηδέποτε ικανοποιούμενο) αίτημα, είναι αποπροσανατολιστικό και κωμικοτραγικό, έως γελοίο, να μιλάμε για «δωρεάν» εκπαίδευση.

Είναι χαρακτηριστικό, ότι το ισχύον Ελληνικό σύνταγμα (άρθρο 16, παράγραφος 4), μιλά για «κρατικά εκπαιδευτήρια» και όχι για «δημόσια». Μακριά από παιχνίδια λέξεων τα οποία επιδιώκουν να αποπροσανατολίσουν τη σκέψη μας από την ουσία των ζητημάτων, η αλήθεια είναι απλή: Και το «κρατικό» και το «ιδιωτικό» έχουν ιδιοκτήτες – το πρώτο το κράτος, το δεύτερο κάποιους πολίτες. Για άλλη μία φορά, το ζήτημα δεν είναι λεξικολογικό, είναι ζήτημα ουσίας. Η επιλογή των σωστών λέξεων θα μας οδηγήσει σε σωστές σκέψεις και, μέσω αυτών, σε ορθή ιεράρχηση στόχων και ενεργειών.

Ας τελειώνουμε κάποτε με τα (ανήθικα και ηλίθια) ψέματα.

Δωρεάν... δεν υπάρχει. (Για να μην τρελαθούμε: Υπάρχει εκπαιδευτήριο που δεν έχει λειτουργικά έξοδα; Άρα; Εκτός αν θεωρήσουμε «δωρεά» τους υποχρεωτικούς – και βαρύτερους – φόρους μας... Εκτός αν υποκύψουμε στην καταστροφική αντίληψη που θέλει τα χρήματα που ξοδεύει το κράτος, να μην είναι δικά μας χρήματα... Όμως, αυτή ακριβώς η αντίληψη μας έφερε τη δυστυχία που βιώνουμε σήμερα...).

Και, βέβαια, δημόσιο δεν είναι κάθε τι που κατέχει και νέμεται το κράτος. (Δηλαδή... η εκάστοτε κυβέρνηση... Δηλαδή... το κόμμα που ελέγχει την εκάστοτε κυβέρνηση... Δηλαδή... μια κλειστή και περιορισμένη κάστα ανθρώπων, οι οποίοι ελέγχουν το κόμμα που ελέγχει την εκάστοτε κυβέρνηση...). Αυτό δεν είναι δημόσιο (και αν είχαμε ισχυρές πολιτικές συνειδήσεις και αληθινές δημοκρατικές ευαισθησίες, αυτό δεν θα λογιζόταν ούτε καν ως κρατικό...). Και, δυστυχώς, αυτό που έχουμε μάθει να αποκαλούμε «δημόσιο», πάρα πολλές φορές, ως αγαθό που διακινείται υπογείως, απευθυνόμενο αποκλειστικά και μόνο σε κομματικούς πελάτες, προκαλεί απaráδεκτους διαχωρισμούς και είναι εξαιρετικά βλαπτικό για το σύνολο της κοινωνίας...

Δημόσιος είναι κάθε οργανισμός που λειτουργεί σύμφωνα με τους νόμους της Πολιτείας, σέβεται απολύτως τα ανθρώπινα δικαιώματα (τόσο εκείνων που εργάζονται γι αυτόν, όσο και εκείνων προς τους οποίους απευθύνει τα προϊόντα ή τις υπηρεσίες του), υπηρετεί πιστά την κοινωνική ηθική, προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και, μέσω της λειτουργίας του, παράγει σαφείς και διακριτές αξίες, οι οποίες διαχέονται ανεμπόδιστα στην κοινωνία και την ωφελούν στο σύνολό της. Ένας τέτοιος οργανισμός είναι δημόσιος, ανεξάρτητα από τον φορέα που τον ίδρυσε και έχει την ευθύνη της διεύθυνσης και της λειτουργίας του.

Ας μην αφήνουμε περιθώρια για (ακούσιες ή εκούσιες) παρερμηνείες: Φυσικά, δεν τίθεται καν ερώτημα, εάν η Ελληνική πολιτεία πρέπει να χρηματοδοτεί την εκπαίδευση των παιδιών της – σαφώς και πρέπει. Κάθε πολιτισμένη κοινωνία που σέβεται τον εαυτό της και προσδοκά στο μέλλον, οφείλει, με φαντασία τόλμη και γενναιοδωρία, να επενδύει στους νέους της. Το ερώτημα είναι, με ποια κριτήρια και με ποιον τρόπο, αυτή η χρηματοδότηση θα φέρει το επιθυμητό, κορυφαίο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Μιλώντας πιο συγκεκριμένα για την κρατική δαπάνη εκπαίδευσης, πρέπει να επικεντρώσουμε σε τρία δεδομένα:

1. Στο μέγεθος της χρηματοδότησης, είτε αυτή αναφέρεται σε απόλυτες τιμές, είτε σε ποσοστό επί του ακαθάριστου εθνικού προϊόντος. Εδώ, η αλήθεια

είναι... αενάως δυσάρεστη: Τα κρατικά κονδύλια δεν ήταν, δεν είναι και δεν θα είναι ποτέ αρκετά.

2. Στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούνται τα διαθέσιμα κονδύλια. Πώς διατίθενται, ποιον προγραμματισμό υπηρετούν και ποιους σκοπούς; Τι μπορούμε να προσδοκούμε από ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο απορροφά ποσοστό μεγαλύτερο από το 90% των διαθέσιμων κονδυλίων, για να το διαθέσει σε (μια φτωχή) μισθοδοσία; Τι να ελπίζουμε από ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο δεν επενδύει πρακτικά τίποτα στην έρευνα και στην καινοτομία;
3. Στο εάν – και κατά πόσο – η κρατική δαπάνη διανέμεται δημιουργικά και δίκαια, ώστε να ωφελεί κάθε σπουδαστή χωριστά, καλύπτοντας τις ιδιαίτερες και προσωπικές εκπαιδευτικές του ανάγκες. Χιλιάδες Ελληνόπουλα μπορεί να έχουν την ίδια διάθεση, τις ίδιες δεξιότητες και τις ίδιες φιλοδοξίες. Σίγουρα, όμως, δεν ξεκινούν από την ίδια αφετηρία και δεν έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές, κοινωνικές ή οικονομικές ανάγκες. Η μαζική και ομοιόμορφη κατανομή κονδυλίων, για πολλά από αυτά τα παιδιά, συνιστά διατήρηση και διαιώνιση μιας άδικης ανισότητας, για την οποία ουδόςως ευθύνονται.

Εν κατακλείδι, το ερώτημα που τίθεται σε κάθε σύνθετο, πολύπλοκο πολιτικό ζήτημα (όπως η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης), είναι εάν είμαστε σε θέση να αφήσουμε πίσω μας ξεπερασμένες, ατελέσφορες και άδικες – πλέον – λογικές και πρακτικές. Εάν μπορούμε, υπερβαίνοντας τους πολυκαιρισμένους και ανεπαρκείς χθεσινούς εαυτούς μας, να διαμορφώσουμε εκείνον τον τρόπο σκέψης που θα μας οδηγήσει στις βέλτιστες λύσεις.

Όμως, στην Ελλάδα, όποτε μια καινούργια φωνή έρχεται να πει κάτι νέο, πρωτοποριακό ή πρωτάκουστο, σε σχέση με την εκπαίδευση και τη χρηματοδότησή της, ο ήχος της πνίγεται κάτω από τις κραυγές κάποιων «επαγγελματιών της ορθότητας», όλων των κομματικών αποχρώσεων.

Σε όλα τα κράτη του πλανήτη υπάρχουν άνθρωποι οι οποίοι ζουν πλουσιοπάροχα, χωρίς να εργάζονται, εισπράττοντας το πολιτικοκοινωνικό ενοίκιο της ισχυρής κομματικής ταμπέλας που, συνήθως με αδιαφάνεια και με αυθαιρεσία, έχουν αποκτήσει⁵. Σε κάποιες χώρες, το πλήθος αυτών των ανθρώπων είναι λίγο μεγαλύτερο. Το ίδιο και η «προοδευτικότητά» τους. Χιλιάδες άξιοι άνθρωποι έχουν, κατά καιρούς, υποστεί τις συνέπειες της κραυγαλέας αναληψίας τους.

