

κά μου λάθη, την Ελένη Βουγά για τη βοήθειά της σε διάφορες φάσεις δακτυλογράφησης του κειμένου, την Όλγα Παπακώστα για τη συνολική επιμέλεια του κειμένου, και τις φοιτήτριες και τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πατρών που μέσα από τα μαθήματά μου επί σειρά ετών με βοήθησαν να ξεδιαλύνω και να αποσαφηνίσω ορισμένους από τους συλλογισμούς που παρουσιάζονται στο παρόν κείμενο.

Κεφάλαιο 1

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Συνήθως έχουμε την εντύπωση ότι στόχος της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων σχετικά με μια προκαθορισμένη θεματολογία. Η εκπαίδευση όμως και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί επιτελούν και ένα πλήθος άλλων λειτουργιών που μπορεί να είναι ηθελημένες, μη συνειδητές, φανερές ή λανθάνουσες. Οι λειτουργίες αυτές μπορεί να είναι απόρροια της σχέσης της εκπαιδευτικής πράξης με το κοινωνικό σύνολο που την περιβάλλει, ή να προέρχονται από τον τρόπο που είναι οργανωμένη η εκπαιδευτική πράξη. Ο υποκειμενικός τρόπος που ο μαθητής και ο δάσκαλος αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πράξη επενεργεί και επηρεάζει τον τρόπο που αυτή λειτουργεί.

Ενότητα κεφαλαίου

- Θεματικό περίγραμμα
- Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο εκμάθηση συγκεκριμένων γνώσεων
- Λειτουργίες που προκύπτουν από τη σχέση εκπαιδευτικής πράξης με το κοινωνικό σύνολο που την περιβάλλει
- Λειτουργίες που προκύπτουν από τη δομή και οργάνωση της εκπαιδευτικής πράξης
- Ένα ανθρωπολογικό παράδειγμα
- Η σχέση μαθητή-δασκάλου και οι λειτουργίες που επιτελεί

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ

Κλείστε για λίγο τα μάτια σας και προσπαθήστε να ανακαλέσετε αναμνήσεις από τις πρώτες σας τάξεις στο δημοτικό ή στο νηπιαγωγείο. Τι θυμάστε; Τα μαθήματα του προγράμματος; Μάλλον όχι. Μήπως, ό,τι σας έρχεται στο νου αποτελεί μέρος αυτού που βιώσατε ως εκπαίδευση; Άρα, μήπως η εκπαίδευση δεν είναι μόνο εκμάθηση των συγκεκριμένων γνώσεων του προγράμματος σπουδών;

Το παρόν κεφάλαιο υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση, εκτός από την εκμάθηση συγκεκριμένων γνώσεων, επιτελεί και άλλες λειτουργίες. Το πλήθος των παραδειγμάτων που ακολουθούν, καθιστούν τη δήλωση αυτή σαφή και αναντίρρητη. (Τα παραδείγματα έχουν αντληθεί από διάφορες επιστήμες και από προσωπικές εμπειρίες ή κοινώς αποδεκτές θέσεις.)

Αν όμως καταδείξουμε ότι η εκπαιδευτική πράξη δεν είναι μόνο οι γνώσεις που αποκομίζουμε από κάθε μάθημα, τότε προκύπτει ένας ουσιαστικός προβληματισμός: Τι είναι αυτό που, εκτός από το μάθημα, συνιστά εκπαιδευτική πράξη; Επειδή λοιπόν είναι απαραίτητο να γνωρίσουμε «αυτό» το κάτι, χρειάζεται να καταφύγουμε στην έρευνα. Πολλές επιστήμες έχουν επιλέξει και εξελίξει τρόπους για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας· η ανθρωπολογία μάς προτείνει το δικό της. Για να μπορέσουμε όμως να εξετάσουμε το συγκεκριμένο τρόπο, την ανθρωπολογική μεθοδολογία, πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσουμε το πρόβλημα.

Τα παραδείγματα που αναφέρονται στο παρόν κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται ο προβληματισμός μας, δεν λύνουν το πρόβλημα, απλώς ανοίγουν ορίζοντες που είναι ανάγκη να ερευνηθούν. Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο, ίσως να είμαστε λίγο μπερδεμένοι: έχουμε συνειδητοποιήσει το πρόβλημα, το ζητή-

μα, ότι δηλαδή υπάρχουν και άλλες λειτουργίες που επιτελούνται στην εκπαίδευση εκτός από την εκμάθηση των γνώσεων που προσφέρει κάθε μάθημα, αλλά δεν ξέρουμε πώς να προχωρήσουμε, να ερευνήσουμε και να βρούμε τι είναι αυτό το κάτι, που έχουμε αρχίσει πλέον, αχνά σαν σκιά, να βλέπουμε. Η ανάγκη της έρευνας έχει αρχίσει ήδη να μας κεντρίζει.

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Συνήθως πιστεύουμε ότι το σχολείο, το πανεπιστήμιο, οι σχολές, τα ινστιτούτα, τα σεμινάρια κ.ά. έχουν ως προορισμό τους τη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων, εξ ου και η άποψη «Πάω σχολείο για να μάθω γράμματα». Η κοινωνία μας καθιερώνει εκπαιδευτικούς θεσμούς οι οποίοι συχνά προσδιορίζονται ανάλογα με τις γνώσεις που προσφέρουν· έτσι έχουμε Νομική Σχολή, Τεχνικό Λύκειο, Ινστιτούτο Ξένων Γλωσσών, Σεμινάριο Ηλεκτρονικών. Στις εξετάσεις επίσης βλέπουμε την έμφαση που δίνεται στη μετάδοση συγκεκριμένων γνώσεων – έχουμε διαγώνισμα γεωγραφίας, μαθηματικών, ιστορίας κ.λπ. Ως εκ τούτου συχνά μένουμε με την εντύπωση ότι εκπαίδευση είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων πάνω σε συγκεκριμένες θεματολογίες.

Βέβαια, κάπως συγκεκριμένα γνωρίζουμε ότι μαζί με το πτυχίο της Ιατρικής δίνεται και ο όρκος του Ιπποκράτη, ή ότι στη Φυσικομαθηματική Σχολή φοιτούν κυρίως αγόρια, ή ότι παλιότερα τα παιδιά πήγαιναν στο σχολείο φορώντας ποδιά και πηλήκιο. Αυτές οι εικόνες, ή άλλες παρόμοιες, μας κάνουν να υποψιαζόμαστε ότι η εκπαίδευση δεν μεταδίδει μόνο συγκεκριμένες γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα επιτελεί και διάφορες άλλες λειτουργίες, οι οποίες μπορεί να είναι προγραμματισμένες και

ηθελημένες, ή μη συνειδητές. Μπορεί επίσης να είναι εμφανείς, ή και λανθάνουσες.

Σε τι συνίστανται όμως αυτές οι λειτουργίες; Καταρχάς δεν είναι πάντα ίδιες, μπορεί να διαφέρουν κατά περίπτωση, και γι' αυτό δεν μπορεί κανείς να τις απαριθμήσει. Εν προκειμένω, θα αναφέρουμε ορισμένες ενδεικτικά, απλώς για να καταστεί σαφές ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο εκμάθηση συγκεκριμένων γνώσεων πάνω σε κάποια προκαθορισμένα δηλωμένα θεματολογία.

Μια σημαντική λειτουργία είναι η **μεταβίβαση αξιών και συμπεριφορών που εκφράζουν έναν πολιτισμό**. Κάθε πολιτισμικό σχήμα, κάθε κοινωνική ομάδα, μεταδίδει στα καινούργια του μέλη τον τρόπο σκέψης, τις αξίες και τις συμπεριφορές που το χαρακτηρίζουν. Έτσι, αρκετές φορές οι διάφορες μορφές εκπαίδευσης μας διδάσκουν, παράλληλα με τα μαθήματα, ένα σύστημα αξιών και συμπεριφορών. Ιδέες για το τι είναι πρόπον, καλό ή κακό, για το πώς πρέπει να είναι η κοινωνία κ.ά. είναι συχνά διάχυτες στην εκπαιδευτική πράξη. Άλλοτε πάλι παίρνουν πιο συγκεκριμένη μορφή, όπως η έπαρση της σημαίας και η πρωινή προσευχή στο σχολείο, που τονίζουν τα ιδανικά της πατρίδας και της θρησκείας.

