

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ

**Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.
και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2010

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ

**Η διδασκαλία της κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.
και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
που υποβλήθηκε στον Τομέα Παιδαγωγικής
του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας
της Φιλοσοφικής Σχολής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Εξεταστική Επιτροπή :

1. Νούτσος Χαράλαμπος, Καθηγητής Τμήματος Φ.Π.Ψ.- Φιλοσοφική Σχολή- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιβλέπων
2. Μαραγκουδάκη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φ.Π.Ψ.- Φιλοσοφική Σχολή-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, μέλος τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
3. Σιάνου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Φ.Π.Ψ.- Φιλοσοφική Σχολή-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, μέλος τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής
4. Αθανασιάδης Θεοχάρης, Λέκτορας Τμήματος Φ.Π.Ψ.- Φιλοσοφική Σχολή- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
5. Γρόλλιος Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Π.Τ.Δ.Ε.- Παιδαγωγική Σχολή- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
6. Κατσιλλής Ιωάννης, Καθηγητής Τμήματος Π.Τ.Δ.Ε. - Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών- Πανεπιστήμιο Πατρών
7. Μπενινκάζα Λουτσιάνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φ.Π.Ψ.- Φιλοσοφική Σχολή-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Εγκρίθηκε μετά από δημόσια υποστήριξη στις 03/05/2010

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν. 5343/1932, άρθρο 202 §2)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	8
Συνοπτομογραφίες	11

Μέρος Πρώτο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

I. Επιλογή του θέματος	14
II. Κριτήρια επιλογής του θέματος	20
III. Τα δεδομένα του προβλήματος και τα όρια της έρευνας	25
IV. Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. (1984-2004)	48
V. Το αντικείμενο της έρευνας	55
VI. Οι υποθέσεις της έρευνας	58
VII. Υλικό και μέθοδος έρευνας	65

Μέρος Δεύτερο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κεφάλαιο 1 ^ο : Περιεχόμενα της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. (1984-2004)	80
I. Αναλυτικό πρόγραμμα και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	81
Α. Ορισμός του αναλυτικού προγράμματος	81
Β. Λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος	93

II. Αξιολόγηση μαθητών και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	109
A. Ορισμός της αξιολόγησης των μαθητών	109
B. Λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών	116
III. Σχολική επίδοση μαθητών και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	138
Εξήγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών	138
A. Σχολική επίδοση και μαθητής	139
B. Σχολική επίδοση και οικογένεια	143
Γ. Σχολική επίδοση και σχολείο	153
Δ. Σχολική επίδοση και κοινωνία	172
Κεφάλαιο 2^ο: Εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και διδακτικές πρακτικές για την αντιμετώπισή της	193
Χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών	194
Συνδικαλιστική και πολιτική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών	201
I. Εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία	204
A. Σχολική επίδοση/αποτυχία και μαθητής	205
B. Σχολική επίδοση/αποτυχία και οικογένεια	219
Γ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και κοινωνική προέλευση μαθητών	245
Δ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και σχολείο	252
II. Διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	262
A. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας	268
B. Ως προς τη μορφή της διδασκαλίας	294
III. Θεσμική λειτουργία του σχολείου και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	300

A. Στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας που εμποδίζουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	300
B. Στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας που διευκολύνουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	330
IV. Αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	345
V. Προτάσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας	351
Κεφάλαιο 3^ο: Κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία και οι αντιλήψεις τους για την αξιολόγηση των μαθητών	373
I. Αξιολόγηση μαθητών και σχολική αποτυχία	373
A. Κοινωνική ουδετερότητα της αξιολόγησης	375
1. Ορισμός της αξιολόγησης	375
2. Λειτουργία της αξιολόγησης	378
3. Τοποθέτηση απέναντι στην αξιολόγηση	387
4. Πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	408
B. Κοινωνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης	425
1. Λειτουργία της αξιολόγησης	426
2. Τοποθέτηση απέναντι στην αξιολόγηση	430
3. Πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	432
II. Κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας	437
A. Σχολική επίδοση/αποτυχία και μαθητής	438
B. Σχολική επίδοση/αποτυχία και οικογένεια	446
Γ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και κοινωνική προέλευση μαθητών	457
Δ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και σχολείο	467

Μέρος Τρίτο

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κεφάλαιο 1^ο: Κοινωνιολογική εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε. και εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	482
I. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών	482
II. Διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών	493
Κεφάλαιο 2^ο: Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η κοινωνική λειτουργία του σχολείου	500
Αντιλήψεις, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνική λειτουργία του σχολείου	500
ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	526
ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	533
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	567
ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΝΟΜΑΤΩΝ	616

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο της αρχικής κοινωνιολογικής εκπαίδευσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις αντιλήψεις, τις κοινωνικές οπτικές και τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν λάβει την εκπαίδευση αυτή, αποτελεί ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί μέχρι σήμερα. Μετά, μάλιστα, την «ανωτατοποίηση» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, στο διάστημα των δυο προηγούμενων δεκαετιών (με την ίδρυση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης - Π.Τ.Δ.Ε.), είναι εύλογο να γεννώνται ερωτήματα, αφενός, σχετικά με το είδος, το θεωρητικό εύρος και το ιδεολογικό περιεχόμενο της παρεχόμενης αυτής εκπαίδευσης και, αφετέρου, σχετικά με τα «ίχνη» και τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης αυτής στο επίπεδο της σκέψης, της γνώσης και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Μια τέτοια μελέτη, λοιπόν, αποτελεί ένα ενδιαφέρον αντικείμενο έρευνας, ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν στο πλαίσιο αυτής επιχειρείται η συγκριτική διερεύνηση πτυχών της κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων και των διδακτικών τους πρακτικών σε σχέση με όψεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου.

Η επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου έρευνας προέκυψε από το ενδιαφέρον μας για την ανάγκη διερεύνησης των πιο «δομικών» πλευρών της θεωρητικής κοινωνιολογικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα επιστημονικό πεδίο, όπως αυτό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί το κατεξοχήν αντικείμενο παρουσίασης και ανάλυσης των κοινωνικο-πολιτικών διαστάσεων και λειτουργιών της εκπαίδευσης όσο και από την ανάγκη διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ζητήματα της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης, τα οποία συνυφαίνονται με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου και την κοινωνική λειτουργία των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Ταυτόχρονα, μια τέτοια μελέτη μπορεί να συμβάλει και σε μια διαδικασία συνολικότερης επανεξέτασης των στοιχείων και διαστάσεων που απαρτίζουν το λεγόμενο «εκπαιδευτικό έργο», η οποία προηγείται της συζήτησης που διεξάγεται τον τελευταίο καιρό στη χώρα μας γύρω από τον «προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησής» του.¹ Μια τέτοια συζήτηση, όπως αυτή που γίνεται στο πλαίσιο του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Π.Δ.Ε.), για «τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» καθώς και η αντίστοιχη «Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» την οποία έχει καταθέσει στο Σ.Π.Δ.Ε. το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,² φαίνεται να παραβλέπει μια από τις πιο βασικές διαστάσεις προσδιορισμού της λεγόμενης «ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», όπως είναι τα στοιχεία της αρχικής θεωρητικής εκπαίδευσης και συγκρότησης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνά μας απαρτίζεται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος εμπεριέχει τη βιβλιογραφική επισκόπηση του αντικειμένου που μελετούμε, τις βασικές θεωρητικές μας αφετηρίες καθώς και την παρουσίαση των υποθέσεων και της μεθοδολογίας της έρευνάς μας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα ευρήματα από τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκόμενης, στα Π.Τ.Δ.Ε., κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καθώς και τα εμπειρικά δεδομένα από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν διδαχτεί κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στα εν λόγω Τμήματα.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος επιχειρείται μια ερμηνευτική συσχέτιση των δεδομένων από τη διερεύνηση του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. με τα ευρήματα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα μελέτη οφείλει πολλά στο δάσκαλό μου, καθηγητή Ιστορίας και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου

¹ _ Για μια ενδεικτική «αναπαραγωγή» μιας τέτοιας συζήτησης βλ. τις σχετικές απόψεις του Προέδρου του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Π.Δ.Ε.), Γ. Μπαμπινιώτη, στο άρθρο του «Αξιολόγηση και ποιότητα Εκπαίδευσης», εφ. *Το Βήμα*, 2-8-2009, σ.Α21.

² _ Σχετικά βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο «Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και «Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Αθήνα Ιούλιος 2009, στον ιστοχώρο του Π.Ι. (www.pi-schools.gr)/«Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία»/ «Προτάσεις του Π.Ι. στο πλαίσιο του διαλόγου για την Παιδεία»).

Ιωαννίνων, κ. Χαράλαμπο Νούτσο, η εποπτεία και βοήθεια του οποίου υπήρξε καθοριστική σε όλα τα στάδια της εκπόνησής της.

Επίσης, η εργασία μας οφείλει πολλά στην αναπληρώτρια καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Πρόεδρο του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, κα Ελένη Σιάνου, η «διακριτική» υποστήριξη και βοήθεια της οποίας σε θεωρητικά ζητήματα ήταν σημαντική.

Ευχαριστίες οφείλω και στην επίκουρη καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του ίδιου Τμήματος, κα Ελένη Μαραγκουδάκη, για τη συζήτηση ζητημάτων σχετικών με την τεχνική της «ανάλυσης περιεχομένου».

Ποικιλότητα έχουν συμβάλει στην εργασία αυτή η ενθάρρυνση και οι συζητήσεις με τους συναδέλφους δασκάλους Βαγγέλη Γούλα, διδάκτορα του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Κώστα Γιαννόπουλο, διδάκτορα του ίδιου Τμήματος και Βασίλη Μουλιανίτη, διδάκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Οφειλές επίσης έχω για συζητήσεις που έχω κάνει μαζί τους και στον κ. Γιώργο Γρόλλιο, αναπληρωτή καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. και στο δάσκαλό μου, Αγαθοκλή Χαραλαμπόπουλο, αναπληρωτή καθηγητή Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.

Ευχαριστίες οφείλω και στις συναδέλφισσες και συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δέχτηκαν με προθυμία να μιλήσουν μαζί μου στο πλαίσιο συνεντεύξεων.

Πολύτιμη, τέλος, υπήρξε η βοήθεια από τη γυναίκα μου Κατερίνα Μαλάμογλου σε όλο το προηγούμενο δύσκολο χρονικό διάστημα, χωρίς την «κριτική» υποστήριξη και συμπαράσταση της οποίας δε θα ήταν δυνατή η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας. Για το λόγο αυτό την ευχαριστώ.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

- A.Δ.Ε.Δ.Υ. : Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
A.E.I. : Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
A.Π.Θ.: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
A.Π.Σ. : Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
Γ.Σ.Ε.Ε. : Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας
Δ.Α.Κ.Ε. Π.Ε.: Δημοκρατική Ανεξάρτητη Κίνηση Εργαζομένων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Δ.Ε.Π. : Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
Δ.Ε.Π.Π.Σ. : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Δ.Ο.Ε. : Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας
Δ.Π.Θ. : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Ε.Ε. : Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. : Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ε.Ε.Φ.Σ.: Επιστημονική Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής
Ε.Σ.Α.Κ.-Δ.Ε.Ε. : Ενιαία Συνδικαλιστική Αγωνιστική Κίνηση – Δημοσιοϋπαλληλική Ενότητα Εκπαιδευτικών
Η.Π.Α. : Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε. : Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών της Δ.Ο.Ε.
Κ.Κ.Ε. : Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας
Κ.Ν.Ε. : Κομμουνιστική Νεολαία Ελλάδας
Ο.Λ.Μ.Ε. : Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης
Ο.Ο.Σ.Α. : Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Π.Α. : Παιδαγωγικές Ακαδημίες
Π.Α.Σ.Κ. Εκπαιδευτικών Π.Ε. : Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Π.Δ. : Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Π.Ο.Ε.Δ. : Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων
Π.Τ. : Παιδαγωγικά Τμήματα

Π.Τ.Δ.Ε. : Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΣΥ.ΡΙΖ.Α. : Συνασπισμός Ριζοσπαστικής Αριστεράς

Τ.Ε.Ι. : Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα

ΥΠ.Ε.Π.Θ. : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

Φ.Ε.Κ. : Φύλλο Εφημερίδος της Κυβερνήσεως

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ : ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

I. Επιλογή του θέματος

Θέματα τα οποία σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς, γενικά, ή με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης¹ και την εκπαίδευσή τους, ειδικότερα, συγκροτούν όλο και περισσότερο ένα ευδιάκριτο πεδίο παιδαγωγικού, ιστορικού και κοινωνιολογικού προβληματισμού και έρευνας. Ενδεικτικό της συγκρότησης του πεδίου αυτού είναι το γεγονός της δημοσίευσης, τις δυο τελευταίες, κυρίως, δεκαετίες, αρκετών θεωρητικών μελετών και εμπειρικών ερευνών, οι οποίες αφορούν διάφορες όψεις της εκπαίδευσης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών. Οι μελέτες και έρευνες αυτές καθώς και ο σχετικός προβληματισμός εμφανίζονται με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα τα τελευταία χρόνια, λόγω και της αλλαγής του «σχήματος» εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μετά το 1984), με την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε. στη χώρα μας.

Οι ως τώρα μελέτες αρκούνται, κυρίως, σε μια χρονολογική παρουσίαση της εξέλιξης των διάφορων «σχημάτων» εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή σε μια ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου των σημερινών ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χωρίς να υπεισέρχονται στην εξέταση πλευρών του περιεχομένου της. Την ίδια στιγμή, κάποιες άλλες μελέτες ασχολούνται με τη διερεύνηση των παιδαγωγικών και κοινωνικών οπτικών, των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Με την επιλογή του θέματος της παρούσας διατριβής επιδιώκουμε, από τη μια, τη μελέτη ενός γνωστικού τομέα των προγραμμάτων σπουδών στα Π.Τ.Δ.Ε., δηλαδή της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και, από την άλλη, τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στη διδασκαλία αυτή και τις κοινωνικές αντιλήψεις και (σε κάποιο βαθμό) τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές απόφοιτων εκπαιδευτικών των Τμημάτων αυτών σχετικά με πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Αφετηρία για την οροθέτηση και μελέτη του θέματός μας αποτέλεσε μια ορισμένη θεωρητική οπτική στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, σύμφωνα

¹ Για τη διασφάλιση καλύτερης αναγνωσιμότητας του κειμένου μας, αποφύγαμε την παράθεση, κάθε φορά, και των δύο γραμματικών γενών (π.χ. τους/τις εκπαιδευτικούς). Γι' αυτό, όπου γίνεται αναφορά στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφερόμαστε και στα δύο γένη των εκπαιδευτικών, άνδρες και γυναίκες.

με την οποία το σχολείο αποτελεί ένα βασικό ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, ο οποίος συμβάλλει αντιφατικά (στο πλαίσιο μιας σχετικά αυτόνομης λειτουργίας) στη νομιμοποίηση και τη διευρυμένη αναπαραγωγή των υφιστάμενων κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων προς όφελος των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και του αντίστοιχου συνασπισμού εξουσίας.¹

Η προηγούμενη θεωρητική οπτική σχετικά με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου έχει υιοθετηθεί από αρκετές εμπειρικές έρευνες, οι οποίες αναλύουν διάφορες εκφάνσεις της λειτουργίας αυτής. Όπως, για παράδειγμα, τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και των δύο φύλων και τη διαφοροποιημένη σχολική τους επίδοση,² τις σχέσεις ανάμεσα στην επιλογή, την οργάνωση και το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και στην άσκηση του ιδεολογικού και κοινωνικού ελέγχου μέσω του σχολείου³ καθώς και τον τρόπο που συμβάλλουν οι διαδικασίες της αξιολόγησης στην κοινωνική επιλογή των μαθητών και στην κατανομή τους στον υφιστάμενο κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.⁴ Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο δεν επιμένουμε εδώ σε μια πιο διεξοδική παρουσίασή της.

¹ _ Σχετικά με μια τέτοια οπτική του σχολείου, παραπέμπουμε στην κλασική μελέτη του Λ. Αλτουσέρ «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», στο βιβλίο του *Θέσεις (1964-1975)*, μτφρ. Γιαταγάνας Ξ., Θεμέλιο, Αθήνα 1994⁵, σσ. 69-121 και στη σχετική ανάλυση του Ν. Πουλιαντζά *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*, μτφρ. Μηλιόπουλος Ν., Θεμέλιο, Αθήνα 1990³, σσ. 35-44. Επίσης, στις μελέτες των : Sarup M. (1982) *Education, State and Crisis. A Marxist perspective*, Routledge & Kegan Paul, London-Boston, Apple M. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Δαρβέρης Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ.13 κ.κ., Apple M. (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, μτφρ. Φ. Κοκαβέσης, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σσ.69-71 και Μηλιού Γ. *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Κριτική, Αθήνα 1993⁴, σ.13κ.κ. και 56κ.κ.

² _ Σχετικές αναφορές βλ. Φραγκουδάκη Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα, σ.41 κ.κ. και De Queiroz J. M. (2000) *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, μτφρ. Χριστοδούλου Ι.- Σταμέλος Γ., Gutenberg, Αθήνα, σσ.48-51 και 96-99. Επίσης, για μια εμπειρική επιβεβαίωση της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνική τάξη των μαθητών και τη διαφοροποιημένη επίδοσή τους κατά τη μετάβασή τους από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση βλ. την έρευνα της Ε. Σιάνου-Κύργιου (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Μεταίχμιο, Αθήνα και της ίδιας συγγραφέως “Social class and access to higher education in Greece : supportive preparation lessons and success in national exams”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 18, No.3-4, 2008, σσ. 173-183.

³ _ Νούτσος Χ. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999 (ανατύπωση). Επίσης, πρβλ. και : Whitty G. (1985) *Sociology and School Knowledge. Curriculum theory, Research and politics*, Methuen, London, Apple M. (1986), ό.π., Apple M. (2008) *Επίσημη Γνώση*, μτφρ. Μπατίλας Μ., Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη και Wexler P. (2001) “Structure, Text, and Subject : A Critical Sociology of School Knowledge”, σσ. 1312-1338, στο : Ball S. (ed) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. III, Routledge / Falmer, London & New York.

⁴ _ Apple M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.125-130 κυρίως, όπου υπάρχουν αναφορές σε σχετικές έρευνες από τον αγγλοσαξονικό χώρο. Αντίστοιχες αναφορές στο γαλλόφωνο χώρο βλ. De Queiroz J. M. (2000), ό.π., σσ. 113-117. Σχετικά, πρβλ. και Sarup M. (1982), ό.π., σσ. 26-29.

Αφετηρία, επίσης, για την οροθέτηση και μελέτη του θέματος της διατριβής αποτέλεσε μια ομόλογη ιστορικο-κοινωνιολογική θεώρηση των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσής τους. Σύμφωνα με αυτήν, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μόνο μια ακαδημαϊκή διαδικασία, μέσα από την οποία καταρτίζονται οι εκπαιδευτικοί, αλλά αυτή συμπυκνώνει και μια ιδεολογική και πολιτική λειτουργία, στο βαθμό που αυτή συμβάλλει, με τη σειρά της, στη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών θεωρήσεων, κατηγοριοποιήσεων, παιδαγωγικών σχέσεων και πρακτικών στο πλαίσιο του σχολείου.¹ Οι αρχές δηλαδή που διέπουν τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο των γνώσεων στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αντιπροσωπεύουν μια επιλογή (επιστημονική και ιδεολογική) από τις αντίστοιχες εκδοχές επιστημονικής σκέψης και γνώσης, τις παιδαγωγικές δεξιότητες και πρακτικές του επιστημονικού πεδίου και του κοινωνικού σχηματισμού μιας συγκεκριμένης ιστορικής συγκυρίας. Κατά συνέπεια, και τα προγράμματα της κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το περιεχόμενο, τις θεωρητικές κατευθύνσεις που υιοθετούν και τα αποτελέσματα που αυτά έχουν στον τρόπο αντίληψης από τους εκπαιδευτικούς της γενικότερης κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, μπορούν (κατά περίπτωση) να προσφέρουν ή να στερήσουν από αυτούς τις θεωρητικές και εννοιολογικές κατηγορίες και τα κατάλληλα εργαλεία κοινωνιολογικής ανάλυσης και συσχέτισης της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πραγματικότητας.² Μ' αυτόν τον τρόπο, τα προγράμματα αυτά είναι δυνατό να καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς επαρκείς θεωρητικά, προκειμένου αυτοί να μπορούν να βλέπουν κριτικά π.χ. τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα ως συγκεκριμένες

¹ _ Σχετική ανάλυση, απ' όπου αντλούμε τα βασικά στοιχεία της συλλογιστικής μας, υπάρχει στους Beyer L. & Zeichner K. (1987) "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", σσ. 298-334, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London και Ginsburg M. & Lindsay B. (edt) *The Political Dimension in Teacher Education : Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialization and Society*, The Falmer Press, London-Washington 1995, σσ.4-10. Επίσης, μια παρόμοια οπτική απαντά στους : Giroux H. (1981) *Ideology, Culture and the process of Schooling*, Temple University Press, Philadelphia, σσ. 156-159, Britzman D. (1986) "Cultural myths in the making of a teacher : Biography and Social Structure in Teacher Education", *Harvard Educational Review*, Vol.56, No.4, σσ. 443,444 και Apple M. (1989) *Teachers and Texts. A political economy of class and gender relations in education*, Routledge, New York & London.

² _ Beyer L. (2001) "The value of critical perspectives in teacher education", *Journal of Teacher Education*, Vol.52, No.2, σσ. 151-163, Diniz-Pereira J. E. (2005) "Teacher Education for Social Transformation and its Links to Progressive Social Movements : The case of the Landless Workers Movement in Brazil", *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 3, No.2 και Hill D. & Boxley S. (2007) "Critical Teacher Education for Economic, Environmental and Social Justice : an Ecosocialist Manifesto", *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 5, No.2.

ιστορικές κατασκευές και κοινωνικές επιλογές, τις παιδαγωγικές σχέσεις και αξιολογήσεις του σχολείου ως ιδεολογικές και «υλικές» αναπαραστάσεις των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών ως κοινωνικά προσδιορισμένη παράμετρο.¹ Είναι, εξάλλου, γνωστό και από την ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων στη χώρα μας πως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστά μια ιδεολογικά και πολιτικά προσδιορισμένη διαδικασία, αφού η εκπαίδευση αυτή έχει αποτελέσει αρκετές φορές ζήτημα ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης και σύγκρουσης μεταξύ των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων, αναφορικά με το οργανωτικό «σχήμα» των διάφορων τύπων εκπαίδευσης των δασκάλων, τους σκοπούς καθώς και το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις των σπουδών στις αντίστοιχες σχολές.²

Συνοψίζοντας την παρουσίαση της προηγούμενης οπτικής, θα λέγαμε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστά μια κρίσιμη κοινωνικο-πολιτική και παιδαγωγική λειτουργία, αφού μέσα από αυτήν διαμορφώνεται μια κοινωνική κατηγορία διανοούμενων, οι οποίοι έχουν μια συγκεκριμένη εργασιακή θέση και σχέση με το σχολείο ως μηχανισμό του κράτους, συμβάλλοντας, μέσα από τη διεκπεραίωση της μαθησιακής διαδικασίας και των συναφών αξιολογικών πρακτικών στην επιμεριστική και ιδεολογική λειτουργία του σχολείου.³ Την ίδια στιγμή, ωστόσο, η συγκεκριμένη εργασιακή ιδιότητα και σχέση των εκπαιδευτικών με το σχολικό μηχανισμό, δεν προδιαγράφει πάντα μια διασφαλισμένη και απόλυτα επιτυχή έκβαση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου ούτε οδηγεί μηχανιστικά σε μια καθολική εναρμόνιση των εκπαιδευτικών με τη λειτουργία αυτή.⁴ Οι εκπαιδευτικοί μολοντί αποτελούν το βασικότερο, ίσως, διαμεσολαβητικό παράγοντα

¹ Giroux H. (1981) *Ideology, Culture and the process of Schooling*, ό.π., σσ. 58,59 και 144-146.

² _ Σχετικές ιστορικές αναφορές και ανάλυση βλ. Νούτσος Μ. (1979) «Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ.4, σσ.23-31. Επίσης, πρβλ. και Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ. (1996) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμ. Α': Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*, Gutenberg, Αθήνα, σσ. 13-71.

³ _ Σχετική ανάλυση βλ. και Harris K. (1982) *Teachers and classes. A Marxist analysis*, Routledge & Kegan Paul, London, κυρίως στις σσ.28, 90-99 και 116-126 και Apple M. (1993), ό.π., σ.35. Επίσης, για μια ανάλογη προσέγγιση της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών βλ. Giroux H. (1988) *Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey Publishers, New York, σσ.121-128, Νούτσος Μ. (1987) «Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι. Μια γκραμισιανή προσέγγιση της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών», *Ο Πολίτης*, τχ.79, σσ.67-71 και Μαυρογιώργος Γ. *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα 1997³, σσ.15-30.

⁴ _ Σχετικά βλ. Harris K. (1982), ό.π., σσ. 98,99.

του σχολικού μηχανισμού, δεν αποτελούν εκ προοιμίου μια ενιαία και ομοιογενή κατηγορία «κρατικών υπαλλήλων» ή «δημόσιων λειτουργών». Η κοινωνική λειτουργία δηλαδή την οποία ασκούν με την εργασία τους στο σχολικό μηχανισμό εντάσσεται στο πλαίσιο μιας σχετικά αυτόνομης λειτουργίας του σχολείου, και, κατά συνέπεια, και μιας σχετικής παιδαγωγικής αυτονομίας και των ίδιων μέσα σ' αυτό.¹

Με βάση την προηγούμενη οπτική, και οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά ν' αποτελούν ένα εξίσου σημαντικό και συνάμα πολυσύνθετο αντικείμενο ιστορικής και κοινωνιολογικής έρευνας και μελέτης, στο βαθμό που μέσα από μια τέτοια μελέτη είναι δυνατή η διερεύνηση της συγκεκριμένης (κάθε φορά) σχέσης και αντίληψης που έχουν διαμορφώσει για το σχολικό μηχανισμό σε κάθε επίπεδο · δηλαδή στο επίπεδο της θεωρητικής (κοινωνιολογικής εν προκειμένω) ενημέρωσης και εκπαίδευσης που έχουν λάβει, της παιδαγωγικής ιδεολογίας και οπτικής που υιοθετούν, των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στο σχολείο.