Για την Ελλάδα, ίσως να είναι πάντα επίκαιρη, πάντα άξια ιδιαίτερης προσοχής και επισήμανσης, μία παράφραση εμπνευσμένη από μια κουβέντα του Arthur Slesinger: *«Αλίμονο στον πολιτικό που ζει παγιδευμένος στο παρόν, προσπαθώντας να ερμηνεύσει το μέλλον, με όρους και ιδέες που διαμόρφωσε σε ένα παρελθόν που δεν υπάρχει πια»*. Και, βέβαια, δύο φορές αλίμονο στους πολίτες που τον εμπιστεύονται...

⁵ Γνωστή η ιστορία με τον αετό που, όταν απόρησε βλέποντας το σαλιγκάρι στην κορυφή και ρώτησε, εισέπραξε την απάντηση «γλύφοντας, έρποντας και με τα κέρατά μου»...

Μια μέρα στο σχολείο...

Η «ιστορία των ζώων» (ένα γλυκόπικρο εκπαιδευτικό παραμύθι).

«Διηγούμαι πάντα την ιστορία ενός σχολείου ζώων, μια συναρπαστική ιστορία που λένε οι παιδαγωγοί επί χρόνια. Πάντα γελάμε μ' αυτή, αλλά ποτέ δεν κάνουμε τίποτα. Ένας λαγός, ένα πουλί, ένα ψάρι, ένας σκίουρος, μια πάπια και διάφορα άλλα ζώα αποφάσισαν ν' ανοίξουν ένα σχολείο. Κάθισαν όλοι κάτω να οργανώσουν το πρόγραμμα. Ο λαγός επέμεινε ότι στο πρόγραμμα έπρεπε να συμπεριληφθεί το τρέξιμο. Το πουλί επέμεινε για το πέταγμα. Το ψάρι επέμεινε για το κολύμπι. Ο σκίουρος επέμεινε για το κάθετο σκαρφάλωμα στα δέντρα. Κι όλα τα άλλα ζώα ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα η ειδικότητά τους, έτσι έβαλαν τα πάντα και μετά έκαναν το ανεπανόρθωτο σφάλμα να επιμείνουν να παρακολουθήσουν όλα τα ζώα, όλα τα μαθήματα. Ο λαγός έτρεχε υπέροχα, κανείς δεν έτρεχε τόσο γρήγορα όσο ο λαγός. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι ήταν απαραίτητο, για τη διανοητική και συγκινησιακή πειθαρχία, να μάθουν στο λαγό να πετάει. Τον ανέβασαν λοιπόν σ' ένα κλαδί και του είπαν: «Πέτα λαγέ!». Το κακόμοιρο το ζώακι πήδησε κι έσπασε πόδι και το κεφάλι του. Έπαθε ζημιά ο εγκέφαλός του και μετά ούτε να τρέξει καλά δεν μπορούσε. Έτσι, αντί για Α στο τρέξιμο, πήρε Γ. Πήρε κι ένα Δ στο πέταγμα για την καλή του προσπάθεια κι όλοι στην επιτροπή του προγράμματος ήταν ευχαριστημένοι. Το ίδιο έγινε και με το πουλί - πέταγε σαν τον άνεμο εδώ κι εκεί, έκανε τούμπες και κόλπα κι `έπαιρνε Α στο πέταγμα. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι έπρεπε να μάθει να σκάβει τρύπες σαν τυφλοπόντικας. Βέβαια, όπως ήταν φυσικό, το πουλί έσπασε τελικά το ράμφος και τα φτερά του και δεν μπορούσε πια ούτε να πετάξει. Όλοι όμως ευχαριστήθηκαν, του έβαλαν ένα Γ στο πέταγμα κι ένα Δ στο σκάψιμο, κι ούτω καθεξής... Ξέρετε ποιος ήταν ο αριστοτέλης αυτού του σχολείου; Ένα διανοητικά καθυστερημένο χέλι, το οποίο μπορούσε να κάνει τα πάντα σχεδόν μέτρια. Η κουκουβάγια αποσύρθηκε και από τότε ψηφίζει «όχι» σε όλα τα ψηφίσματα που έχουν να κάνουν με τα εκπαιδευτικά θέματα».

Felice Leonardo Buscaglia

Τι σημαίνει «καλός μαθητής»;

(Δυο λόγια, για την υπέροχη πολυπλοκότητα της ανθρώπινης νοημοσύνης και την ισοπεδωτική απλοϊκότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος).

«Τα ανθρώπινα όντα επινόησαν το λόγο, προκειμένου να μπορούν να κρατούν τις σκέψεις τους κρυφές. Κατ' αντιστοιχία, οι άνθρωποι στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο για να μάθουν, με σκοπό να τα κρατήσουν μακριά από τη σκέψη».

Ανώνυμος σχολιαστής

Αναφέρεται στον Matthew Lipman, σελ. 15.

Φαντάζεστε τον Lionel Messi μαθητή; Τον φαντάζεστε να γράφει τρίωρο διαγώνισμα στα μαθηματικά, στη φυσική, στα λατινικά ή στην έκθεση; Μάλλον όχι... Και όμως, δεν υπάρχει νοήμων άνθρωπος, που θα χαρακτήριζε «βλάκα» τον κορυφαίο ποδοσφαιριστή του κόσμου, έναν από τους πλέον αναγνωρίσιμους και καλά αμειβόμενους επαγγελματίες του πλανήτη...

Πέρα από την υπέροχη διαισθητική προσέγγιση της ανθρώπινης διαφορετικότητας, όπως αυτή καταγράφεται στην «ιστορία των ζώων» του Leonardo Buscaglia, τα πράγματα σήμερα έχουν μπει σε απολύτως τεκμηριωμένες, επιστημονικές βάσεις. Το

αρχικό πλαίσιο έθεσε το 1983 ο Howard Gardner, ψυχολόγος, καθηγητής στο πανεπιστήμιο του Harvard. Στο βιβλίο του *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, ο Gardner αναφέρει ότι υπάρχουν 7 μορφές ανθρώπινης ευφυΐας:

1. Λογική μαθηματική ευφυΐα.
2. Γλωσσολογική ευφυΐα.
3. Χωροαντιληπτική ευφυΐα.
4. Διαπροσωπική ευφυΐα.
5. Μουσική ευφυΐα.
6. Σωματική αισθησιοκινητική ευφυΐα.
7. Ενδοπροσωπική ευφυΐα.

Παρόλα αυτά, σχεδόν όλα τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά συστήματα (και το Ελληνικό), επιδιώκουν να αναπτύξουν μόνο τις 2 πρώτες μορφές ευφυΐας. Ταυτόχρονα, κρίνουν και αξιολογούν τους μαθητές τους, με σχεδόν αποκλειστικό κριτήριο τις επιδόσεις τους στους τομείς των γλωσσικών ή των θετικών επιστημών.

Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει ήδη περάσει (και χάσει) πολλά χρόνια, κατατάσσοντας τους μαθητές σε «κανούς» ή «ανίκανους», με ατεκμηρίωτα, ασαφή και, εν πολλοίς, άδικα κριτήρια. Ακόμα και σήμερα, υπάρχουν γονείς (και, το χειρότερο, δάσκαλοι), οι οποίοι χρησιμοποιούν εκφράσεις του τύπου «δεν τα παίρνει τα γράμματα», όταν θέλουν να περιγράψουν τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις των παιδιών – μαθητών τους. Τα πράγματα όμως δεν είναι καθόλου έτσι.