Αυτή η εκπαιδευτική λειτουργία, η μεταβίβαση αξιών και συμπεριφορών, είναι πολύ σημαντική — πολλές άλλες λειτουργίες απορρέουν ή σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με αυτήν.

Κοινωνικός έλεγχος. Συχνά δεν αρκεί να μεταδοθούν αξίες και πρότυπα συμπεριφορών αν αυτά δεν εφαρμόζονται. Έτσι δημιουργείται ένα ολόκληρο σύστημα κοινωνικού ελέγχου με αμοιβές και τιμωρίες που έχει σκοπό τη συμμόρφωση προς συγκεκριμένες κοινωνικές απαιτήσεις. Ο κοινωνικός έλεγχος παρατηρείται συνήθως μέσα στα πλαίσια της τάξης, καθώς το παιδί υποχρεούται να υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες συμπεριφοράς. Αλλά και το ίδιο το σχολείο μπορεί να αποτελεί μια μορφή κοι-

νωνικού ελέγχου, με την έννοια ότι απασχολεί όλη την ημέρα τα παιδιά σε κοινωνικά αποδεκτές ασχολίες, αποτρέποντάς τα από κατακριτέες ενασχολήσεις.

Μια άλλη λειτουργία που είναι δυνατόν να επιτελείται από την εκπαίδευση είναι η εκμάθηση **κοινωνικών ρόλων**. Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να έχουν σχέση με το φύλο (π.χ. μάθημα οικιακής για τα κορίτσια και ξυλοκοπτικής για τα αγόρια) ή με την εργασία (π.χ. μαθαίνω να υπακούω και να κάνω τις δουλειές που μου αναθέτει ο ανώτερός μου).

Η εκπαίδευση παρέχει συχνά στην κοινωνία στελέχη που καλύπτουν τις ανάγκες της. Παράδειγμα της λειτουργίας αυτής αποτελεί ο καθορισμός των εισακτέων σε μια ανώτατη σχολή με βάση τις μελλοντικές ανάγκες της χώρας στο συγκεκριμένο κλάδο.

Τέλος, μια άλλη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η **παραγωγή νέων γνώσεων, αξιών και ιδεών**. Στο πανεπιστημιακό επίπεδο και ιδίως στις μεταπτυχιακές σπουδές η λειτουργία αυτή είναι αρκετές φορές έντονη. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθούν νέα πολιτισμικά στοιχεία ή να παραχθούν νέες γνώσεις που να επηρεάσουν τον τρόπο ζωής ενός κοινωνικού συνόλου. Λόγου χάρη, πολλές από τις ιδέες του οικονομολόγου Keynes, που επέδρασαν στον τρόπο σκέψης μας πάνω στα οικονομικά θέματα, διατυπώθηκαν όταν ο Keynes ήταν μέλος του Πανεπιστήμιου του Κέμπριτζ.

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι συχνά η διαδικασία της εκπαίδευσης εμπεριέχει κάτι περισσότερο από την απλή εκμάθηση ορισμένων γνώσεων. Δεδομένου όμως ότι οι λειτουργίες που επιτελεί διαφέρουν κατά περίπτωση, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στη διάγνυσή τους, διότι μπορεί να μην είναι εμφανείς ή να έχουν ιδιαιτερότητες. Για παράδειγμα παλαιότερα συνέβη το σχολείο να λειτουργήσει ως μέσο διάδοσης ιδεών και γνώσεων προς τα μέλη της οικογένειας των μαθητών που φοιτούσαν σε

αυτό: «Στους μαθητές των αγροτικών περιοχών μεταδίδονταν γνώσεις σύγχρονης γεωργικής και οικονομίας με σκοπό οι γνώσεις αυτές να περάσουν έμμεσα στους αγρότες γονείς τους» (Τσαούσης, 1985: 560).

Εν προκειμένω αναφέραμε απλώς ορισμένες λειτουργίες, ως ένδειξη του ότι εκπαίδευση δεν σημαίνει μόνο μεταβίβαση συγκεκριμένων γνώσεων, που δηλώνεται ότι διδάσκονται, αλλά ότι είτε ηθελημένα είτε συνεπακόλουθα συνδέεται και με ποικίλες λειτουργίες.

Κατά τη γνώμη μου, για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε τις λειτουργίες μιας εκπαιδευτικής πράξης θα πρέπει να κατανοήσουμε πώς αυτή είναι οργανωμένη και πώς σχετίζεται με το κοινωνικό σύνολο που την περιβάλλει, όπως ακριβώς οι λειτουργίες της καρδιάς εξαρτώνται από το πώς συνδέεται με το υπόλοιπο σώμα. Με τη μόνη διαφορά ότι βάσει της βιολογίας όλες οι καρδιές λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, ενώ όταν μιλάμε για ανθρώπινες πράξεις, το κάθε σύστημα έχει την ιδιαιτερότητά του και διαθέτει πλαστικότητα, η οποία του επιτρέπει να αλλάζει μορφή, σχήμα και λειτουργίες.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΜΕ ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΠΟΥ ΤΗΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΕΙ

Κάθε εκπαιδευτική πράξη έχει τις δικές της ιδιαίτερες πτυχές. Έτσι, η αναφορά σε κάποιες από τις λειτουργίες που επιτελεί ένας συγκεκριμένος εκπαιδευτικός θεσμός ή μια εκπαιδευτική πράξη δεν μπορούν να εξαντλήσουν το θέμα. Εδώ λοιπόν θα αναφέρουμε απλώς μερικά παραδείγματα που δείχνουν πώς ο τρόπος με τον οποίο μια εκπαιδευτική πράξη εντάσσεται σε ένα

κοινωνικό σύνολο και μπορεί να προκαλέσει ορισμένες κοινωνικές λειτουργίες.

Κάθε εκπαιδευτική πράξη δεν είναι αυθύπαρκτη, εντάσσεται και αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού και πολιτισμικού συνόλου το οποίο της δίνει νόημα και σημασία. Ο ανθρωπολόγος Λέβι-Στραους κατά τη διάρκεια των περιηγήσεών του στον Αμαζόνιο παρατήρησε το ακόλουθο περιστατικό: «Πιστεύαμε ότι οι Ναμπικουάρα δεν ήξεραν ούτε να γράφουν ούτε να ζωγραφίζουν, εκτός από μερικά διάστικτα και ελικοειδή σχέδια πάνω στις κολοκύθες τους. Όταν όμως τους μοίρασα, όπως είχα κάνει και με τους Καντουβέο, χαρτιά και μολύβια, στην αρχή δεν έκαναν τίποτα, αλλά μια μέρα τους είδα όλους να φτιάχνουν στο χαρτί οριζόντιες κυματιστές γραμμές. Αναρωτιόμουν τι προσπαθούσαν να κάνουν και τότε ξαφνικά κατάλαβα ότι έγραφαν ή μάλλον προσπαθούσαν να γράψουν με το μολύβι τους όπως έκανα εγώ —άλλωστε ήταν το μόνο πράγμα που μπορούσαν να κάνουν, μιας και δεν με είχαν δει ακόμα να σχεδιάζω. Οι περισσότεροι κάποια στιγμή σταμάτησαν τις προσπάθειές τους, αλλά ο αρχηγός, ο μόνος ίσως που είχε συλλάβει το νόημα της γραφής, είχε μεγαλύτερες φιλοδοξίες. Έτσι μου ζήτησε ένα μπλοκ για να μπορεί και αυτός να γράφει όταν δουλεύαμε μαζί. Δεν μου έδινε ποτέ προφορικά τις πληροφορίες που του ζητούσα, αλλά χάραζε πάνω στο χαρτί κυματιστές γραμμές και μου τις έδινε να τις διαβάσω, ως απάντηση στο δικό μου ερώτημα. Ενώ και ο ίδιος φαινόταν να πιστεύει σ' αυτή την κομωδία ... (μια μέρα) αφού μάζεψε όλο τον κόσμο, τράβηξε από το καλάθι του ένα χαρτί γεμάτο κυματιστές γραμμές, όπου έκανε πως τις διάβαζε και πως αναζητούσε, με προσποιητό δισταγμό, τη λίστα των αντικειμένων που όφειλε να δώσει ως αντάλλαγμα για τα προσφερόμενα δώρα: στον έναν τόξο και βέλη, στον άλλο ένα μακρύ μαχαίρι! Σε έναν άλλο χάντρες!