Η διερεύνηση του θέματος αυτού εντάσσεται σε μια διπλή προοπτική. Αυτή επιχειρεί να συμβάλλει, από το ένα μέρος, στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών οπτικών, των αντιλήψεων και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με καίριες διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου και, από το άλλο, στη διερεύνηση της κοινωνικής λειτουργίας της αρχικής κοινωνιολογικής τους

¹ _ Το κράτος, άλλωστε, και η πολιτική του στην εκπαίδευση δε συνιστούν έναν μονολιθικό τρόπο οργάνωσης της ηγεμονίας των κυρίαρχων κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. Πέρα, δηλαδή, από «χώρο» συγκέντρωσης του ιδεολογικού και πολιτικού ελέγχου, αποτελούν, ταυτόχρονα, και «αρένα», όπου διασταυρώνονται, αντιμετωπίζονται και διεκπεραιώνονται διαφορετικά και αντιφατικά κοινωνικά και πολιτικά αιτήματα, προβλήματα και λειτουργίες. Σχετικά βλ. Dale R. (1989) *The State and Education Policy*, Open University Press, Philadelphia, σ.23 κ.κ. και Πουλιαντζάς Ν. *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, μτφρ. Κρητικός Ν., Θεμέλιο, Αθήνα 1991³, κυρίως τις σσ.182-200. Κατά συνέπεια, η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, από τη μια, και την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους και την πολιτική εξουσία, από την άλλη, δε θα πρέπει να νοείται μόνο ως μια «κλειστή» και απόλυτα ελεγχόμενη και υπο-κείμενη σχέση της μιας (εκπαίδευσης) στην άλλη (πολιτική εξουσία) αλλά, ταυτόχρονα, κι ως ένα «στρατηγικό» πεδίο ιδεολογικο-πολιτικής σύγκρουσης και πάλης ανάμεσα στις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που ελέγχουν τις κυρίαρχες λειτουργίες του σχολείου, από τη μια, και στις δρώσες κοινωνικές δυνάμεις της κυρίαρχουμένης πολιτικής και παιδαγωγικής ιδεολογίας που το «διεκδικούν», από την άλλη. Η εκπαίδευση, δηλαδή, μολονότι αποτελεί έναν από τους πιο καίριους μηχανισμούς του κράτους και των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα μηχανιστικό «εργαλείο» κάτω απ' τον απόλυτο έλεγχο των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, χωρίς περιθώρια και δυνατότητα παρέμβασης όσων κινούνται μέσα σ' αυτήν. Σχετικά βλ. Dale R. (1989), ό.π., σσ. 42,43, Apple M. "Critical Introduction : Ideology and the State in Educational Policy", στο : Dale R. (1989), ό.π., σσ.12-14 και του ίδιου "Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No.4, 2002, σσ. 612-615.

εκπαίδευσης, σε σχέση και με τον τρόπο διαμόρφωσης και προσδιορισμού των αντιλήψεων, των οπτικών και των πρακτικών αυτών.

II. Κριτήρια επιλογής του θέματος

Τα κριτήρια που μας οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος, δηλαδή στο να εστιάσουμε από το συνολικό πλέγμα στοιχείων που συνθέτουν το υπάρχον «σχήμα» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Π.Τ.Δ.Ε. στο περιεχόμενο ενός μέρους των προγραμμάτων σπουδών, το οποίο αφορά τη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και στη διερεύνηση, στη συνέχεια, των κοινωνικών οπτικών, των αντιλήψεων και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών απόφοιτων εκπαιδευτικών των Π.Τ.Δ.Ε., μπορούν να συνοψιστούν ως εξής :

1. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, μολονότι δεν αποτελεί τη μοναδική παράμετρο έρευνας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αποτελεί, ωστόσο, έναν έγκυρο κι αξιόπιστο τομέα για την ανίχνευση των γενικότερων και ειδικότερων σκοπών και στόχων, κατευθύνσεων και θεωρήσεων στην εκπαίδευση αυτή. Αν, βέβαια, θελήσει κανείς να μελετήσει το «σχήμα» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μιας χρονικής περιόδου πιο ολοκληρωμένα, οφείλει να συνεξετάσει και άλλες πλευρές που συναπαρτίζουν και προσδιορίζουν την εκπαίδευση αυτή.¹ Ωστόσο, η μελέτη των προγραμμάτων σπουδών, μέσα από τη διερεύνηση του περιεχομένου των διάφορων μαθημάτων που τα συγκροτούν και τα «εξειδικεύουν», μπορεί ν' αναδείξει πιο καίρια τις θεωρητικές παραδοχές και οπτικές που εγγράφονται σ' αυτά καθώς και τις ιδεολογικές κατευθύνσεις οι οποίες ενυπάρχουν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνολικότερα. Το περιεχόμενο, δηλαδή, των διδασκόμενων μαθημάτων στα Π.Τ.Δ.Ε. και, σ' ό,τι αφορά την εργασία μας, η διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ως επιλογή και «εξειδίκευση» συγκεκριμένων επιστημονικών γνώσεων και θεωρητικών οπτικών των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών (με σκοπό τη μετάδοσή τους στους

¹ _ Όπως, για παράδειγμα, το γενικό πλαίσιο των σκοπών και των ιδεολογικών κατευθύνσεων της πολιτικής εξουσίας, όπως αυτό αποτυπώνεται στους διάφορους νόμους, διατάγματα, αποφάσεις για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, το γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και το ειδικότερο πλαίσιο οργάνωσης των σπουδών τους στα ιδρύματα αυτά. Για μια ανάλογη ταξινόμηση των διαφορετικών παραμέτρων και, συνακόλουθα, των διαφορετικών ειδών έρευνας στο γενικότερο πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βλ. Katz L. & Raths J. (1990) "A Framework for Research on Teacher Education Programs", σσ. 241-254, στο : Tisher R. & Wideen M. (edt) *Research in Teacher Education : International Perspectives*, The Falmer Press, London-New York-Philadelphia.

υποψήφιους εκπαιδευτικούς), υποθέτουμε πως αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά, αντιπροσωπευτικά και αξιόπιστα πεδία μελέτης των διάφορων, κοινωνιολογικών δηλαδή και εκπαιδευτικών, δεδομένων που εγγράφονται στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη, βέβαια, της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα διάφορα Τμήματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα απαιτούσε, ενδεχομένως, τη συλλογή υλικού από τη ζωντανή διδασκαλία των αντίστοιχων μαθημάτων στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Η επιλογή, ωστόσο, αυτή θα συναντούσε ανυπέβλητες δυσκολίες τόσο στη συλλογή ενός τέτοιου υλικού όσο και στον έλεγχο της εγκυρότητάς του, σε σχέση με την πιστή αποτύπωση σ' αυτό του περιεχομένου της διδασκαλίας των σχετικών μαθημάτων. Ακόμη δηλαδή κι αν μπορούσε να βρεθεί υλικό το οποίο να «διασώζει» και να αποτυπώνει ένα μέρος του περιεχομένου των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τα οποία έχουν διδαχτεί στα Π.Τ.Δ.Ε., η αποτύπωση αυτή θα χαρακτηριζόταν από αποσπασματικότητα, ενώ, την ίδια στιγμή, το υλικό αυτό (ως έμμεση αναπαράσταση του περιεχομένου της διδασκαλίας των σχετικών μαθημάτων) θα διαμεσολαμβάνονταν έντονα από στοιχεία υποκειμενικότητας, αναφορικά με τον τρόπο πρόσληψης, κατανόησης και καταγραφής του περιεχομένου της διδασκαλίας αυτής.

Έχοντας, λοιπόν, ως δεδομένο ότι η σύλληψη και ανάλυση του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. δε θα μπορούσε να γίνει μέσα από την άμεση αναγωγή στο ζωντανό πλαίσιο που αυτή εκτυλίχθηκε, περιοριστήκαμε στην ανάλυση και μελέτη του επίσημα εγκεκριμένου περιεχομένου της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών, όπως αυτό αποτυπώνεται στη θεματική των σχετικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων.

2. Η επιλογή να διερευνήσουμε, συγκεκριμένα, το μέρος της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., το οποίο αφορά τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, συνδέεται με τη συμβολή (θεωρητικά και εμπειρικά) ενός πολύ σημαντικού μέρους του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της «τοποθέτησης» της εκπαίδευσης, και όσων διαλαμβάνονται σ' αυτήν, σε μια πιο ορθή και συνολικότερη βάση. Οι «ρωγμές» και οι νέες προσεγγίσεις που έχει προσφέρει μια ορισμένη επιστημονική οπτική στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης από τις αρχές, κυρίως, της δεκαετίας του 1970 κι έπειτα, σχετικά με καίριες πλευρές

και λειτουργίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (στο πλαίσιο της θεωρητικής οπτικής την οποία σκιαγραφήσαμενωρίτερα), καθιστούν την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης καίριο γνωστικό τομέα για την ερμηνεία και κατανόηση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και όσων διαλαμβάνονται στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής.¹

Οι θεωρητικές αυτές επεξεργασίες καθώς και η εμπειρική τους τεκμηρίωση στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης νομιμοποιούν το ερώτημα του τρόπου «αναπλασιώσης»² και των πρακτικών αποτελεσμάτων και «προβολών» που έχει αυτή η επιστημονική εξέλιξη και γνώση τόσο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας του ομώνυμου γνωστικού αντικειμένου στα Π.Τ.Δ.Ε. όσο και στις κοινωνικές οπτικές, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές απόφοιτων εκπαιδευτικών από τα Τμήματα αυτά.

Οι εξηγήσεις, για παράδειγμα, σχετικά με τη σχολική αποτυχία των μαθητών, οι οποίες εντοπίζονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., συνιστούν έναν πολύ σημαντικό θεματικό άξονα ανάλυσης του περιεχομένου αυτού, προκειμένου να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά και οι κατευθύνσεις της κοινωνιολογικής εκπαίδευσης που παρέχεται στα Τμήματα αυτά.

Ο ίδιος αυτός θεματικός άξονας μπορεί, ταυτόχρονα, να συνεισφέρει και στη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και στο βαθμό αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας αυτής στη διαμόρφωση και τον προσδιορισμό των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

¹ _Για μια τέτοια θεωρητική οπτική στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης βλ. ενδεικτικά : Karabel J.& Halsey A.H. (1977) “Educational Research : A Review and an Interpretation”, σσ.33-44, στο : Karabel J. & Halsey A.H. (edt) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, Sarup M. (1982), ό.π., Livingstone D. (1995) “Searching for Missing Links : neo-Marxist theories of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.16, No.1, σσ.53-73, Rikowski G. (1996) “Left Alone : end time for Marxist educational theory?”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.17, No.4, σσ.415-451, Moore R. (2000) “The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education”, στο : Ball S. (edt) *Sociology of Education. Major Themes*, vol. I, Routledge-Falmer, London-New York 2001, σσ.200-235, Greaves N., Hill D. & Maisuria A. (2007) “Embourgeoisment, Immiseration, Commodification-Marxism Revisited : a Critique of Education in Capitalist Systems”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol.5, No.1 και Νούτσος Μ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα)», *Διαβάζω*, τχ.119, σσ.42-47.

² _ Για μια ανάλογη συλλογιστική βλ. Μακρυνιώτη Δ.-Σολομών Ι. (1991) «Η εισαγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», σσ. 399-413, στο : Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*, Αθήνα 1991.

Κατ' αναλογία, ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αναφορές και ορίζονται οι σχολικές γνώσεις, το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση των μαθητών καθώς και η λειτουργία που τους αναγνωρίζεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας των σχετικών μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, συνιστούν εξίσου καίριους άξονες διερεύνησης και ανάλυσης τόσο των θεωρητικών και ιδεολογικών διαστάσεων των οικείων μαθημάτων στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση αυτή και σε ομόλογες κοινωνικές οπτικές, αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Η έλλειψη ερευνών οι οποίες ν' αφορούν πλευρές του περιεχομένου της αρχικής κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών τόσο στα Π.Τ.Δ.Ε. όσο και στα παλιότερα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και, συνακόλουθα, η μη δυνατότητα συσχέτισης των εμπειρικών δεδομένων, που έχουν κατά καιρούς σταχυολογηθεί από τη διερεύνηση των κοινωνικών και άλλων αντιλήψεων και οπτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με το περιεχόμενο της αρχικής τους κοινωνιολογικής εκπαίδευσης, έχει οδηγήσει ως τώρα σε μια επιφανειακή και αποσπασματική μελέτη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των κοινωνικών τους οπτικών και αντιλήψεων. Το διπλό αυτό κενό στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία επιχειρεί ως ένα βαθμό να καλύψει η παρούσα διατριβή.

4. Το δημοτικό σχολείο, στο οποίο δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί την πιο μαζική και σημαντική βαθμίδα της εκπαίδευσης, όσον αφορά τη δυνατότητα διατήρησης και ενίσχυσης ή άμβλυνσης της κυρίαρχης κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου. Οι διαφορές, για παράδειγμα, μορφωτικού και πολιτιστικού «κεφαλαίου» και χρήσης της γλώσσας ανάμεσα στους μαθητές των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων εμφανίζονται εκεί στην πιο οξυμένη και μεγεθυμένη τους μορφή. Ο τρόπος, επομένως, που γίνεται αρχικά αντιληπτή η διαφοροποιημένη κοινωνική προέλευση των μαθητών στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία μπορεί να επηρεάσει τη μετέπειτα σχολική τους πορεία, ιδιαίτερα όσων μαθητών προέρχονται από «μη ευνοημένες» κοινωνικές κατηγορίες και στρώματα, και να συμβάλλει (ανάλογα) στη διατήρηση ή σε έναν

μερικό αναπροσανατολισμό της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου.

Η διερεύνηση, συνεπώς, του τρόπου αντίληψης από τους εκπαιδευτικούς της κυρίαρχης αυτής λειτουργίας του σχολείου, που μπορεί να σχετίζεται, σε κάποιο βαθμό, και με το είδος της θεωρητικής κοινωνιολογικής εκπαίδευσης και ενημέρωσης που αυτοί έχουν σχετικά με πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, αποτέλεσε ένα ακόμη κριτήριο για την οροθέτηση και μελέτη του θέματος της διατριβής.

5. Η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς των Π.Τ.Δ.Ε. και στις κοινωνικές οπτικές, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των ίδιων εκπαιδευτικών σε μεταγενέστερο χρόνο από αυτόν της αρχικής τους εκπαίδευσης, σχετικά με όψεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συμφύονται με την αναπαραγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου, αποτέλεσε το αρχικό κίνητρο και, συνάμα, κριτήριο επιλογής του θέματος.

III. Τα δεδομένα του προβλήματος και τα όρια της έρευνας

Η βιβλιογραφική ενασχόλησή μας, σχετικά με τον τρόπο που προσεγγίζονται στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί, γενικά, και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ειδικότερα, μας έχει δείξει ότι στη σχετική βιβλιογραφία κυριαρχεί μια ορισμένη θεωρητική οπτική, η οποία αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς, την εκπαίδευση και την εργασία τους μέσα από μια διπλή οπτική. Από τη μια, μέσα από το πρίσμα μιας συγκεκριμένης, ηθικιστικής και στενά «επαγγελματικής», διάστασης του «ρόλου τους» ως «δημόσιων λειτουργών», δηλαδή ως «επαγγελματιών» της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης.¹ Και, από την άλλη, μέσα από μια παρεμφερή λειτουργιστική οπτική, η οποία προτάσσει την ανάγκη στενότερης εναρμόνισης των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσής τους με την υπάρχουσα δομή και λειτουργία του σχολείου² καθώς και με τις «σύγχρονες ευρωπαϊκές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις».¹

¹ _ Μια ανάλογη «ηθικο-επαγγελματική» προσέγγιση του εκπαιδευτικού, από τη μια, ως «λειτουργού» (στην υπηρεσία του «γενικού κοινωνικού συμφέροντος») και, από την άλλη, ως «επαγγελματία» (ο οποίος κατέχει και ασκεί κάποιες εξειδικευμένες διδακτικές δεξιότητες, και ο οποίος δεσμεύεται στο πλαίσιο μιας στενά παιδαγωγικής δεοντολογίας και σχέσης με το μαθητή), παρουσιάζεται στο άρθρο του Η. Μασσαγγούρα (2004) «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών : Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους», *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1, σσ. 7-26. Για μια κριτική στην αμφιλεγόμενη ένταξη της εργασίας των εκπαιδευτικών στον τομέα των λεγόμενων «ελεύθερων επαγγελμάτων» καθώς και στην πολυαντιφατική (θεωρητικά) έννοια του «επαγγελματισμού» των εκπαιδευτικών βλ. ενδεικτικά Densmore K. (1987) "Professionalism, Proletarianization and Teacher Work" στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education...*, ό.π., σσ.130-160, Labaree D. (1992) "Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching", *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No.2, σσ.123-154, Harris K. (1982), ό.π., σσ.36,37 και Furlong J., Barton L. et al. (2000) *Teacher Education in Transition. Re-forming professionalism ?*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia, κυρίως τις σσ.4-6 και 142-144. Επίσης, ενδεικτικές οπτικές πρόσληψης τόσο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και της εργασίας τους μέσα από την ομόλογη «θεωρία του ρόλου» υπάρχουν στις εργασίες των : Πυργιωτάκη Ι. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, κυρίως τις σσ.164-167 και 188-199, Ξωχέλλη Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, του ίδιου *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1989 και *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, τυπωθήτω, Αθήνα 2006, Σεραφείμ-Ρηγοπούλου Ε. (2001) «Αυτό και έταίρο προσδιορισμός του δάσκαλου και του ρόλου του», στο : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Σχολή Επιστημών Αγωγής / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (επιμ. Ουζούνης Κ. – Καραφύλλης Α.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση (Πρακτικά Συνεδρίου)*, Σπανίδη, Ξάνθη, σσ.134-142 και Παπαναούμ Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα, κυρίως στις σσ. 55,56.

² _ Αντωνίου Χ. (2002) *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 420-423. Μια δομολειτουργιστική εκδοχή του «ρόλου του εκπαιδευτικού», σε σχέση τόσο με την εξυπηρέτηση των αναγκών (παιδαγωγικά και κοινωνικά) λειτουργιών του σχολείου όσο και με τη στενότερη σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. με το ρόλο και τις λειτουργίες

Σε ανάλογη κατεύθυνση κινούνται και ορισμένες παιδαγωγικές απόψεις, οι οποίες είχαν διατυπωθεί για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. τόσο πριν όσο και μετά την ίδρυση και λειτουργία των Τμημάτων αυτών.

Συγκεκριμένα, η κυρίαρχη προβληματική για τα Π.Τ.Δ.Ε. πριν την ίδρυσή τους αφορούσε κυρίως το τεχνικο-οργανωτικό «σχήμα» των νέων Σχολών και Τμημάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και τον τρόπο ένταξής τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.²

Από παρόμοια τεχνική και λειτουργιστική αφετηρία εκκινούσε και το ερμηνευτικό πλαίσιο που προτάθηκε σχετικά με τους λόγους που συνέτειναν στην ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, και άρα, έμμεσα, για το σκοπό, τη λειτουργία και τα επιδιωκόμενα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το «ρόλο» του «νέου τύπου» εκπαιδευτικού των Π.Τ.Δ.Ε. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, η ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. σηματοδοτεί μια μετατόπιση και εξέλιξη από την «αποστολή» των παλιότερων Π.Α. (σφυρηλάτηση στους υποψήφιους δασκάλους-«λειτουργούς» της «εθνικής συνείδησης» και «την προσαγή για τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας») στην «υλοποίηση του νέου τύπου εκπαιδευτικού», των Π.Τ.Δ.Ε., ο οποίος «πρέπει να έχει επιστημονική ταυτότητα, επαγγελματική κατάρτιση και να έχει εκπαιδευτεί σε ένα ελεύθερο και δημοκρατικό περιβάλλον», έτσι ώστε ν' ανταποκριθεί «στο αίτημα για την κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς, με τις ιδιαιτερότητες των προσώπων της, στο συγκεκριμένο κοινωνικό χώρο».³

Η προβολή, ωστόσο, της μετάβασης από τις Π.Α. στα Π.Τ.Δ.Ε. και, συνακόλουθα, των χαρακτηριστικών του νέου «τύπου» εκπαιδευτικού, ως μιας «φυσικής» και

του σχολείου, παρουσιάζεται στη μελέτη των Κωνσταντίνου Χ.- Εμβλωτή Α. (2001) «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις λειτουργίες του σχολείου και τα προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα», ανάτυπο αρ. 14 (*Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*), Ιωάννινα, σσ.207-217.

¹ _ Ενδεικτικά, βλ. Βάμβουκας Μ. (1999) «Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης», σσ.289-295, στο: Καλογιαννάκη Π.- Μακράκης Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές)*, Γρηγόρη, Αθήνα 1999².

² _ Σχετική παρουσίαση των απόψεων αυτών βλ. Αντωνίου Χ. (2002), ό.π., σσ.291-295, 300-302 και 363 κ.κ.

³ _ Σταμέλος Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα, σσ.67-71 και του ίδιου «Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό ; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει», σσ. 83-89, στο : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Σχολή Επιστημών Αγωγής / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (επιμ. Ουζούνης Κ. – Καραφύλλης Α.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, ό.π. Επίσης, για ομόλογες απόψεις πρβλ. Πυργιωτάκης Ι. (1992), ό.π., σσ. 152-167.

«αναγκαίας» ιστορικής μετεξέλιξης καθώς και η υποστήριξη της θέσης για την ανάγκη να προσανατολιστεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Π.Τ.Δ.Ε στην έννοια του «επαγγελματισμού» και να συνδεθεί με τους στόχους και τις επιδιώξεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης, της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης και τις αλλαγές στην οικονομία και τον τομέα της αγοράς εργασίας,¹ δε συνιστά μια «ουδέτερη», επιστημονικά και ιδεολογικά, θέση. Αντίθετα, αποτελεί μια α-πριοτι αποδοχή του κυρίαρχου οικονομικού και ιδεολογικο-πολιτικού ευρωπαϊκού πλαισίου και, άρα, μια νομιμοποιητική υιοθέτηση της σύστοιχης (νεοφιλελεύθερης) αναδιάρθρωσης που επιχειρείται στην εκπαίδευση τόσο στην Ε.Ε. όσο και γενικότερα μέσα και από τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.²

Στην ίδια κατεύθυνση έχουν κινηθεί και αρκετές ακόμη παλιότερες προτάσεις και θέσεις μελών του Δ.Ε.Π. των Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με τη διάρθρωση, τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών στα Π.Τ.Δ.Ε. καθώς και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που εκπαιδεύονται σ' αυτά. Οι θέσεις αυτές, οι οποίες έχουν διατυπωθεί στο πλαίσιο συνεδρίων για την αποτίμηση της λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. και σε μεταγενέστερο χρόνο από εκείνον της ίδρυσης των Τμημάτων αυτών, διαγράφουν μια εξίσου «τεχνική» και λειτουργιστική προσέγγιση των απαιτούμενων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων των απόφοιτων εκπαιδευτικών καθώς και της συνολικότερης λειτουργίας της εκπαίδευσης στο πλαίσιο των «απαιτήσεων» της «νέας οικονομίας της αγοράς» και της «κοινωνίας της γνώσης».³ Ανάλογη οπτική απαντά και σε ορισμένα άλλα

¹ Σχετικά βλ. Σταμέλος Γ. (1999), ό.π., σσ.197-214.

² Σχετική κριτική ανάλυση βλ. Bonal X. (2003) "The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis : old and new state strategies", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No.2, σσ.159-175, Hill D. (2001) "State Theory and the Neo-Liberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education : a structuralist neo-Marxist critique of post-modernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory", *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No.1, σσ.136-139, Robertson S. (1997) "Restructuring Teachers' Labor : 'Troubling' Post-Fordisms", σσ.639-642, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London. Επίσης, για μια κριτική διερεύνηση ορισμένων πλευρών της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική βιβλιογραφία, βλ. Γρόλλιος Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα και Γούλας Ε. *Ευρωπαϊκά προγράμματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1995-2000)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας / Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα 2005.

³ Ενδεικτικά βλ. Κρίβας Σ. «Προσόντα-Δεξιότητες του Μελλοντικού Δασκάλου», σσ.120,121, στο : Δ.Π.Θ. *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον*, (επιμ.) Παπάζογλου Γ. Κ.-Δαβάζογλου Α.Μ., Gutenberg, Αθήνα 1994 και Τζάνη Μ. «Προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων», σ.88, στο : Δ.Π.Θ. *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον*, ό.π.

συνέδρια, τα οποία είτε είναι αφιερωμένα στην ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. είτε επιχειρούν έναν συνολικότερο απολογισμό της λειτουργίας τους και του ρόλου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτών.¹

Οι διαφορετικής αφητηρίας θεωρήσεις, οι οποίες είχαν διατυπωθεί, κυρίως, μετά την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε. και έθεταν με κριτικό τρόπο βαθύτερα ζητήματα περιεχομένου σπουδών και προσανατολισμού των Π.Τ.Δ.Ε. και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών γενικότερα, μολονότι ήταν σημαντικές για την καλλιέργεια μιας ορθής θεωρητικής και μεθοδολογικής προσέγγισης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποτέλεσαν «μειοψηφικές» εκδοχές στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία.²

Η προηγούμενη παρουσίαση των πιο αντιπροσωπευτικών απόψεων γύρω από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την εκπαίδευσή τους είναι σημαντική, αφού αυτή μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι απόψεις αυτές

Επίσης, στο πλαίσιο ενός «τεχνολογικού λειτουργισμού» (μιας οπτικής δηλαδή η οποία προτάσσει την ανάγκη στενότερης σύνδεσης της εκπαίδευσης, γενικά, και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ειδικότερα, με τις νέες οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις της «ευελιξίας» στην αγορά εργασίας και της «κοινωνίας της γνώσης» και της «δια βίου κατάρτισης») κινείται και μεταγενέστερο άρθρο αποτίμησης των Π.Τ. της Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2000) «Η Εκπαίδευση στο νέο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον και το μέλλον των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 112, σσ.109-115.

¹ _ Ενδεικτικές μιας οπτικής όπως αυτής που προδιαγράψαμε είναι οι περισσότερες από τις εισηγήσεις στο : 8^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. *Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου*, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα 1995 καθώς και στο : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Σχολή Επιστημών Αγωγής / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (επιμ. Ουζούνης Κ. – Καραφύλλης Α.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, ό.π.

Επίσης, και οι εισηγήσεις των μελών του Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών σε ανάλογο συνέδριο του Τμήματος. Χαρακτηριστικά, βλ. τις εισηγήσεις των Εξαρχάκου Θ. «Παιδαγωγικά Τμήματα : Νέες προοπτικές για την παιδεία», σσ. 49-54, Δασκαλάκη Δ. «Εκπαιδύοντας δασκάλους για την κοινωνία του αύριο : Σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις και νέες παράμετροι στην επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων», σσ.67-77 και Τριλιανού Α. «Κοινωνία της γνώσης και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση», σσ.190-198, όλες στο : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Με το βλέμμα στραμμένο στο Μέλλον. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης : Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην Επιστήμη, την Εκπαίδευση και την Κοινωνία, Πρακτικά Συνεδρίου*, Αθήνα 4 & 5 Ιουνίου 2004.

² _ Ενδεικτικά βλ. Νούτσος Μ. (1985) «Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων-Νηπιαγωγών (Μια νέα πραγματικότητα, αλλά ποια;)», *Το Πανεπιστήμιο*, τχ.2, σσ. 34,35, του ίδιου «Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση. Ιστορικές και Παιδαγωγικές διαστάσεις», στο : *Μόρφωση-Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση-Μεταπτυχιακές Σπουδές* (14^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.), Επιστημονικό Βήμα της Δ.Ο.Ε., Αθήνα 2001, σσ.50-61, Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., κυρίως τις σσ.15-44, του ίδιου «Παρέμβαση στο Ε' Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ», σσ.88-89, στο : *Ο.Λ.Μ.Ε. Βασική κατάρτιση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση των καθηγητών* (Θεσσαλονίκη 2-5 Απρίλη 1987), Αθήνα 1988 και «1984-90 : Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση και εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης... που δεν έγινε!», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.53, 1990, σσ.20-21 και Παπακωνσταντίνου Π. (1990) «Παιδαγωγικά Τμήματα και Κοινωνικός Έλεγχος», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.54, σσ. 39-45. Επίσης, πρβλ. Μακρυνιώτη Δ.- Σολομών Ι. (1991), ό.π., σσ. 399-413 και Σιάνου-Κύργιου Ε. (1992) «Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.66, σσ.31-39.