Στο σημερινό σχολείο, δεν υπάρχουν «έξυπνοι» ή «βλάκες» μαθητές. Υπάρχουν μαθητές που εργάζονται πολύ απασχολούμενοι με γνωστικά αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν και άλλοι, οι οποίοι δεν μελετούν καθόλου, αφού τα πεδία δράσης στα οποία τους τοποθετεί το σχολείο, τα νοιώθουν περισσότερο ως φυλακή και λιγότερο ως ευκαιρίες για δημιουργία και διάκριση. Τι νόημα έχουν για ένα «θεωρητικό» μυαλό 15 – 16 ετών, οι τύποι που συνδέουν τα ημίτονα, τα συνημίτονα και τις εφαπτόμενες μιας γωνίας; Τι νόημα έχει για ένα «θετικό» μυαλό 15 – 16 ετών, η μετάφραση των Αρχαίων Ελληνικών ή των Λατινικών, το συντακτικό και η γραμματική τους; Τα ερωτήματα είναι ρητορικά, αλλά οι συνέπειες των επιλογών μας είναι σαφείς – τι κι αν είναι ακούσιες; Λειτουργούμε λες και αναζητούμε τα θεμέλια, πάνω στα οποία θα χτίσουμε την (αναίτια και καταστροφική) απέχθεια των παιδιών προς κάθε γνωστικό αντικείμενο που ξεφεύγει από τα στενά προσωπικά τους ενδιαφέροντα... Όλοι αυτοί οι αδιέξοδοι εκπαιδευτικοί καταναγκασμοί, παρέχουν μια καταλυτική αφετηρία προς αυτήν την κατεύθυνση. Όμως, αυτός είναι ο στόχος; Όχι βέβαια!

Μήπως, λοιπόν, αντίθετα με αυτό που συμβαίνει τώρα, έχει ουσιαστικό νόημα για όλους, η παρουσίαση και η ανάλυση της δημιουργικής σκέψης που οδήγησε, τόσο στη δημιουργία της τριγωνομετρίας, όσο και στη συγγραφή των κλασσικών Ελληνικών αριστουργημάτων; Μήπως το ερώτημα «γιατί και πώς έφτασε ο άνθρωπος νους στο σημείο να διεκδικήσει και να κατακτήσει τη συγκεκριμένη γνώση;» είναι απείρως προκλητικότερο και για τα δύο παιδιά του προηγούμενου παραδείγματος; Μήπως η διερεύνηση των αξιών, των ανησυχιών αλλά και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που μας προσέφεραν τους καρπούς της γνώσης, είναι και για τα δύο παιδιά ενδιαφέρουσα, χρήσιμη και αποδοτική, πολύ περισσότερο από τους χρηστικούς κανόνες – είτε αυτοί αναφέρονται σε μαθηματικούς, είτε σε γραμματικούς ή συντακτικούς τύπους;

Τι ακριβώς εννοούμε όταν όλοι ισχυριζόμαστε ότι «αγωνιούμε» για τον χαμένο μορφωτικό ρόλο του σχολείου; Μόρφωση συνιστά η γνώση του τρόπου επίλυσης μιας πολύπλοκης εξίσωσης, η δυνατότητα μελέτης της σύνθετης κίνησης ενός κινητού, η ανάλυση ενός κειμένου γραμμένου στα λατινικά; Ο μορφωτικός ρόλος του σχολείου διεκδικείται και προάγεται μέσα από την εξειδικευμένη μαθηματική ή γλωσσική δεξιότητα; Μήπως, για να χρησιμοποιήσω μια φράση των μαθητών μου, έχουμε μπερδέψει... «τη χτένα με τη βούρτσα»; (Κάπως αλλιώς το λένε αυτό τα παιδιά – ειδικά τα αγόρια – αλλά εγώ έχω χάσει προ πολλού το δικαίωμα να εκφράζομαι ως θυμωμένος έφηβος...).

Ας καταλήξουμε: Οι ερωτήσεις «για ποιο λόγο – και με ποιο τρόπο – σκεφτήκαμε την έννοια του ημίτονου ή του λογαρίθμου;» ή «ποιος τρόπος ζωής, ποια ιστορική – κοινωνική – πολιτική πραγματικότητα ενέπνευσε τους αρχαίους Έλληνες κλασσικούς;» είναι κρίσιμες, η διερεύνησή τους είναι ενδιαφέρουσα για όλους και, πράγματι, συνιστά μόρφωση. Στον αντίποδα, η δυνατότητα να κάνουμε πολύπλοκες πράξεις με ημίτονα και λογάριθμους, ή να αναλύουμε πλήρως, συντακτικά και γραμματολογικά, τα αρχαία Ελληνικά ή Λατινικά κείμενα, αποτελούν εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητα, είναι άκρως ενδιαφέρουσες για λίγους, απολύτως καταπιεστικές και βασανιστικές για τους περισσότερους μαθητές. Και, πάντως, δεν αποτελούν ούτε αναγκαία, ούτε ικανή συνθήκη μόρφωσης των πάντων...

Το σχολείο του αύριο, οφείλει να διερευνά, να σέβεται και να καλλιεργεί τη διαφορετικότητα, να στηρίζει τους μαθητές του και να τους βοηθά να αναπτύξουν τη μοναδική, προσωπική τους ευφυΐα. Ένα τέτοιο σχολείο, δεν μπορεί παρά να είναι ένα (κρατικό ή ιδιωτικό) αυτοδύναμο, αξιοκρατικό και αξιολογούμενο, ολοήμερο σχολείο, σε όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν εντάσσεται. **Το πρωινό του πρόγραμμα θα είναι αφιερωμένο σε σύγχρονα, ελκυστικά (και, μέχρι τώρα, άγνωστα για τα σχολικά μας προγράμματα) γνωστικά αντικείμενα γενικής παιδείας και έρευνας. Τα (προαιρετικά) μαθήματα κατεύθυνσης (προσανατολισμού, ή όπως αποφασίσει να τα πει ο... «Μανωλιός», την επόμενη φορά που θα βάλει τα ρούχα του αλλιώς...), η σταδιακή εξειδίκευση και η ανάπτυξη των αντίστοιχων δεξιοτήτων (και εν όψει της εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), μπορούν – και πρέπει – να αφιεθούν στα αυστηρά ελεγχόμενα, ποιοτικά και πιστοποιημένα (κρατικά ή ιδιωτικά) απογευματινά φροντιστηριακά μαθήματα.**

Και, βέβαια, κάθε οικογένεια δικαιούται να χρηματοδοτείται από την πολιτεία, ώστε να έχει τη δυνατότητα να επιλέξει για τα παιδιά της αξιόπιστες και αξιόλογες εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Πρόσφατες μελέτες (Philip Ross, 2006, Scientific American), με πεδίο αναφοράς και σύγκρισης τις νοητικές διεργασίες των μεγάλων διεθνών μετρ του σκακιού, μας δίνουν εντυπωσιακές πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναπτύσσουν εντυπωσιακές δεξιότητες, όχι μόνο στο σκάκι αλλά σε πολλά άλλα πεδία. Τα σημαντικότερα συμπεράσματα είναι δύο:

1. Οι ειδήμονες (σε κάθε πεδίο) δεν γεννιούνται, αλλά γίνονται.
2. Η κατάκτηση άρτιας γνώσης σε οποιοδήποτε γνωστικό πεδίο, προϋποθέτει περίπου μια δεκαετία σκληρής δουλειάς.

Όλα τα ευρήματα συντείνουν στην ίδια αλήθεια: Το κλειδί της επιτυχίας είναι η πολυζήλη μελέτη. Και αυτή είναι αποτέλεσμα ισχυρού προσωπικού κινήτρου – και όχι έμφυτης ικανότητας. Ας μην αφήσουμε το σχολείο μας να μείνει (κι άλλο) πίσω. Όσο πιο γρήγορα ξεπεράσουμε τον χθεσινό, πολυκαιρισμένο και ανεπαρκή τρόπο σκέψης μας, όσο πιο σύντομα αφήσουμε πίσω μας τα πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μας στερεότυπα, τόσο καλύτερα για τα παιδιά μας. Δηλαδή, για όλους μας.