για τα κολιέ του... Αυτή η κωμωδία κράτησε δύο ώρες και δεν μπόρεσα να καταλάβω σε τι απέβλεπε. Ίσως να ήθελε να εξαπατήσει τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά μάλλον ήθελε να καταπλήξει τους συντρόφους του, να τους πείσει ότι τα εμπορεύματα περνούσαν σ' αυτούς με τη μεσολάβησή του, ότι είχε καταφέρει να συμμαχήσει με το λευκό άνθρωπο και ότι συμμετείχε στα μυστικά του... Μέσα από αυτό το επεισόδιο η γραφή είχε κάνει την εμφάνισή της στους Ναμπικουάρα αλλά όχι όπως θα περιμέναμε, δηλαδή ως αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης και επίπονης μάθησης, αλλά ως σύμβολο, του οποίου δεν γνώρισαν ποτέ την πραγματική σημασία και που ο ρόλος του είχε μάλλον κοινωνιολογικό παρά διανοητικό χαρακτήρα. Γι' αυτούς δεν ήταν ένα εργαλείο γνώσης, μνήμης και συνεννόησης αλλά μάλλον ένα πρόσθετο δείγμα γοήτρου και κύρους για το άτομο που την κατείχε, ένα λειτουργήμα που έδινε πλεονεκτική θέση σ' αυτόν που το ασκούσε απέναντι στους άλλους» (Lévi-Strauss, 1976: 388-390).

Το περιστατικό αυτό καταδεικνύει ότι οι κοινωνίες αποδίδουν ποικίλες σημασίες σε ορισμένα είδη μόρφωσης και γνώσεων, στο αποτέλεσμα δηλαδή της εκπαίδευσης. Έτσι, σημασία έχει αυτό που θεωρείται ότι σε μαθαίνει μια εκπαιδευτική πράξη, η αξία δε που η μάθηση αυτή αποκτά για ένα κοινωνικό σύνολο αντικατοπτρίζεται και επηρεάζει την εκπαιδευτική πράξη. Ένα γνώριμο παράδειγμα και πιο κοντινό σε μας είναι το ότι σε ορισμένες κοινωνίες οι πανεπιστημιακές σπουδές προσδίδουν γοήτρο και έτσι το πανεπιστημιακό πτυχίο αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα και σημασία. Ανεξάρτητα από το αν τα καταφέρνει κανείς, αν έχει κλίση ή όχι, πρέπει να πάρει «πτυχίο». Στο «πτυχίο» η κοινωνία έχει επενδύσει προσδοκίες και αξίες· στο δε πτυχιούχο αναγνωρίζεται αμέσως μια άλλη, ανώτερη κοινωνική θέση, είναι ο «μορφωμένος», ο «σπουδαγμέ-

νος». Το γεγονός ότι όλοι πιστεύουν πως το «πτυχίο» είναι κάτι πολύ σημαντικό αυξάνει τον αριθμό των υποψήφιων φοιτητών. Αυτό ουσιαστικά καθιστά πιο δύσκολη την απόκτησή του, κάνοντάς το όμως ταυτόχρονα περισσότερο επιθυμητό. Αντίθετα, σε ορισμένες αγροτικές περιοχές το να πάει το παιδί στο δημοτικό ή στο γυμνάσιο έχει αρνητική σημασία, γιατί θεωρείται ότι αναλώνεται σε μη χρήσιμες δραστηριότητες, ενώ θα έπρεπε να μαθαίνει τις αγροτικές δουλειές και να βοηθά σε αυτές, προσφέροντας έτσι χρήσιμο έργο στην οικογένειά του. Αυτού του είδους η αντιμετώπιση των ανθρώπων των αγροτικών περιοχών θα μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο που λειτουργεί η σχολική τάξη, όπως για παράδειγμα περιορίζοντας το χρόνο εκτός σχολείου που ο μαθητής αφιερώνει στην προετοιμασία των μαθημάτων, δείχνοντας μεγαλύτερη ανεκτικότητα στις απουσίες, μειώνοντας το ενδιαφέρον για τη διδασκτέα ύλη κ.λπ. Οι αξίες λοιπόν που ένα κοινωνικό σύνολο επενδύει σε μια εκπαιδευτική πράξη είναι κάτι σημαντικό, δεδομένου μάλιστα ότι επιδρούν στον τρόπο που αυτή λειτουργεί.

Άλλη όψη της σχέσης μιας εκπαιδευτικής πράξης με το κοινωνικό σύνολο που την περιβάλλει θέτει το ερώτημα: **Από ποιον καθορίζεται η εκπαίδευση, πού απευθύνεται και ποιος ωφελείται από αυτήν;** Συχνά συναντάμε είδη εκπαίδευσης που απευθύνονται μόνο σε ορισμένες ομάδες ατόμων. Οικονομικοί ή πολιτισμικοί λόγοι δεν επιτρέπουν την παρακολούθηση ορισμένων κλάδων εκπαίδευσης από οποιονδήποτε. Κατά το Μεσαίωνα οι τεχνίτες μάθαιναν την τέχνη τους μόνο σε μέλη της συντεχνίας τους· ακόμη και σήμερα μια γυναίκα δεν θα φοιτούσε στη Σχολή Ευελπίδων. Τα υψηλά δίδακτρα επίσης μπορεί να μειώσουν τον αριθμό των ατόμων που έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα κλάδο εκπαίδευσης. Ο Κ. Τσουκαλός στη μελέτη του *Εξάρτηση και αναπαραγωγή – Ο κοινωνικός ρόλος των*

εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922) αναφέρεται στην τάση του μετεπαναστατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εξυπηρετούσε τα συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων. «Ο Τσουκαλάς διαπιστώνει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που έπαιξε στην ανάπτυξη της ελληνικής εκπαίδευσης ο ελληνισμός της διασποράς και την έντονα μετασχηματιστική λειτουργία της εκπαίδευσης αυτής, που αντί να οδηγήσει στην αναπαραγωγή του υφιστάμενου συστήματος οδήγησε στην ανάπτυξη μιας ευρείας μεσοαστικής τάξης που στελέχωνε το γραφειοκρατικό μηχανισμό του ελληνικού κράτους και την υπαλληλία του μεταπρατικού ελληνισμού της διασποράς» (Τσαούσης, 1985: 568).

Πολλές φορές ο τρόπος που γίνεται η εκπαίδευση έχει ορισμένα συνεπακόλουθα. Για παράδειγμα, η φοίτηση στο σχολείο σημαίνει ότι ένα άτομο ξεφεύγει από το στενό οικογενειακό του κύκλο και εντάσσεται σε ένα περιβάλλον που η ομάδα των συνομηλίκων του αποκτά ιδιαίτερη, ιδιάζουσα σημασία. Πολλές φορές, μάλιστα, το να εισαχθεί κανείς στο πανεπιστήμιο συνεπάγεται ότι θα ζήσει για πρώτη φορά μόνος του. Μια μελέτη στα αμερικανικά πανεπιστήμια (Scott, 1980) καταδεικνύει ότι έχουν αναπτυχθεί ιδιαίτερες οργανώσεις, τα Sororities, οι οποίες, όντας κάτι ανάμεσα σε φοιτητικές λέσχες και ομάδες συναστροφής, υποκαθιστούν τις λειτουργίες της οικογένειας και φροντίζουν ώστε οι κοπέλες που φοιτούν στα πανεπιστήμια να έρχονται σε επαφή (και τελικά... να παντρεύονται) μόνο με νέους που τους αρμόζουν κοινωνικά.

Το να σπουδάσει κανείς στο εξωτερικό σημαίνει ότι θα έρθει σε επαφή με καινούργιες συνθήκες και νέο τρόπο ζωής, που μπορεί μάλιστα να τον αφομοιώσουν. «Σπούδασε τόσα χρόνια στην Αμερική», ακούμε συχνά, «τι να έρθει να κάνει τώρα εδώ;». Τέ-

τοιου είδους λειτουργίες, αν και είναι έμμεσα μόνο συνδεδεμένες με το τι μαθαίνει κανείς, δεν πρέπει να αγνοηθούν, γιατί σχετίζονται και επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη.