μπορεί να συνδέονται με την αποδοχή μιας γενικότερης λειτουργιστικής οπτικής όσον αφορά τις θεωρητικές κατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών στα νέα Π.Τ.Δ.Ε., επιβεβαιώνοντας τις γενικότερες τάσεις οι οποίες φαίνεται να επικρατούν στη διαμόρφωση των πανεπιστημιακών προγραμμάτων σπουδών : σε πιο τεχνοκρατική κατεύθυνση, υποταγμένη στις επιταγές της «οικονομίας της αγοράς», από τη μια, και σε μια λιγότερο κριτικά προσανατολισμένη και λιγότερο πλουραλιστική κατεύθυνση, από την άλλη.¹

Η επισκόπηση, άλλωστε, ενός μέρους θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τις τάσεις οι οποίες εμφανίζονται, γενικά, στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη και, κυρίως, στον αγγλοσαξονικό χώρο, μας έδειξε ότι κυριαρχούν και εκεί ομόλογες απόψεις και τάσεις με αυτές που σκιαγραφήσαμε νωρίτερα. Έτσι, παρά το αρκετά διαφοροποιημένο πλαίσιο αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις χώρες μέλη της Ε.Ε.,² είναι δυνατή η ανίχνευση κάποιων κοινών χαρακτηριστικών και στοιχείων «σύμπλευσης» τόσο ανάμεσα στις πολιτικές εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στις χώρες της Ε.Ε. όσο και σε χώρες πέρα από αυτήν (π.χ. Η.Π.Α., Αυστραλία, Ν. Ζηλανδία).

Μεταξύ αυτών, θα σημειώναμε τη θεσμική αναβάθμιση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρώπης, η οποία σε ορισμένες χώρες μεταφράστηκε ως υπαγωγή των σχετικών ιδρυμάτων εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο και σε άλλες συνδυάστηκε και με την επέκταση του χρόνου σπουδών στα αντίστοιχα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.³

¹ _ Σχετικές επισημάνσεις βλ. Μαυρογιώργος Γ.& Σιάνου Ε. (2000) «Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών», σ.181 κ.κ., στο : *Το Πανεπιστήμιο στον 21^ο αιώνα* (υπεύθ. έρευνας Τσαμασφύρος Γ. -επιμ. Μπασαντής Δ.), Παπαζήση, Αθήνα. Επίσης, σ' ό,τι αφορά ανάλογες τάσεις στις Η.Π.Α., πρβλ. και Pullin D. (2004) "Accountability, Autonomy, and Academic Freedom in Educator Preparation Programs", *Journal of Teacher Education*, Vol.55, No.4, σσ.300-312.

² _ Σχετικές επισημάνσεις βλ. Sayer J. (2006) "European perspectives of teacher education and training", *Comparative Education*, Vol.42, No.1, σσ. 63-75 και Adams A. & Tulasiewicz W. (1995) *The Crisis in Teacher Education : A European Concern ?*, The Falmer Press, London-Washington.

³ _ Μια σχετική συγκριτική επισκόπηση υπάρχει στον G. Neave (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, μτφρ. Δεληγιάννη Μ., Έκφραση, Αθήνα, σσ. 89 κ.κ., στο Γ. Μαυρογιώργος (1993) «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Όροι εργασίας των εκπαιδευτικών : Τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση...», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.73, σσ.14-18, στο παλιότερο συλλογικό έργο : Tisher R. & Wideen M. (edt) *Research in Teacher Education : International Perspectives*, The Falmer Press, London-New York-Philadelphia, 1990 και σχετικά πρόσφατα στο : Maandag D. et al. (2007) "Teacher education in schools : an international comparison", *European Journal of Teacher Education*, Vol.30, No.2, σσ.163-170. Εξαίρεση στην ευρωπαϊκή αυτή τάση, όσον αφορά γενικά τον αυξημένο ρόλο της ανώτερης εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και, ειδικότερα, την ίδρυση νέων ιδρυμάτων ανώτατης

Παράλληλα, ωστόσο, με την προηγούμενη εξέλιξη, διαγράφεται διεθνώς μια αντίρροπη τάση συρρίκνωσης της θεωρητικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και μαζί ενίσχυσης πιο πρακτικών-διδακτικών και μεθοδολογικών στοιχείων στο στάδιο της αρχικής τους εκπαίδευσης.¹ Στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεωρητικής συρρίκνωσης εντάσσεται και η δραστική αλλαγή του χαρακτήρα και του προσανατολισμού της θεωρίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με ό,τι νοούνταν παλιότερα ως βασικοί τομείς θεωρητικής γνώσης, και μεταξύ αυτών και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.²

Ως επακόλουθο της εξέλιξης αυτής, παρατηρείται, για παράδειγμα, η περιστολή ή ακόμη και ο αποκλεισμός της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης από τα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στην Αγγλία και την Ουαλία.³

Αυτή η τάση φαίνεται να κυριαρχεί και στο Κεμπέκ του Καναδά, όπου η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης έχει περιθωριακή θέση ή απουσιάζει από τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.⁴

Ταυτόχρονα, ομόλογες τάσεις (έλλειψη κριτικού θεωρητικού προβληματισμού, απόρριψη της κοινωνικά προσανατολισμένης κοινωνιολογικής έρευνας, υιοθέτηση ατομικιστικών και φιλελεύθερων οπτικών και προσεγγίσεων της εκπαίδευσης, έμφαση στην παραγωγή χρησιμοθηρικής και εφαρμόσιμης γνώσης κ.λπ.) τείνουν να κυριαρχήσουν, αντίστοιχα, και στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Αγγλία και τις Η.Π.Α.⁵

εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται ν' αποτελεί η περίπτωση της Μ. Βρετανίας και της Ουαλίας. Σχετικά βλ. Adams A. & Tulasiewicz W. (1995), ό.π., σσ.70-74.

¹ _ Η έμφαση στον πρακτικισμό και η επιδίωξη για την ανάπτυξη στενά διδακτικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι κυρίαρχη τόσο στα παλιότερα όσο και στα σύγχρονα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρώπης και των Η.Π.Α., σχετικά βλ. Vonk H. (1991) "Some trends in the development of curricula for the professional preparation of primary and secondary school teachers in Europe : a comparative study", *British Journal of Educational Studies*, Vol.39, No.2, σσ. 117-137, Gal G. D. (2005) "Global Perspectives for Teacher Education", *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 6, σσ. 267-269 και Maandag D. et al. (2007), ό.π., σσ. 151-173.

² _ Furlong J., Barton L. et al. (2000), ό.π., σσ.132-135.

³ _ Σχετικά βλ. Furlong J., Barton L. et al. (2000), ό.π., σσ. 24, 25 και 33 και Whitty G. "Education Reform and Teacher Education in England in the 1990s", σσ. 263-275, στο : Gilroy P. & Smith M. (edt) *International Analyses of Teacher Education*, Carfax publishing company, 1993.

⁴ _ Σχετικά βλ. Trottier C. & Lessard C. "La place de l' enseignement de la sociologie de l' éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d' une sociologie du curriculum", *Éducation et Sociétés*, 2002/1, No.9, σσ. 53-71.

⁵ _ Σχετικά βλ. Shain F. & Ozga J. (2001) "Identity Crisis ? Problems and Issues in the Sociology of Education", *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No.1, σσ. 109-120, Whitty G. (2001) "Education Policy and the Sociology of Education", σσ. 2059-2074, στο : Ball S. (edt) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. IV, Routledge-Falmer, London-New York και Dale R. "The Dominant

Οι προηγούμενες τάσεις συνοδεύονται (κυρίως στις αγγλοσαξονικές χώρες), από τη μια, με έναν μεγαλύτερο κρατικό πολιτικο-ιδεολογικό έλεγχο του περιεχομένου και των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και, από την άλλη, με μια όλο και μεγαλύτερη απόσπαση από το πανεπιστήμιο της αποκλειστικής αρμοδιότητας διαμόρφωσης της εκπαίδευσης αυτής και μεταφορά της, αντίστοιχα, στη βάση ενός «αγοραίου» δικτύου σχολείων.

Τα στοιχεία αυτά, δηλαδή, από τη μια, του ενισχυμένου ρόλου των εθνικών κρατών στον ορισμό συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή κριτηρίων και στενότερης σύνδεσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τα γνωστικά αντικείμενα και τους στόχους του εθνικού αναλυτικού προγράμματος των σχολείων και, από την άλλη, της μεγαλύτερης εμπλοκής ενός «αγοραίου» δικτύου σχολείων στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (“school-based training”) και της δημιουργίας «αγοραίων» μηχανισμών χρηματοδότησης και «απόδοσης λόγου» της εκπαίδευσης και της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, είναι αποτέλεσμα της κυριαρχίας νεο-συντηρητικών και νεο-φιλελεύθερων, αντίστοιχα, κατευθύνσεων στην εκπαιδευτική πολιτική των διάφορων χωρών της Ευρώπης, των Η.Π.Α. και ευρύτερα.¹ Αντίστοιχα, και στο επίπεδο των όρων εργασίας των εκπαιδευτικών παρατηρούνται διεθνώς ανάλογες τάσεις επιδείνωσης της εργασιακής θέσης των εκπαιδευτικών, συρρίκνωσης των ορίων της παιδαγωγικής και διδακτικής τους αυτονομίας και ενδυνάμωσης των διαδικασιών πολιτικού και διοικητικού ελέγχου και αξιολόγησης της διδασκαλίας και των ίδιων

Paradigm in the Sociology of Education and its Consequences”, *αδημοσίεστο δακτυλόγραφο κείμενο εισήγησης του συγγραφέα στο πανεπιστήμιο La Trobe / Τμήμα Εκπαίδευσης, Σεπτέμβριος 1993.*

¹ _ Σχετικές αναφορές βλ. Furlong J., Barton L. et al. (2000), *ό.π.*, σσ.156-159 και 161-173, Furlong J. (2005) “New Labour and teacher education : the end of an era”, *Oxford Review of Education*, vol. 31, No.1, σσ.119-134, Sayer J. (2006), *ό.π.*, Weiner L. (2007) “A Lethal Threat to U.S. Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, Vol.58, No.4, σσ.274-286, Sleeter C. (2008) “Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education”, *Teacher and Teacher Education*, Vol. 24, No.8, σσ.1947-1957 και Apple M. (2001) “Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, Vol.52, No.3, σσ. 182-196.

Για μια διαφορετική (απόλυτα θετική) αποτίμηση της μεταφοράς της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα σχολεία στην Αγγλία και την Ουαλία καθώς και της συνεπακόλουθης ενίσχυσης της πρακτικής διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βλ. ενδεικτικά τις έρευνες των Price A. & Willett J. (2006) “Primary teachers’ perceptions of the impact of initial teacher training upon primary schools”, *Journal of In-service Education*, Vol.32, No.1, σσ.33-45 και Raffo C.& Hall D. (2006) “Transitions to becoming a teacher on an initial teacher education and training programme”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.27, No.1, σσ.53-66.

τόσο από την πλευρά του κράτους όσο και στο πλαίσιο που ορίζουν οι επιταγές των δυνάμεων της αγοράς.¹

Ειδικότερα, σε σχέση με τη θεωρητική κοινωνιολογική εκπαίδευση που παρέχεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να σχηματοποιούνται δυο, κυρίως, αλληλένδετες οπτικές στο επίπεδο των αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών:

α. Μια «τεχνοκρατική–ορθολογιστική» οπτική, με την οποία παρέχεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μια καθαρά «τεχνική» προσέγγιση της διδασκαλίας και μια λειτουργιστική θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών γνώσεων και της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία είναι «αποπλαισιωμένη» από οποιαδήποτε κριτική κοινωνιολογική θεώρηση.² Η οπτική αυτή συναρτάται με μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο τι θεωρούνται αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, σε σχέση με την επίτευξη από τους μαθητές υψηλών επιδόσεων στα προβλεπόμενα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα τεστ και τη μέτρηση της ατομικής τους επίδοσης.³ Μια τέτοια οπτική εναρμονίζεται απόλυτα με τις κυρίαρχες σήμερα τάσεις στην Ευρώπη αλλά και τις Η.Π.Α. και την Αυστραλία για ένα ελάχιστο «τμήμα» θεωρητικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την προώθηση των πολιτικών της «σχολικής αποτελεσματικότητας» και της «απόδοσης λόγου» των εκπαιδευτικών και των σχολείων στη βάση της μέτρησης των αποτελεσμάτων τους.⁴

Η οπτική αυτή των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος φαίνεται πως συμπλέει με το κυρίαρχο «παράδειγμα» και στο σχετικό πεδίο της σύγχρονης

¹ _ Για μια σκιαγράφηση των τάσεων αυτών στο επίπεδο των όρων εργασίας των εκπαιδευτικών βλ. ενδεικτικά Μαυρογιώργος Γ. (1993) «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Όροι εργασίας των εκπαιδευτικών...», ό.π., σσ. 18-20, Furlong J., Barton L. et al. (2000), ό.π., κυρίως τις σσ. 161-173 και Robertson S. (1997), ό.π., σσ. 621-670.

² _ Beyer L.& Zeichner K. (1987) “Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction”, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education...*, ό.π., σσ. 301,302.

Αντίστοιχη λειτουργιστική κατεύθυνση φαίνεται πως κυριαρχούσε στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα διάφορα Κολέγια εκπαίδευσης δασκάλων στην Αγγλία και τις Η.Π.Α. όλο το μεταπολεμικό διάστημα κι ως τα τέλη της δεκαετίας του 1960 περίπου. Στο πλαίσιο αυτό απουσίαζαν από τα προγράμματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κάποιες περισσότερο κριτικές θεματικές, ενώ ήταν κυρίαρχες κάποιες ουδέτερες, κοινωνικά και ιδεολογικά, θεματικές, νομιμοποιητικές του κυρίαρχου ιδεολογικού κλίματος της εποχής. Σχετικά βλ. Bernbaum G. (1979) *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD, London & Basingstoke, σσ. 31-41.

Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληγε και άλλη παλιότερη εμπειρική έρευνα, η οποία αφορούσε τη διερεύνηση πλευρών του περιεχομένου των διδασκόμενων μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Αγγλία. Σχετικά βλ. Burgess R. (1977) “Sociology of Education courses for the intending teacher : an empirical study”, *Research in Education*, No.17, σσ. 41-62.

³ _ Sleeter C. (2008), ό.π., σσ.1951-1953.

⁴ _ Σχετικά βλ. Sayer J. (2006), ό.π., σ.70 και Furlong J., Barton L. et al. (2000), ό.π., σσ.163-173.

κοινωνιολογικής θεωρίας του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων, όπου, σύμφωνα με τους R. Moore και M. Young, σχηματοποιούνται δυο παρεμφερείς θεωρητικές εκδοχές : η «νεο-συντηρητική-παραδοσιακή» (“neo-conservative traditionalism”) και η «τεχνική-εργαλειακή» (“technical-instrumentalism”) οπτική του αναλυτικού προγράμματος.¹

β. Μια «ατομικιστική-φιλελεύθερη» οπτική, η οποία συνίσταται στην πλήρη απώθηση κάθε δομικής και «σχεσιακής» ανάλυσης της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας και στην προώθηση, αντίστοιχα, ατομικιστικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας των μαθητών.² Η παραγνώριση, από την οπτική αυτή, της ανάλυσης των κοινωνικών-δομικών σχέσεων, που προσδιορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τη σχολική πορεία των μαθητών και η αποκλειστική εστίαση στο μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης και στο μαθητή ως άτομο, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τείνει να ασκεί μεγάλη επίδραση στην καλλιέργεια στους εκπαιδευτικούς ενός συγκεκριμένου τρόπου θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί από τον R. Dale ως «γνωστικό στυλ ατομικισμού».³

Οι αφετηρίες των δυο προηγούμενων οπτικών στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σχετίζονται άμεσα με το κυρίαρχο διεθνώς κίνημα του «επαγγελματισμού» (“professionalism”) των εκπαιδευτικών, στο βαθμό που το κίνημα αυτό συνδέεται με μια εξίσου περιοριστική θεώρηση της εκπαίδευσης και του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, ως «ειδικών επαγγελματιών» της διδασκαλίας και της διδακτικής πράξης, οι οποίοι εκπαιδεύονται για να καθοδηγούν και να μεταδίδουν (με τη μέγιστη δυνατή «αποτελεσματικότητα») συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές.⁴ Το κίνημα αυτό έχει συμβάλει πολύ στις αλλαγές που έχουν γίνει από τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1980 και μετά στα συστήματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον αγγλοσαξονικό χώρο

¹ _ Σχετική κριτική παρουσίαση των δυο αυτών εκδοχών βλ. Moore R. & Young M. (2001) “Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education : towards a reconceptualisation”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No.4, σσ.445-449.

² _ Beyer L.& Zeichner K. (1987) “Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction”, σ.319, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education...*, ό.π. Επίσης, πρβλ. Maguire M. (2001) “A Touch of Class’ : Inclusion and Exclusion in Initial Teacher Education”, σσ. 1174,1175, στο : Ball S. (edt) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. III, Routledge / Falmer, London & New York και Harris K. (1994) *Teachers : Constructing the Future*, The Falmer Press, London-Washington, σσ.7-20.

³ _ Αναφέρεται στο : Beyer L.& Zeichner K. (1987) “Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction”, ό.π., σ.319, απ’ όπου και αντλήσαμε ένα μέρος των στοιχείων για την παρουσίαση των δυο προηγούμενων τάσεων.

⁴ _ Sleeter C. (2008), ό.π., σσ.1953-1955.

καθώς και στις άλλες χώρες της Ευρώπης, σε μια κατεύθυνση μεγαλύτερης «τεχνικοποίησης» της αρχικής τους εκπαίδευσης, δηλαδή σε μια πιο άμεσα χρηστική πρακτική-διδασκτική βάση.¹

Παρότι, όπως είδαμε, το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο ειδικότερο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει στον τρόπο που αντιλαμβάνονται αυτοί τη συνολικότερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου, δεν υπάρχει κάποια μελέτη στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία για τα Π.Τ.Δ.Ε., που ν' αναφέρεται στο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης, είτε αυτή αφορά την τελευταία περίοδο των Π.Α. είτε, πολύ περισσότερο, τη μεταγενέστερη φάση των Π.Τ.Δ.Ε.² Επίσης, όσο μπορούμε να γνωρίζουμε, δεν υπάρχει κάποια μελέτη, η οποία να έχει ως αντικείμενο, ειδικότερα, κάποια πλευρά του περιεχομένου της εκπαίδευσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Η σχετική μελέτη του Γ. Σταμέλου,³ ενώ εξετάζει τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε., περιορίζεται σε μια πρώτη καταγραφή, με βάση τους Οδηγούς Σπουδών, των τίτλων των διδασκόμενων μαθημάτων ενός ακαδημαϊκού έτους και ερμηνεύει, με βάση τους τίτλους αυτούς, τις γενικές κατευθύνσεις και τάσεις που παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε., χωρίς όμως την πρόθεση διερεύνησης πλευρών του περιεχομένου τους.⁴ Μεταγενέστερες εργασίες του ίδιου αναπαράγουν την ίδια σχεδόν μεθοδολογική επιλογή με την προηγούμενη εργασία.⁵ Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η σχετική εργασία του Χ. Αντωνίου,⁶

¹ _ Furlong J., Barton L. et al. (2000), ό.π., σσ. 163-168 κυρίως και 1-17. Ανάλογες αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από τη δεκαετία του 1990 και μετά, ως αποτέλεσμα του περιορισμού της αυτονομίας των πανεπιστημίων και υποταγής τους στις απαιτήσεις της «επαγγελματισμού» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, φαίνεται να κυριαρχούν και στο Κεμπέκ του Καναδά : Trotter C. & Lessard C. (2002), ό.π., σσ. 61-65.

² _ Η παλιότερη εργασία της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. αποτελεί, απλώς, μια πρόταση για τη διαμόρφωση Προγράμματος Σπουδών του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, σχετικά βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1991) «Πρόταση για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.56, σσ. 23-36.

³ _ Γ. Σταμέλος (1999), ό.π.

⁴ _ Σχετικά βλ. ανάλογες παρατηρήσεις του συγγραφέα στις σσ. 124 και 154 του βιβλίου.

⁵ _ Ενδεικτικά βλ. Σταμέλος Γ. & Εμβαλωτής Α. (2001) «Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων», *ανάπτυχο αρ.14, (Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων)*, Ιωάννινα, σσ.279-292 και Σταμέλος Γ. (2003) «Συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων των ΠΤΔΕ των ελληνικών Πανεπιστημίων : ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.128, σσ.24-32.

⁶ _ Αντωνίου Χ. (2002), ό.π.

στο μέρος που εξετάζει τα Π.Τ.Δ.Ε., εστιάζοντας κι αυτή, κυρίως, στις οργανωτικές πλευρές και τις γενικότερες τάσεις των προγραμμάτων σπουδών καθώς και σε «δημογραφικές», περισσότερο, όψεις των Π.Τ.Δ.Ε.¹

Εδώ μπορεί να ενταχθούν η εργασία του Μ. Βιτούλη,² η οποία αποτελεί μια καταγραφή και κατηγοριοποίηση και έναν (σε πρώτο επίπεδο) σχολιασμό όλων των διδασκόμενων μαθημάτων στα Π.Τ.Δ.Ε. κάποιας χρονικής περιόδου καθώς και οι εργασίες των Ε. Φυριπτή-Β. Παπτή³ και των Γ. Νικολάου-Λ. Γιώτη.⁴

Όσες παλιότερες μελέτες υπάρχουν σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης και κάποιες νεότερες, έχουν ασχοληθεί με την ιστορική, κυρίως, εξέλιξη των διάφορων «σχημάτων» εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σύσταση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα ή με κάποια μεμονωμένη περίοδο ή τύπο της εκπαίδευσης αυτής.⁵

Κάποιες από τις νεότερες μελέτες της κατηγορίας αυτής, όπως η εργασία του Χ. Αντωνίου, επιχειρεί μια συνολική ιστορική εξέταση της εξέλιξης του νομοθετικού πλαισίου και των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των δασκάλων από τη σύσταση των πρώτων σχολών εκπαίδευσης δασκάλων μέχρι και την κατάργηση του τελευταίου θεσμού εκπαίδευσης δασκάλων, των Π.Α., και την ίδρυση στη θέση τους των Π.Τ.Δ.Ε. Η εργασία, ωστόσο, αυτή δεν ξεφεύγει από μια γραμμική χρονολογική παράθεση και ερμηνεία σ' ένα πρώτο επίπεδο του νομοθετικού πλαισίου και της

¹ Σχετικά βλ. τις σσ.263-415 της εργασίας.

² Βιτούλης Μ. *Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 1984-1994, Καταγραφή-Ανάλυση*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ./ Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη 1998.

³ Φυριπτής Ε.-Παπτή Β. «Τα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Συγκριτική ερευνητική προσέγγιση του περιεχομένου των σπουδών τους», ανακοίνωση στο : 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα 7,8 & 9 Νοεμβρίου 2002.

⁴ Νικολάου Γ.- Γιώτη Λ. (επιμ.) «Η κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος του *Ι.Π.Ε.Μ.-Δ.Ο.Ε.*, Δ.Ε.1, Αθήνα Ιούνιος 2003.

⁵ Ενδεικτικές π.χ. εργασίες τέτοιου είδους είναι η παλιότερη (1919) διδ. διατριβή του Θ. Κάστανου (στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Jena), μεταφρασμένη και παρουσιασμένη πριν λίγα χρόνια στα ελληνικά : *Η εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στην Ελλάδα*, μτφρ. Δ.Ι.Θωίδης, Δημοσία Βιβλιοθήκη Φλώρινας, Φλώρινα 1995, η μελέτη του Πυργιωτάκη Γ. (1981) *Προβλήματα στην ιστορία της εκπαιδεύσεως των δασκάλων στα πρώτα πενήντα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1828-1878)*, Χριστινάκη, Αθήνα καθώς και νεότερες εργασίες, όπως η δίτομη σχολιασμένη συλλογή, της σχετικής με την ιστορία της εκπαίδευσης των δασκάλων και διδασκαλισσών στην Ελλάδα νομοθεσίας και των σχετικών τεκμηρίων, των Μπουζάκη Σ.- Τζήκα Χ. (1996) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμ. Α' : Η Περίοδος των Διδασκαλειών 1834-1933*, Gutenberg, Αθήνα και Μπουζάκη Σ.- Τζήκα Χ.-Ανθόπουλου Κ. (1998) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμ. Β' : Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*, Gutenberg, Αθήνα.

«διαδοχής» των διάφορων «σχημάτων» της εκπαίδευσης των δασκάλων, χωρίς δηλαδή θεωρητικό πλαίσιο και με αδυναμία ανάλυσης, ερμηνείας και εμβάθυνσης στους συγκεκριμένους, κάθε φορά, κοινωνικούς και ιδεολογικο-πολιτικούς όρους που επηρέασαν και προσδιόρισαν το πλαίσιο της «διαδοχής» αυτής.

Στην ίδια περίπτωση κατεύθυνση κινείται και η εργασία της Λ. Σκούρα,¹ στο βαθμό που και αυτή εξετάζει, μέσα από μια στενά «θεσμοκρατική» οπτική, το νομικό πλαίσιο και την οργανωτική και διοικητική πλευρά των διάφορων Σχολών κατάρτισης των δασκάλων κατά τον 20^ο αιώνα, παρουσιάζοντας αδυναμίες θεωρητικής και ερμηνευτικής ανάλυσης και συσχέτισης της ιστορικής αυτής εξέτασης με τις αντίστοιχες κοινωνικές και πολιτικο-ιδεολογικές συνθήκες της κάθε περιόδου στην οποία αυτή αναφέρεται.

Επίσης, η εργασία του Σ. Ευαγγελόπουλου, η οποία ασχολείται μεμονωμένα με το θεσμό των Π.Α.,² κατατείνει σε μια «υμνητική» παρουσίαση και «νοσταλγική» αποτίμηση των Π.Α., «αποπλαισιωμένη» από μια κοινωνιολογική ερμηνεία και συσχέτιση των Π.Α. με τις κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες που τις γέννησαν.³

Από την κατηγορία μελετών που μόλις παρουσιάσαμε ξεχωρίζουν δυο εργασίες μόνον, οι οποίες εξετάζουν με ιστορικό και κοινωνιολογικό πρίσμα το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό των πρώτων ιδρυμάτων εκπαίδευσης δασκάλων στην Ελλάδα, συσχετίζοντας τον προσανατολισμό των ιδρυμάτων αυτών με τα πολιτικά συμφραζόμενα και τις κοινωνικές και ιδεολογικές συγκρούσεις των αντίστοιχων περιόδων στις οποίες αυτά εμφανίζονται.⁴

Πέρα, ωστόσο, από τις προηγούμενες μελέτες, οι οποίες αφορούν πλευρές της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, κυρίως, της ιστορίας της, υπάρχει και μια άλλη κατηγορία μελετών και εμπειρικών, κυρίως, ερευνών, οι οποίες είχαν ως αντικείμενο κοινωνιολογικής μελέτης τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Από αυτές μια υποκατηγορία, ενώ αφορά τη διερεύνηση των παιδαγωγικών και διδακτικών αντιλήψεων και πρακτικών δείγματος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας

¹ Σκούρα Λ. *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Κατάρτιση των Δασκάλων κατά τον 20^ο αιώνα (Φιλοσοφία-Θεσμοί)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης / Τομέας Επιστημών της Αγωγής, Αθήνα 1997.

² Ευαγγελόπουλος Σ. (1998) *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

³ Ενδεικτικά βλ. τις σσ. 41-43 της εργασίας αυτής.

⁴ Πρόκειται για την εργασία των Π. Παπακωνσταντίνου – Α. Ανδρέου (1992) *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*, Οδυσσέας, Αθήνα και το παλιότερο άρθρο του Μ. Νούτσου (1979), ό.π., σσ.23-31.