Η δομή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Σε πρόσφατη (Δεκέμβριος 2015) δήλωσή του, ο νυν Υπουργός Παιδείας Νίκος Φίλης, θέτοντας το πλαίσιο του νέου «Εθνικού Διαλόγου για την Παιδεία», μίλησε για 14χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση: Δύο χρόνια προσχολική αγωγή, 6 χρόνια Δημοτικό, 3 χρόνια Γυμνάσιο, 3 χρόνια Λύκειο. Καμία αντίρρηση. Όμως...

Πολλές φορές, με αφορμή κάτι που ακούγεται αναφορικά με τη δομή, το πλαίσιο και τις διαδικασίες της εκπαίδευσης, αισθανόμαστε επιτακτική την ανάγκη να πάρουμε θέση, να τοποθετηθούμε. Να πούμε ναι; Να πούμε όχι; Να συμφωνήσουμε ή να διαφωνήσουμε; Η απάντηση είναι αυτονόητη και, όπως πολλά αυτονόητα στην Ελλάδα, αιρετική: Δεν έχει καμία σημασία! Δεν έχει καμία σημασία, γιατί η συζήτησή μας θα αρχίσει να γίνεται ουσιαστική, μόλις συνειδητοποιήσουμε και πάρουμε απόφαση ότι, στην Εκπαίδευση, η δομή είναι μόνο ένα (χρήσιμο) εργαλείο, μόνο ένα από τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουμε, για να πετύχουμε τους κρίσιμους στόχους μας αναφορικά με τα σημαντικά ζητούμενα:

1. Τον ορισμό των ελάχιστων εκπαιδευτικών μας απαιτήσεων.
2. Τον σχεδιασμό μας για το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδρομής, η οποία θα καλύψει αυτές τις απαιτήσεις.
3. Τον καθορισμό εκείνου του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, το οποίο θα ικανοποιούσε τις ανάγκες και τις προσδοκίες μας.

Όλα αυτά όμως, δεν τα συζητάμε ποτέ. Αρχίζουμε την διαλεκτική ενασχόλησή μας με βαρετές κουβέντες που ξεκινούν από ανούσιες «κορώνες» και την εξαντλούμε σε ανούσιους καυγάδες, για δευτερογενή και τριτογενή ζητήματα... Γιατί ξεχνάμε (ή μήπως υποκρινόμαστε ότι ξεχνάμε;), πως ο πυρήνας της εκπαίδευσης, η ίδια η γενεσιουργός ουσία της, είναι αυτό που συμβαίνει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας: Η διδακτική πράξη και το αποτέλεσμά της.

Όμως, αυτή η παραδοχή θα έφερνε τη συλλογική μας αναζήτηση σε περιοχές επικίνδυνες... Γιατί θα οδηγούσε τον προβληματισμό μας σε πεδία άβολα κι επικίνδυνα για τους αγαπημένους πελάτες των διαχρονικών κομματικών κομισάριων οι οποίοι, αλλάζοντας πρόσωπα (αλλά όχι νοοτροπία ή κανόνες), αναλαμβάνουν τη διαχείριση του εκπαιδευτικού μας συστήματος (για να φύγουν μετά από λίγο καιρό, αφήνοντας τα πράγματα ίδια ή χειρότερα απ' όσο τα ανέλαβαν...)

Η Αξιολόγηση Μέσα στο Σχολείο.

«Η κακώς εννοούμενη επιείκεια δεν βοηθά στην πρόοδο των μαθητών. Αντιθέτως, υπονομεύει τις σπουδές τους και παράλληλα προκαλεί πολλά προβλήματα στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Απρίλιος 2005

Η πολυθρύλητη και περιζήτητη «αυτοδυναμία» - «αυτονομία» του σχολείου, απαιτεί ρίζεις και ανατροπές που έχουν δύο όψεις: Η μία αφορά στον συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, συγκεντρωτισμός ο οποίος συχνά γίνεται ασφυκτικός, αφαιρώντας από την εκπαιδευτική μονάδα και τον εκπαιδευτικό κάθε δυνατότητα αυτενέργειας. Η άλλη, αφορά στην καταστρεπτική (αλλά ουδέποτε αναφερόμενη ή συζητούμενη) επικρατούσα άποψη, ότι το σχολείο... υποχρεούται να παρέχει τίτλο επιτυχούς ολοκλήρωσης σπουδών, σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του, εντελώς ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσης και δεξιότητας που αυτοί κατέκτησαν. Έτσι, έχουμε ένα σχολείο που, αντί να προκαλεί και να κερδίζει το σεβασμό και την εκτίμηση των σπουδαστών του, αντιθέτως, τους προτρέπει να ασχοληθούν με οτιδήποτε άλλο επιθυμούν, αφού ο τίτλος σπουδών που παρέχει είναι εκ των προτέρων εξασφαλισμένος – και εντελώς ανούσιος.

Σε πείσμα των αγαπημένων συνθηγιών και διεκδικήσεων της συνδικαλιστικής ηγεσίας της «τυπικής» Ελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας, η αλήθεια είναι ότι **το καλό σχολείο είναι ένα σχολείο ανοιχτό για όλους και, ταυτόχρονα, ένα σχολείο απαιτητικό και αυστηρό. Απαιτητικό και αυστηρό, όχι στις νόρμες που καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις διδασκόντων και διδασκόμενων, αλλά στην προσήλωσή του στον εκπαιδευτικό του στόχο, στη δομή του, στο ωράριο, στην ένταση, στην απόδοση και στην ποιότητα της εργασίας του. Είτε μας αρέσει είτε όχι, οι έφηβοι μαθητές που αδιαφορούν απαξιώνοντας την εκπαίδευσή τους (και το ίδιο το μέλλον τους), δεν κάνουν τίποτα περισσότερο ή λιγότερο, από το να προσαρμόζονται στους κανόνες λειτουργίας της κοινωνίας τους και να μιμούνται τις άπραγες, αδρανείς και, το σημαντικότερο, βαθύτατα υποκριτικές, συμπεριφορές των ενηλίκων μετόχων του σχολείου τους...**

Αρκεί μια ματιά στις διαφορές μεταξύ των βαθμών των απολυτηρίων και των βαθμών των αποφοίτων στις πανελλαδικές εξετάσεις (αλήθεια, γιατί ποτέ δεν θίγεται αυτό το θέμα;), για να συνειδητοποιήσει κανείς τον απολύτως χαοτικό και αναξιοκρατικό τρόπο με τον οποίο (δεν) αξιολογούνται ενδοσχολικά οι μαθητές του Ελληνικού σχολείου.

Η Αξιοκρατία, το Δικαίωμα στη Διάκριση και ο Ρόλος του Υπουργείου Παιδείας.

Το να αφήσουμε κατά μέρος τις «φιλολαϊκές», δημαγωγικές και αντιπαιδαγωγικές κορώνες περί «ελεύθερης εισαγωγής όλων» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ίσως να αποτελεί την αναγκαία εκείνη συνθήκη, που θα μας οδηγήσει σε μια σοβαρή ενασχόληση με το κρίσιμο αυτό θέμα... Κατ' αρχήν, ένα εκπαιδευτικό σύστημα που σέβεται τον εαυτό του, οφείλει να εξασφαλίζει και να εγγυάται σε όλους ανεξαιρέτως τους μετόχους του, τη σταθερή, μόνιμη και απαρέγκλιτη τήρηση δύο βασικών αρχών: Πρώτον, την απόλυτη, ανεμπόδιστη (και, όπου χρειάζεται, υποβοηθούμενη) δυνατότητα πρόσβασης σε όλες τις πτυχές και βαθμίδες της εκπαίδευσης και,

δεύτερον, τη δυνατότητα της ατομικής διάκρισης, μέσα από δίκαιη και αμερόληπτη αξιολόγηση – με άλλα λόγια, την αξιοκρατία.