Συμπερασματικά θα έλεγα ότι τα παραδείγματα που αναφέραμε, επιβεβαιώνουν πως, αν θέλουμε να κατανοήσουμε την κοινωνική σημασία και λειτουργία μιας εκπαιδευτικής πράξης, δεν θα πρέπει να τη δούμε ξεκομμένα από το κοινωνικό της περιβάλλον. Η έμφαση όμως στο κοινωνικό «περιβάλλον» δεν θα πρέπει να μας κάνει να αγνοήσουμε την εσωτερική οργάνωση κάθε εκπαιδευτικής πράξης.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

Έχουμε ήδη αναφερθεί σε ορισμένες λειτουργίες που μπορεί να απορρέουν από την εκπαίδευση. Αυτές οι λειτουργίες, ή πιθανόν κάποιες άλλες, μπορεί να επιτελούνται μέσα από τον τρόπο που είναι οργανωμένη μια εκπαιδευτική πράξη. Εν προκειμένω θα αναφέρουμε επιλεκτικά κάποιους τρόπους με τους οποίους στοιχεία της εκπαιδευτικής πράξης μπορεί να γίνουν φορείς μιας διαφορετικής λειτουργίας από την απλή μετάδοση γνώσεων που επαγγέλλεται ότι επιτελεί η εκπαιδευτική πράξη. Επαναλαμβάνουμε ότι αναφέρουμε επιλεκτικά ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα, χωρίς να καλύπτεται όλο το φάσμα των πιθανών λειτουργιών.

Ας αρχίσουμε με έναν κύριο συντελεστή της εκπαιδευτικής πράξης, το **μαθητή**. Ο προσδιορισμός του μαθητή με βάση κοινωνικά κριτήρια είναι ένα παράδειγμα λειτουργίας που δεν έχει σχέση με την εκμάθηση συγκεκριμένων γνώσεων. Τη δεκαετία του 1960 στην Αμερική επικρατούσε το σύστημα του

busing, δηλαδή λεωφορεία που πήγαιναν τους μαθητές σε σχολεία που δεν βρίσκονταν στη συνοικία τους και έτσι αναμιγνύονταν λευκοί και μαύροι μαθητές. Κύριος στόχος του μέτρου ήταν η εξάλειψη ή μείωση των φυλετικών διακρίσεων.

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε με συμμετοχική παρατήρηση στο Cypress College από την Judy Davidson έδειξε ότι οι μαθητές θεωρούσαν τους καθηγητές και το προσωπικό του σχολείου ανώτερους. Συγκεκριμένα, αντιλαμβάνονταν το διδακτικό προσωπικό του σχολείου ως κάτι απειλητικό και έτειναν να το αποφεύγουν. Κατ' επέκταση οι μαθητές πίστευαν ότι κατά κάποιο τρόπο θεωρούνταν «αόρατοι» από τους μη μαθητές. Από αυτό το παράδειγμα διαπιστώνουμε ότι κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης οι μαθητές διαμορφώνουν μια εικόνα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους.

→ **Ο καθηγητής**, από την άλλη πλευρά, μπορεί επίσης να επιτελεί και άλλες λειτουργίες εκτός από το ρόλο του μεταδότη γνώσεων. Μπορεί δηλαδή να έχει το συμβουλευτικό ρόλο του γονιού, αλλά μπορεί κάλλιστα η λειτουργία του να είναι εντελώς ιδιότυπη, όπως αυτή που μας περιγράφει ο ανθρωπολόγος Κόννερ, ο οποίος μελέτησε τη φοίτηση των γιατρών στην Αμερική, εγγραφόμενος και ο ίδιος ως φοιτητής στην Ιατρική Σχολή. «Το πρώτο σκαλοπάτι στην ιεραρχία της ιατρικής φυλής, προς μεγάλη του έκπληξη, ήταν οι ειδικευόμενοι που είχαν μόνο δύο χρόνια περισσότερα από τον ίδιον στο κουρμπέτι. Πάνω από αυτούς βρίσκονταν οι εσωτερικοί ιατροί. Όλη η ιατρική που μπορούσε να μάθει εκείνη τη χρονιά έπρεπε να του διδαχθεί απ' αυτούς τους νεαρούς, βιαστικούς και συχνά σαστισμένους νεοφώτιστους... Οι πραγματικοί διδάσκοντες ήσαν οι καινούργιοι απόφοιτοι που ειδικεύονταν, ενώ οι καθηγητές ούτε που εμφανίζονταν» (Τόμας, 1989: 51-52).

Οι ρόλοι αυτοί του διδάσκοντος, όπως τους περιγράφει ο

Κόννερ, βασίζονταν σε μια συγκεκριμένη ιδεολογία. Έδιναν έμφαση στην υψηλή τεχνολογία και υποβίβαζαν τη σημασία του παράγοντα «άνθρωπος» και της διαπροσωπικής σχέσης. Η τυποποιημένη γενική εξέταση, με τα τελευταία τεχνολογικά μέσα, θεωρείτο πιο σίγουρη και αποτελεσματική από τη διαπροσωπική, αργή, διάγνωση με βάση την ανάλυση του ιστορικού. Στη συνέχεια του άρθρου διαβάζουμε τα εξής: «Η ιατρική εκπαίδευση έχει λοιπόν αλλάξει τελευταίως. Όλοι μοιάζουν πολύ απασχολημένοι, όλοι κάνουν κάτι, δεν υπάρχει χρόνος για ήρεμες στοχαστικές επισκέψεις στους θαλάμους ή για φιλικές συζητήσεις στο προσκέφαλο του αρρώστου. Οι εργαζόμενοι στο νοσοκομείο — οι ειδικευόμενοι, μόνιμοι ιατροί, νεαροί υπότροφοι — ...τρέχουν στους διαδρόμους πηγαίνοντας να αντιμετωπίσουν το τελευταίο έκτακτο περιστατικό, να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα του ηλεκτρονικού υπολογιστή στα διαγνωστικά εργαστήρια, να πάρουν αίμα, να κάνουν ενέσεις ή να εγκαταστήσουν βιαστικά κάποιο νεοφερμένο ασθενή» (Τόμας, 1989: 52). Από το παράδειγμα αυτό διαπιστώνουμε πώς οι ρόλοι του διδάσκοντος συντείνουν στο να μεταδοθεί μια ιδεολογία.

← **Η διδακτέα ύλη** είναι και αυτή ένα στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης. Καταρχάς, ο τρόπος καθορισμού της προϋποθέτει ήδη μια επιλογή μέσω κάποιων πολιτισμικών κριτηρίων. Έχουμε, λόγω χάρη, μάθημα θρησκευτικών αλλά δεν έχουμε μάθημα μπιλιάρδου. Το βιβλίο της Άννας Φραγκουδάκη *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου* τονίζει ότι η επιλογή και διασκευή των κειμένων των αναγνωστικών ήταν τέτοια ώστε μέσα από αυτά να μεταδίδονται στους μαθητές συγκεκριμένες αξίες. «Οι σχέσεις γονέων και παιδιών χαρακτηρίζονται αποκλειστικά από ένα μονόλογο στην προστακτική. Το παιδί βομβαρδίζεται διαρκώς είτε από μονολόγους γεμάτους διδακτισμό, είτε από διαταγές κάποτε στρατιωτικού χαρακτήρα: “η μητέρα

φρονάζει: Κωστάκη μη βιάζεσαι! Θα βουτήξετε όλοι μαζί. Έτοιμοι, εμπρός, μαρς. Ένα, δύο, τρία” (Γ’ 24) “Σιγά! μη βιάζεσθε! τους λέγει η μητέρα. Μην τρώτε λαίμαργα. Μασάτε καλά. Προσέξτε να μη λερώσετε τα ρούχα σας” (Β’ 116). Ο ρόλος του παιδιού μέσα στα αναγνωστικά είναι ένας και μόνο: υποταγή στις υποδείξεις και τα πρότυπα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα κείμενα, το παιδί όχι μόνο δεν έχει κανένα δικαίωμα, αλλά έχει συνείδηση αυτής της κατάστασης και εμφανίζεται να οφείλει ευγνωμοσύνη όταν του δίνουν την άδεια να μιλήσει ή να παίξει» (Φραγκουδάκη 1979: 28).

→ Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στη διδακτική πράξη μπορεί να προκαλέσει ορισμένες λειτουργίες. Μια μέθοδος που προσπαθεί να κάνει το μαθητή να αυτενεργήσει και μια μέθοδος που βασίζεται στην αποστήθιση εκπροσωπούν πιθανώς δύο διαφορετικά συστήματα αξιών.