εκπαίδευσης, τις συνθήκες της εργασίας τους ή διάφορες άλλες πλευρές του επαγγέλματός τους, θίγει, με έμμεσο μόνον τρόπο, ζητήματα περιεχομένου ή κατευθύνσεων της αρχικής, παιδαγωγικής ή κοινωνιολογικής, τους εκπαίδευσης. Εδώ εντάσσεται η έρευνα του Ι. Πυργιωτάκη,¹ η οποία διερευνά με ερωτηματολόγιο τις αντιλήψεις και τις στάσεις δείγματος δασκάλων, απόφοιτων των Π.Α., απέναντι, μεταξύ άλλων, και στο είδος και το επίπεδο της αρχικής τους εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή οδηγείται στη μη έγκυρη μεθοδολογικά διαπίστωση ότι η αρχική εκπαίδευση των δασκάλων «είναι ανεπαρκέστατη», (ανάγοντας, ουσιαστικά, τη στάση των δασκάλων απέναντι στην εκπαίδευσή τους σε «αντικειμενικό» εμπειρικό «εύρημα» για το είδος και το «επίπεδο» της εκπαίδευσης αυτής). Για να καταλήξει στο αντιφατικό συμπέρασμα, σε σχέση με το προηγούμενο «εύρημα», ότι οι παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις των δασκάλων παραμένουν ανέπαφες «*πράτη μακροχρόνια εκπαίδευσή τους*». Μ' αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται ότι η «πρώτη κοινωνικοποίηση» που υφίστανται οι δάσκαλοι ως άτομα πριν την εκπαίδευσή τους υπερσχύει απέναντι στις περιορισμένες δυνατότητες που έχει η αρχική τους εκπαίδευση, όσον αφορά την αλλαγή εμπεδωμένων σ' αυτούς στάσεων και αντιλήψεων.²

Η έρευνα της Ε. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου³ διερευνά πάλι με την τεχνική του ερωτηματολογίου τις θέσεις και τις στάσεις τυχαίου δείγματος εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απόφοιτων των Π.Α. και των Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με ορισμένα ζητήματα της παιδαγωγικής και διδακτικής τους κατάρτισης, με σκοπό μια «*πρώτη καταγραφή των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσής τους*» στα αντίστοιχα ιδρύματα της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Μια παλιότερη έρευνα του Σ. Μπουζάκη⁴ διερευνούσε την αυτοαντίληψη δείγματος φοιτητών δασκάλων τεσσάρων Π.Τ.Δ.Ε. και σπουδαστών της Π.Α. Κύπρου, σε σχέση με το βαθμό απόκτησης από αυτούς επιστημονικής ταυτότητας καθώς και γνώσης των επιστημονικών αντικειμένων, τα οποία πρόκειται να διδάξουν στο δημοτικό σχολείο (απόκτηση δηλαδή επαγγελματικής-διδακτικής κατάρτισης). Η

¹ Πυργιωτάκης Ι. (1992) *Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.

² Σχετικά βλ. Πυργιωτάκης Ι. (1992) *Έλληνες Δάσκαλοι...*, ό.π., τις σσ. 112-117 και 137.

³ Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (1995) *Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

⁴ Μπουζάκης Σ. (1993) «Η επιστημονική και επαγγελματική “ταυτότητα” των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, Μια εμπειρική-συγκριτική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.18, σσ.127-161.

έρευνα αυτή παρουσιάζει την ακόλουθη αντίφαση : ενώ φαίνεται πως «*το αντικείμενο της έρευνας δεν είναι η διαπίστωση κατεξοχήν της απόκτησης επιστημονικής ταυτότητας από τους φοιτητές*»¹ αλλά η παρουσίαση και ερμηνεία των αντιλήψεων των φοιτητών γι' αυτήν, επισημαίνεται από το συγγραφέα ως τελική επισήμανση-«*δεδομένο*» της έρευνας γι' αυτό καθαυτό το «*επίπεδο*» της επιστημονικής (ερευνητικής-παιδαγωγικής) κατάρτισης των φοιτητών δασκάλων ότι «*δε βρίσκεται σε καθόλου ικανοποιητικό επίπεδο και η επιστημονική-ερευνητική τους επάρκεια*». Και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «*τα Π.Τ. δεν φαίνεται να έχουν εκπληρώσει μέχρι τώρα τους σκοπούς της ίδρυσής τους*».²

Στην ίδια υποκατηγορία με τις προηγούμενες μελέτες θα εντάσσαμε και μια σειρά από εμπειρικές, κυρίως, έρευνες, κοινό χαρακτηριστικό των οποίων είναι η εξέταση διάφορων πλευρών των συνθηκών εργασίας, του βαθμού ικανοποίησης από το επάγγελμα και του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.³ Κοινός παρονομαστής των παραπάνω ερευνών είναι η μη παρουσίαση εμπειρικών δεδομένων, σχετικά με πλευρές του περιεχομένου της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αφού αυτές αρκούνται στην καταγραφή έμμεσων δεδομένων, τα οποία προέρχονται δηλαδή από τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων ή του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το είδος και την «*επάρκεια*» της επιστημονικής κατάρτισης που αυτοί έχουν λάβει στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης. Ακόμη, κοινό χαρακτηριστικό των ερευνών αυτών είναι ο στενά εμπειριστικός τους χαρακτήρας. Απουσιάζει, μ' άλλα λόγια, από το αντικείμενο των ερευνών αυτών το στοιχείο της διερεύνησης σχέσεων καθώς και ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο να «*μεταφράζει*» θεωρητικές έννοιες σε δείκτες συλλογής εμπειρικών δεδομένων.⁴

¹ Όπως διευκρινίζεται στη σ.143.

² Μπουζάκης Σ. (1993), ό.π., σσ.155,156.

³ Ως τέτοιες θ' αναφέραμε ενδεικτικά τις εργασίες των : Μλεκάνη Μ. (2005) *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα, Παπανασούμ Ζ. (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα, Δημητρόπουλου Ε. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Γρηγόρη, Αθήνα καθώς και την παλιότερη έρευνα της Δημητριάδου Κ. (1982) *Με ποιά κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του. Μια εμπειρική έρευνα*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

⁴ Σχετικές αναφορές βλ. και Κυριαζή Ν. (1998) «*Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα της ποσοτικής προσέγγισης*», σσ.296-298, στο : Παπαγεωργίου Γ. (επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική έρευνα*, Τυπωθήτω, Αθήνα. Επίσης, για μια επίκαιρη κριτική του εμπειρισμού στην κοινωνιολογική έρευνα βλ. το κλασικό βιβλίο του Mills C.W. (1974) *Η κοινωνιολογική φαντασία*, Ολκός, Αθήνα, σσ.86-125.

Τέλος, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται και ορισμένες άλλες (μη εμπειρικές) εργασίες. Οι εργασίες αυτές αναφέρονται και πάλι γενικά σε θέματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να προσκομίζουν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με πλευρές αυτής της εκπαίδευσης.¹

Μια άλλη υποκατηγορία εμπειρικών ερευνών εξετάζει τις θεωρητικές (παιδαγωγικές και κοινωνικές) οπτικές και τις ιδεολογικές αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με διάφορα ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.

Εδώ αναφέρουμε τις δυο πρώτες έρευνες της Θ. Ανθογαλίδου,² οι οποίες εξέταζαν, κυρίως, τις αντιλήψεις, τον ιδεολογικό λόγο και το βαθμό συνειδητοποίησης της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης από δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι έρευνες, ωστόσο, αυτές δεν επιτυγχάνουν να καταδείξουν με μεθοδολογικά ορθό τρόπο και θεωρητικά αποσαφηνισμένο πλαίσιο το είδος και το εύρος των διαφορετικών θεωρητικών και ιδεολογικών οπτικών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών γύρω από το καίριας σημασίας ζήτημα της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Μέσα από μη έγκυρες μεθοδολογικές επιλογές, παραγνώριση των «δομικών» όρων συγκρότησης των κοινωνικών και ιδεολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και σύμφυρση των θεωρητικών οπτικών της «κοινωνικής αναπαραγωγής» και των «κοινωνικών ανισοτήτων» καταλήγουν σε μια προβληματική αποτύπωση της «κοινωνικής συνείδησης» των εκπαιδευτικών και μια εκτεταμένη «ενοχοποίηση» των αντιλήψεών τους, σχετικά με τον «κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού» και την «ιδιαιτέρη συναίνεση με την οποία αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός θεσμός» από αυτούς, όπως σημειώνεται στα συμπεράσματα της έρευνας.³

Μια ανάλογη έρευνα, των Α. Φρειδερίκου και Φ. Φολέρου-Τσερούλη,⁴ είχε ως αντικείμενό της τη διερεύνηση, από τη μια, «του βαθμού συνειδητοποίησης», από

¹ _ Ενδεικτικά μόνο θ' αναφέραμε τις εργασίες των : Γκότοβου Α. (1991) «Παιδαγωγική, διδακτική και ειδική επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα», *Επιστημονικό Βήμα των Λειτουργών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, τχ.3, σσ.1-7, Βρεττού Γ. (1995) «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κρίση : επιλογές και αδιέξοδα», *Νέα Παιδεία*, τχ. 74, σσ. 78-89 και Παμουκτσόγλου Α. (2001) «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην προοπτική του μέλλοντος», *Νέα Παιδεία*, τχ. 98, σσ. 77-91.

² _ Από το βιβλίο της : *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1990.

³ _ Σχετική κριτική βλ. Νούτσος Μ. (1991) «Εκπαιδευτικοί, Ερωτηματολόγιο και Αριστερά», *Ο Πολίτης*, τχ.111, σσ.33-37. Επίσης πρβλ. την απάντηση της ίδιας : «Περί διανοητικού καταμερισμού της εργασίας, θετικιστικών ιδεολογημάτων και πολιτικής», *Ο Πολίτης*, τχ.112, 1991, σσ.45-50.

⁴ _ Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Ύψιλον, Αθήνα 1991².

εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου, «του ρόλου τους μέσα στην εκπαίδευση ως ιμάντα μεταβίβασης των κυρίαρχων ιδεολογιών»¹ και, από την άλλη, της «δυνατότητας και των προϋποθέσεων των δασκάλων εκείνων που θα μπορέσουν να προωθήσουν τον εκσυγχρονισμό του κοινωνικού ρόλου του σχολείου».² Πέρα από τη διαφωνία που μπορεί να υπάρξει, σχετικά με το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και την ειδικότερη θεωρητική της αφετηρία, ότι δηλαδή η κοινωνιολογική ενημερότητα και συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν καθοριστικό και επαρκή όρο για την επίτευξη του αιτήματος της ισότητας και της δικαιοσύνης στο μικρο-επίπεδο του σχολείου και για την αντίδραση των εκπαιδευτικών στις κοινωνικές προδιαγραφές του ρόλου του σχολείου και των ίδιων, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει μεθοδολογικές και ερμηνευτικές αδυναμίες (σ' ό,τι αφορά δηλαδή την ανάλυση και ερμηνεία του ερευνητικού της υλικού). Σ' αυτές, ωστόσο, θ' αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, κατά την παρουσίαση αντίστοιχων ευρημάτων της δικής μας έρευνας από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τη διερεύνηση των «αναπαραστάσεων και στάσεων» εκπαιδευτικών, και μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, «σε τομείς που θεωρούνται κλειδιά για την κατανόηση του εκπαιδευτικού μηχανισμού εκ των έσω», όπως της «σχολικής αποτυχίας», είχε ως αντικείμενό της η έρευνα της Μ. Καίλα και της Ε. Θεοδοροπούλου.³ Η διερεύνηση αυτή, η οποία ξεκινά από μια ψυχολογική θεώρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφορούσε τον τρόπο προσέγγισης, «το επίκεντρο ενδιαφέροντος του εκπαιδευτικού λόγου σε σχέση με τη λογική της σχολικής επιτυχίας-αποτυχίας και την αντιμετώπιση του σχολικά αποτυχημένου μαθητή», αναφορικά με εξεταζόμενες μεταβλητές, όπως η σχολική βαθμίδα όπου εργάζεται το δείγμα των εκπαιδευτικών, το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και η κοινωνική τους προέλευση.⁴ Παρεμφερές αντικείμενο είχε και μια παλιότερη εμπειρική έρευνα του Π. Ξωχέλλη, στο μέρος που αφορούσε τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης και των στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο τους στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Η διερεύνηση αυτή αφορούσε τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές και αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο του γενικότερου «κοινωνικού τους ρόλου», ορισμένες διαστάσεις του έργου αυτού

¹ Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π., σ. 13.

² Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π., σ. 37.

³ Βλ. Καίλα Μ.-Θεοδοροπούλου Ε. (1997) *Ο Εκπαιδευτικός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.39.

⁴ Καίλα Μ.-Θεοδοροπούλου Ε. (1997), ό.π., σσ. 71,72.

και ανάμεσα σ' αυτές και οι παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση των μαθητών.¹

Μολονότι σε κάποιες από τις προηγούμενες έρευνες επιχειρήθηκε η ανάλυση και η καταγραφή του τρόπου που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τους παράγοντες και τα αίτια που προσδιορίζουν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών, ο χαρακτήρας τους και τα δεδομένα τους εντάσσονται περισσότερο σε μια ψυχολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών και του παιδαγωγικού τους «ρόλου», παρά στην κατεύθυνση της ανάδειξης πλευρών της κοινωνικής λειτουργίας των ίδιων και του σχολείου.

Από την επισκόπηση ενός μέρους ξενόγλωσσων βιβλιογραφικών δεδομένων φαίνεται να κυριαρχεί μια ομόλογη τάση διεθνώς σχετικά με τη διερεύνηση παρόμοιων απόψεων ή αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Οι θεωρητικές απόψεις των εκπαιδευτικών μελετώνται σε σχέση με ζητήματα και πτυχές της διδασκαλίας και της διδακτικής πράξης, περισσότερο, κι όχι τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο της αντίστοιχης θεωρητικής τους εκπαίδευσης ή στο πλαίσιο της διερεύνησης πλευρών της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και του σχολείου.²

Κάποιες μεμονωμένες ερευνητικές εργασίες, οι οποίες έχουν μεγαλύτερη συνάφεια με το αντικείμενο της δικής μας έρευνας, έχουν ασχοληθεί είτε με τη μελέτη αποκλειστικά κάποιων πλευρών της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είτε με τη διερεύνηση των κοινωνικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εξήγηση από αυτούς της σχολικής αποτυχίας των μαθητών καθώς και άλλων διαστάσεων της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται η παλιότερη εργασία του R. Burgess,³ η οποία αφορούσε τη μελέτη του περιεχομένου των διδασκόμενων μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε 16 Σχολές κατάρτισης εκπαιδευτικών στην Αγγλία το ακαδημαϊκό έτος 1972-73. Από τα δεδομένα που κατέγραψε η έρευνα εκείνη, προέκυψε η μικρή δυνατότητα θεωρητικής διεύρυνσης και εμβάθυνσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε θεωρητικά ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

¹ _ Ξωχέλλης Π. (1984), ό.π.

² _ Σχετικά βλ. Fang Z. (1996) "A review of research on teacher beliefs and practices", Educational Research, Vol.38, No.1, σσ.47-65 καθώς και τις παλιότερες επισκοπήσεις των Wragg E.C. (1982) *A Review of Research in Teacher Education*, NFER-Nelson, London και Tisher R. & Wideen M. (edt), ό.π.

³ _ Burgess R. (1977), ό.π.

καθώς και η αξιοποίηση της κοινωνιολογικής θεωρίας σε καθαρά πρακτική και στενά χρησιμοθηρική και επαγγελματική κατεύθυνση. Επίσης, από την ίδια έρευνα καταγράφηκε η κυριαρχία, στα μαθήματα των περισσότερων Σχολών, θεματικών και πληροφοριών από το θεωρητικό «παράδειγμα» του λειτουργισμού και μια μικρή μόνο έκταση των προσεγγίσεων της «νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» για το αναλυτικό πρόγραμμα.¹

Στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αναφέρεται και μια νεότερη έρευνα, η οποία αφορά τη μελέτη της θέσης του αντικειμένου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε 11 πανεπιστημιακά ιδρύματα στο Κεμπέκ του Καναδά. Η μελέτη όμως αυτή αφορά την ανάλυση των θεματικών ενοτήτων που υπάρχουν στους Οδηγούς Σπουδών των Σχολών και Τμημάτων αυτών κι όχι τη διερεύνηση του ίδιου του περιεχομένου των εγχειριδίων ή των βασικών έργων που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων.²

Στη δεύτερη κατηγορία ερευνών εντάσσεται η εργασία του J.-P. Bourgeois,³ η οποία διερευνούσε, με τη χρήση ερωτηματολογίου, το είδος και το βαθμό επίδρασης της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο επίπεδο των αντιλήψεων και των οπτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την εξήγηση από αυτούς του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους και, γενικότερα, σε σχέση με τον τρόπο που κατανοούν αυτοί την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Παρόμοια, και η παρεμφερής εργασία του A. Leger⁴ διερευνά τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου (μεταξύ των οποίων είναι τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους). Εδώ εντάσσεται και η έρευνα της R. Chessum, η οποία αφορούσε τη διερεύνηση των θεωρητικών και ιδεολογικών προσεγγίσεων που υιοθετούν εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην καθημερινή τους πρακτική, αναφορικά με την εξήγηση και την

¹ Burgess R. (1977), ό.π. σσ. 47-50.

² Σχετικές μεθοδολογικές αναφορές : Trottier C. & Lessard C. (2002), ό.π., σσ. 53,54 και 70.

³ Bourgeois J.-P. *Les instituteurs et l' échec scolaire. Incidence des publications récentes de sociologie de l' éducation sur les conceptions et les pratiques des instituteurs en matière d' échec scolaire*, These de Troisieme Cycle De Sciences De L' Education, Universite Paris V Rene- Descartes, Fevrier 1981 και του ίδιου (1983) "Comment les instituteurs perçoivent l' échec scolaire", *Revue Francaise de Pedagogie*, No.62, σσ.27-39.

⁴ Leger A. (1983) *Enseignants du secondaire*, PUF, Paris.

αντιμετώπιση της σχολικής μειονεξίας των μαθητών τους, γενικά, και της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης, ειδικότερα.¹

Κάποιες άλλες έρευνες οι οποίες έχουν γίνει παλιότερα και αφορούσαν γενικά τη διερεύνηση της διαδικασίας σκέψης των εκπαιδευτικών και πιο ειδικά τη μελέτη των θεωρητικών οπτικών, των πεποιθήσεων και του τρόπου εξήγησης από αυτούς της σχολικής αποτυχίας και επιτυχίας των μαθητών, εντάσσονταν σε μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών. Οι πεποιθήσεις δηλαδή και οι εξηγήσεις αυτές συσχετιζόνταν, κυρίως, με τον τρόπο διεκπεραίωσης από τους εκπαιδευτικούς της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας και δεν εντάσσονταν σε μια ευρύτερη κοινωνιολογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.²

Από τη μελέτη και ανάλυση ενός μέρους της συζήτησης που έχει γίνει ως τώρα σχετικά με τις σχέσεις που μπορεί να συνδέουν το περιεχόμενο της αρχικής θεωρητικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών με τις μετέπειτα οπτικές και πρακτικές, τις οποίες υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται πως δεν υπάρχει σύμπτωση θέσεων. Σύμφωνα με ένα μέρος θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων, το περιεχόμενο και οι κατευθύνσεις των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φαίνεται πως μπορεί να προσδιορίζει τις μετέπειτα θεωρητικές οπτικές και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Η κυριαρχία, για παράδειγμα, μιας «ουδέτερης» λειτουργιστικής κοινωνιολογικής θεώρησης του σχολείου στα προγράμματα σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών σχετίζεται, μάλλον, με την υιοθέτηση, αντίστοιχα, απ' αυτούς μιας ομόλογης οπτικής του σχολείου, η οποία τείνει να αγνοεί τα ιστορικά και κοινωνικο-πολιτικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία αυτό διαμορφώνεται και λειτουργεί.³ Αντίστροφα, η διεύρυνση της θεωρητικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, η ιδεολογική τους συνειδητοποίηση, σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα των αιτίων της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών, φαίνεται πως συμβάλλει στο να συνδέεται από τους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας με τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις στις οποίες εντάσσονται οι μαθητές

¹ _ Chessum R. (1980) "Teacher Ideologies and Pupil Disaffection", σσ.113-129, στο: Barton L. et al. (edt) *Schooling Ideology and the Curriculum*, The Falmer Press, England.

² _ Μια επισκόπηση τέτοιων ερευνών έχει γίνει από τους Clark C. & Peterson P. (1986) "Teachers' Thought Processes", σσ. 281-284 κυρίως, στο : Wittrock M.C. (edt) *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan-Collier, New York/London, (3rd edition).

³ _ Σχετικά βλ. Giroux H. (1981), ό.π., σ. 147 και Beyer L. (2001), ό.π., σσ.151-156.

ως φορείς συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων κι όχι π.χ. με την έλλειψη ικανότητας ή το πολιτιστικό «έλλειμμα» των μαθητών από διαφοροποιημένα (κοινωνικά και πολιτισμικά) περιβάλλοντα.¹

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η σχετική έρευνα του J.-P.Bourgeois, αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και εξηγούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι ο διαφορετικός βαθμός κοινωνιολογικής εκπαίδευσης και ενημέρωσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών συνεπάγεται και διαφορετικό βαθμό ιδεολογικής συνειδητοποίησης, γνώσεων και παιδαγωγικών πρακτικών αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας από αυτούς.²

Με βάση κάποιες άλλες προσεγγίσεις, το είδος και το περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει, μάλλον, περιορισμένη επίδραση σ' αυτούς, και ιδιαίτερα στον τρόπο διαμόρφωσης των μετέπειτα διδακτικών τους αντιλήψεων και των παιδαγωγικών τους πρακτικών.³ Στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών φαίνεται πως βαραίνει πιο πολύ η προηγούμενη επαφή και «εμπειρία» των υποψήφιων εκπαιδευτικών τις χιλιάδες ώρες που αυτοί συμμετείχαν και παρακολουθούσαν την πράξη της διδασκαλίας ως μαθητές καθώς και οι πεποιθήσεις και οι αντιλήψεις, τις οποίες φέρουν από την πρώτη εκείνη επαφή τους με τη διδασκαλία, παρά η επίδραση που έχουν δεχτεί από τα προγράμματα της αρχικής τους εκπαίδευσης.⁴

Στο πλαίσιο των απόψεων αυτών τείνει ν' αναγνωριστεί ένα πολυσύνθετο πλέγμα σχέσεων το οποίο συμπροσδιορίζει τη διαμόρφωση των θεωρητικών οπτικών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Σε μια απόπειρα φωτισμού των σχέσεων αυτών προτείνεται από διάφορους ερευνητές ως αφετηρία ερμηνείας των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών η μελέτη του λεγόμενου «κύκλου ζωής» των εκπαιδευτικών. Ο

¹ _ Σχετικά βλ. Bartolomé L. (2004) "Critical Pedagogy and Teacher Education : Radicalizing Prospective Teachers", *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, No.1, σσ.97-122.

² _ Σχετικά βλ. Bourgeois J.-P. (1983), ό.π., σσ. 31,32.

³ _ Σχετικά βλ. Whitty G., Barton L. & Pollard A. (1987) "Ideology and Control in Teacher Education : A Review of Recent Experience in England", σ.168, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education...*, ό.π. και Labaree D. (1992), ό.π., σ.139, όπου γίνεται αναφορά σε σχετικές έρευνες.

⁴ _ Σχετικές αναφορές βλ. Bullough V. R. (1997) "Becoming a Teacher : Self and the Social Location of Teacher Education", σσ. 81 κ.κ., στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, ό.π., Goodson Iv. (1997) "The Life and Work of Teachers", σσ.144,146, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, ό.π., Knowles J. G. (1992) "Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies : Illustrations from case studies", σσ.99-152, στο : Goodson I. F. (edt) *Studying Teachers' Lives*, Routledge, London και Lortie D. C. (1977) *Schoolteacher. A Sociological Study*, The University of Chicago Press, Chicago & London, σσ.61, 62, 66 και 67.

προσδιορισμός του «κύκλου ζωής» βασίζεται σε ψυχολογικά και «ιδεοτυπικά», πολλές φορές, μοντέλα περιγραφής των φάσεων του «κύκλου ζωής» του ανθρώπου ή διάφορων επαγγελματιών, τα οποία όμως δεν παύουν να καταλήγουν σε μια φορμαλιστική περιοδολόγηση και σε μια, μάλλον, αφηρημένη τυπολογία των «φάσεων εξέλιξης» των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους.¹

Σύμφωνα με κάποιες άλλες ερευνητικές ενδείξεις, οι προδιαθέσεις (θετικές ή αρνητικές) των υποψήφιων εκπαιδευτικών και οι διαμορφωμένες, πριν την αρχική τους εκπαίδευση, απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις τους λειτουργούν ως «φίλτρα» υποδοχής, ερμηνείας και ελέγχου των γνώσεων, αντιλήψεων και θεωρητικών οπτικών που αυτοί αποκομίζουν καθώς και της απήχησης που μπορεί να έχουν οι γνώσεις και οι οπτικές αυτές στη διαμόρφωση των μετέπειτα απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών. Οι προδιαθέσεις δηλαδή των υποψήφιων εκπαιδευτικών λειτουργούν ως «φίλτρα» επιλογής των γνώσεων τις οποίες αυτοί λαμβάνουν από τα προγράμματα της αρχικής τους εκπαίδευσης, τείνοντας, ουσιαστικά, να επιβεβαιώσουν και να ενισχύσουν προϋπάρχουσες απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις τους.²

Σε μια απόπειρα υπέρβασης της προηγούμενης θεωρητικής και εμπειρικής διχογνωμίας, η εργασία μας επιχειρεί τη σύζευξη δυο επιμέρους πεδίων έρευνας, στο πλαίσιο του ευρύτερου πεδίου εμπειρικής έρευνας γύρω από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.³ Από τη μια δηλαδή τη διερεύνηση του περιεχομένου ενός μέρους των προγραμμάτων σπουδών στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και από την άλλη τη διερεύνηση των σχέσεων που μπορεί να συνδέουν «στοιχεία της εκπαίδευσης αυτής σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο» με τη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, μέσα από τη συλλογή και ανάλυση σχετικών εμπειρικών δεδομένων.⁴

¹ _ Ενδεικτικά βλ. Huberman M., Thompson Ch., Weiland S. (1997) "Perspectives on the Teaching Career", σσ. 11-77, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, ό.π., Goodson Iv. "The Life and Work of Teachers", σσ.147-149, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, ό.π. και του ίδιου «Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού : Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», σσ. 175-192, στο : Hargreaves A. & Fullan M. (επιμ.) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π., Πατάκη, Αθήνα 1995.

² _ Σχετικά βλ. Garmon M. (2004) "Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs about Diversity. What are the critical factors ?", *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No.3, σσ.201-213. Επίσης, πρβλ. και Sleeter C. (2008), ό.π., σ.1950.

³ _ Σχετικά βλ. Katz L. & Rath J. (1990) "A Framework for Research on Teacher Education Programs", σσ. 241-254, στο : Tisher R. & Wideen M. (edt), ό.π.

⁴ _ Borko H., Liston D., Whitcomb J. (2007) "Genres of empirical research in Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, Vol.58, No.1, σσ. 3,4.