Στην Ελλάδα του 2016, όλοι συμφωνούμε ότι ο αποκλεισμός, η στέρηση της δυνατότητας πρόσβασης σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ένα απαράδεκτο φαινόμενο κοινωνικής αναληθσίας, με υψηλότατο κοινωνικό (και όχι μόνο) κόστος. Δυστυχώς όμως, φαίνεται πως δεν συμφωνούμε όλοι, ότι τα ίδια ακριβώς χαρακτηριστικά έχει και η (προς τα κάτω) ισοπέδωση, την οποία προάγει η έλλειψη σαφών, αντικειμενικών και αμερόληπτων κριτηρίων αξιολόγησης.

Η (Παρεξηγημένη;) Έννοια της «Υποχρεωτικής» Εκπαίδευσης.

Κοινότοπο, χλιοειπωμένο και αληθές, ότι η εκπαίδευση των παιδιών μας, αποτελεί το σημαντικότερο περιουσιακό μας στοιχείο, είτε αναφερόμαστε σε οικογενειακό, είτε αναφερόμαστε σε Εθνικό επίπεδο. Όταν όμως μιλάμε για «υποχρεωτική» εκπαίδευση, η «υποχρέωση» δεν εξαντλείται σε μια τυπική (σχεδόν κωμικοτραγική) απόκτηση ανούσιων τίτλων σπουδών, χωρίς κανένα αντίκρισμα στην αγορά εργασίας. **Η «υποχρέωση», όπως αυτή καθορίζεται από την πολιτεία, προσδιορίζει το ελάχιστο της γνώσης, τη δεξιότητα και της εμπειρίας ζωής που κάθε ακαδημαϊκός πολίτης αυτής της χώρας οφείλει να διαθέτει, ώστε να μπορέσει να σταθεί, πολιτικά, κοινωνικά, επαγγελματικά, στο σύγχρονο κόσμο.** Αυτά τα χαρακτηριστικά οφείλουν να προϋποθέτουν και αυτά τα εχέγγυα να συνεπάγονται, η φοίτηση και οι τίτλοι προαγωγής και απόλυσης από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το Λύκειο, ειδικότερα, ως το «τελικό σύνορο» της ελάχιστης απαιτούμενης εκπαίδευσης, φέρει την βαρύτερη ευθύνη να προετοιμάσει γνωστικά, πνευματικά και ηθικά τους αποφοίτους του, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσουν, ανεξάρτητα από την ενδεχόμενη – ή μη – εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η Σχέση του Λυκείου με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Είναι αναμενόμενο, απολύτως φυσιολογικό και θεμιτό, στο νου κάθε μαθητή του Λυκείου, να δημιουργούνται σκέψεις και ερωτηματικά για το μέλλον. Κυρίαρχη θέση σε αυτήν τη (χρήσιμη, σκόπιμη και δημιουργική) αναζήτηση, κατέχει το ζήτημα της συνέχισης – ή μη – των σπουδών. Αυτή η γόνιμη ανάγκη – επιθυμία των μαθητών, είναι ο σαφέστερος και ισχυρότερος συνδετικός κρίκος της ανώτερης δευτεροβάθμιας με την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Δεν είναι τυχαίο, εξάλλου, ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών, η φοίτηση στο Λύκειο δεν είναι αποσυνδεδεμένη από τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Το θέμα λοιπόν δεν είναι πώς θα αποσυνδέσουμε το Λύκειο από την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, αλλά πώς θα καταστήσουμε το Λύκειο ισχυρό, αξιόλογο και σημαντική βαθμίδα εκπαίδευσης, στη συνείδηση των μαθητών, των γονέων και ολόκληρης της Ελληνικής κοινωνίας.

Η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Κανένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν επιθυμεί φοιτητές (ή, πολύ περισσότερο, πτυχιούχους), οι οποίοι δεν πληρούν κάποια ελάχιστα ποιοτικά χαρακτηριστικά. Κανένας απόφοιτος Λυκείου δεν επιθυμεί να φοιτήσει σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό ίδρυμα και καμία Ελληνική οικογένεια δεν επιθυμεί να στείλει το παιδί της εκεί. Η θέσπιση ικανών και δίκαιων κριτηρίων αξιολόγησης (των πάντων), αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό και απαραίτητη προϋπόθεση της ποιοτικής εκπαίδευσης που (υποτίθεται πως) όλοι θέλουμε.

Στην εκπαίδευση (και, προφανώς, όχι μόνο σε αυτή), τα δίκαια και αντικειμενικά κριτήρια προάγουν την αξιολόγηση και η αξιολόγηση προάγει την αξιοκρατία. Σε αυτήν τη λογική εντάσσονται οι Πανελλαδικές εξετάσεις που καθορίζουν τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης. Η διενέργεια των εξετάσεων με το μηχανισμό και υπό την πλήρη ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας, διασφαλίζει το κύρος και την εγκυρότητα του θεσμού, παρέχοντας σε όλους τους εμπλεκόμενους την εγγύηση μιας ασφαλούς και αξιόπιστης διαδικασίας.

Κάθε χρόνο, από κάποιο πρωινό του Μαΐου και για 15 ημέρες, η Ελλάδα... εξετάζεται. Είναι καταγεγραμμένο γεγονός, ότι η Ελληνική οικογένεια επενδύει στόχους και φιλοδοξίες στην ανώτατη εκπαίδευση των παιδιών της, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη Ευρωπαϊκή οικογένεια. Αυτό, κατ' αρχήν, είναι απολύτως θεμιτό. Ίσως δε, ως ένδειξη του συστήματος αξιών της κοινωνίας μας, να είναι και εξαιρετικά τιμητικό. Ωστόσο, οι πανελλήνιες εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θέτουν σε κατάσταση συναγερμού, όχι μόνο τους 100.000 υποψηφίους, τις οικογένειές τους, τον κρατικό μηχανισμό των συναρμόδιων υπουργείων, τα έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα ενημέρωσης, αλλά και την παραδοσιακή Ελληνική υπερβολή. Κάθε χρόνο τέτοια εποχή, ανοίγει μια συζήτηση, η θεματολογία της οποίας καλύπτει μια ευρύτατη γκάμα θεμάτων, από τις βαθμολογίες και τις σπουδαστικές προτιμήσεις των μαθητών, μέχρι το φαγητό στις φοιτητικές εστίες, ή τα ενοίκια των φοιτητικών διαμερισμάτων. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης, επίσης κάθε χρόνο, ακούγονται από «ειδικούς» (και, κατά κανόνα, άσχετους με την εκπαίδευση) δημοσιολόγους, οι ίδιες «κορώνες» περί Ελληνικών «ιδιαίτεροτήτων».

Η κατάργηση των Πανελλαδικών είναι απλή και εύκολη!

(Γιατί δεν γίνεται; Γιατί όλοι ντρέπονται γι αυτό που θα έπρεπε να μπει στη θέση τους...).

Σε κάθε σύγχρονο, καλά δομημένο και φιλόδοξο εκπαιδευτικό σύστημα, η αξία της (διαγνωστικής ή προαγωγικής) εξέτασης, είναι δεδομένη και αδιαμφισβήτητη. Στον τόπο μας, υποταγμένοι συχνά σε βαθύτατα συντηρητικές συντεχνιακές λογικές με κυρίαρχο συστατικό την ελάχιστη προσπάθεια, άλογα υποβαθμίζουμε ή και μηδενίζουμε τη συνεισφορά της εξέτασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι άλλο ζήτημα ο σεβασμός στην προσωπικότητα και στις ατομικές δεξιότητες κάθε μαθητή χωριστά και άλλο η δυνατότητα – υποχρέωση του εκπαιδευτή να διαπιστώσει το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευόμενων και να μετρήσει την

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, αναπροσαρμόζοντάς την, εάν χρειάζεται, προς όφελος των μαθητών του.

Για έναν συνειδητοποιημένο και άξιο δάσκαλο, κάθε εξέταση των μαθητών του, είναι και μια (δική του, βαθύτατα προσωπική) εξέταση για τον ίδιο. Εξέταση – πρόκληση και αφορμή, για τη δημιουργική αναζήτηση καλύτερων διδακτικών προσεγγίσεων.