→ Ο χώρος και ο χρόνος. Η τάξη δεν είναι μόνο ένας χώρος γεμάτος με έπιπλα, εμπεριέχει και κάποια πρόταση για έναν τρόπο μαθήματος και σχέσης – φανταστείτε μια αίθουσα με θρανία, μια αίθουσα με ένα στρογγυλό τραπέζι και καρέκλες γύρω από αυτό και μια αίθουσα με πολυθρόνες σκορπισμένες στο χώρο. Η λειτουργία του χρόνου στο Summerhill είναι διαφορετική από ένα πρόγραμμα με κουδούνια και διαλείμματα.

→ Ένα άλλο στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης είναι η τεχνολογία, δεδομένου ότι μια εκπαιδευτική πράξη έχει ανάγκη από όργανα, πίνακες, μολύβια, χαρτιά κ.λπ. Στη Σαουδική Αραβία, για παράδειγμα, όταν εμφανίστηκε η τηλεόραση, μπορούσε κανείς να παρακολουθήσει μαγνητοσκοπημένες πανεπιστημιακές παραδόσεις μαθημάτων. Το μέτρο αυτό δεν στόχευε μόνο στην επιμόρφωση, αλλά εξυπηρετούσε και κοινωνικούς σκοπούς: αφενός περιορίζει την επαφή ανδρών-γυναικών, και αφετέρου η υψηλή αυτή τεχνολογία είχε καταλήξει για

ορισμένους να είναι σύμβολο κοινωνικής και ταξικής ανωτερότητας.

Οι στόχοι και η αξιολόγηση είναι δύο ακόμη συστατικά της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση έχει συγκεκριμένους στόχους τους οποίους επιχειρεί να επιτύχει και οι οποίοι καθορίζονται συχνά από πολιτισμικά κριτήρια – από το τι είδους συμπεριφορές και γνώσεις θέλουμε να αποκτήσει κανείς. Ένα βιβλίο του 1900 προσβέβυει ότι οι στόχοι της βασικής εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθοι: «Εις τα δημοτικά σχολεία τίθενται αι υγιέστεραι βάσεις της πραγματικής ισότητος των πολιτών, εκεί τα στερεά θεμέλια των αισθημάτων της αγάπης και της αδελφότητος. Από του τέκνου του πλουσιωτέρου μέχρι του τέκνου του πτωχοτάτου των Ελλήνων, η Πατρίς υπό την κοινήν στέγην του δημοτικού σχολείου παρέχει εις τους Ελληνόπαιδας κοινήν και ομοιόμορφον την πρώτην πνευματικήν διδασκαλίαν κοινώς τους διδάσκει τα γράμματα και μορφώνει την ψυχήν των και την καρδίαν κοινώς διδάσκει αυτά τα προς τον Θεόν, την Πατρίδα, την κοινωνίαν, την οικογένειαν, καθήκοντά των» (Καθήκοντα του Πολίτου 1900: 68-69).

Ανεξάρτητα από το αν οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται, το βέβαιο είναι ότι, αν υπάρχουν, επιδρούν στην εκπαιδευτική πράξη.

Η αξιολόγηση είναι ο τρόπος με τον οποίο διαπιστώνουμε αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι μιας εκπαιδευτικής πράξης. Η εξέταση, για παράδειγμα, είναι μια μορφή αξιολόγησης. Θυμάμαι ότι σε ένα μάθημα στο πανεπιστήμιο ο καθηγητής τριγυρόυσε μέσα στην αίθουσα και σε ορισμένες κόλλες σημείωνε κάτι που έμοιαζε με μονογραφή. Σε μας τους φοιτητές φαινόταν να είναι το γράμμα Μ, που το ερμηνεύσαμε ως «Μούσι, Μαλλιά, Μουστάκι, Μίνι» και καταλήξαμε στο ότι επρόκειτο για έμμεση αποδοκιμασία της εξωτερικής μας εμφάνισης, η οποία θα είχε μάλιστα αντίκτυπο στα γραπτά μας. Πολύ πιθανόν η «θεω-

ρία» μας να ήταν κατασκευάσμα της φαντασίας μας, αλλά ωστόσο καταδείκνυε τις προκαταλήψεις μας και τον τρόπο συμπεριφοράς που θεωρούσαμε ότι οι άλλοι περίμεναν από μας. Εάν υποθέσουμε, δεδομένου ότι δεν γνωρίζουμε, ότι ο καθηγητής προέβη σε αυτή την ενέργεια έχοντας την πρόθεση που εμείς του αποδίδαμε, τότε σίγουρα ασκούσε κοινωνικό έλεγχο με αυτή του την πράξη.

Τέλος, έχουμε το στοιχείο της κοινότητας/διοίκησης. Τα άτομα που συμμετέχουν σε μια εκπαιδευτική πράξη συνιστούν κοινότητα, η οποία έχει τη δυνατότητα της δράσης και την προϋπόθεση κάποιας μορφής διοίκησης. Τη δεκαετία του '50 στην Αμερική μια τάξη φοιτητών υπερφορτώθηκε με εργασίες και θέματα για μελέτη. Η πίεση που τους ασκήθηκε λόγω αυτών των εργασιών έφερε κοντά την ομάδα, η οποία τελικά αποφάσισε ότι, μη μπορώντας να αντεπεξέλθει σε όλες τις απαιτήσεις που έθετε το εκπαιδευτικό σύστημα, θα ασχολείτο με ένα μέρος μόνο από αυτές. Έτσι τα μέλη της ομάδας δεν πραγματοποίησαν ορισμένες εργασίες, με αποτέλεσμα την αναδιαμόρφωση του προγράμματος σπουδών. Με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές, εκτός από τα μαθήματά τους, έμαθαν και έναν τρόπο άσκησης πίεσης προκειμένου να κερδίσουν κάτι που ήθελαν.

Πρόσφατα ο Christopher Platt διεξήγαγε μια μελέτη πάνω στη σχέση που διαμόρφωναν οι φοιτητές με το προσωπικό στο Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης, η οποία κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές θυμούνται περισσότερο και καλύτερα τη σχέση αυτή από τα μαθήματά τους και τον Ηρόδοτο.

Τα ανωτέρω παραδείγματα αποδεικνύουν ότι λειτουργίες που δεν έχουν σχέση με το δεδηλωμένο έργο μετάδοσης γνώσεων μπορεί να πηγάζουν από διάφορα στοιχεία της εκπαιδευτικής πράξης. Ο τρόπος που είναι οργανωμένο και δομημένο το κάθε στοιχείο μιας εκπαιδευτικής πράξης μπορεί να επηρεάσει

και να δημιουργήσει κάποιες λειτουργίες. Στην πράξη όμως μια λειτουργία μπορεί να εκφράζεται μέσα από περισσότερα του ενός στοιχεία, δημιουργώντας διάφορους συνδυασμούς, όπως στο παράδειγμα που ακολουθεί.

Πρόκειται για τα συμπεράσματα μιας ανθρωπολογικής μελέτης σχετικά με το γιαπωνέζικο νηπιαγωγείο. Η περιγραφή είναι βασισμένη σε ένα άρθρο της Joy Hendry. Τα γιαπωνέζικα νηπιαγωγεία (και οι παιδικοί σταθμοί) ενδιαφέρονται, μεταξύ άλλων, για την προαγωγή της ιδέας της συνεργασίας. Τα μικρά παιδιά μεγαλώνουν σε ένα πλαίσιο όπου η ιδέα της αρμονικής συνύπαρξης και της συνεργασίας είναι πολύ σημαντική. Αυτό εκφράζεται και εμπεδώνεται με διάφορους τρόπους. Έτσι, ως μέσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η επιλογή της διδακτέας ύλης ή η διδακτική μέθοδος, όπως λόγου χάρι όταν στην τάξη υπάρχουν μεγάλες εικόνες που το κάθε παιδί συμπληρώνει και συνεισφέρει ένα τμήμα τους (π.χ. μια θάλασσα γεμάτη ψάρια που το κάθε παιδί ζωγραφίζει με το δικό του τρόπο ένα ψάρι, ή ένα δάσος ή ένα τρένο γεμάτο κόσμο, όπου τα δέντρα και τα άτομα είναι ζωγραφισμένα από διάφορα παιδιά). Σε ένα νηπιαγωγείο υπήρχε ορχήστρα αποτελούμενη από ογδόντα παιδιά (ηλικίας 5-6 ετών) που έπαιζαν κομμάτια του Μότσαρτ και του Βιβάλνι. Οι συγχρονισμένες γυμναστικές επιδείξεις είναι επίσης ένας άλλος τρόπος άσκησης στη συνεργασία.