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε περιορίστηκε στην παρουσίαση εκείνων των δεδομένων τα οποία σχετίζονται με πλευρές της προβληματικής της έρευνάς μας. Μέσα από την επισκόπηση αυτή επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τις κυρίαρχες οπτικές σε σχέση τόσο με τον τρόπο που κατανοείται η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας όσο και σε σχέση με τη θεωρητική και μεθοδολογική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεών τους από σχετικές εμπειρικές έρευνες. Οι κυρίαρχες αυτές οπτικές, σε συνδυασμό με την απουσία ερευνών οι οποίες να σχετίζονται άμεσα με τις δυο διαστάσεις της δικής μας έρευνας, μας προσανατόλισαν στο ν' αναρωτηθούμε, από τη μια, για τις θεωρητικές και ιδεολογικές αφετηρίες της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και, από την άλλη, για τις σχέσεις που μπορεί να συνδέουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας αυτής και τις αντίστοιχες κοινωνικές αντιλήψεις και πρακτικές απόφοιτων εκπαιδευτικών αυτών των Τμημάτων. Από εδώ απορρέουν τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνάς μας:

1. Ποιες εκδοχές επιστημονικής γνώσης, και, κατά συνέπεια, θεωρητικές και ιδεολογικές οπτικές, υποβασιάζουν τις επιλογές που γίνονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και πώς το περιεχόμενο αυτό μπορεί να σχετίζεται με τη διαμόρφωση ομόλογων, θεωρητικών και ιδεολογικών, οπτικών και αντιλήψεων στους εκπαιδευτικούς που έχουν αποφοιτήσει από τα Τμήματα αυτά;¹

2. Ποιοι άλλοι παράγοντες, και, άρα, ποιες άλλες σχέσεις, μπορεί να διαμεσολαβούν στη διαμόρφωση των κοινωνικών οπτικών, των αντιλήψεων και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου;²

Ένας από τους περιορισμούς που θέτει η έρευνά μας αφορά τη διερεύνηση και μελέτη των ίδιων των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια τέτοια διερεύνηση θα απαιτούσε διαφορετικές

¹ _ Σχετικά βλ. και Marton F. (1994) "On the Structure of Teachers' Awareness", κυρίως στις σσ. 28-31, στο : Carlgren I., Handal G. & Vaage S. (edt) *Teachers' Minds and Actions : Research on Teachers' Thinking and Practice*, The Falmer Press, London-Washington. Επίσης, πρβλ. και Cochran-Smith M. (2004) "Ask a different question, get a different answer. The research base for teacher education" (editorial), *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No.2, σσ.111-115.

² _ Για μια ανάλογη προβληματική απ' όπου αντλούμε στοιχεία, βλ. Beyer L.& Zeichner K. (1987), ό.π., σσ.311-313 και Giroux H. (1981), ό.π.,σ.144,5.

μεθοδολογικές επιλογές καθώς και μερική τροποποίηση του ίδιου του αντικειμένου της έρευνάς μας, αφού η σύλληψη και μελέτη των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών θα προϋπέθετε τη συλλογή άμεσων δεδομένων από την εκπαιδευτική διαδικασία και, κυρίως, τη διδακτική πράξη. Η έρευνά μας δεν υπεισέρχεται σ' αυτό, παρά μόνον έμμεσα, μέσα δηλαδή από την απόπειρα διερεύνησης του τρόπου διδακτικής αντιμετώπισης, από τους εκπαιδευτικούς, της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Με άλλα λόγια, μέσα από την απόπειρα διερεύνησης, καταρχήν, του τρόπου που αντιλαμβάνονται και, κατά δεύτερον, του τρόπου που θεωρούν οι ίδιοι ότι παρεμβαίνουν στο επίπεδο των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν, για την αντιμετώπιση μιας από τις καίριες εκφάνσεις της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Η εργασία μας, στο μέρος που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι η σχολική αποτυχία των μαθητών τους, επιδιώκει να ξεπεράσει τους περιορισμούς που θέτει μια ορισμένη φαινομενολογική προσέγγιση της «συνείδησης» και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας μια κριτική κοινωνική ερμηνεία στη μελέτη της «συνείδησης» και των αντιλήψεων αυτών. Αυτό επιχειρείται εδώ με δυο τρόπους. Από τη μια, μέσα από την απόπειρα συσχέτισης της μελέτης των αντιλήψεων με τη μελέτη και ανάδειξη ορισμένων πιο «δομικών» πλευρών, οι οποίες εμπλέκονται στη συγκρότηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, όπως είναι το περιεχόμενο των αντίστοιχων κοινωνιολογικών μαθημάτων από την αρχική τους εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο και, από την άλλη, μέσα από την αναγνώριση των πολιτικο-ιδεολογικών, κοινωνικών και θεσμικών περιορισμών, οι οποίοι επιβάλλονται επίσημα στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, άρα, και των εκπαιδευτικών, και οι οποίοι υποθέτουμε πως προσδιορίζουν, με τη σειρά τους, τη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των οπτικών και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών.¹

¹ _ Κάποιες ανάλογες σκέψεις, σχετικά με τη δυνατότητα άρσης των περιορισμών από φαινομενολογικές προσεγγίσεις του σχολείου και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, γίνονται από τον M. Apple στο : Apple M. (1977) "Power and School Knowledge", *The Review of Education*, Vol.3, No.1, σσ.42-44.

IV. Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. (1984-2004)

Η εισαγωγή και συστηματική διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως γνωστικού αντικειμένου στα ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτει ιστορικά με την «ανωτατοποίηση» των ιδρυμάτων αυτών και την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε. ως φορέων της εκπαίδευσης αυτής μετά το 1984.

Στα προηγούμενα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (τις Π.Α.) η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δεν αποτελούσε μέρος των προγραμμάτων σπουδών. Εξαίρεση αποτελεί το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών των Π.Α. (1984), πριν δηλαδή την οριστική κατάργησή τους το 1991, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται για πρώτη φορά ως γνωστικό αντικείμενο στοιχεία κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.¹

Συγκεκριμένα, με το Π.Δ. 306/1984 καθορίζεται νέο «*Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων*», με το οποίο εισάγεται, μεταξύ άλλων, στο Α' έτος σπουδών και η διδασκαλία του μαθήματος (μία ώρα την εβδομάδα) της «*Κοινωνιολογίας της Παιδείας*». Ως κύριες θεματικές ενότητες του μαθήματος αναφέρονται : «*α) η έννοια, η σημασία, το αντικείμενο του μαθήματος β) βασικές κοινωνιολογικές έννοιες γ) οι Παράγοντες διαμόρφωσης της Κοινωνίας δ) Η αγωγή ως κοινωνική διαδικασία και ε) Κοινωνιολογική ανάλυση του σχολείου*».²

Σε όλα τα προηγούμενα προγράμματα σπουδών των Π.Α. απουσιάζει εντελώς η διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με οποιονδήποτε τίτλο. Μια μικρή, ίσως, ιδιαιτερότητα παρουσιάζει το «*ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των διδακτέων μαθημάτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών*» το 1972, το οποίο καθορίστηκε στο πλαίσιο της «αναδιοργάνωσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών» από τη στρατιωτική δικτατορία του 1967. Στο πρόγραμμα αυτό επανεισάγεται στο Β' έτος σπουδών το μονόωρο εβδομαδιαίο μάθημα «*Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (μετ' εισαγωγής εις την Κοινωνιολογίαν)*», όπου μεταξύ των θεματικών ενοτήτων της «*Εισαγωγής εις την Κοινωνιολογίαν*» απαντά και η

¹ _ Το πρόγραμμα αυτό (ΦΕΚ 113, τχ. Α' / 7-8-1984) παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα τεκμηρίων της εργασίας των Μπουζάκη Σ.- Χ. Τζήκα- Κ. Ανθόπουλου (1998), ό.π., σσ. 596-612.

² _ Σχετικά βλ. Π.Δ. 306 (ΦΕΚ 113, τχ. Α' / 7-8-1984, σ.1280) και στο : Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ. - Ανθόπουλος Κ. (1998), ό.π., σ. 599.

μερικότερη θεματική «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευσις (Κοινωνιολογική Παιδαγωγική)».¹

Ωστόσο, η εισαγωγή της «Κοινωνιολογίας της Παιδείας» με το τελευταίο πρόγραμμα σπουδών των Π.Α. το 1984 αποτελεί, απλώς, μια ετεροχρονισμένη εισδοχή μιας πρώτης εκδοχής διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί στο πλαίσιο εκείνων των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλες οι διαστάσεις της οργάνωσης και λειτουργίας τους, καθώς και η κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών και ο καθορισμός του περιεχομένου της διδασκαλίας των μαθημάτων, βρισκόταν κάτω από τον απόλυτο πολιτικό και ιδεολογικό έλεγχο του υπουργείου Παιδείας και του κράτους. Οι Π.Α. δεν ήταν δηλαδή έως τότε ανώτατες πανεπιστημιακές Σχολές.

Τα Π.Τ.Δ.Ε. ιδρύονται στη χώρα μας σύμφωνα με το άρθρο 46, παρ.1, του Ν. 1268/1982.² Το άρθρο αυτό προβλέπει την ίδρυση των έξι πρώτων Π.Τ.Δ.Ε. στα Πανεπιστήμια Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Πατρών, Ιωαννίνων, Θράκης και Κρήτης. Τα νέα αυτά Τμήματα εντάσσονται στα Α.Ε.Ι. και η διάρκεια σπουδών σ' αυτά ορίζεται (ως ελάχιστος χρόνος) στα οχτώ εξάμηνα. Ο προηγούμενος νόμος εξειδικεύεται με το Π.Δ. 320/1983, το οποίο ορίζει την έναρξη της λειτουργίας των έξι πρώτων Π.Τ.Δ.Ε. από το ακαδημαϊκό έτος 1984-1985, οπότε και προβλέπεται να εισαχθούν για πρώτη φορά φοιτητές στα Τμήματα αυτά.³ Το ίδιο Π.Δ. καθορίζει ζητήματα τα οποία αφορούν τις σπουδές στα Π.Τ.Δ.Ε., τον τρόπο πλήρωσης των πρώτων θέσεων μελών του Δ.Ε.Π. στα Τμήματα αυτά καθώς και το γενικότερο τρόπο λειτουργίας των νέων αυτών Τμημάτων.

Από τα έξι πρώτα νεοϊδρυθέντα Π.Τ.Δ.Ε. θα αρχίσουν να λειτουργούν δυο χρόνια αργότερα (το 1984) τρία μόνο Τμήματα : των Αθηνών, των Ιωαννίνων και της Κρήτης (με έδρα το Ρέθυμνο). Η λειτουργία των υπόλοιπων έξι Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, Πατρών, Θράκης με έδρα την Αλεξανδρούπολη και Αιγαίου με έδρα τη Ρόδο) θα αρχίσει από το 1986. Η ίδρυση των υπόλοιπων δυο Π.Τ.Δ.Ε. (δηλαδή των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας με έδρα το Βόλο και Αιγαίου)

¹ _ Σχετικά βλ. στο παράρτημα τεκμηρίων της εργασίας των Σ. Μπουζάκη-Χ. Τζήκα- Κ. Ανθόπουλου (1998), ό.π., σσ. 441-459.

² _ Ν. 1268 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 87, τχ. Α' / 16-7-1982).

³ _ Π.Δ. 320/1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 116, τχ. Α' / 7-9-1983, σσ.2019-2021).

καθώς και του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. με έδρα τη Φλώρινα θα γίνει αργότερα με Π.Δ. του 1984 και του 1989, αντίστοιχα.¹ Η λειτουργία των δυο πρώτων Τμημάτων από αυτά (δηλαδή των Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλίας και Αιγαίου) θα αρχίσει το 1988 και η λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων θα ολοκληρωθεί το 1990 με την έναρξη λειτουργίας του Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας.²

Για τα νέα πανεπιστημιακά Π.Τ.Δ.Ε. προβλέπεται η αυτοδύναμη λειτουργία τους. Με την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε. *«κατοχυρώνεται η ακαδημαϊκή ελευθερία στη διδασκαλία και την έρευνα»*, ταυτόχρονα με την κατοχύρωση της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών στα Α.Ε.Ι. Επίσης, κατοχυρώνεται η *«ανεξαρτησία και η ελευθερία στην εκτέλεση του έργου των μελών του Δ.Ε.Π., στα πλαίσια του προγραμματισμού και των σχετικών αποφάσεων του Τμήματος»*, με *«μόνη αρμόδια για την κατάρτιση του προγράμματος σπουδών τη Γενική Συνέλευση Τμήματος»*.³

Η απουσία διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως διδασκόμενου αντικειμένου στα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετίζεται, σε μεγάλο βαθμό, και με την αργοπορημένη εμφάνιση και της ίδιας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως επιστημονικού κλάδου στην Ελλάδα, η συγκρότηση του οποίου συμπίπτει, ουσιαστικά, με την περίοδο της μεταπολίτευσης (1974, κυρίως, και μετά). Η αργοπορημένη εισαγωγή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως αντικειμένου έρευνας της εκπαίδευσης και ως διδασκόμενου μαθήματος στα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι στενά συνυφασμένη με τις ιδεολογικο-πολιτικές συγκρούσεις και τους γενικότερους όρους ανελευθερίας, ιδεολογικής τρομοκρατίας και απαγόρευσης που επέβαλαν στην Ελλάδα οι κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις από την πρώτη μετεμφυλιακή δεκαετία μέχρι, με κάποια μικρά διαλείμματα, και το τέλος της στρατιωτικής δικτατορίας του 1967.⁴

¹ Π.Δ. 83/1984 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ιονίου Πανεπιστημίου και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας» (ΦΕΚ 31, τχ. Α'/20-3-1984, σσ. 243-246) και Π.Δ. 544/1989 «Ίδρυση Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με έδρα τη Φλώρινα» (ΦΕΚ 231, τχ. Α'/10-10-1989, σσ. 4691-4699).

² Σχετικές αναφορές βλ. Αντωνίου Χ. (2002), ό.π., σσ. 308, 309 και Σταμέλος Γ. (1999), ό.π., σσ. 33-37.

³ Σχετικά βλ. τα άρθρα 2, παρ.1, 13, παρ.2 και 24, παρ.6 του Ν. 1268/1982. Οι προηγούμενες αναφορές ενώ δείχνουν ότι με το Ν. 1268/1982 και την ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε. παύει ο άμεσος έλεγχος του κράτους στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αυτό δε σημαίνει ότι δεν υφίστανται πλέον άλλες μορφές και τρόποι άσκησης έμμεσου κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Σχετικές επισημάνσεις : Zambeta E. (2002) "Greece : modernization and control in teacher education", σσ. 45-54, στο : Elwyn T. (edt) *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*, Kogan Page, London-Sterling.

⁴ Μια συνοπτική ιστορική παρουσίαση της εμφάνισης και συγκρότησης του κλάδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχουμε επιχειρήσει στη μεταπτυχιακή διπλωματική μας

Το ότι η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εισάγεται για πρώτη φορά με την έναρξη της λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. προκύπτει και από τα αρχικά προγράμματα σπουδών των τριών πρώτων νεοσύστατων Παιδαγωγικών Τμημάτων. Τα προγράμματα αυτά είναι αρκετά ενδεικτικά όσον αφορά το χαμηλό βαθμό εισδοχής και αντιπροσώπευσης, μέχρι εκείνη τη στιγμή, της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, η διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών του πρώτου έτους λειτουργίας (1984-1985) των Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών,¹ Ιωαννίνων² και Κρήτης.³ Αντίθετα, στο συνολικό πρόγραμμα σπουδών (για τα οκτώ εξάμηνα φοίτησης) του επόμενου ακαδημαϊκού έτους (1985-1986) στα Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών και Ιωαννίνων συμπεριλαμβάνεται και η διδασκαλία δύο μαθημάτων κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.⁴

Τα επόμενα ακαδημαϊκά έτη τόσο στα τρία προηγούμενα Π.Τ.Δ.Ε. όσο και στα υπόλοιπα έξι, τα οποία άρχισαν να λειτουργούν σταδιακά από το ακαδημαϊκό έτος 1986-1987 και μετά, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης καθιερώνεται συστηματικά πλέον ως διδασκόμενο μάθημα. Όπως φαίνεται κι από τα στοιχεία που παραθέτουμε στους σχετικούς Πίνακες (I-X) στο Παράρτημα της εργασίας μας, το μάθημα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διδάσκεται όλα σχεδόν τα ακαδημαϊκά έτη και στα εννιά Παιδαγωγικά Τμήματα. Μικρή εξαίρεση αποτελούν λίγα μόνο Παιδαγωγικά Τμήματα και μεμονωμένα μόνο έτη, στα οποία το μάθημα της κοινωνιολογίας της

εργασία : Διαμαντής Κ. *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1984-2004)*, δημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα 2005, σσ.8-20. Επίσης, μια διερεύνηση και παρουσίαση του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει επιχειρηθεί πρόσφατα από το : Χ. Λάσκο, *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση*, δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 2006.

¹ Βλ. αντίστοιχα το ΦΕΚ 49, τχ. Β' / 30-1-1985, σ. 467 και το ΦΕΚ 110, τχ. Β' / 1-3-1985, σ.1037.

² Βλ. το πρόγραμμα διδασκόμενων και εξεταζόμενων μαθημάτων στο Α' και Β' εξάμηνο στα ΦΕΚ 31, τχ. Β' / 21-1-1985, σ. 272 και ΦΕΚ 535, τχ. Β' / 16-9-1985, σ.5335, αντίστοιχα.

³ Βλ. το ΦΕΚ 710, τχ. Β' / 5-10-1984,σ. 6548. Στο πρώτο αυτό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνονται μόνο δυο εξάμηνια μαθήματα κοινωνιολογίας.

⁴ ΦΕΚ 209, τχ. Β' / 21-4-1986, σ. 2195 και ΦΕΚ 716, τχ. Β' / 27-11-1985, σ. 6972, αντίστοιχα. Να σημειώσουμε ότι από το πανεπιστημιακό έτος 1983-1984 μέχρι και το έτος 1985-1986 τα προγράμματα σπουδών των Α.Ε.Ι. δημοσιεύονταν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, επειδή θεωρούνταν ότι αυτά «έχουν κανονιστικό περιεχόμενο». Μετά όμως την ψήφιση του Ν. 1599/11-6-1986 (άρθρο 21), στο πλαίσιο της πρόθεσης του νομοθέτη για «περιορισμό της δημοσιεύουσας ύλης στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως», τα προγράμματα σπουδών των Α.Ε.Ι. δημοσιεύονται πλέον υποχρεωτικά μόνον στους Οδηγούς Σπουδών της οικείας Σχολής ή Τμήματος, σύμφωνα με το άρθρο 24, παρ. 7 του Ν. 1268/1982. Η δημοσίευση αυτή από τότε αποτελεί αναμφισβήτητη και την επίσημη δημοσίευση του προγράμματος. Σχετικά βλ. και Σκούρα Λ. (2004) «Η εξέλιξη του Προγράμματος Σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών», σσ. 225,6, στο : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Με το βλέμμα στραμμένο στο Μέλλον...*, ό.π.

εκπαίδευσης φαίνεται πως δε διδάχτηκε, λόγω απουσίας ή προσωρινής έλλειψης του αρμόδιου μέλους του Δ.Ε.Π. για τη διδασκαλία του μαθήματος. Επίσης, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης διδάσκεται σχεδόν καθολικά ως υποχρεωτικό μάθημα, ενώ σε λίγες μόνο περιπτώσεις Παιδαγωγικών Τμημάτων και για συγκεκριμένα μόνο έτη διδάσκεται ως μάθημα υποχρεωτικό επιλογής ή ως επιλεγόμενο μάθημα. Αυτό συμβαίνει κυρίως κατά τα πρώτα έτη λειτουργίας των Τμημάτων αυτών ή και κατά το διάστημα των δέκα πρώτων ετών της λειτουργίας τους.

Σε αρκετά από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, όπως των Αθηνών, των Ιωαννίνων, των Πατρών και του Α.Π.Θ. (Φλώρινας), ορισμένα ακαδημαϊκά έτη διδάσκονται δύο διαφορετικά μαθήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κυρίως κατά τη δεύτερη δεκαετία της λειτουργίας των Τμημάτων αυτών. Από τα προηγούμενα Παιδαγωγικά Τμήματα ιδιαίτερη περίπτωση αποτελεί το Παιδαγωγικό Τμήμα Πατρών, στο οποίο για δέκα ακαδημαϊκά έτη (κυρίως μετά το έτος 1988-1989) διδάσκονται δύο ή και τρία διαφορετικά μαθήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, από τα οποία ένα ή δύο εμφανίζονται συνήθως ως υποχρεωτικά και ένα ως μάθημα επιλογής.

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο, εξάλλου, το οποίο δείχνει τη σταδιακή καθιέρωση της διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. είναι και το γεγονός της σύστασης, τα επόμενα ακαδημαϊκά έτη, σε κάποια από τα Τμήματα αυτά, αυτόνομων Τομέων κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή, έστω, η ένταξη του μαθήματος αυτού ως γνωστικού αντικείμενου σε κάποιον, σχετικό με τις κοινωνικές επιστήμες ή τις επιστήμες της αγωγής, Τομέα.¹

Από τη μελέτη των προγραμμάτων σπουδών των εννέα Π.Τ.Δ.Ε. προκύπτει ότι σε όλη σχεδόν την εικοσαετή περίοδο (1984-2004) της λειτουργίας των Τμημάτων αυτών διδάσκεται σταθερά ως υποχρεωτικό ένα μόνο μάθημα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης από το σύνολο των πενήντα τριών (κατά μέσο όρο) μαθημάτων, στα οποία απαιτείται παρακολούθηση και επιτυχής εξέταση για τη λήψη

¹ _ Ενδεικτικά αναφέρουμε π.χ. τη σύσταση του Τομέα «Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής» στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών (ΦΕΚ 85, τχ. Β' / 12-2-1990, σ.726), τη σύσταση αργότερα του Τομέα «Θεωρίας και Κοινωνιολογίας της Παιδείας» στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης (ΦΕΚ 474, τχ. Β' / 24-6-1994, σ. 4189) και τη σύσταση των Τομέων «Επιστημών της Αγωγής» (αρχικό ΦΕΚ δημοσίευσης 773, τχ. Β' / 24-9-1991, σ.6703), «Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας» (ΦΕΚ 575, τχ. Β' / 16-7-1996, σ.6211) και, τελευταία, του Τομέα «Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών» (ΦΕΚ 289, τχ. Β' / 12-3-2003, σ. 3570) στα Π.Τ.Δ.Ε. των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θράκης και Θεσσαλονίκης, αντίστοιχα, οι οποίοι καλύπτουν και το γνωστικό αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

πτυχίου από κάθε υποψήφιο εκπαιδευτικό στα οχτώ εξάμηνα της φοίτησής του σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα. Το μάθημα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εντάσσεται στα μαθήματα τριών διδακτικών μονάδων (για τη διδασκαλία δηλαδή του μαθήματος προβλέπονται τρεις ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαία για μια εξαμηνιαία ακαδημαϊκή περίοδο). Η διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως υποχρεωτικού είναι σχετικά σταθερή τόσο στην Α΄ δεκαετία λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. (1984-1994) όσο και στη Β΄ δεκαετία (1995-2004) λειτουργίας των Τμημάτων αυτών, όπως προκύπτει από τους Πίνακες X και XI που παρατίθενται στο Παράρτημα.

Ταυτόχρονα, βέβαια, με τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως υποχρεωτικού μαθήματος, σε πέντε από τα Π.Τ.Δ.Ε. προσφέρεται ως επιλεγόμενο ένα ακόμη μάθημα τριών διδακτικών μονάδων με τον ίδιο τίτλο. Το επιλεγόμενο αυτό μάθημα διδάσκεται στα Τμήματα αυτά τόσο κατά την Α΄ περίοδο λειτουργίας των Τμημάτων (1984-1994) όσο και κατά τη Β΄ περίοδο (1995-2004).

Μια ένδειξη της σχέσης ανάμεσα στον αριθμό των διδαχθέντων μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και στο σύνολο των διδαχθέντων μαθημάτων ανά Παιδαγωγικό Τμήμα και χρονική περίοδο αποτυπώνεται στον ίδιο Πίνακα (XI), μέσα από την αναγωγή του συνόλου των διδαχθέντων μαθημάτων σε διδακτικές μονάδες. Με βάση την αναγωγή αυτή φαίνεται ότι κατά μέσο όρο αναλογούν σε κάθε Π.Τ.Δ.Ε. 6 διδακτικές μονάδες διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης από το σύνολο των 155 διδακτικών μονάδων κατά την Α΄ περίοδο λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. και των 161 διδακτικών μονάδων κατά τη Β΄ περίοδο της λειτουργίας τους. Από την ίδια αποτύπωση φαίνεται καθαρά η μικρή αναλογία της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο σύνολο των προγραμμάτων σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. σε όλη τη χρονική περίοδο που έχουμε παρακολουθήσει την εξέλιξη της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Οι διαφοροποιήσεις οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα στα Π.Τ.Δ.Ε., όσον αφορά το συνολικό αριθμό των διδαχθέντων μαθημάτων και των διδακτικών μονάδων που απαιτούνται για τη λήψη πτυχίου, οφείλονται περισσότερο στο διαφορετικό τρόπο υπολογισμού και κατανομής, σε κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα, των διδακτικών μονάδων για τις πτυχιακές εργασίες και τις πρακτικές διδακτικές ασκήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών και, μάλλον, δεν αποτυπώνουν μια διαφορετική σχέση ανάμεσα στη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και στη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων των προγραμμάτων σπουδών μεταξύ των εννέα

Παιδαγωγικών Τμημάτων. Είναι, λοιπόν, προφανές πως η εισαγωγή της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπίπτει με την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε. στη χώρα μας.

V. Το αντικείμενο της έρευνας

Αντικείμενο έρευνας της παρούσας διατριβής αποτελεί η σχέση της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. με τις κοινωνικές οπτικές, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία αυτή στα Π.Τ.Δ.Ε.

Η μελέτη της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης επιχειρείται μέσα από τη διερεύνηση του επίσημου περιεχομένου των διάφορων μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τα οποία έχουν διδαχτεί στα Π.Τ.Δ.Ε. από το πρώτο έτος λειτουργίας των Τμημάτων αυτών (1984) μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004. Η διερεύνηση αυτή αφορά τον τρόπο που παρουσιάζονται και αναλύονται, σε κάθε γραπτό υλικό που αποτέλεσε τη διδακτέα και εξεταστέα «ύλη» των σχετικών μαθημάτων, ορισμένα κοινωνιολογικά ζητήματα του σχολείου, τα οποία αποτυπώνουν, σύμφωνα με μια συγκεκριμένη θεωρητική οπτική την οποία έχουμε παρουσιάσει, τις πλέον καίριες διαστάσεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Τα ζητήματα αυτά, τα οποία αποτέλεσαν και τις θεματικές κατηγορίες ανάλυσης του περιεχομένου των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, είναι : α. οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα, β. η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και γ. η σχολική επίδοση και η αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο.¹

Συγκεκριμένα, η διερεύνηση του περιεχομένου των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εστιάστηκε αρχικά στο πώς παρουσιάζεται και εξηγείται κοινωνιολογικά στο περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο. Παράλληλα με τη διερεύνηση αυτή, το περιεχόμενο των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αναλύθηκε σε σχέση με το πώς ορίζονται και με ποιο τρόπο παρουσιάζονται σ' αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο καθώς και σε σχέση με ποια λειτουργία (ή ποιες

¹ _ Η μεθοδολογική επιλογή των τριών αυτών θεματικών κατηγοριών απορρέει από τα βασικά εννοιολογικά εργαλεία που αναπτύσσονται στο επίπεδο της γενικότερης θεωρίας μας για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και, ταυτόχρονα, αποτελεί το πλαίσιο για τη συλλογή, την οργάνωση και την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνάς μας, σχετικά βλ. και Κυριαζή Ν. (1998), ό.π., σσ.310,311.