Αλλά, βέβαια, όταν, εγκλωβισμένος στο ασφυκτικό πλαίσιο αναχρονιστικών συνδικαλιστικών αντιλήψεων, ο ίδιος ο δάσκαλος αρνείται να αξιολογηθεί, πώς να ομολογήσει την εκπαιδευτική – παιδαγωγική αξία της εξέτασης του μαθητή του;...

Αν θελήσουμε κάποτε να είμαστε πραγματικά σοβαροί, στοιχειωδώς έντιμοι και ειλικρινείς στις (υποτιθέμενα υψηλές) εκπαιδευτικές μας φιλοδοξίες, οι μαθητές μας στις τάξεις θα παίρνουν τις ψυχές των δασκάλων τους. Και θα καλούνται να δώσουν τις δικές τους. Τότε, ο βαθμός προαγωγής κάθε τάξης, όπως και ο βαθμός απόλυσης από το Λύκειο, θα αποτελεί έναν αξιόπιστο και ασφαλή δείκτη του επιπέδου των γνώσεων (και των αναγκών) του μαθητή. Τότε, ο βαθμός του απολυτηρίου του Λυκείου θα είναι αναγκαίος και ικανός να αποτελέσει το κριτήριο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Και οι πανελλαδικές εξετάσεις δεν θα έχουν κανένα λόγο ύπαρξης.

Επειδή όμως γνωρίζουμε πολύ καλά ότι αυτό που γίνεται στις σχολικές αίθουσες είναι, επεικώς, ανεπαρκές... Επειδή γνωρίζουμε πολύ καλά ότι οι βαθμοί των μαθητών δεν έχουν καμία σχέση με τη μελέτη τους, τη δεξιότητά τους, τις γνώσεις τους, τη δικαιοσύνη, την αξιοκρατία και την πραγματικότητα... Επειδή γνωρίζουμε πολύ καλά, ότι η θέσπιση τέτοιων μέτρων και κανόνων στην παρούσα φάση, θα έπεφτε ως... κεραυνός στην αίθρια και καλομαθημένη ραστώνη της «τυπικής» και «διορισμένης» εκπαιδευτικής μας κοινότητας, αφήνουμε το θέμα ανοιχτό, για μια μελλοντική επεξεργασία, σε χρόνο που οι συνθήκες θα είναι πιο «ώριμες» (γνωρίζοντας ότι, μάλλον, δεν είναι δυνατό να ζήσουμε όσο χρειάζεται, για να το δούμε...).

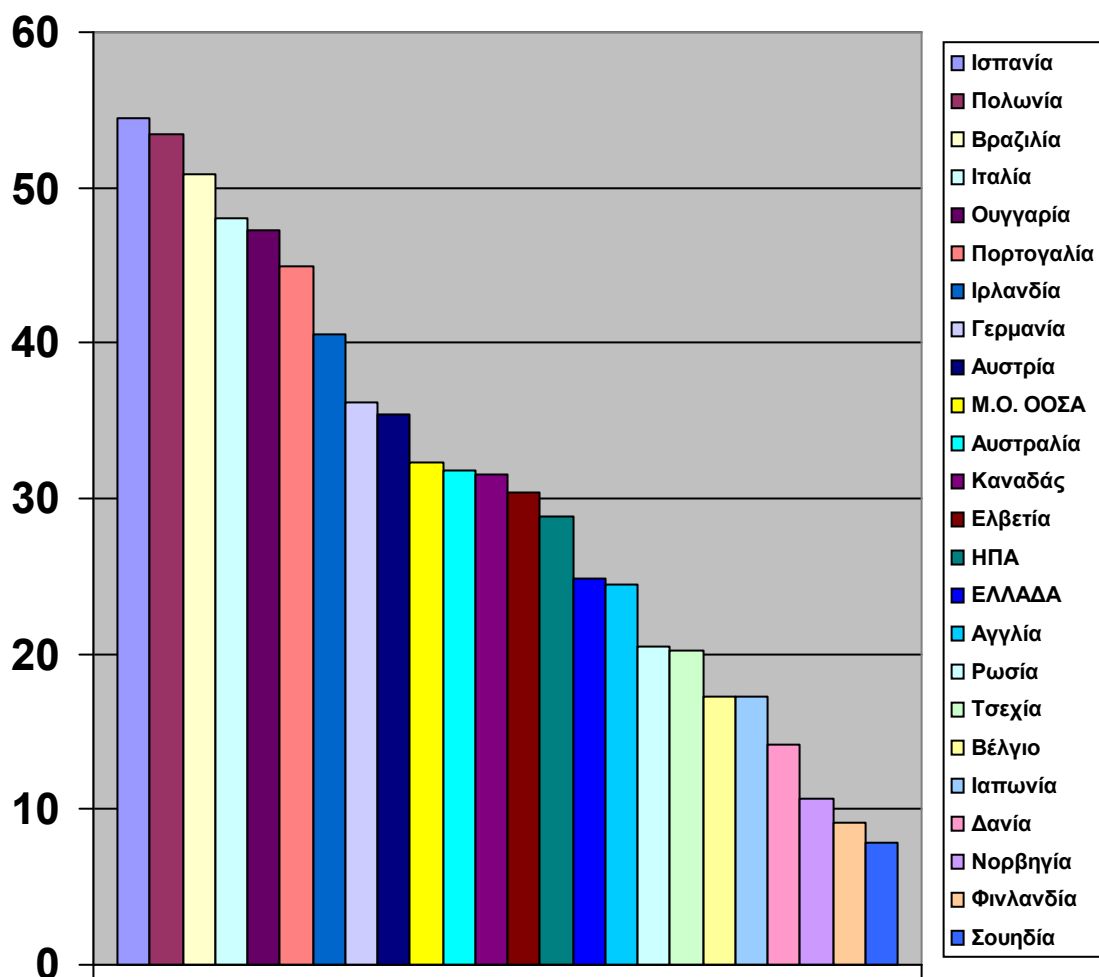
Και, βέβαια, ταυτόχρονα με όλα τα πιο πάνω, οι κυρίως αρμόδιοι και κυρίως υπεύθυνοι για την εκπαιδευτική μας μιζέρια και ανεπάρκεια, πιστοί στις βαθύτατα υποκριτικές πολιτικές τους συνήθειες, χύνουν κροκοδείλια δάκρυα για τους «καημένους», τους «σκληρά εργαζόμενους» μαθητές και, σε κάθε ευκαιρία, ξορκίζουν και καταριούνται τις «κακές» πανελλαδικές... (που όλο τις καταργούν, αλλά αυτές – για κάποιον περίεργο λόγο – δεν λένε να καταργηθούν...).

Πότε θα σταματήσουμε να κοροϊδεύουμε τα παιδιά μας – και τους εαυτούς μας;

Φροντιστήριο: Η άξια Ελληνική έκφραση, ενός παγκόσμιου φαινομένου.

«Η δικαιοσύνη απαιτεί να αναγνωρίσουμε ότι τα φροντιστήρια, όχι μόνο βοήθησαν και βοηθούν τα παιδιά μας να ανεβούν τις σκάλες του Πανεπιστημίου, αλλά και το Πανεπιστήμιο το βοήθησαν και το βοηθούν να διατηρήσει σε κάποιο επίπεδο τις σπουδές του. Αν έμπαιναν οι νέοι στις ακαδημαϊκές αίθουσες με τα χάσματα της γυμνασιακής μας παιδείας, το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα της χώρας μας θα ήταν ακόμα πιο οζύ απ' όσο σήμερα.»

Ένα από τα ερωτήματα στα οποία απαντάει μια ετήσια εκπαιδευτική έρευνα «PISA» του ΟΟΣΑ, είναι το ποσοστό των μαθητών 15 χρόνων, οι οποίοι τα 3 τελευταία χρόνια παρακολούθησαν (μερικές φορές ή τακτικά) φροντιστηριακά μαθήματα. Τα αποτελέσματα, στο γράφημα που ακολουθεί.