Χαρακτηριστικό της έμφασης που δίνεται στο ιδανικό της συνεργασίας είναι και το ότι το κλασικό παραμύθι (στοιχείο – διδακτέα ύλη) *Τα τρία γουρουνάκια* έχει προσαρμοστεί κατά τον ακόλουθο τρόπο: στη συνηθισμένη αγγλέζικη μορφή του το παραμύθι αναφέρει ότι τα δύο πρώτα μικρά γουρουνάκια, που όπως θυμάστε έκτισαν τα σπίτια τους από άχυρο και χώμα, τα έφαγε ο λύκος ο οποίος τελικά ξεγελάστηκε από το τρίτο γουρουνάκι, που όχι μόνο είχε κτίσει το σπίτι του με τούβλα, ώστε

να αντέχει το φύσημα του λύκου, αλλά επίσης κατάφερε να πείσει το λύκο να μπει από την καμινάδα και να πέσει στο καυτό νερό του τσουκαλιού και έτσι να βρει το θάνατο. Το ίδιο τέλος βρίσκει το λύκο και στη γιαπωνέζικη εκδοχή του παραμυθιού, αλλά αυτό συμβαίνει μόνο αφού τα δύο πρώτα μικρά γουρουνάκια, έχοντας ξεφύγει από τα αδύναμα σπιτάκια τους, ενώνουν τις δυνάμεις τους με το τρίτο γουρουνάκι, με το οποίο συνεργάζονται για να πιάσουν το λύκο και έπειτα ζουν όλα μαζί ευτυχισμένα.

Ακόμη και αυτή η παραποιημένη μορφή του παραμυθιού δεν ικανοποίησε ορισμένα τετράχρονα παιδιά, που, μια μέρα ενώ στο κουκλοθέατρο εκτυλισσόταν η ανωτέρω ιστορία, μόλις η μάμα γουρουνίτσα αποχαιρετούσε τα τρία γουρουνάκια της, τα παιδιά άρχισαν να φωνάζουν: «Γιατί να μη φτιάξετε ένα σπίτι μαζί, είναι, ξέρετε, πολύ καλύτερο να συνεργάζεστε!» (Hendry, 1984: 112-113).

Τα παιδιά είναι όλα ίσα απέναντι στο δάσκαλο, οι δε θέσεις που μπορεί να ενθαρρύνουν ή να ενισχύσουν τη διαφοροποίηση και την ιεραρχία δεν ανατίθενται μόνο σε συγκεκριμένα παιδιά (στοιχείο – μαθητής/κοινωνία). Αντίθετα, όλα τα παιδιά εναλλάσσονται με αυστηρή σειρά σε αυτές τις θέσεις. Έτσι καθημερινά δύο ή τρία από αυτά πρέπει να μοιράσουν το φαγητό και να τοποθετήσουν τα υπόλοιπα σε μια γραμμή. Αυτό βοηθάει στη συνεργασία, υποστηρίζει η Hendry, γιατί κάθε παιδί συμμορφώνεται όταν του ζητούν να κάνει κάτι, καθότι θέλει και τα άλλα να συμμορφωθούν με τις οδηγίες του όταν αυτό θα διευθύνει το συγκεκριμένο έργο.

Από το παράδειγμα αυτό διαπιστώνουμε ότι μια λειτουργία είναι δυνατόν να εκφράζεται μέσα από συνδυασμό στοιχείων της εκπαιδευτικής πράξης, μέσα δηλαδή από τη συνολικά οργανωμένη δομή της εκπαιδευτικής πράξης.

ΕΝΑ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Μια ανθρωπολογική μελέτη για ένα αγγλέζικο public school εμπεριέχει αρκετά από τα σημεία που θίξαμε έως τώρα. Καθότι η ανθρωπολογική μελέτη εξετάζει ένα θέμα ολιστικά, δηλαδή κατά το δυνατόν από όλες τις πλευρές και τις όψεις του, το παράδειγμα που ακολουθεί προσφέρεται να δείξει ότι, ενώ για λόγους απλοποίησης ως τώρα μελετήσαμε ορισμένες λειτουργίες μεμονωμένα, στην πράξη αυτές συνδέονται, δημιουργώντας ένα σύνολο, ένα όλον. Αυτό το σύνολο, το σύστημα, όταν μελετηθεί, καταδεικνύει τις άλλες λειτουργίες που επιτελούνται σε μια εκπαιδευτική πράξη, εκτός ασφαλώς από τη μετάδοση των δεδηλωμένων γνώσεων.

Η μελέτη του public school¹ (οικοτροφείο-σχολείο όπου πληρώνει κανείς δίδακτρα), στο οποίο σπουδάζουν κοπέλες, πραγματοποιήθηκε από την Judith Okely και αφορά τη δεκαετία του '50.

Τα public schools είναι σχολεία στα οποία κατά κύριο λόγο φοιτούν παιδιά από συγκεκριμένες ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Την εποχή που εξετάζει η Okely μόνο το 2% των Αγγλίδων μαθητριών φοιτούν σε τέτοια σχολεία. Μια από τις λειτουργίες αυτών των σχολείων ήταν η διατήρηση και ενδυνάμωση της ταξικής συνείδησης. Δεδομένου ότι οι κοπέλες που αποφοιτούσαν από ένα τέτοιο public school κατά πάσα πιθανότητα θα παντρεύονταν κάποιο νέο από τα αντίστοιχα ανδρικά σχολεία, πολλές φορές από το ίδιο το σχολείο δινόταν έμφαση στην προετοιμασία για αυτόν ακριβώς το σκοπό και όχι σε καθαρά ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα.

1. Συνήθως ο όρος «public school» αποδίδεται στα ελληνικά ως ιδιωτικό σχολείο. Μια τέτοια ερμηνεία όμως μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένες εικόνες.

Επίσης, σε αυτά τα σχολεία ήταν έντονη η ταξική ομοιογένεια. Οι μαθητές προέρχονταν κυρίως από την ίδια κοινωνική τάξη, γεγονός το οποίο έπρεπε να συνειδητοποιήσουν και να διατηρήσουν. Χαρακτηριστική ήταν ακόμη η φροντισμένη εκμάθηση μιας συγκεκριμένης προφοράς, που διέκρινε τη συγκεκριμένη κοινωνική τάξη. Ο τρόπος με τον οποίο έλεγες κάτι και η προφορά σου, πολλές φορές, θεωρούνταν πιο σημαντικά από αυτό που έλεγες. Τρόποι να κινείσαι, να τρως, ακόμη και ένα ιδιαίτερο στυλ γραφικού χαρακτήρα ήταν μερικά από αυτά που έπρεπε να μάθει κανείς κατά την παραμονή του στο public school.

Το είδος αυτό του σχολείου μάς φέρνει στο νου τα «κλειστά ιδρύματα εκπαίδευσης», όπως τα όρισε ο Goffman, τα οποία όπως είναι γνωστό απομονώνουν τους τροφίμους από την υπόλοιπη κοινωνία. Συνήθως, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο, οι τρόφιμοι τέτοιων ιδρυμάτων ξεχωρίζουν είτε με βάση κάποιο διακριτικό στιγματισμού (π.χ. φυλακές, στρατόπεδο αιχμαλώτων) είτε με κάποιο χαρακτηριστικό ανωτερότητας (όπως στην προκειμένη περίπτωση).

Γνώρισμα αυτού του τύπου σχολείου ήταν η αποκοπή από την πολιτισμική επίδραση των πόλεων και γενικότερα του κοινωνικού περιβάλλοντος χώρου. Το σχολείο είχε το δικό του χώρο και ήταν συνήθως κτισμένο σε κάποια απομακρυσμένη περιοχή. Η αλληλογραφία λογοκρινόταν. Οι κοπέλες δεν είχαν χρήματα (εκτός ειδικών περιπτώσεων) παρά μόνο για το κερί της εκκλησίας. Έμεναν διαρκώς στον ίδιο χώρο και είχαν ελάχιστες εξόδους καθ' όλη τη σχολική περίοδο. Ο αποχωρισμός από τους γονείς και το σπίτι δεν επιδιώκετο με σκοπό την τιμωρία, όπως για παράδειγμα στα αναμορφωτήρια, αλλά λόγω ανάγκης, για το καλό τους. Σημειωτέον ότι οι γονείς μπορούσαν να βγουν με τις κόρες τους βόλτα έξω από το σχολείο περίπου μία φορά το δίμηνο.