λειτουργίες) αναγνωρίζονται στις δυο προηγούμενες θεματικές/ζητήματα. Κι αυτό γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση των μαθητών αποτελούν σημαντικά προσδιοριστικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία μπορεί να τροφοδοτούν, με τη σειρά τους, τη σχολική αποτυχία των μαθητών και, άρα, να συμβάλλουν στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Οι διαφορετικές οπτικές και τρόποι, λοιπόν, με τους οποίους προσεγγίζονται τα στοιχεία αυτά στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μπορεί ν' αποτελέσουν ασφαλείς και αντιπροσωπευτικούς δείκτες των θεωρητικών και ιδεολογικών κατευθύνσεων της διδασκαλίας των οικείων μαθημάτων στα Π.Τ.Δ.Ε.

Στη συνέχεια, η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και τις κοινωνικές οπτικές, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μεθοδεύτηκε μέσα από την εξέταση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών δείγματος απόφοιτων εκπαιδευτικών των Τμημάτων αυτών, αναφορικά με τις ίδιες θεματικές κατηγορίες ως προς τις οποίες εξετάστηκε το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο επίπεδο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Αναφορικά δηλαδή με το πώς γίνεται αντιληπτή και εξηγείται από τους εκπαιδευτικούς η σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Και, επίσης, σε σχέση με το πώς βλέπουν και χειρίζονται οι εκπαιδευτικοί το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις που έχουν να διδάξουν (στο επίπεδο δηλαδή των διδακτικών πρακτικών που αυτοί ακολουθούν) καθώς και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες μάθησης και τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μεθοδεύτηκε μέσα από τη συσχέτιση των αντιλήψεων και των πρακτικών αυτών με τα εμπειρικά δεδομένα που καταγράφηκαν από τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε. όσο και ανεξάρτητα από τα δεδομένα αυτά.

Από αυτή την άποψη, αντικείμενο της έρευνάς μας αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού επίδρασης των θεωρητικών κατευθύνσεων της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. στο επίπεδο των αντιλήψεων, των οπτικών και έμμεσα των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με βασικές πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου καθώς και η διερεύνηση του βαθμού κατανόησης από

τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτών των πλευρών της κοινωνικής λειτουργίας του.

VI. Οι υποθέσεις της έρευνας

Τα δεδομένα στα οποία αναφερθήκαμε νωρίτερα συνετέλεσαν, σε πολύ μεγάλο βαθμό, στη διαμόρφωση και επεξεργασία των υποθέσεων της έρευνάς μας. Επίσης, στη συγκεκριμενοποίηση των υποθέσεών μας συνετέλεσε καθοριστικά η εργασιακή μας απασχόληση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια και οι εμπειρίες που έχουμε αποκομίσει από αυτήν, ανταλλάσσοντας απόψεις με συναδέλφους εκπαιδευτικούς για τα εν λόγω ζητήματα. Τόσο μεταξύ των παλιότερων συναδέλφων απόφοιτων των Π.Α. όσο και των νεότερων των Π.Τ.Δ.Ε. φαίνεται να κυριαρχεί μια γενικότερη ουδέτερη κοινωνικά και λειτουργιστική οπτική σχετικά με το χαρακτήρα και τη λειτουργία των σχολικών γνώσεων, των αναλυτικών προγραμμάτων και της αξιολόγησης των μαθητών. Η συχνή ερμηνευτική προσφυγή (από αρκετούς συναδέλφους εκπαιδευτικούς) στο ατομικιστικό «παράδειγμα» των «ατομικών ικανοτήτων» και των «μαθησιακών δυσκολιών» των μαθητών ή στο ερμηνευτικό «σχήμα» του γλωσσικού και πολιτιστικού «ελλείμματος» των μαθητών και το «είδος» της οικογενειακής τους «κοινωνικοποίησης», προκειμένου αυτοί να εξηγήσουν τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών τους, λειτούργησε καθοριστικά τόσο στη συγκεκριμενοποίηση του αντικειμένου της έρευνάς μας όσο και στη διαμόρφωση των ειδικότερων υποθέσεών μας.

Αυτές οι πρώτες «εμπειρικές» εντυπώσεις μάς επέτρεψαν να αναρωτηθούμε για το κυρίαρχο θεωρητικό και ερμηνευτικό «σχήμα» που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μια σειρά από κρίσιμα θεωρητικά και ιδεολογικά ζητήματα τα οποία προσδιορίζουν την κοινωνική λειτουργία του δημοτικού σχολείου. Το ομόλογο ερώτημα, στην περίπτωση αυτή, του M. Apple, «ποια είναι η κοινότητα ερμηνευτική δομή των δασκάλων και σε ποιο σύνολο ιδεολογικών προϋποθέσεων ανταποκρίνεται;», μας πρόσφερε το έναυσμα για τη διατύπωση των υποθέσεων της έρευνάς μας καθώς και έναν πιο σαφή προσανατολισμό για την οροθέτηση του αντικειμένου της έρευνας.¹

¹ _ Σχετικά βλ. Apple M. (1986), ό.π., σ.125.

Πιο συγκεκριμένα, τα προηγούμενα στοιχεία μάς προσανατόλισαν στο να αναρωτηθούμε : α. Εάν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επίγνωση της κυρίαρχης αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, αντιλαμβανόμενοι επιμέρους διαστάσεις της λειτουργίας αυτής και β. Εάν προσπαθούν μέσα στην τάξη, με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν και τις διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν στο περιεχόμενο όσων έχουν να διδάξουν, να αναπροσανατολίσουν την κυρίαρχη αυτή λειτουργία του σχολείου, αναγνωρίζοντας την ιστορικότητα των σχολικών γνώσεων και τη συμβολή των κοινωνικών και μορφωτικών διαφορών των μαθητών τους στις διαφοροποιημένες επιδόσεις τους. Για παράδειγμα, εάν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αναγκαιότητα χρήσης μιας μη τυποποιημένης-αφαιρετικής γλώσσας, προκειμένου να μπορούν να κατανοούν όλοι οι μαθητές τους το περιεχόμενο όσων διδάσκονται στο σχολείο καθώς και την αναγκαιότητα σύνδεσης των σχολικών γνώσεων με υπαρκτά προβλήματα ή πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας και της βιωμένης εμπειρίας των μαθητών τους, έτσι ώστε να συμβάλλουν και αυτοί στη μείωση της σχολικής τους αποτυχίας.¹ Εάν επιχειρούν ακόμη τέτοιου είδους διδακτικές παρεμβάσεις, έχοντας πριν κατανοήσει την ανάγκη καταπολέμησης της κυρίαρχης «ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων», την αποφυγή δηλαδή της απόδοσης των διαφοροποιημένων ρυθμών μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους σε κάποια «έμφυτα χαρίσματα» ή σε κάποιες «ατομικές ικανότητες», οι οποίες απαντούν σε ορισμένους μαθητές. Εάν δηλαδή αυτοί έχουν κατανοήσει την ανάγκη υιοθέτησης μιας κοινωνικο-εκπαιδευτικής εξήγησης των διαφοροποιημένων μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών τους, με βάση το διαφορετικό κοινωνικο-οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον απ' το οποίο οι μαθητές αυτοί προέρχονται. Τα στοιχεία αυτά μάς οδήγησαν στο να σκεφτούμε εάν και σε ποιο βαθμό οι κοινωνικές οπτικές, οι αντιλήψεις και οι σχετικές διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να σχετίζονται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας που αυτοί έχουν δεχτεί στο σχετικό γνωστικό αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Ο προηγούμενος προβληματισμός, σε συνδυασμό με τη νέα πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της

¹ _ Για έναν ανάλογο προβληματισμό, απ' όπου αντλούμε στοιχεία, βλ. Νούτσος Μ. (2006) «Διδακτική», εφ. *Η Αυγή*, 19-3-2006.

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μετά την ίδρυση και λειτουργία των Π.Τ.Δ.Ε., την «ανωτατοποίηση» των σπουδών τους και την άμβλυνση του άμεσου ιδεολογικο-πολιτικού ελέγχου της εκπαίδευσής τους από το κράτος, μας προσανατόλισε στη διατύπωση ενός ακόμη ειδικότερου ερωτήματος σε σχέση με την ίδρυση και λειτουργία, συγκεκριμένα, των Π.Τ.Δ.Ε. : Εάν δηλαδή τα νέα αυτά Τμήματα συνέτειναν (και σε ποιο βαθμό) στη διαμόρφωση μιας πιο σφαιρικής (επιστημονικά) κοινωνιολογικής προσέγγισης του δημοτικού σχολείου και της λειτουργίας του. Εάν, με άλλα λόγια, η ίδρυση και η λειτουργία των Τμημάτων αυτών συνιστά και αποτυπώνει, στο ειδικότερο επίπεδο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, μια περισσότερο κριτική, θεωρητικά, προσέγγιση του δημοτικού σχολείου και των διάφορων πλευρών της λειτουργίας του. Εάν επιβεβαιώνεται, μ' άλλα λόγια, μια παλιότερη εκτίμηση που συνέδεε αυτόματα και ευθύγραμμα την «ανωτατοποίηση» και «αναβάθμιση» της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την άμβλυνση του άμεσου ιδεολογικο-πολιτικού ελέγχου του κράτους από την εκπαίδευσή τους.

Μετά τις προηγούμενες επισημάνσεις και ερωτήματα, μπορούμε να διατυπώσουμε τις υποθέσεις της έρευνάς μας ως εξής :

1. Η αρχική κοινωνιολογική εκπαίδευση που παρέχεται στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., υποθέτουμε ότι παρουσιάζει, σε πολύ μεγάλο βαθμό, τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου ως ουδέτερα και αδιαμεσολάβητα από ιδεολογικές και κοινωνικο-πολιτικές επιλογές, κριτήρια και στοχεύσεις · στο περιεχόμενο δηλαδή της διδασκαλίας αυτής υποθέτουμε ότι οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα παρουσιάζονται ως αποδεκτά επιστημονικά, καθολικά αναγκαία και εξίσου ωφέλιμα για όλους τους μαθητές στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ελάχιστα ο κοινωνικός και ιδεολογικός χαρακτήρας και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, σε σχέση, δηλαδή, με τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων και της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Αντίστοιχα, υποθέτουμε ότι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο παρουσιάζεται ως ένα εξίσου ουδέτερο στοιχείο της

εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο είναι «αδιάβροχο» από ιδεολογικά και κοινωνικά κριτήρια και κοινωνικές επιπτώσεις · η αξιολόγηση των μαθητών δηλαδή παρουσιάζεται ως «φυσικό» και αναγκαίο, παιδαγωγικά και κοινωνικά, στοιχείο του σχολείου, ως «μέσο ανατροφοδότησης» και «βελτίωσης» της ατομικής μαθησιακής πορείας του μαθητή κι ως «συστατικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού. Στο περιεχόμενο αυτό παρουσιάζεται ελάχιστα ο κοινωνικός προσδιορισμός των κριτηρίων της αξιολόγησης και η κοινωνικά επιλεκτική της λειτουργία.

Η ίδια θεωρητική οπτική υποθέτουμε ότι παρουσιάζεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με την εξήγηση της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και της αποτυχίας των μαθητών. Η οπτική αυτή αποδίδει τα αίτια της διαφοροποιημένης επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας στην «υστέρηση» που παρουσιάζουν οι μαθησιακές και γνωστικές «δυνατότητες» ορισμένων μαθητών, σε σχέση με τις αντίστοιχες απαιτήσεις του σχολικού «θεσμού». Η διαφοροποίηση στην επίδοση και η σχολική αποτυχία των μαθητών δηλαδή υποθέτουμε ότι παρουσιάζεται ως «υποκειμενικό» και «ατομικό» ή αφηρημένα ως «κοινωνικό» πρόβλημα, το οποίο, όμως αποδίδεται στο «χαμηλό» μορφωτικό και πολιτιστικό «επίπεδο» του μαθητή και της οικογένειάς του και στα κίνητρα, τις προσδοκίες και τους υλικούς όρους διαβίωσης της οικογένειας. Ακόμη, η σχολική αποτυχία παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα της «άνισης» και μεροληπτικής αντιμετώπισης από το «θεσμό» του σχολείου των μαθητών που προέρχονται από συγκεκριμένες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες και στρώματα και απομακρυσμένες γεωγραφικές περιοχές, εξαιτίας, κυρίως, προδιαμορφωμένων αντιλήψεων, προσδοκιών και στάσεων των εκπαιδευτικών. Στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης παρουσιάζεται ως παρένθετη μόνο θεωρητική εκδοχή η συμβολή των πιο «δομικών» στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σχολικές γνώσεις, αξιολόγηση μαθητών) στη σχολική αποτυχία ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών και στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

2. Η θεσμική κατοχύρωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα με την ίδρυση των Π.Τ.Δ.Ε., και μαζί η κατοχύρωση και διεύρυνση της ακαδημαϊκής ελευθερίας και αυτονομίας, όσον αφορά τη λειτουργία και τη διαμόρφωση των κατευθύνσεων και

του περιεχομένου στα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων αυτών, υποθέτουμε ότι δε συνοδεύτηκε, σε μεγάλη έκταση, κι από μια ανάλογη διεύρυνση των πιο ριζοσπαστικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων και οπτικών στα αντίστοιχα προγράμματα διδασκαλίας. Η περιθωριακή εκπροσώπηση «αντίπαλων» οπτικών και προσεγγίσεων για την εκπαίδευση στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. (όπως π.χ. αυτών του L. Althusser, του M. Apple, του R. Dale, του N. Πουλαντζά ή του P. Bourdieu) και η τάση θεωρητικής και ιδεολογικής ομοιογενοποίησης που παρουσιάζουν τα προγράμματα διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (μέσα από την κατίσχυση, αντίστοιχα, κοινωνιολογικών θεωρήσεων και εκπροσώπων του δομολειτουργισμού, όπως π.χ. του T. Parsons και των επιγόνων του), δεν επιβεβαιώνουν την προσδοκία που είχε δημιουργήσει η ίδρυση των Τμημάτων αυτών για άρση του καθορισμένου ιδεολογικού ελέγχου στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Οι κοινωνικές οπτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με το χαρακτήρα και τη λειτουργία των σχολικών γνώσεων, του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών και τα αίτια της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών, υποθέτουμε ότι κυριαρχούνται από μια ουδέτερη (κοινωνικά) λειτουργιστική κοινωνιολογική θεώρηση. Συγκεκριμένα, οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα υποθέτουμε πως γίνονται αντιληπτά, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από αυτούς ως στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας, τα οποία είναι αποτέλεσμα επιστημονικών διαδικασιών, κριτηρίων και επιλογών. Τα στοιχεία αυτά δεν συμπροσδιορίζονται από προηγούμενες ιδεολογικο-πολιτικές επιλογές και κοινωνικά κριτήρια, αλλά είναι εξίσου αναγκαία και ωφέλιμα για όλους τους μαθητές. Οι γνώσεις δηλαδή που προσφέρει το σχολείο δε συνδέονται από τους εκπαιδευτικούς με τη σχολική αποτυχία ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών. Επακόλουθο της αντίληψης αυτής είναι ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους δε διαφοροποιούνται, όσον αφορά το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία τους, από το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία των σχολικών γνώσεων και των διδακτικών βιβλίων. Από τους εκπαιδευτικούς δηλαδή δεν κρίνονται αναγκαίες και δεν επιχειρούνται διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο του επίσημου

«σώματος» των σχολικών γνώσεων και των διδακτικών βιβλίων, οι οποίες να αναιρούν και να ενσωματώνουν και άλλα στοιχεία γνώσης πέρα απ' αυτά που περιλαμβάνονται στα διδακτικά βιβλία.

Κατ' αναλογία, η επίσημη αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί, κατ' αυτούς, ένα «φυσικό», κοινωνικά ουδέτερο και παιδαγωγικά αναγκαίο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, το οποίο εξυπηρετεί αποκλειστικά παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Η αξιολόγηση δηλαδή των μαθητών συμβάλλει στην ανάδειξη της ατομικής αξίας των μαθητών καθώς και στην επιβράβευση, την «ανατροφοδότηση» και «βελτίωση» της μαθησιακής πορείας των μαθητών και της διδασκαλίας.

Τέλος, οι βασικές αιτίες της χαμηλής ή της υψηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών στο σχολείο υποθέτουμε ότι συνδέονται από τους εκπαιδευτικούς με τις ατομικές «ικανότητες» μάθησης των ίδιων των μαθητών τους ή αφηρημένα με τους «κοινωνικούς παράγοντες» που προσδιορίζουν τις «ικανότητές» τους. Οι «κοινωνικοί παράγοντες», ωστόσο, περιορίζονται από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως, στο κοινωνικό και μορφωτικό «επίπεδο» της οικογένειας των μαθητών, στα κίνητρα, τις στάσεις και το ενδιαφέρον της οικογένειας για το σχολείο και, γενικότερα, στους ενδο-οικογενειακούς όρους της «κοινωνικοποίησης» των μαθητών.

4. Μπορούμε να διαπιστώσουμε σαφή συσχέτιση ανάμεσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και στις κοινωνικές οπτικές, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου. Το είδος και ο βαθμός επίδρασης της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο επίπεδο των κοινωνικών αντιλήψεων και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνει ότι, μολονότι η διαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών μπορεί να διαμεσολαβείται και να προσδιορίζεται και από άλλες σχέσεις (πέρα από την αρχική εκπαίδευση που έχουν λάβει στο πανεπιστήμιο), αυτές δεν ακυρώνουν μια ορισμένη συσχέτιση ανάμεσα στην αρχική κοινωνιολογική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τις μετέπειτα κοινωνικές τους αντιλήψεις και πρακτικές στο σχολείο.

Μπορούμε γενικότερα να υποθέσουμε πως οι αντιλήψεις και οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την αντιμετώπιση πλευρών της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, δε συγκροτούνται σε κοινωνικό «κενό» ή αποκλειστικά στο επίπεδο των «ατομικών επιλογών» των εκπαιδευτικών, αλλά αυτές αποτελούν σε μεγάλο βαθμό το «δομικό αποτέλεσμα» και των υφιστάμενων θεσμικών (δηλαδή ιδεολογικών και κοινωνικών) όρων και προϋποθέσεων λειτουργίας του δημοτικού σχολείου. Οι αντιλήψεις δηλαδή και οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσδιορίζονται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, από τις θεσμικές «προδιαγραφές» και τους περιορισμούς, οι οποίοι καθορίζουν τους όρους διεξαγωγής της μαθησιακής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο δημοτικό σχολείο. Η αρχική κοινωνιολογική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., ως περιεχόμενο και ως οπτική, βρίσκεται σε στενή συσχέτιση μ' αυτές τις θεσμικές «προδιαγραφές» ή τους «δομικούς» όρους λειτουργίας του σχολείου.

VII. Υλικό και μέθοδος έρευνας

Το υλικό, μέσα απ' το οποίο επιχειρήσαμε τη διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνάς μας, αποτελείται από δύο διακριτά και, ταυτόχρονα, αλληλεξαρτώμενα μέρη, τα οποία οριοθετούν και τα αντίστοιχα στάδια διεξαγωγής της έρευνας. Το υλικό αυτό είναι :

1. Τα εγκεκριμένα διδακτικά συγγράμματα, που αποτέλεσαν τη διδακτέα και εξεταστέα «ύλη» του κάθε μαθήματος με τίτλο «κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» (ή ομόλογους μ' αυτόν τίτλους),¹ απ' όσα μαθήματα διδάχτηκαν κατ' έτος σε καθένα χωριστά από τα εννέα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας από το πρώτο έτος λειτουργίας των Τμημάτων αυτών (1984) μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004.
2. Το απομαγνητοφωνημένο και καταγραμμένο υλικό ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τα Π.Τ.Δ.Ε. και οι οποίοι διδάχτηκαν το υπό διερεύνηση περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Η αφετηρία και το κριτήριο, με βάση το οποίο συλλέξαμε το υλικό του πρώτου μέρους της έρευνάς μας, ήταν η ύπαρξη διακριτών μαθημάτων «κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» (ή ομότιτλων μ' αυτήν μαθημάτων) στα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε., περιεχόμενο των οποίων αποτέλεσαν τα διδακτικά συγγράμματα, κι όχι το είδος και το περιεχόμενο αυτών καθ' αυτών των συγγραμμάτων.

Το χρονικό εύρος της έρευνάς μας (1984-2004) καθορίστηκε, ως προς το εναρκτήριο χρονικό της όριο, από την έναρξη λειτουργίας των τριών πρώτων Π.Τ.Δ.Ε. Μολονότι η πλειονότητα των Τμημάτων αυτών άρχισε να λειτουργεί τα αμέσως επόμενα (απ' το 1984) χρόνια, κρίναμε σκόπιμο (για λόγους πληρότητας και τήρησης ενιαίων κριτηρίων στην επιλογή του υλικού της έρευνας) να συγκεντρώσουμε το σχετικό υλικό έχοντας ως γνώμονα την έναρξη της λειτουργίας του κάθε Τμήματος χωριστά, κι όχι π.χ. το πρώτο έτος της ταυτόχρονης λειτουργίας

¹ Όπως π.χ. «Κοινωνιολογικές θεωρίες και εκπαίδευση», «Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης», «Κοινωνιολογία του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος», «Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης», «Κοινωνιολογία της σχολικής γνώσης», «Κοινωνιολογία της Σχολικής Πράξης».

(1990) και των εννέα Παιδαγωγικών Τμημάτων. Επίσης, θεωρήσαμε πως τα πρώτα έτη λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. (1984 και μετά), ενδεχομένως, ενδιαφέρουν κι από την άποψη των συγκριτικών στοιχείων που μπορεί αυτά να μας προσφέρουν, προκειμένου να συσχετίσουμε κοινωνιολογικά το περιεχόμενο και τις θεωρητικές και ιδεολογικές οπτικές στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των πρώτων ετών, από τη μια, με την τότε ιδεολογικο-πολιτική και κοινωνική συγκυρία και, από την άλλη, με τις μετέπειτα αλλαγές, την εξέλιξη και τις τάσεις που παρουσιάζει η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα ίδια αλλά και στα υπόλοιπα Π.Τ.Δ.Ε., στην προοπτική μιας εικοσαετούς παρουσίας του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας.

Ο εντοπισμός και η συλλογή του πρώτου αυτού μέρους του υλικού της έρευνας ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις : Στην πρώτη φάση, μέσα από μια αρχειακή έρευνα, εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν (με βάση τους Οδηγούς και τα αντίστοιχα Προγράμματα Σπουδών) τα στοιχεία όλων των σχετικών μαθημάτων που έχουν διδαχτεί στα Π.Τ.Δ.Ε. : τίτλος/υπότιτλος και θεματικό διάγραμμα του μαθήματος, διδάσκων/ουσα του μαθήματος, είδος μαθήματος και εξάμηνο στο οποίο αυτό διδάχτηκε.¹ Στη δεύτερη φάση, μέσα από μια σχετική έρευνα στο τεύχος Β' (των ετών 1984 έως και 2004) των Φ.Ε.Κ. (όπου δημοσιεύονται όλα τα εγκεκριμένα για διανομή διδακτικά συγγράμματα των Α.Ε.Ι.), εντοπίστηκαν και καταγράφηκαν όλα τα σχετικά βιβλία του ελεύθερου εμπορίου, τα οποία έχουν διανεμηθεί ως διδακτικά βιβλία στα Π.Τ.Δ.Ε., στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Τα διδακτικά αυτά βιβλία, τα οποία εμπεριέχουν (σύμφωνα με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο)² το περιεχόμενο της διδασκαλίας και

¹ Τα πιο πάνω στοιχεία δεν μπορεί παρά να παρουσιάζουν ελλείψεις (ειδικά όσον αφορά τα πρώτα έτη λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων), όπως φαίνεται κι απ' τους σχετικούς πίνακες (I-IX) των στοιχείων στο Παράρτημα της εργασίας μας.

² Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει την οργάνωση και λειτουργία των Α.Ε.Ι στη χώρα μας καθώς και την έγκριση και χορήγηση των διδακτικών συγγραμμάτων σ' αυτά (για την υποβολή και στήριξη του διδακτικού και εξεταστικού έργου των διάφορων γνωστικών αντικειμένων και μαθημάτων), προβλέπεται η χορήγηση στους προπτυχιακούς φοιτητές των Α.Ε.Ι., οι οποίοι παρακολουθούν κάθε μάθημα, ενός διδακτικού βιβλίου (ή και δεύτερου διδακτικού βιβλίου, αν αυτό κρίνεται αναγκαίο), σημειώσεων ή πανεπιστημιακών παραδόσεων και φακέλου, μεμονωμένα ή συνδυαστικά (Ν.1268 / 1982 /ΦΕΚ 87, τχ. Α' / 16-7-1982, άρθρ. 23 παρ.2, όπως αυτός συμπληρώθηκε με την Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /ΦΕΚ 159, τχ.Β' / 20-3-1984, άρθρ.2 παρ.2, και τροποποιήθηκε με το Ν.2083/1992 /ΦΕΚ 159, τχ. Α' / 21-9-1992, άρθρ. 22 παρ.1). Τα διδακτικά βιβλία μπορεί να προέρχονται : α. από το ελεύθερο εμπόριο β. από κάποιον συγγραφέα (μέλος του Δ.Ε.Π. ή και τρίτον), ο οποίος μπορεί ν' αναλάβει μόνος του την έκδοση του βιβλίου (ιδιωτική έκδοση) και γ. από κάποιον συγγραφέα (μέλος του Δ.Ε.Π. ή και τρίτον), ο οποίος μπορεί να αναθέσει την εκτύπωση του βιβλίου στο Γραφείο Δημοσιευμάτων των Α.Ε.Ι. Για το χαρακτηρισμό ενός συγγράμματος ως διδακτικού

εξέτασης στα μαθήματα αυτά, αποτέλεσε το βασικό υλικό διερεύνησης του πρώτου μέρους του αντικειμένου της εργασίας μας.