Λέτε να οφείλεται σε... συνομοσία των Ελλήνων φροντιστών, το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι μόλις 14η ανάμεσα σε 23 χώρες και κάτω από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ; Μάλλον όχι... Άραγε, οι «ειδικοί» «ερευνητές» οι οποίοι έχουν κάνει σημαία τους το «τσιτάτο» περί «Ελληνικής ιδιαιτερότητας» είναι άσχετοι, ανενημέρωτοι ή, απλώς, ψεύτες;

Τον Ιούνιο του 2004, το «Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής» της ΓΣΕΕ διεξήγαγε έρευνα, στην οποία συμμετείχαν 397 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι βαθμολογούν τα γραπτά των υποψηφίων για τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Η φύση των ερωτημάτων, η διατήρηση του ίδιου συστήματος εισαγωγής από τότε μέχρι και σήμερα και ο σχεδόν μόνιμος και σταθερός χαρακτήρας του σώματος των βαθμολογητών, καθιστούν διαχρονική την αξία κάποιων απαντήσεών τους.

Ερώτηση	Απάντηση										
<p>Σε ποιο βαθμό κρίνετε απαραίτητη για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την εξωσχολική υποστήριξη του μαθητή μέσης επίδοσης;</p>	<table border="1"> <tr> <td>2 (απόλυτα)</td> <td>31.7</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>47.5</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>15.9</td> </tr> <tr> <td>-2 (καθόλου)</td> <td>8.6</td> </tr> <tr> <td>ΔΞ-ΔΑ</td> <td>1.4</td> </tr> </table>	2 (απόλυτα)	31.7	1	47.5	-1	15.9	-2 (καθόλου)	8.6	ΔΞ-ΔΑ	1.4
2 (απόλυτα)	31.7										
1	47.5										
-1	15.9										
-2 (καθόλου)	8.6										
ΔΞ-ΔΑ	1.4										
<p>Στο ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν φαίνεται να αρκείται στη διδασκαλία των μαθημάτων στο λύκειο, αλλά αναζητά και πρόσθετη διδακτική στήριξη, πόσο πιστεύετε ότι έχει συμβάλει η ανάγκη των υποψηφίων να απαντήσουν με επιτυχία τα θέματα με υψηλό βαθμό δυσκολίας;</p>	<table border="1"> <tr> <td>2 (απόλυτα)</td> <td>44.8</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>43.9</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>8.5</td> </tr> <tr> <td>-2 (καθόλου)</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>ΔΞ-ΔΑ</td> <td>0.8</td> </tr> </table>	2 (απόλυτα)	44.8	1	43.9	-1	8.5	-2 (καθόλου)	2	ΔΞ-ΔΑ	0.8
2 (απόλυτα)	44.8										
1	43.9										
-1	8.5										
-2 (καθόλου)	2										
ΔΞ-ΔΑ	0.8										
<p>Σύμφωνα με την εμπειρία σας, πόσο εκτιμάτε ότι συνέβαλλε στο άριστο γραπτό που διορθώσατε σήμερα η εξωσχολική υποστήριξη του υποψηφίου;</p>	<table border="1"> <tr> <td>2 (απόλυτα)</td> <td>24.2</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>57.9</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>11.7</td> </tr> <tr> <td>-2 (καθόλου)</td> <td>8.3</td> </tr> <tr> <td>ΔΞ-ΔΑ</td> <td>2.9</td> </tr> </table>	2 (απόλυτα)	24.2	1	57.9	-1	11.7	-2 (καθόλου)	8.3	ΔΞ-ΔΑ	2.9
2 (απόλυτα)	24.2										
1	57.9										
-1	11.7										
-2 (καθόλου)	8.3										
ΔΞ-ΔΑ	2.9										
<p>Τελικά, έχοντας την εμπειρία της διδασκαλίας και της εξέτασης του συγκεκριμένου μαθήματος, πόσο αναγκαία θεωρείτε την εξωσχολική υποστήριξη ενός μαθητή μέσης επίδοσης, προκειμένου να επιτύχει την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;</p>	<table border="1"> <tr> <td>2 (απόλυτα)</td> <td>24.4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>48.5</td> </tr> <tr> <td>-1</td> <td>19.7</td> </tr> <tr> <td>-2 (καθόλου)</td> <td>6.9</td> </tr> <tr> <td>ΔΞ-ΔΑ</td> <td>0.8</td> </tr> </table>	2 (απόλυτα)	24.4	1	48.5	-1	19.7	-2 (καθόλου)	6.9	ΔΞ-ΔΑ	0.8
2 (απόλυτα)	24.4										
1	48.5										
-1	19.7										
-2 (καθόλου)	6.9										
ΔΞ-ΔΑ	0.8										

Η ουσία, η αλήθεια, είναι μία: Το φροντιστηριακό μάθημα είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο, το οποίο σχετίζεται με μαθητικές ανάγκες, με μαθησιακές δυσκολίες και με σπουδαστικές φιλοδοξίες μαθητών και γονέων. Η επιβεβλημένη λειτουργία του κλάδου σε καθεστώς υγιούς ανταγωνισμού και απόλυτης νομιμότητας⁶, το κόστος και η χρηματοδότηση αυτής της

⁶ Χιλιάδες οι ώρες των παράνομων ιδιαίτερων μαθημάτων... Συχνότατα, με τους πρωινούς καθηγητές των κρατικών σχολείων... Εκατοντάδες εκατομμύρια τα «μαύρα» ευρώ που αλλάζουν χέρια και διαφθείρουν τις εφηβικές συνειδήσεις, εκπαιδεύοντας από νωρίς τους μαθητές σε παράνομες και αδιαφανείς συναλλαγές...

εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι θέματα που η πολιτεία πρέπει να τα αντιμετωπίσει με κριτήρια αξιοκρατίας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η πρόταση της ομοσπονδίας των Ελλήνων φροντιστών για την απόδοση, μέσω εκπαιδευτικών κουπονιών (voucher system), του φροντιστηριακού κόστους από το κράτος **στην οικογένεια (και όχι στα φροντιστήρια)**, παραμένει πάντα επίκαιρη (και αναπάντητη).

Οι τελικές επισημάνσεις.

«Οι ερευνητές έχουν αναγνωρίσει δύο κατηγορίες προϋποθέσεων για την εξέλιξη του εφήβου σε έναν ψυχολογικά υγιή και παραγωγικό ενήλικα. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις αποκαλούμενες «βασικές προϋποθέσεις επιβίωσης», που είναι... η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που θα δώσουν στον έφηβο τη δυνατότητα να αποκτήσει συναίσθημα αυτοαξίας και να κάνει συνειδητές επιλογές και σχέδια σχετικά με την εκπαίδευσή του, την επιλογή επαγγέλματος, τις διαπροσωπικές σχέσεις του και την υγεία του...»

Χρ. Νόβα – Καλτσούνη, σελ 57

Και τι κάνουμε εμείς για όλα αυτά; Πρώτος θεσμός, η οικογένεια. Δεύτερος, το σχολείο. Η πρώτη, ανεξέλεγκτη και αβοήθητη. Το δεύτερο, ανοργάνωτο, αδιάφορο, ανεπαρκές... αφημένο στις διαθέσεις, στις δυνατότητες και στις ικανότητες κάποιων ελάχιστων – και ηρωικών – δασκάλων... Αν το καλοσκεφτούμε, είναι τραγικός, σχεδόν εγκληματικός, ο τρόπος με τον οποίο «χρησιμοποιούμε» την εκπαίδευση, για να παραπλανήσουμε και, εντέλει, να διαφθείρουμε τα παιδιά μας, μαθαίνοντάς τους να ζουν και να αποδέχονται το ψέμα... Στην καλύτερη περίπτωση τα αφήνουμε στην τύχη τους, μαζί με το ενδεχόμενο να εξελιχθούν σε «ψυχολογικά άρρωστους και αντιπαραγωγικούς ενήλικες»... (Σκεφτείτε... Σας θυμίζει κάτι; Σας λέει κάτι, σχετικά με τις βαθύτερες και ουσιαστικές αιτίες της κρίσης – και της δυστυχίας μας;).