Ο διαχωρισμός από το ανδρικό φύλο ήταν πλήρης. Το προσωπικό του σχολείου αποτελείτο σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες, εκτός από τον εφημέριο, ένα-δύο εποχιακούς κηπουρούς, έναν ηλικιωμένο δάσκαλο γερμανικών κ.λπ. Από την εποχή περίπου που εμφανίζεται η σεξουαλικότητα μιας κοπέλας μέχρι να παντρευτεί, έπρεπε να απομακρυνθεί από το ανδρικό φύλο. Η Okely σημειώνει ότι εκτός από τον εφημέριο και το ραδιόφωνο σπάνια άκουγαν ανδρικές φωνές.

Η ένταξη στο χώρο και το χρόνο ήταν απόλυτα καθορισμένη. Κάθε στιγμή έπρεπε να είσαι σε ένα συγκεκριμένο χώρο και να κάνεις κάτι συγκεκριμένο. Δεν υπήρχε χρόνος που δεν είχες να κάνεις κάτι. Μόνο το βράδυ, μετά το σιωπητήριο, έβρισκε κανείς λίγη ελευθερία — μερικές φορές μάλιστα οι κοπέλες ανέβαιναν στη σκεπή και κουβέντιαζαν. Στόχος όλων των ανωτέρω ήταν η δημιουργία ομοιομορφίας, η δημιουργία ανθρώπων με βάση ένα ορισμένο κοινωνικό πρότυπο. Κάθε δε στοιχείο προσωπικότητας που έκανε κάποιον να ξεχωρίζει έπρεπε να εξαλειφθεί.

Δεν υπήρχαν σωματικές τιμωρίες, αλλά μέσα από την τιμωρία καλλιεργούνταν τα στοιχεία που προέβλεπε και απαιτούσε το «πρότυπο» στο οποίο στόχευε το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, εφόσον το «πρότυπο» απαιτούσε η κοπέλα να είναι σεμνή, παθητική, απομακρυσμένη, πειθήνια και να μην αντιμιλάει (ο ρόλος της αργότερα ως συζύγου απαιτούσε αυτά ακριβώς τα στοιχεία), οι μαθήτριες έπρεπε να δεχθούν την τιμωρία ή την παρατήρηση με κατεβασμένα μάτια, ζητώντας συγγνώμη και ίσως με δάκρυα ήττας. Συνήθως τιμωρούνταν όταν ξεχώριζαν σε κάτι από το σύνολο, λόγω χάρη καθυστέρηση προσέλευσης, διάβασμα μη εγκεκριμένων βιβλίων κ.ά. Η τιμωρία τους βασιζόταν ακριβώς στο να τις κάνει να ξεχωρίσουν· έτσι στέκονται για παράδειγμα όρθιες στο τραπέζι ενώ οι άλλες έτρωγαν, ή όρ-

θιες στο διάδρομο με την πλάτη γυρισμένη ώστε να τις βλέπουν οι άλλοι ενώ αυτές δεν μπορούσαν να τους δουν. Οι κοπέλες επίσης έπρεπε να αναφέρουν δυνατά για να τις ακούσουν όλοι το λόγο που τιμωρήθηκαν, τα δε παραπτώματα αναρτώνταν σε λίστες που έβλεπαν όλες οι μαθήτριες. Ως εκ τούτου, όντας τιμωρία το να φαίνεσαι και να ξεχωρίζεις, το σύστημα προσπαθούσε, όπως υποστηρίζει η Okely, να αποτρέψει κάθε είδους διαφοροποίηση από το σύνολο και τις προδιαγραφές του κοινωνικού προτύπου.

Τα μαθήματα και η επίδοση σε αυτά δεν ήταν κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, άλλωστε η ιδιαίτερη επίδοση προμήνυε ενδεχομένως επιλογή καριέρας αντί για γάμο, και άρα την πιθανότητα να μείνει κάποια γεροντοκόρη.

Από το παράδειγμα αυτό διαπιστώνουμε ότι, εκτός από τη «γνώση», ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να μας διδάξει ή να μας «περάσει» πολλά άλλα πράγματα. Δεν είναι μόνο τι γράφουν τα βιβλία, τι διαβάζουμε και πώς δίνουμε εξετάσεις. Το όλο εκπαιδευτικό σύστημα έχει ορισμένες λειτουργίες που είναι είτε εμφανείς είτε λανθάνουσες. Συγκεκριμένα, στο ανωτέρω παράδειγμα είναι η ενίσχυση της συνείδησης ότι οι κοπέλες ανήκουν σε μια κοινωνική τάξη, και η προετοιμασία τους για να παντρευτούν μέσα σε ένα ορισμένο κοινωνικό σύνολο και να εκπληρώσουν μέσα σε αυτό έναν καθορισμένο ρόλο συζύγου.

Η ΣΧΕΣΗ ΜΑΘΗΤΗ-ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΚΑΙ ΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΤΕΛΕΙ

Μέχρι εδώ μιλήσαμε γενικά για την εκπαιδευτική πράξη, τώρα όμως ίσως πρέπει να επικεντρωθούμε σε μία συγκεκριμένη όψη της που κατά τη γνώμη μου είναι πολύ σημαντική: στο μαθητή,

στο δάσκαλο και στη μεταξύ τους σχέση. Πιστεύω ότι η όψη αυτή χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθότι ο δάσκαλος και ο μαθητής είναι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι ακόμη τα μοναδικά «ζωντανά» στοιχεία στην πράξη της εκπαίδευσης που έχουν τη δυνατότητα επέμβασης σε αυτήν. Μπορούν να αλλάξουν ή να προσαρμόσουν τη διδασκαλία, τη μέθοδο, τη διάρκεια κ.λπ. Αυτό βέβαια μπορεί να γίνει συνειδητά ή και ασυνείδητα. Όταν λόγου χάρι ένας μαθητής κρυφοδιαβάζει μαθηματικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής, έχει ήδη αλλάξει συνειδητά το πρόγραμμα διδασκαλίας, ή όταν αφαιρείται και σκέφτεται κάτι άλλο, και πάλι επιδρά, ασυνείδητα όμως, στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Κάπου παραπάνω αναφέραμε ότι μια αίθουσα με θρανία εμπεριέχει και προτείνει διαφορετική δομή από μια αίθουσα με πολυθρόνες σκορπισμένες στο χώρο. Την αίθουσα όμως μπορεί να τη χρησιμοποιήσει κανείς όπως θέλει, μπορεί να καθίσει στο πάτωμα ή και να στέκεται όρθιος. Και άλλωστε τι σημασία έχει, τι σημασία αποδίδουμε στο να καθίσει κανείς σε θρανίο ή πολυθρόνα, τι ιδέες έχουμε για αυτά τα αντικείμενα;

Η τελευταία φράση θέτει ένα σημαντικό ζήτημα: ότι ο άνθρωπος δίνει έννοια στα πράγματα, τα φορτίζει με σημασίες και επενδύει σε αυτά αξίες και νοήματα. Και είναι πολύ ουσιαστική η επίδραση αυτή του μαθητή και του δασκάλου, ότι δηλαδή, όπως όλοι οι άνθρωποι, επενδύουν στα πράγματα έννοιες, σημασίες και αξίες. Η πραγματικότητα γύρω μας είναι ο τρόπος που την έχουμε οργανώσει και σχηματοποιήσει στο νου μας, είναι οι εικόνες που έχουμε γι' αυτήν. Υπάρχουν ειδικές μελέτες, όπως της Joan Volpe (1975), που θίγουν το θέμα αυτό στην εκπαίδευση, όπου εξετάζεται το πώς χτίζονται τα νοήματα και πώς δημιουργείται μια κοινωνική πραγματικότητα. Πώς ερμηνεύει ο δάσκαλος την πραγματικότητα και πώς δημιουργεί κα-

τηγορίες για το μαθητή, βάσει των οποίων ένα παιδί κατατάσσεται ως «με φαντασία», ως «αργό στη μάθηση», ως «συντηρητικό» κ.λπ.