Η πιο πάνω μεθοδολογική επιλογή (και, ταυτόχρονα, οριοθέτηση του αντικειμένου της έρευνάς μας), να μελετήσουμε δηλαδή το εγκεκριμένο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. μέσα από τα διδακτικά βιβλία τα οποία διανεμήθηκαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας αυτής (αναζητώντας τα βιβλία αυτά μέσω των Φ.Ε.Κ.), υπαγορεύτηκε από δυο λόγους : Πρώτον, εξαιτίας της εγκυρότητας και της αντιπροσωπευτικότητας που παρουσιάζουν τα βιβλία αυτά, όσον αφορά την καλύτερη δυνατή αποτύπωση του περιεχομένου και των θεωρητικών κατευθύνσεων της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης¹ και, δεύτερον, λόγω της δυσκολίας να

βιβλίου απαιτείται η πρόταση του διδάσκοντα ή των διδασκόντων, η οποία πρέπει να συνοδεύεται με υπεύθυνη και αιτιολογημένη γνώμη της Γενικής Συνέλευσης του Τομέα και του Τμήματος του Α.Ε.Ι. (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /1984 – Τελικό κείμενο, άρθρ. 2 παρ.4, όπως αυτή τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με μια σειρά από Υπουργικές Αποφάσεις στο : Κωδικοποίηση Διατάξεων, Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων για την Έκδοση, Διακίνηση και Κοστολόγηση Διδακτικών Συγγραμμάτων των Α.Ε.Ι., επιμ. Χρ. Κ. Φώτου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Δ/ση Δημοσιευμάτων και Εκδόσεων /Τμήμα Διδακτικών Συγγραμμάτων, Αθήνα 2003⁵, σ.75) καθώς και εγκριτική απόφαση της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος και του Πρύτανη του Α.Ε.Ι., προκειμένου αυτό να μπορεί να διανεμηθεί (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /1984 – Τελικό κείμενο, Κωδικοποίηση ό.π., άρθρ. 4 παρ.12, εδ.ε',σ.88). Εκτός από τα διδακτικά βιβλία, προβλέπεται η δωρεάν διανομή στους φοιτητές ενός ακόμη (δεύτερου) διδακτικού βιβλίου για κάθε μάθημα που παρακολουθούν, με την προϋπόθεση ότι αυτό καλύπτει όλη την έκταση της ύλης του μαθήματος, η οποία δεν καλύπτεται σε ικανοποιητικό βαθμό από το πρώτο διανεμόμενο διδακτικό βιβλίο, και εφόσον, βέβαια, δεν είναι δυνατή η συμπλήρωση της ύλης αυτής με σημειώσεις (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /1984 – Τελικό κείμενο, Κωδικοποίηση ό.π., άρθρ.2 παρ.5 και άρθρ. 3 παρ. 11, σσ.75, 76). Στις περιπτώσεις στις οποίες τα μέλη του Δ.Ε.Π., και γενικότερα οι διδάσκοντες, στους οποίους έχει ανατεθεί η διδασκαλία μαθήματος, δε διανέμουν δικό τους διδακτικό βιβλίο, έχουν δικαίωμα να ζητήσουν τη συμπληρωματική διανομή στους φοιτητές δακτυλογραφημένων σημειώσεών τους. Οι σημειώσεις αυτές θα πρέπει να περιέχουν τις κύριες προσθήκες και αποκλίσεις της διδασκαλίας σε σύγκριση με το διανεμόμενο διδακτικό βιβλίο. Ο αριθμός των σελίδων τους δεν μπορεί να ξεπερνά τις 200 για κάθε εξαμηνιαίο μάθημα. Εάν για τη διδασκαλία μαθήματος δε διανέμεται διδακτικό βιβλίο παρά μόνο σημειώσεις, οι σημειώσεις αυτές χαρακτηρίζονται πανεπιστημιακές παραδόσεις και δεν υφίσταται ο προηγούμενος περιορισμός των σελίδων. Στην περίπτωση αυτή, οι πανεπιστημιακές παραδόσεις ισοδυναμούν με διδακτικό βιβλίο, ανεξάρτητα από την τεχνική τους εμφάνιση. Παράλληλα με τη χορήγηση στους φοιτητές ενός μαθήματος διδακτικού βιβλίου, το οικείο Α.Ε.Ι. αναλαμβάνει την κάλυψη της δαπάνης για τη διανομή πρόσθετου φακέλου, ο οποίος μπορεί να περιέχει βασικά επιστημονικά άρθρα, σημειώσεις και μελέτες. Το περιεχόμενό του διαμορφώνεται με πλήρη ευθύνη του διδάσκοντα (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /1984 – Τελικό κείμενο, Κωδικοποίηση ό.π., άρθρ. 3 παρ. 16 ,σσ. 77, 78). Σε κάθε περίπτωση, όλα τα πιο πάνω είδη συγγραμμάτων χορηγούνται δωρεάν στους φοιτητές των μαθημάτων (Υπ. Απόφ. Φ.141/Β3/1402 /ΦΕΚ 159, τχ.Β' / 20-3-1984, άρθρ. 13 παρ.3,4). Προκειμένου, τώρα, να οριστικοποιηθεί η έγκριση της διανομής των διδακτικών βιβλίων (δηλαδή των βιβλίων των περιπτώσεων α., β. και γ.) για κάθε Τμήμα των Α.Ε.Ι., οι Καταστάσεις των εγκεκριμένων και κοστολογημένων ή ανακοστολογημένων (από την ειδική επιτροπή κοστολόγησης πανεπιστημιακών συγγραμμάτων του ΥΠ.Ε.Π.Θ.) διδακτικών βιβλίων δημοσιεύονται στο τεύχος Β' του Φύλλου Εφημερίδος της Κυβερνήσεως (Φ.Ε.Κ.), με τη μορφή υπουργικών αποφάσεων /εγκρίσεων.

¹ _ Επιλογή μας, για παράδειγμα, ήταν να μην αρκεστούμε στη μελέτη των θεματικών διαγραμμάτων και των περιλήψεων των σχετικών μαθημάτων, όπως αυτά απαντούν στους Οδηγούς και τα

αναζητήσουμε επιπρόσθετα τεκμήρια για τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων μέσω άλλων επίσημων και εξίσου έγκυρων πηγών.¹

Η απουσία, για παράδειγμα, ενημερωμένων αρχείων στις Γραμματείες των Τμημάτων, σχετικά με το διδακτικό βιβλίο που είχε διανεμηθεί σε κάθε μάθημα (με ορισμένες μόνο εξαιρέσεις και για ορισμένα μόνο ακαδημαϊκά έτη λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε.) αποτέλεσε, στο αρχικό στάδιο της έρευνάς μας, αρκετά ανασχετικό και χρονοβόρο παράγοντα για τη συλλογή των στοιχείων που αναζητούσαμε. Το γεγονός αυτό μάς προσανατόλισε, σε κάποιο βαθμό, στην αναζήτηση των σχετικών διδακτικών βιβλίων μέσα από την έρευνα των Φ.Ε.Κ.

Στις πιο πολλές, βέβαια, περιπτώσεις, και αφού είχε ολοκληρωθεί η συλλογή των στοιχείων μας μέσα από την αποδελτίωση των Οδηγών Σπουδών και την έρευνα του τεύχους Β΄ των Φ.Ε.Κ., χρειάστηκε η επιβεβαίωση της συσχέτισης που είχαμε κάνει των διδακτικών βιβλίων με τα μαθήματα, στο πλαίσιο των οποίων υποθέσαμε ότι είχαν διανεμηθεί τα βιβλία αυτά. Μολονότι στις εγκριτικές αποφάσεις των *διδακτικών βιβλίων*, οι οποίες δημοσιεύονται στα Φ.Ε.Κ., αναγράφονται τα πλήρη στοιχεία ταυτότητας των διανεμόμενων *διδακτικών βιβλίων*, τα Τμήματα στα οποία αυτά διανέμονται και το ακαδημαϊκό έτος διανομής τους, δεν συμπεριλαμβάνονται, ωστόσο, στοιχεία σχετικά με τους διδάσκοντες που πρότειναν τα συγγράμματα και, πολύ περισσότερο, σχετικά με τα μαθήματα για τα οποία αυτά διανεμήθηκαν. Εξαιρέση αποτελούν οι εγκριτικές αποφάσεις στα Φ.Ε.Κ. ως το 1989 περίπου, στις οποίες αναφέρονται, συνήθως, τα ονόματα των διδασκόντων-προτεινόντων τα συγγράμματα.

Στις περιπτώσεις αυτές αναζητήσαμε κάποια επιπρόσθετα στοιχεία, μέσα από συμπληρωματική έρευνα στα αρχεία των Γραφείων Δημοσιευμάτων των οικείων Α.Ε.Ι., έτσι ώστε να μπορέσουμε να επιβεβαιώσουμε τα στοιχεία μας. Μέσα από την αξιοποίηση στοιχείων από τα αρχεία των Γραφείων Δημοσιευμάτων έγινε δυνατή η καταγραφή και, σε κάποιες περιπτώσεις, η ανεύρεση, επιπρόσθετου σχετικού γραπτού υλικού (π.χ. *πανεπιστημιακών παραδόσεων, σημειώσεων ή φακέλου του μαθήματος*) που αποτέλεσε το περιεχόμενο (κύρια ή συμπληρωματικά) των σχετικών μαθημάτων, αφού, όπως φάνηκε κι από την επισκόπηση του νομοθετικού πλαισίου

Προγράμματα Σπουδών, παρά μόνο συμπληρωματικά προς τη μελέτη και ανάλυση του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων.

¹ _ Συμπληρωματικά με τη μελέτη του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων θα μπορούσε να υπάρξει και ανάλυση των θεμάτων/ερωτήσεων στις εξετάσεις των αντίστοιχων μαθημάτων, ως ενός επιπρόσθετου «δείκτη» του περιεχομένου των μαθημάτων που έχουν διδαχτεί. Κάτι τέτοιο όμως θα προσέκρουε, επίσης, στην έλλειψη δυνατότητας συλλογής του σχετικού υλικού.

που διέπει την έγκριση και διανομή των διδακτικών συγγραμμάτων στα Α.Ε.Ι., το είδος αυτό του υλικού δεν περιλαμβάνεται στις εγκριτικές αποφάσεις οι οποίες δημοσιεύονται στα Φ.Ε.Κ.¹

Τέλος, σε κάποια Π.Τ.Δ.Ε., προκειμένου για «αμφίβολες» περιπτώσεις μαθημάτων ή διδακτικών βιβλίων, στις οποίες δηλαδή είχαμε ελλιπή (ή επισφαλή) στοιχεία από την έρευνα των Οδηγών Σπουδών, των Γραμματειών των Τμημάτων, των Φ.Ε.Κ. και των Γραφείων Δημοσιευμάτων, απευθυνθήκαμε για επιβεβαίωση των στοιχείων μας ή ακόμη και για κάποια πρόσθετη πληροφόρηση σε απόφοιτους εκπαιδευτικούς των Τμημάτων αυτών καθώς και στους διδάσκοντες/ουσες των αντίστοιχων μαθημάτων.²

Το σύνολο του προς διερεύνηση υλικού (όπως αυτό παρατίθεται στον Πίνακα XII του Παραρτήματος) περιλαμβάνει 28 διδακτικά βιβλία, 6 κείμενα πανεπιστημιακών παραδόσεων-σημειώσεων και 3 φακέλους μαθήματος με σημειώσεις και μελετήματα.

Από το σύνολο των διδακτικών αυτών βιβλίων και συγγραμμάτων επιλέξαμε να διερευνήσουμε αναλυτικά δείγμα τους, με δεδομένο ότι αρκετά από αυτά επαναλαμβάνονταν συχνά ως διανεμόμενα συγγράμματα σε διάφορα μαθήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Για τη διασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αντιπροσωπευτικότητας στην επιλογή των διδακτικών συγγραμμάτων εφαρμόσαμε την τεχνική της *δειγματοληψίας κατά στρώματα*,³ με δύο προσδιοριστικές μεταβλητές στην επιλογή του δείγματος των συγγραμμάτων : τα Παιδαγωγικά Τμήματα στα οποία διανεμήθηκαν τα συγγράμματα και το χρονικό διάστημα διανομής τους. Το χρονικό διάστημα διανομής των συγγραμμάτων για κάθε Π.Τ. χωρίστηκε, πιο συγκεκριμένα, σε δυο χρονικές περιόδους (Α' και Β') των δέκα περίπου ετών διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (με βάση την εικοσαετή περίπου λειτουργία των πιο πολλών Π.Τ.), έτσι ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αντιπροσώπευση ακόμη και των λιγότερο συχνά διανεμηθέντων διδακτικών συγγραμμάτων μέσα στο χρόνο.

¹ _ Η συνδρομή όλων σχεδόν των Γραφείων Δημοσιευμάτων (μέσα από την απρόσκοπτη δυνατότητα που μας έδωσαν για πρόσβαση στο αρχείο τους) υπήρξε καθοριστική για την τελική επιβεβαίωση των ερευνητικών μας στοιχείων και την περαιτέρω πρόοδο της εργασίας μας. Για το λόγο αυτό τους ευχαριστούμε.

² _ Η επιβεβαίωση κάποιων στοιχείων της έρευνάς μας από συναδέλφους εκπαιδευτικούς και διδάσκοντες/ουσες (μέλη του Δ.Ε.Π.) των σχετικών μαθημάτων ήταν, σε ορισμένες περιπτώσεις, αρκετά σημαντική. Για το λόγο αυτό τους ευχαριστούμε.

³ _ Κάποια στοιχεία για την εφαρμογή της τεχνικής αυτής αντλούμε απ' τη Ν. Κυριαζή (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 113-115 · για την επιλογή τεχνικής δειγματοληψίας συζητήσαμε και με τον καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, κ. Ι. Κατσίλλη, τον οποίο και ευχαριστούμε.

Με βάση τις δυο αυτές μεταβλητές, επιλέξαμε ένα διδακτικό σύγγραμμα για καθεμιά χρονική περίοδο από κάθε Π.Τ., δύο δηλαδή συγγράμματα συνολικά από το κάθε Π.Τ. Στην επιλογή αυτή των διδακτικών συγγραμμάτων φροντίσαμε να «τέμνονται» δυο βασικά κριτήρια : α. το σύγγραμμα επιλογής στην καθεμιά περίοδο από το κάθε Π.Τ. να είναι ποσοτικά κυρίαρχο (το περισσότερο δηλαδή διανεμόμενο μεταξύ των συγγραμμάτων μέσα στη χρονική περίοδο του κάθε Π.Τ.)¹ και β. η θεωρητική αφετηρία του συγγράμματος αυτού να είναι αντιπροσωπευτική της γενικότερης θεωρητικής τάσης των υπόλοιπων συγγραμμάτων της ίδιας περιόδου στο συγκεκριμένο Π.Τ. Είναι ευνόητο πως το δεύτερο αυτό κριτήριο διασφαλίστηκε μέσα από την εποπτεία και την προσεχτική μελέτη του συνόλου του υλικού των διδακτικών συγγραμμάτων.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι σε κάποια Π.Τ. μπορεί να κυριαρχεί και στις δυο χρονικές περιόδους ένα και το αυτό σύγγραμμα, το οποίο «συμπυκνώνει» τη βασική θεωρητική κατεύθυνση της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Τμήμα, συνολικά, ή ακόμη ότι μπορεί η επιλογή ενός συγγράμματος από κάποιο Τμήμα να συμπίπτει με την αντίστοιχη, χρονικά, επιλογή του ίδιου συγγράμματος από άλλο Τμήμα (ή Τμήματα), αναδεικνύοντας έτσι ένα στοιχείο θεωρητικής «σύγκλισης» και κοινής κατεύθυνσης στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ανάμεσα σε κάποια Π.Τ. την ίδια χρονική περίοδο.²

Τα διδακτικά συγγράμματα τα οποία αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας ήταν έντεκα (11) συνολικά στον αριθμό για τα εννέα Π.Τ.Δ.Ε. στο σύνολο των ετών λειτουργίας τους, όπως φαίνεται και στο σχετικό Πίνακα (XIV) του Παραρτήματος. Το δείγμα αυτό των συγγραμμάτων επιλέξαμε να το μελετήσουμε με την ανάλυση και σύγκριση των δεδομένων τους (αναλυτικοσυγκριτική μέθοδος).

Η τεχνική με την οποία διερευνήσαμε το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων και συγγραμμάτων στα διδαχθέντα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι αυτή της *ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου* (“Qualitative Content Analysis”). Η χρήση της τεχνικής αυτής για τη μελέτη και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου γραπτού επιστημονικού λόγου (όπως ακριβώς συμβαίνει στη δική μας έρευνα),

¹ _ Μια αποτύπωση (ποσοτική) της συχνότητας εμφάνισης των συγγραμμάτων ανά Π.Τ. και χρονική περίοδο παρατίθεται στον Πίνακα XIII του Παραρτήματος της εργασίας μας.

² _ Η επισήμανση αυτή προκύπτει και από την επιλογή του δείγματος της μελέτης μας στον Πίνακα XIV του Παραρτήματος της εργασίας μας.

αποτελεί την πλέον πρόσφορη επιλογή, αφού αυτή εμπίπτει απόλυτα στις τεχνικές προδιαγραφές και δυνατότητες της εν λόγω τεχνικής.¹

Το ενδιαφέρον της έρευνάς μας εστιάζεται αποκλειστικά στην καταγραφή και αναλυτική παρουσίαση του περιεχομένου των σχετικών με τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διδακτικών συγγραμμάτων. Η παράμετρος, επομένως, που μας ενδιαφέρει σε σχέση με τα συγγράμματα αυτά είναι, κυρίως, η εξαντλητική παρουσίαση και ανάλυση των έκδηλων μηνυμάτων και αναφορών που εμπεριέχονται σ' αυτά, σε σχέση με τις τρεις θεματικές κατηγορίες στις οποίες έχουμε αναφερθεί νωρίτερα.²

Στόχος μας είναι, καταρχήν, η σταχυολόγηση και η ταξινόμηση των γραπτών αυτών μηνυμάτων και αναφορών στις τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου (και στις αντίστοιχες υποκατηγορίες τους) και η «εξειδίκευσή» τους, στη συνέχεια, σε έγκυρους, εξαντλητικούς, αλληλοαποκλειόμενους και σαφείς δείκτες. Με τον τρόπο αυτό, είναι εφικτή η καταγραφή των γενικότερων θεωρητικών και ιδεολογικών κατευθύνσεων και οπτικών, οι οποίες εγγράφονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και η διατύπωση κάποιων γενικεύσιμων συμπερασμάτων, μέσα από τα οποία θα είμαστε σε θέση να επιβεβαιώσουμε ή ν' απορρίψουμε τα ερωτήματα και τις υποθέσεις της έρευνάς μας.

Ως μονάδα καταγραφής, κατά την ανάλυση περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων, χρησιμοποιήσαμε άλλοτε την πρόταση, πιο συχνά όμως καταφύγαμε σε ευρύτερες ενότητες γραπτού λόγου των κειμένων, όπως είναι τα παραθέματα.

Με βάση τα παραπάνω, κι έπειτα από μια επαναλαμβανόμενη ανάγνωση, μελέτη, ανάλυση και κατηγοριοποίηση του σχετικού υλικού, καταλήξαμε στην κατασκευή και διατύπωση ενός συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών ανάλυσης. Τις τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες ανάλυσης του υλικού της

¹ _ Για τη μελέτη και την πληρέστερη εφαρμογή της «ανάλυσης περιεχομένου» βασιστήκαμε, κυρίως, στην παλιότερη εργασία του Berelson B. *Content Analysis in Communication Research*, Hafner Press, New York 1984 (ανατύπωση). Συμπληρωματικά, αξιοποιήσαμε τις νεότερες εργασίες των Krippendorff K. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, Sage Publications, London 1985⁵, Weber R. *Basic Content Analysis*, Sage Publications, London 1990² καθώς και το οικείο (έκτο) κεφάλαιο από την εργασία της Ν. Κυριαζή (1999), ό.π., σσ.283-301.

² _ Είναι προφανές ότι είναι έξω από το αντικείμενο της μελέτης μας η διερεύνηση και η ερμηνεία της πρόθεσης των φορέων (συγγραφέων των βιβλίων) μέσα από την εξέταση των μηνυμάτων αυτών.

έρευνάς μας αποτέλεσαν : α. οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα, β. η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και γ. η σχολική επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Ο τρόπος ορισμού (ορισμός) και ο τρόπος λειτουργίας (λειτουργία) τέθηκαν ως υποκατηγορίες στην πρώτη και δεύτερη θεματική κατηγορία, ενώ ο τρόπος εξήγησης της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας των μαθητών αποτέλεσε τη μόνη υποκατηγορία ανάλυσης στην τρίτη θεματική κατηγορία.¹

Το δεύτερο μέρος του υλικού της εργασίας μας προήλθε από έρευνα επισκόπησης σε εκπαιδευτικούς.² Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της *ημιδομημένης συνέντευξης* σε δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν αποφοιτήσει από τα εννέα Π.Τ.Δ.Ε. και, άρα, υπήρξαν αποδέκτες της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που μελετήσαμε στα Τμήματα αυτά, κατά το χρονικό διάστημα της εικοσαετούς λειτουργίας τους. Η επιλογή της τεχνικής αυτής, η οποία εντάσσεται σε μια ποιοτική, κυρίως, προσέγγιση, κρίθηκε καταλληλότερη για τη διερεύνηση του αντικειμένου της εργασίας μας, δηλαδή τη διερεύνηση και ποιοτική ανάλυση των κοινωνικών οπτικών, των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών και τη συσχέτιση των οπτικών, των αντιλήψεων και των πρακτικών αυτών με ομόλογες πλευρές του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, στην οποία αυτοί έχουν «εκτεθεί» στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Η καταλληλότητα της συνέντευξης ως τεχνικής συνίσταται στις δυνατότητες που αυτή μπορεί να μας προσφέρει, καταρχήν, για τη διατύπωση ανοιχτών ερωτημάτων, διευκρινίσεων και, γενικά, συνθετότερης διερεύνησης και εμβάθυνσης στον τρόπο αντίληψης και πρόσληψης κοινωνιολογικών ζητημάτων και διαστάσεων της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου από την πλευρά των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και, κατά δεύτερον, για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στις αντιλήψεις αυτές και στις αντίστοιχες παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές. Η επιλογή της συνέντευξης, επομένως, προκρίθηκε, εξαιτίας της καλύτερης δυνατότητας που αυτή μπορεί να μας προσφέρει για τη διερεύνηση συγκεκριμένων σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των

¹ Με βάση τα προηγούμενα, το σύστημα αυτό κατηγοριών, υποκατηγοριών και δεικτών ανάλυσης διατυπώθηκε όπως φαίνεται στον Πίνακα XV του Παραρτήματος της εργασίας μας.

² Cohen L.- Manion L. (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Μητσοπούλου Χ.-Φιλοπούλου Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα, σσ.122-151.

εκπαιδευτικών και στις κοινωνικές οπτικές, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των τελευταίων.¹

Για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου της συνέντευξης αξιοποιήσαμε ένα μέρος των ερωτηματολογίων από τις σχετικές έρευνες των J.-P. Bourgeois² και A. Leger,³ τα οποία προσαρμόστηκαν στις ειδικότερες ανάγκες του αντικειμένου και της προβληματικής της δικής μας έρευνας. Κυρίως όμως ο σχεδιασμός του στηρίχτηκε στις θεματικές κατηγορίες, με βάση τις οποίες έγινε η ανάλυση του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αφού αυτές αναδιαμορφώθηκαν μετά την εφαρμογή τους σε μια προκαταρκτική φάση έξι πιλοτικών συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς.

Οι κύριες θεματικές κατηγορίες διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αποτυπώθηκαν σε τρεις ομάδες ερωτήσεων, οι οποίες αντιστοιχούν στις κύριες διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, στις οποίες αναφερθήκαμε.

Ωστόσο, η βασική θεματική κατηγορία, με βάση την οποία μελετήθηκαν οι οπτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ήταν ο τρόπος που αυτοί εξηγούν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Οι άλλες δυο θεματικές κατηγορίες, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και, κυρίως, «αντιμετωπίζουν», διδακτικά και παιδαγωγικά, το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση των μαθητών, ουσιαστικά, «στοιχίζονται» και λειτουργούν υποστηρικτικά και επεξηγηματικά για τη βασική θεματική κατηγορία. Ο τρόπος που βλέπουν δηλαδή και η λειτουργία που αναγνωρίζεται από αυτούς τόσο στο αναλυτικό πρόγραμμα όσο και στην αξιολόγηση των μαθητών καθώς και το είδος των διδακτικών παρεμβάσεων που επιχειρούν στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις επίσημες σχολικές γνώσεις που έχουν να διδάξουν, φωτίζουν συνολικότερα (ως επιμέρους διαστάσεις) τον τρόπο που αυτοί αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν μια από τις πιο καίριες εκφράσεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους.

¹ _ Σχετικά με τα πλεονεκτήματα της τεχνικής της συνέντευξης, προκειμένου για έρευνες οι οποίες αφορούν την ποιοτική ανάλυση δεδομένων, βλ. Cohen L. & Manion L. (1994), ό.π., σσ.373-394. Για τα ειδολογικά και άλλα χαρακτηριστικά της συνέντευξης συμβουλευτήκαμε την ομώνυμη εργασία του Mishler E. (1996) *Συνέντευξη Έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*, μτφρ. Ρώντα Ν., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

² _ Bourgeois J.-P. (1981), ό.π., σσ. 264-272.

³ _ Leger A. (1983), ό.π., σσ. 234-249.

Για τον προσδιορισμό του δείγματος των εκπαιδευτικών, με τους οποίους πραγματοποιήσαμε συνέντευξη, φροντίσαμε να υπάρχει μια σχετική αντιστοιχία με τον τρόπο που επιλέξαμε τα διδακτικά συγγράμματα που αποτέλεσαν το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Με δεδομένο δηλαδή το ότι δε θα μπορούσαμε να προβούμε στην επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος από τον υπό έρευνα πληθυσμό (λόγω ακριβώς του μεγάλου αριθμού αυτού, της μεγάλης διασποράς του καθώς και της φύσης και των χαρακτηριστικών της έρευνας), λάβαμε υπόψη μας το χωρισμό της εικοσαετούς λειτουργίας κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος σε δυο περιόδους των δέκα χρόνων (σε αντιστοιχία δηλαδή με τον τρόπο επιλογής του δείγματος των διδακτικών συγγραμμάτων). Με βάση το χωρισμό αυτόν, και αφού λάβαμε υπόψη το μέγεθος του δείγματος σε παρόμοιες έρευνες από την ξενόγλωσση βιβλιογραφία,¹ αποφασίσαμε να επιλέξουμε με κάποια τυχαία επιλογή τρεις απόφοιτους εκπαιδευτικούς και από τις δυο περιόδους λειτουργίας του κάθε «περιφερειακού» Παιδαγωγικού Τμήματος και πέντε και τέσσερις, αντίστοιχα, εκπαιδευτικούς από τις δυο περιόδους λειτουργίας του καθενός από τα δύο «κεντρικά» Παιδαγωγικά Τμήματα (Αθηνών και Θεσσαλονίκης). Με αυτόν τον τρόπο ο συνολικός αριθμός των εκπαιδευτικών με τους οποίους πραγματοποιήσαμε συνέντευξη οριστικοποιήθηκε στους τριάντα (30) εκπαιδευτικούς (είκοσι ένας δηλαδή συνολικά από τα επτά «περιφερειακά» Παιδαγωγικά Τμήματα και εννέα από τα δύο «κεντρικά»²).

Από αυτούς φροντίσαμε οι δεκαπέντε να είναι άνδρες και οι δεκαπέντε γυναίκες, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί μια αναλογική αντιπροσώπευση των δύο φύλων στο δείγμα μας.³ Οι τριάντα εκπαιδευτικοί του δείγματος προέρχονται από τις εκπαιδευτικές

¹ _ Bartolo P. et al. (2006) "Understanding and responding to diversity in the primary classroom : an international study", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No.3, σσ.308-309 και Baldwin S., Buchanan A. & Rudisill M. (2007) "What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences", *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, No.4, σ.318.

² _ Ο αριθμός των τριών εκπαιδευτικών από το κάθε «περιφερειακό» Παιδαγωγικό Τμήμα και των τεσσάρων και πέντε από τα δυο «κεντρικά» Παιδαγωγικά Τμήματα αποφασίστηκε σε μια αναλογική βάση. Αφού δηλαδή λάβαμε υπόψη τη διαφοροποίηση που παρουσιάζουν οι αριθμοί των εισακτέων υποψηφίων εκπαιδευτικών ανάμεσα στα επτά «περιφερειακά» και στα δυο «κεντρικά» Παιδαγωγικά Τμήματα (με το καθένα από τα «περιφερειακά» Τμήματα να έχουν από 200 έως 300 περίπου εισακτέους φοιτητές κατ' έτος και το καθένα από τα «κεντρικά» Τμήματα από 400 έως 500 περίπου), και έχοντας ως όριο, στον προσδιορισμό του συνολικού αριθμού του δείγματος, τους τριάντα περίπου εκπαιδευτικούς.

³ _ Το δείγμα των εκπαιδευτικών από το κάθε Παιδαγωγικό Τμήμα και την περίοδο φοίτησής τους σ' αυτά, με τους οποίους πραγματοποιήσαμε συνέντευξη, φαίνεται στον Πίνακα XVII, στο Παράρτημα της εργασίας μας.

περιφέρειες Θεσσαλονίκης, Σερρών, Δράμας, Νάουσας, Άρτας, Αγρινίου, Πάτρας, Αμαλιάδας, Βόλου και Χαλκίδας.