Σε μια σύντομη αποτύπωση, όπως αυτή που επιχειρήθηκε σε αυτές τις σελίδες, είναι φυσικά αδύνατον να γίνει πλήρης καταγραφή όλων των παραμέτρων. Για παράδειγμα, θέματα όπως ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η επέκταση και, κυρίως, η ποιοτική αναβάθμιση της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης, η σύνδεση και η σχέση της εκπαίδευσης με τα καθημερινά κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, η συστηματική επιμόρφωση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, είναι θέματα κεφαλαιώδους σημασίας, άμεσα συνδεδεμένα με το υπό μελέτη ζήτημα.

Σε κάθε περίπτωση, η μεθοδολογία της σκέψης που οδήγησε στην παρούσα μελέτη, προσπαθεί να τονίσει τρία βασικά ποιοτικά χαρακτηριστικά:

1. Η ελεύθερη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι βασικό και κυρίαρχο ανθρώπινο **δικαίωμα**.
2. Η απόκτηση των βασικών γνώσεων που αυτή η συμμετοχή συνεπάγεται, ως αναγκαία συνθήκη διαμόρφωσης μιας σύγχρονης πολιτικής και κοινωνικής συνείδησης, συνιστά **υποχρέωση**, για όλους.
3. Η συνεπής φοίτηση και η πολύζηλη μελέτη, δίνουν τη **δυνατότητα** της προαγωγής, την **ευκαιρία** της εξέλιξης και της διάκρισης.

4. Η συνολική, διαρκής και συστηματική προσπάθεια, σε συνδυασμό με τη δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση, οδηγεί στην **ανταμοιβή** και στην επιτυχία.

Αυτά τα χαρακτηριστικά, νομίζουμε ότι θα πρέπει να καθορίζουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία και πρακτική όλου του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ενός συστήματος ανοιχτού, ανεκτικού, ποιοτικού, αξιοκρατικού, δίκαιου... Προς όλους τους μετόχους του. Προς ολόκληρη την Ελληνική κοινωνία.

Κάθε καλοπροαίρετος αναγνώστης, μπορεί να μελετήσει αυτήν την καταγραφή, κρατώντας τα θετικά και απομονώνοντας τα αρνητικά της σημεία. Κάθε κακοπροαίρετος αναγνώστης, θα κάνει ακριβώς το αντίθετο.

Το δυστύχημα (όχι μόνο για την εκπαίδευση, αλλά για ολόκληρη την κοινωνία) είναι ότι όλοι ξέρουμε ποιοι θα κάνουν τι... Ωστόσο, το αιώνιο ερώτημα παραμένει: Τι δουλειά μπορεί να έχει οποιοσδήποτε κρατικοδίαιτος, κακοπροαίρετος, κομματικός πελάτης, στην εκπαίδευση;

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι, εξ ορισμού, εξαιρετικά σημαντικά και πολυσύνθετα. Η ίδια η φύση της εκπαίδευσης, θέτει σε κάθε βελτιωτική προσπάθεια ένα τεράστιο πλήθος παραμέτρων, καθιστώντας τα προβλήματα δυσεπίλυτα και, πολλές φορές, τις ιδανικές λύσεις ουτοπικές, πρακτικά ανεφάρμοστες.

Ο εκδημοκρατισμός της διεργασίας συμμετοχής στη συζήτηση, η άρση των ιδεοληπτικών αποκλεισμών και η προσεκτική ανάλυση κάθε συγκροτημένης άποψης συνιστά αδήριτη ανάγκη.

Όποιος επιθυμεί να κρύβεται πίσω από αναχρονιστικά στερεότυπα και να εθελοτυφλεί, αντιμετωπίζοντας το νόμιμο φροντιστήριο ως «παραπαιδεία» και τον Έλληνα φροντιστή ως τον... αποδιοπομπαίο τράγο της Ελληνικής εκπαίδευσης, μπορεί, φυσικά, να αδιαφορήσει για τα επιχειρήματα που καταγράφονται σε αυτό το κείμενο. Η πρακτική αυτή εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες. Αν το αποτέλεσμα μας αρέσει, μπορούμε να το διατηρήσουμε...

Όποιος αντιλαμβάνεται ότι οι εκπαιδευτικοί φροντιστές, ένας επαγγελματικός κλάδος που λειτουργεί σε παγκόσμιο επίπεδο, ένας κλάδος του οποίου η Ελληνική έκφραση λειτουργεί αδιαλείπτως περισσότερο από έναν αιώνα, χωρίς καμία κρατική ενίσχυση ή παροχή (το αντίθετο μάλιστα...), δεν μπορεί παρά να παρέχει χρήσιμες και ουσιαστικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, μπορεί να μελετήσει προσεκτικά (και) αυτήν την πρόταση.

Σε τελική ανάλυση, ο τρόπος με τον οποίο συνδιαλεγόμαστε στο πεδίο κάθε σημαντικής αναζήτησης, είναι ένας δείκτης της ποιότητας την οποία (υποτίθεται πως) αξίζουμε και διεκδικούμε, μια έμμεση αλλά σαφής απάντηση στο πάντα κρίσιμο ερώτημα: Πόση δημοκρατία, στ' αλήθεια, επιθυμούμε και αντέχουμε;

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα – Ρέππα Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Νιτσόπουλος Β, Χαλκιώτης Δ, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. ΕΑΠ, 1999
- Αθανασούλα – Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ. Σ, Κατσουλάκης Σ, Μαυρογιώργος Γ, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. ΕΑΠ, 1999
- Αθανασούλα – Ρέππα Α, Κουτούζης Μ, Μαυρογιώργος Γ, Νιτσόπουλος Β, Χαλκιώτης Δ, Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. ΕΑΠ, 1999
- Ανδρέου Αποστόλης, Παπακωνσταντίνου Γιώργος, Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Νέα Σύνορα – Α. Α. Λιβάνη, 1994
- Βιταντζάκης Ν, Η ποιότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Interbooks, 2006
- Donaldson, M. (1978), Children` s minds, New York, Norton.
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ). Λ. Μαράτου – Αλιμπραντη, Α. Τεπέρογλου, Ι. Τσιγκανου, Το Ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21^{ου} αιώνα. Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές. Gutenberg, 2006
- Everard K B, Morris G, Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση, ΕΑΠ, 1999
- Καρατζά – Σταυλιώτη Ε, Λαμπρόπουλος Χ, Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Gutenberg, 2006
- Lipman M, Η σκέψη στην εκπαίδευση, Πατάκη, 2006
- Μπαμπινιώτη Γ, Παιδεία εκπαίδευση και γλώσσα, Εκτιμήσεις και προτάσεις, Gutenberg, 1994
- Morin E, Το καλοφτιαγμένο κεφάλι, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, 1999
- Μπουζάκης Σ. Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Κυρίαρχα παραδείγματα, εκπαιδευτικές πολιτικές, σύγχρονες τάσεις. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/b/mprouzakis.htm (2007)
- Νόβα – Καλτσούνη Χ, Μακρή – Μπότσαρη Ε, Τσιμπουκλή Α, Εξέλιξη τοῦ παιδιοῦ στο κοινωνικό περιβάλλον, Θέματα εφηβείας. ΕΑΠ, 2002
- Παπαδάκης Νίκος, Εκπαιδευτική Πολιτική. Ελληνικά Γράμματα, 2003
- Παπαηλιάς Θ, Εκπαίδευση σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης. Αθ. Σταμούλης, 2006
- Σιάνου – Κύργιου Ε. (2006) Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Μεταίχμιο, 2005

Μιχάλης Αμοιραδάκης

Τσίλογλου Λ, Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα, Η ιστορία και οι άνθρωποι, Α' τόμος, 1860 – 1940, Κέδρος, 2007

Τσίλογλου Λ, Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα, Η ιστορία και οι άνθρωποι, Β' τόμος, 1941 - σήμερα, Κέδρος, 2009

Χατζητέγας Γ, Η ανατροπή του Ελληνικού μύθου, Το ιδεόγραμμα ενός φροντιστή. Α. Α. Λιβάνη, 2008

Ψαχαρόπουλος Γ, Οικονομική της εκπαίδευσης. Παπαζήση, 1999