Οι παγιωμένες ιδέες για το πώς πρέπει να είναι κανείς δημιουργούν πρότυπα, στερεότυπα και ρόλους. Έτσι για παράδειγμα έχουμε συγκεκριμένες αντιλήψεις για το τι είναι ο δάσκαλος. Όταν, λόγω χάρη, το 1920 η κυρία Ευτυχία πρωτοδιορίστηκε ως δασκάλα σε ένα ορεινό χωριό, ήταν ακόμη σε πολύ νεαρή ηλικία. Την πρώτη Κυριακή στην εκκλησία, όλο το εκκλησίασμα περίμενε ακίνητο μέχρι εκείνη να πάρει πρώτη αντίδωρο από το χέρι του παπά. Ο ρόλος της δασκάλας της έδινε άλλη κοινωνική θέση και οντότητα στα μάτια των χωριανών.

Την εποχή που εγώ πήγαινα σχολείο, μέσα στην τάξη χωριζόμασταν και χαρακτηριζόμασταν ανάλογα με ορισμένα πρότυπα. Υπήρχαν οι μαθητές που σήκωναν χέρι, οι σπασίγκλες, αυτοί του τελευταίου θρανίου, τα πειραχτήρια κ.λπ. Τα πρότυπα αυτά καθόριζαν συχνά τη συμπεριφορά μας και μας μάθαιναν συγκεκριμένους τρόπους δράσης. Επίσης, αν κάποιος σχετιζόταν στο μυαλό μας με ένα από τα υπάρχοντα πρότυπα, ο χαρακτηρισμός τού κόλλαγε σαν ρετινιά και απαιτούσαμε πλέον από αυτόν την αντίστοιχη συμπεριφορά. Έτσι, ο καλαμπουριτζής έπρεπε να μας κάνει να γελάμε, δεν γινόταν να είναι μουτρωμένος. Τα πρότυπα αυτά επιδρούσαν στον τρόπο λειτουργίας της τάξης, στο πώς μαθαίναμε, ποιοι μάθαιναν, ποιοι πρόσεχαν στο μάθημα κ.λπ. Όταν ο τρόπος που αντιλαμβανόμαστε τα πράγματα τυποποιείται, καθορίζει τον τρόπο δράσης μας και απαιτεί από τον άλλο μια αντίστοιχη αναμενόμενη συμπεριφορά. Αν σε βλέπω σαν έναν ιδιαίτερα αυστηρό δάσκαλο, περιμένω ότι θα εξαλείψεις, απόλυτα, κάθε πρόθεση των μαθητών να κάνουν φασαρία. Αν δεν αντιδράσεις κατ' αυτό τον τρόπο θα ξαφνιαστώ, δεν θα καταλαβαίνω τι γίνεται. Οι τυποποιημένες, κοινωνικά κρυ-

σταλλωμένες συμπεριφορές και αντιδράσεις χτίζουν τους ρόλους εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και προκαθορίζουν έως ένα βαθμό τι θα συμβεί στην τάξη.

Ωστόσο, ο δάσκαλος και ο μαθητής δεν επιδρούν μόνο μέσα από τους ρόλους που καλούνται να υποδυθούν. Επιδρούν με όλη τους την προσωπικότητα, ενώ στους ρόλους υποτίθεται ότι μόνο μέρος της προσωπικότητας επενδύεται. Ο ρόλος, για παράδειγμα, του μαθητή θα μπορούσε ενδεχομένως να ορίζει ότι πρέπει να είναι υπάκουος και να κάθεται με σταυρωμένα τα χέρια πάνω στο θρανίο. Πίσω όμως από αυτή τη συμπεριφορά υπάρχει ολόκληρη η προσωπικότητα του μαθητή. Τι γίνεται, πώς αισθάνεται; Τι νιώθει εκτελώντας το ρόλο; Τι μεταδίδει σε αυτόν που τον βλέπει; Στην εκπαιδευτική πράξη όλη η προσωπικότητά μας είναι παρούσα. Αυτό ακριβώς το θέμα αγγίζουν λαϊκά ρητά όπως το «Δάσκαλε που δίδασκες και νόμο δεν εκράτεις». Παλαιότερα σε παραδοσιακές σχέσεις διδασκαλίας, όπως του μάστορα και του παραγιού, όπου πήγαινε κανείς να μαθητεύσει δίπλα σε ένα μάστορα, το γεγονός αυτό ήταν πιο εμφανές. Σήμερα όμως που δίνεται έμφαση στη μεταβίβαση γνώσεων, αυτό είναι λανθάνον και μπορεί να αγνοήσουμε την ύπαρξή του. Ο μάστορας που σε μαθαίνει να χτίζεις σπίτια, σε μαθαίνει βιωματικά, μέσα από τη σχέση που «χτίζεις» μαζί του. Όταν η διδασκαλία κτισίματος σπιτιών γίνεται μέσα από το διάβασμα βιβλίων με στατικούς υπολογισμούς και αναφορά στην αντοχή των υλικών, υποτίθεται ότι αυτός που διδάσκει έρχεται σε δεύτερη, επουσιώδη μοίρα. Και αυτό είναι σωστό, ως προς τους στατικούς υπολογισμούς, αλλά υπάρχει και η λανθάνουσα λειτουργία τού τι μεταδίδεται ως αξίες και σημασίες σχετικά με το αντικείμενο σπουδής.

Η βιωματική σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο μαθητή και το δάσκαλο (ο τρόπος δηλαδή που βιώνουν την εκπαιδευτική πράξη) είναι σημαντικότερος και μπορεί να μας διδάξει πολ-

λά. Στο σημείο αυτό μου έρχονται στο νου δύο κινηματογραφικά έργα που εστιάζουν σε αυτό ακριβώς το γεγονός, το *Karate Kid* και το *To Sir with Love*. Και στα δύο η προσωπικότητα του δασκάλου και η σχέση που δημιουργεί με το μαθητή είναι εντυπωσιακές και διαμορφώνει όλη την εκπαιδευτική πράξη. Ας σημειώσουμε όμως εδώ ότι δεν είναι μόνο ο δάσκαλος που επιδρά πάνω στο μαθητή. Οι εικόνες, οι σημασίες, οι αντιλήψεις που ο μαθητής έχει για τα πράγματα, καθώς και η προσωπικότητά του υπεισέρχονται και αυτές στην εκπαιδευτική πράξη, δημιουργώντας έτσι μια δυναμική σχέση με το δάσκαλο. Ουσιαστικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εκπαιδευτική πράξη είναι ο μαθητής και ο δάσκαλος, όλα τα άλλα αποτελούν τις συνθήκες και τα πλαίσια μέσα στα οποία δημιουργούνται ανθρώπινες πράξεις. Οι πράξεις αυτές αποκτούν νόημα και σημασία, αξιολογούνται και επανεπενδύονται σε πράξη.

Κεφάλαιο 2

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εκπαίδευση δεν επιτελείται μόνο μέσα από θεσμούς όπως το σχολείο ή το πανεπιστήμιο. Η οικογένεια, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η ομάδα των συνομηλίκων, το κλίμα που επικρατεί στο χώρο της δουλειάς, οι κοινωνικές ομάδες που συναναστρέφεται κανείς, όλα αυτά επιδρούν πάνω στο άτομο και το εκπαιδεύουν.

Γενικεύοντας, ως εκπαίδευση θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε όλη τη διαδικασία εκμάθησης του «τρόπου ζωής» που προτείνει ένα κοινωνικό σύνολο. Η διαδικασία αυτή, που ορίζεται ως κοινωνικοποίηση, ξεκινά με τη γέννηση του ατόμου και συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Διαμορφώνεται όμως ανάλογα με τους κοινωνικούς ρόλους που πρέπει να καλύψει το άτομο. Με την έννοια αυτή μαθαίνουμε συνεχώς στη ζωή μας, η δε μάθηση δεν είναι μόνο διανοητική, μπορεί να αφορά και να απευθύνεται και στο σώμα ή στο συναισθηματικό κόσμο.

Ενόπιτες κεφαλαίου

- Θεματικό περίγραμμα
- Εκπαίδευση (με έψιλον μικρό) και Εκπαίδευση (με έψιλον κεφαλαίο)
- Ορισμένοι φορείς εκπαίδευσης
 - Οικογένεια
 - Μέσα ενημέρωσης
 - Γραφείο – εργασία – παρέα