Τόσο οι πρώτες πιλοτικές συνεντεύξεις όσο και οι συνεντεύξεις της κυρίως έρευνας έγιναν έξω από το χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών και αυτές καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο, έπειτα από τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων προκρίθηκε έναντι άλλων τεχνικών καταγραφής, λόγω της πιο έγκυρης και αξιόπιστης δυνατότητας που μπορεί αυτή να μας προσφέρει τόσο στο επίπεδο της αποτύπωσης και μεταγραφής των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και του ειδικότερου πλαισίου της συνομιλίας μαζί τους όσο και της μετέπειτα ανάλυσης και ερμηνείας των απαντήσεων αυτών.¹ Ο μέσος όρος διάρκειας των συνεντεύξεων ήταν μία περίπου ώρα. Για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής εγκυρότητας της έρευνάς μας, φροντίσαμε κατά τη μεταγραφή του ηχογραφημένου υλικού των συνεντεύξεων να υπάρχει ακριβής καταγραφή των ερωτήσεων που θέταμε και των απαντήσεων που έδιναν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Κατά τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης και μεταγραφής των συνεντεύξεων διατηρήθηκαν πιστά τα ιδιαίτερα στοιχεία της εκφραστικής τους καθώς και τα στοιχεία προφορικότητας στο λόγο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Δε διατηρήθηκαν στοιχεία αυτοδιόρθωσης ή επαναλήψεις λέξεων στο λόγο των εκπαιδευτικών καθώς και ασαφή ή ελλειπτικά μέρη λόγου, με σκοπό τη διασφάλιση της καλύτερης δυνατής αναγνωσιμότητας και κατανόησης του λόγου τους. Γιατί το υλικό των μεταγραμμένων συνεντεύξεων δεν ενδιαφέρει αυτό καθαυτό ως υλικό για «ανάλυση λόγου», αλλά αντιμετωπίζεται εδώ ως μια πηγή πληροφόρησης, στο πλαίσιο του αντικειμένου της έρευνάς μας. Αυτός είναι και ο λόγος, άλλωστε, που δεν ακολουθήθηκε κάποιος από τους ειδικούς τρόπους σημειογραφίας και κωδικοποίησης που χρησιμοποιούνται στη μεταγραφή των συνεντεύξεων. Σ' αυτές καταγράφηκαν μόνο κάποια ιδιαίτερα δηλωτικά στοιχεία έκφρασης γνώμης, τα οποία έχουν κάποια πληροφοριακή αξία, όπως είναι οι δισταγμοί, οι αμφιβολίες, οι παύσεις ή κάποιες ιδιαίτερες επιτονίσεις των ομιλούντων, τα οποία δηλώνονται, αντίστοιχα, με αποσιωπητικά, με περιγραφικά σχόλια σε ορθογώνιες αγκύλες ή με τα ανάλογα (ερωτηματικό, θαυμαστικό) σημεία στίξης.

¹ _ Σχετικές επισημάνσεις βλ. και Mishler E. (1996), ό.π., σσ. 66-68 και 207,208.

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις έγινε και πάλι με την τεχνική της «*ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου*», σύμφωνα με το σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών ανάλυσης στο οποίο αναφερθήκαμε.¹

Από την προηγούμενη παρουσίαση γίνεται σαφές ότι η διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε την εξής διαδικασία. Αρχικά μελετήθηκε και αναλύθηκε το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Στη συνέχεια συλλέξαμε και αναλύσαμε τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το επόμενο και τελικό στάδιο της έρευνάς μας αφορούσε τη συγκριτική εξέταση και ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και την ανάλυση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών από το υλικό των συνεντεύξεων.

Το πρώτο μέρος της έρευνας, το οποίο αφορούσε δηλαδή τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2003-2005,² ενώ το δεύτερο μέρος της έρευνας, το οποίο αφορούσε τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών με τις συνεντεύξεις, έγινε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2007-2008.

Το υλικό από τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καθώς και αυτό από τις συνεντεύξεις εξετάστηκε τόσο μεμονωμένα όσο και σε σύγκριση μεταξύ του. Η εξέταση μεμονωμένα του υλικού των συνεντεύξεων μάς επέτρεψε τη διερεύνηση, καταρχήν, του τρόπου αντίληψης, από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών τους και, κατά δεύτερον, του τρόπου αντιμετώπισης των προβλημάτων αυτών σε σχέση και με τις διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν, πέρα από το πλαίσιο που ορίζει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, η εξέταση του υλικού αυτού μάς έδωσε τη δυνατότητα να έχουμε μια εικόνα

¹ _ Για την ανάλυση των δεδομένων αυτών ενδείκνυται, επίσης, η ποιοτική αντί της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η επιλογή αυτή απορρέει τόσο από την ιδιαιτερότητα του αντικείμενου της έρευνάς μας όσο και απ' αυτό καθαυτό το υπό διερεύνηση και ανάλυση υλικό των συνεντεύξεων. Σχετικές επισημάνσεις βλ. Berelson B. (1984), *ό.π.*, σσ.123-128. Το σύστημα κατηγοριών ανάλυσης του περιεχομένου των συνεντεύξεων βρίσκεται στον Πίνακα XVIII, στο Παράρτημα της εργασίας μας.

² _ Η έρευνα αυτή αποτέλεσε αντικείμενο της διπλωματικής μας εργασίας, στο πλαίσιο του πρώτου κύκλου των μεταπτυχιακών μας σπουδών στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. (Τομέας Παιδαγωγικής) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Σχετικά βλ. Διαμαντής Κ. (2005), *ό.π.*

σχετικά με τον τρόπο που ορίζουν και «χειρίζονται» καθώς και τη λειτουργία που αναγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση των μαθητών τους. Με άλλα λόγια, η μελέτη του υλικού των συνεντεύξεων, μεμονωμένα, μάς έδωσε τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τον τρόπο κατανόησης, από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ορισμένων από τις πιο καίριες διαστάσεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου. Οι αντιλήψεις και οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές που καταγράφηκαν μέσω των συνεντεύξεων συσχετίστηκαν, επίσης, με τα επαγγελματικά, ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, η κοινωνική τους προέλευση (ανεξάρτητες μεταβλητές) καθώς και με στοιχεία της πολιτικής και συνδικαλιστικής τοποθέτησης των εκπαιδευτικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά χρησιμοποιήθηκαν ως επιμέρους μεταβλητές ταξινόμησης, στη βάση των οποίων έγινε δυνατή, κατά την ανάλυση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, η συγκρότηση διαφορετικών ομαδοποιήσεων των αντιλήψεων και των πρακτικών αυτών.

Από την άλλη πλευρά, η συγκριτική εξέταση των δυο διαφορετικών μερών του υλικού μάς επέτρεψε τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και τη συγκρότηση των κοινωνικών οπτικών, των αντιλήψεων και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με όψεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου. Έτσι έγινε εφικτή η συγκριτική διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα στον τρόπο αντίληψης και αντιμετώπισης συγκεκριμένων πλευρών της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς και σε ομόλογες πλευρές του περιεχομένου της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το δεύτερο μέρος της εργασίας μας αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζουμε τα ευρήματα από τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., ενώ στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο εκθέτουμε τα ευρήματα από τη διερεύνηση των κοινωνικών αντιλήψεων, των οπτικών και των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζονται μέσα από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων, τα οποία διανεμήθηκαν και αποτέλεσαν το επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., ενώ τα ευρήματα του δεύτερου και τρίτου κεφαλαίου παρουσιάζονται μέσα από την καταγραφή και ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τα Π.Τ.Δ.Ε.

Τα δεδομένα της πρώτης έρευνας παρουσιάζονται και αναλύονται σε σχέση με τους τρεις βασικούς θεματικούς άξονες-κατηγορίες και εξειδικεύονται σε σαφείς και διακριτούς δείκτες. Οι δείκτες αυτοί είναι ο τρόπος που ορίζονται και η λειτουργία που αναγνωρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις σχολικές γνώσεις και την αξιολόγηση των μαθητών στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων και ο τρόπος που εξηγείται η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο δημοτικό σχολείο στα συγγράμματα αυτά.

Σε αντιστοιχία με την παρουσίαση και ανάλυση των προηγούμενων δεδομένων, και τα δεδομένα από το υλικό των συνεντεύξεων παρουσιάζονται και αναλύονται σε σχέση με τις ίδιες θεματικές κατηγορίες και τους ίδιους γλωσσικούς δείκτες καθώς και με στοιχεία της κοινωνικής προέλευσης, της επαγγελματικής «ταυτότητας» και της συνδικαλιστικής και πολιτικο-ιδεολογικής τοποθέτησης των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών.

Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν τόσο από τη μελέτη των διδακτικών συγγραμμάτων όσο και από τη μελέτη του καταγραμμένου υλικού των συνεντεύξεων, αφορά τις ρητές, κυρίως, αναφορές τους (το έκδηλο δηλαδή περιεχόμενο) των συγγραμμάτων και των οπτικών, αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών και τις πιο αντιπροσωπευτικές θέσεις και απόψεις που απαντούν στο υλικό αυτό, σχετικά με τις τρεις θεματικές κατηγορίες τις οποίες προαναφέραμε. Η προηγούμενη επιλογή εντάσσεται σε μια προσπάθεια για τη διασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνάς μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ Π.Τ.Δ.Ε. (1984-2004)

Η παρουσίαση της διδασκαλίας των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα εννέα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας μας κατά την πρώτη εικοσαετία της λειτουργίας των Τμημάτων αυτών αφορά το επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας αυτής, όπως αυτό αποτυπώνεται στις επιλογές των διδακτικών συγγραμμάτων, τα οποία εξειδικεύουν και καθορίζουν το πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων αυτών.

Με βάση την προβληματική της έρευνάς μας, οι επιλογές αυτές δεν αποτελούν αποκλειστικά ουδέτερες «διδασκτικές» επιλογές (οι οποίες δηλαδή καλύπτουν μόνο τις ανάγκες της διδασκαλίας των σχετικών μαθημάτων), αλλά εμπεριέχουν και, άρα, αποτυπώνουν ευρύτερες επιλογές (θεωρητικές και ιδεολογικές) αναφορικά με τις κατευθύνσεις και οπτικές της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε σχέση και με πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και, κατά συνέπεια, της εκπαίδευσης των αυριανών εκπαιδευτικών.

Στο πλαίσιο της παρουσίασης και ανάλυσης του περιεχομένου της διδασκαλίας αυτής, επιδιώκουμε να διερευνήσουμε τους θεωρητικούς (κοινωνιολογικούς) και ιδεολογικούς προσανατολισμούς στη διδασκαλία των οικείων μαθημάτων.

Η ανάλυση του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με βάση τις τρεις θεματικές κατηγορίες και τους σύστοιχους δείκτες γλωσσικής εκφοράς τους, τους οποίους έχουμε παρουσιάσει, μας έδωσε την ακόλουθη εικόνα.

I. Αναλυτικό πρόγραμμα και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις αντιπροσωπεύονται λιγότερο, με ποσοτικούς όρους (σε σχέση με τις δυο άλλες θεματικές κατηγορίες), στα διδακτικά συγγράμματα τα οποία έχουν αποτελέσει το δείγμα μελέτης του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.¹

Από το δείγμα των έντεκα διδακτικών συγγραμμάτων που μελετήσαμε, δεν υπάρχουν άμεσες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις σε τουλάχιστον δύο συγγράμματα από αυτά,² ενώ, γενικά, και στα υπόλοιπα συγγράμματα η πιο πάνω κατηγορία απαντά ελάχιστα στη συνολικότερη θεωρητική τους προβληματική και διαπραγμάτευση.

Οι αναφορές των υπόλοιπων διδακτικών συγγραμμάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις απαντούν άλλοτε με την έννοια του *ορισμού* (τι είναι δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα, πώς ορίζεται αυτό και πώς συγκροτείται) κι άλλοτε ως *λειτουργία* (σε τι δηλαδή αποσκοπεί αυτό, ποια η λειτουργία και η κοινωνική ή άλλη αναγκαιότητα ύπαρξής του στο σχολείο), συγκροτώντας, αντίστοιχα, δυο διακριτές υποκατηγορίες αναφορών.

A. Ορισμός του αναλυτικού προγράμματος

Ο ορισμός του αναλυτικού προγράμματος απαντά σε σχέση με δυο επιμέρους κατηγορίες αναφορών, οι οποίες μπορούν να συνοψιστούν ως εξής : 1. ο κοινωνικά ουδέτερος χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος και 2. κοινωνικές τάξεις, κυριαρχία και περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.

1. Ο κοινωνικά ουδέτερος χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος. Στην πρώτη υποκατηγορία από αυτές απαντούν εγγραφές, οι οποίες αναφέρονται με

¹ _ Μολονότι οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ταυτίζονται (σημσιολογικά και πραγματολογικά), αφού το αναλυτικό πρόγραμμα, ως ειδικότερη έννοια, συνιστά την εξειδικευμένη και «κωδικοποιημένη» εκδοχή των κάθε φορά καθορισμένων σχολικών γνώσεων (οι οποίες αποτελούν μια ευρύτερη έννοια), για την «οικονομία» και την καλύτερη ένταξη των σχετικών παραθεμάτων απ' τα συγγράμματα στις κατηγορίες και υποκατηγορίες τις οποίες έχουμε ορίσει, τις χρησιμοποιούμε ως συνώνυμες έννοιες, αποδίδοντας συνάμα και τη διττή χρήση αυτών στα οικεία παραθέματα.

² _ Χιωτάκης Σ., *Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών. Επιστημονική Επαγγελματοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1998² και Μυλωνάς Θ. *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*, Gutenberg, Αθήνα 1999.

έμμεσο τρόπο στις μεταδιδόμενες γνώσεις του σχολείου και το αναλυτικό πρόγραμμα ως «μορφωτικά αγαθά», ουδέτερα από κοινωνικές διαμεσολαβήσεις και κοινωνικές συγκρούσεις.

Χαρακτηριστικά, στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη αναφέρεται ότι μεταξύ των αρμοδιοτήτων των «κοινωνικών θεσμών» της οικογένειας και του σχολείου είναι να «μεταδίδουν αξιολογικές στάσεις και μορφωτικά αγαθά, να θέτουν σκοπούς αγωγής»,¹ ενώ σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος απαντά μια ακόμη έμμεση αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, όταν σημειώνεται ότι «τα κοινά ενδιαφέροντα των μαθητών αντιλαμβάνεται κανείς από τη στάση τους απέναντι στη διδακτέα ύλη. Η κατάκτηση του μορφωτικού αγαθού προϋποθέτει, κοντά στ' άλλα, και ένα κοινό ενδιαφέρον των μαθητών, το οποίο εκδηλώνεται στις σχολικές δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να διακριθούν και να πετύχουν στις αντίστοιχες εξετάσεις».²

Οι προηγούμενες έμμεσες αναφορές μάς επιτρέπουν να τις εντάξουμε σε μια «θεσμοκρατική» οπτική του αναλυτικού προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη και ανάλογες αναφορές του ίδιου συγγράμματος στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, από τις οποίες προκύπτει η σκιαγράφηση μιας κοινωνικά ουδέτερης λειτουργίας, όπως για παράδειγμα η ακόλουθη αναφορά : « Το σχολείο αποτελεί χωρίς αμφιβολία κοινωνικό θεσμό. Τι είναι όμως θεσμός; Ο Fichter ορίζει το θεσμό σαν “μια διαρκή σχετικά δομή κοινωνικών πρότυπων, ρόλων και σχέσεων που πραγματώνονται με ορισμένο επιβαλλόμενο τρόπο, προκειμένου να ικανοποιηθούν βασικές κοινωνικές ανάγκες”».³

Η αναφορά αυτή στο σχολείο ως «κοινωνικό θεσμό» καθώς και ο τρόπος ορισμού και λειτουργίας που αναγνωρίζεται σε κάθε κοινωνικό θεσμό παραπέμπει σε μια έμμεση δομολειτουργιστική θεώρηση τόσο του «υποσυστήματος» της εκπαίδευσης όσο και του συνολικότερου κοινωνικού συστήματος. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας θεώρησης, το κοινωνικό σύστημα φαίνεται να έχει κάποιες ανάγκες, οι οποίες πρέπει να ικανοποιηθούν προκειμένου αυτό να επιζήσει. Στην εξυπηρέτηση αυτών των αναγκών συντείνουν μια σειρά από μέρη τα οποία λειτουργούν αναλογικά με τα επιμέρους συστήματα που στηρίζουν ένα βιολογικό οργανισμό. Η κοινωνία δηλαδή, ως ένα ενιαίο και αδιαφοροποίητο (κοινωνικά) σύνολο ανθρώπων καθώς και οι διάφοροι θεσμοί της, φαίνεται ότι συναποτελούν ένα δίκτυο λειτουργιών και ρόλων,

¹ _ Καρακατσάνης Γ. (1989) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, σ. 142.

² _ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ. 104,105.

³ _ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ.139.

ο καθένας από τους οποίους διέπεται από καθιερωμένους κανόνες και αξίες, προκειμένου να επιτυγχάνεται η κοινωνική σταθερότητα και η εσωτερική ισορροπία και τάξη. Θεώρηση η οποία υιοθετεί τα συστατικά στοιχεία της κοινωνικής θεωρίας του T. Parsons και συνολικότερα του δομολειτουργισμού.¹

Κάποιες ακόμη έμμεσες αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα, ως κοινωνικά ουδέτερο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, απαντούν στο περιεχόμενο και άλλων συγγραμμάτων της διδασκόμενης κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Συγκεκριμένα, στο σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου αναφέρεται ότι «το σχολείο παρέχει αντικείμενα προς μάθηση και καθορίζει τον τρόπο αντίληψης και προσέγγισής τους μέσω των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιεί και των μαθησιακών δραστηριοτήτων που οργανώνει»,² ενώ λίγο μετά σημειώνεται : «επειδή τα αντικείμενα προς μάθηση τα χειρίζεται κατά κύριο λόγο το σχολείο και τα κάνει διαθέσιμα στους μαθητές με τρόπους που αυτό κατά κύριο λόγο τους ορίζει, μπορούμε να πούμε πως μέσα από αυτές τις διαδικασίες ρυθμίζει και επηρεάζει τις δυνατότητες των μαθητών για ανάπτυξη και μάθηση. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο κατανόησης αποκτούν μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη η επιλογή αντικειμένων προς μάθηση, η οργάνωσή τους για τη διδασκαλία και οι μέθοδοι διδασκαλίας».³

Ο δομολειτουργιστικός χαρακτήρας των προηγούμενων αναφορών (στα κοινωνικά ουδέτερα και καθολικά αποδεκτά «αντικείμενα μάθησης») γίνεται σαφέστερος αν συσχετίσουμε τις αναφορές αυτές με την ευρύτερη θεωρητική οπτική του ίδιου συγγράμματος, αναφορικά με τη συνολικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης. Σε δυο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα της οπτικής αυτής σημειώνεται : «Η εκπαίδευση είναι συστατικό στοιχείο της κοινωνικής δομής και μεγάλης σπουδαιότητας κοινωνικός θεσμός στις σημερινές κοινωνίες»⁴ και λίγο μετά : «η εκπαίδευση γίνεται

¹ _ Σχετικά, βλ. Devereux Jr E. «Η κοινωνιολογική θεωρία του Parsons», κυρίως τις σσ.129-131, στο : Πετμεζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομικός λειτουργισμός, Κριτική στον θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, τόμ. Ι, μτφρ. Καπετανιάννης Β.-Μπαρουξής Γ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000³, Timasheff N. & Theodorson G. *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών*, μτφρ. Δ. Τσαούση, Gutenberg, Αθήνα 2001⁴, σσ.412,413 και Craib I. (2000) *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*, μτφρ. Τζιαντζή Μ.-Λέκκας Π., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ.72,73, απ' όπου και αντλούμε στοιχεία για την τεκμηρίωση της κριτικής μας.

Σύμφωνα με τον I. Craib, «Η ιδέα της κοινωνικής ζωής ως συστήματος (δηλαδή ως ενός πλέγματος ή δικτύου με διαφορετικά μέρη) εξηγεί το 'δομικό' μέρος του όρου 'δομο-λειτουργισμός' που συνήθως συνοδεύει το έργο του Πάρσονς», ενώ «η αναλογία με το βιολογικό σύστημα εξηγεί το 'λειτουργικό' μέρος» (στο ίδιο, σ.72).

² _ Μιχαλακόπουλος Γ., *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996, σ.209.

³ _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.210.

⁴ _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.77.

σαφώς ξεχωριστός και ευδιάκριτος θεσμός, οργανώνεται συστηματικά, διαθέτει ειδικευμένες ομάδες εκπαιδευτικών και καθορισμένους χρόνους και τόπους εκπαίδευσης. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από σχετικά σαφείς λειτουργίες, οι οποίες συνοπτικά μπορούν να ορισθούν ως κοινωνικοποίηση, ως μετάδοση γνώσης και άσκηση σε δεξιότητες και ως επιλογή των νέων μελών της κοινωνίας για κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις και ρόλους».¹

Στα αποσπάσματα αυτά παρουσιάζεται το σχολείο ως «κοινωνικός θεσμός», ο οποίος είναι επιφορτισμένος με δυο βασικές λειτουργίες. Αυτή της «κοινωνικοποίησης» των μαθητών, δηλαδή της μετάδοσης και αποδοχής, από αυτούς, των αναγκαίων κοινωνικών προτύπων και της δομής των κοινωνικών θέσεων και ρόλων που υπάρχουν στην κοινωνία και της «επιλογής» και κατανομής των μαθητών στις υπάρχουσες «κοινωνικές και επαγγελματικές θέσεις και ρόλους». Η σκιαγράφηση και η έμμεση αποδοχή αυτής της διπλής λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή της αναγκαίας συμβολής του, από τη μια, στη διάδοση και εμπέδωση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων (νομιμοποιητική λειτουργία) και, από την άλλη, στην κοινωνική επιλογή και κατανομή των κοινωνικών φορέων-μαθητών στις ιεραρχημένες και διαφοροποιημένες θέσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (επιλεκτική-κατανομική λειτουργία) αποτυπώνει έμμεσα την αναγνώριση και αποδοχή της κυρίαρχης αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, συμπυκνώνοντας, έτσι, μια απόλυτα συνεπή δομολειτουργιστική οπτική της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.²

Τέλος, ο κοινωνικά ουδέτερος χαρακτήρας του αναλυτικού προγράμματος (κι ο ορισμός του ως «μορφωτικού αγαθού» και ως «σχεδίου για μάθηση») προκύπτει από μια ακόμη έμμεση αναφορά, η οποία απαντά στο κείμενο μιας κοινωνιολογικής έρευνας του Θ. Μυλωνά. Σ' αυτό αναφέρεται : *«έχει γίνει μια κοινή συνείδηση ότι, για να μάθεις στον Γιάννη Λατινικά, πρέπει να ξέρεις πολύ καλά όχι μόνο τα Λατινικά (επιστημονική κατάρτιση) αλλά και τον Γιάννη (παιδαγωγική κατάρτιση). Είναι*

¹ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.78.

² Για μια ενδεικτική κριτική ανάλυση της δομολειτουργιστικής θεώρησης σχετικά με τη «διπλή» κοινωνική λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση, στο πλαίσιο της εξυπηρέτησης (από αυτήν) των γενικότερων «κοινωνικών προαπαιτούμενων» βλ. Morrow R. & Torres C. (1995) *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, State University of New York Press, New York, κυρίως τις σσ.49-53 και Haralambos M., Holborn M. & Heald R. *Sociology. Themes and Perspectives*, Collins Educational, London 2000⁵, σσ.9-11 και 1033-1041.

απαραίτητο δηλαδή, για να οργανωθεί σωστά η διδακτική πράξη –για να περιοριστούμε μόνο σ’ αυτή– να γίνει η ίδια αντικείμενο έρευνας. Μέσα στα όρια μιας τέτοιας μελέτης πρέπει να ερευνηθεί η “κατάσταση” του μαθητή, ταυτόχρονα “οι αντικειμενικοί διδακτικοί στόχοι” και ανάλογα να επιλεγεί και να διαρθρωθεί το μορφωτικό αγαθό».¹

2. Κοινωνικές τάξεις, κυριαρχία και περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Σχετικά διαφοροποιημένος ορισμός των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος (απ’ τον κοινωνικά ουδέτερο ορισμό των προηγούμενων συγγραμμάτων) απαντά (με διάφορες θεωρητικές εκδοχές) στη δεύτερη υποκατηγορία αναφορών. Στις αναφορές αυτές ορίζεται το περιεχόμενο, οι σκοποί και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με την κοινωνική δομή, την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις κοινωνικές τάξεις που υπάρχουν στο πλαίσιο της δομής αυτής.

Έτσι, στη μοναδική άμεση αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σημειώνεται από τον Ι. Πυργιωτάκη ότι «τα προγράμματα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολείων, απορρέουν κατά κύριο λόγο από τις αξίες και τις “στάσεις” που εκπροσωπεί η μεσαία κοινωνική τάξη. Είναι “σχολεία μεσαίας τάξης”, όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης».² Η προηγούμενη, αναφορά στην έννοια της «μεσαίας» κοινωνικής τάξης (και στη σχέση αυτής με το αναλυτικό πρόγραμμα) μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα αν συσχετιστεί με το λειτουργιστικής αφετηρίας μοντέλο κοινωνικής διαστρωμάτωσης των Moore-Kleining, το οποίο φαίνεται να υιοθετείται στη μελέτη αυτή³ καθώς και σε άλλες μελέτες, οι οποίες παρατίθενται και υποστηρίζουν, θεωρητικά και εμπειρικά, τα συμπεράσματά της.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό θεώρησης και ταξινόμησης του κοινωνικού πεδίου, οι ανθρώπινες κοινωνίες είναι, ουσιαστικά, κοινωνίες στρωματοποιημένων τάξεων. Η ύπαρξη δηλαδή του συστήματος κοινωνικής διαστρωμάτωσης αποτελεί μια «λειτουργική αναγκαιότητα» της κοινωνίας. Από την άποψη αυτή, η κοινωνική διαστρωμάτωση αποτελεί έναν αναγκαίο όρο επιβίωσης κάθε κοινωνίας και, έτσι, «το

¹ Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την “πορεία” του μαθητή στο σχολείο (Τα πρώτα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που αφορούν τους μαθητές της Πρώτης Τάξης ενός Γυμνασίου)», στο : Μυλωνάς Θ. *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης-Συμβολές*, Gutenberg, Αθήνα 2003, σ.87.

² Πυργιωτάκης Ι., *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρη, Αθήνα 1986², σ.143.

³ Σχετικά βλ. Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σ.71.

κυριότερο λειτουργικό πρόβλημα είναι πώς η κοινωνία δημιουργεί κίνητρα, παρακινεί και τοποθετεί τα άτομα στις 'κατάλληλες' θέσεις τους μέσα στο σύστημα διαστρωμάτωσης». Δηλαδή «πώς η κοινωνία ενσταλάζει στα 'κατάλληλα' άτομα την επιθυμία να καταλάβουν ορισμένες θέσεις» και πώς «από τη στιγμή που τα άτομα βρεθούν στις σωστές θέσεις, η κοινωνία ενσταλάζει σε αυτά την επιθυμία να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις των θέσεων αυτών».¹

Από τα προηγούμενα γίνεται προφανές ότι ένα τέτοιο μοντέλο θεώρησης της κοινωνίας, από τη μια νομιμοποιεί το διαφοροποιημένο και άνισο σύστημα κοινωνικών θέσεων, προνομίων και σχέσεων και, από την άλλη προσπαθεί να το διαιωνίσει, με το επιχείρημα της εξυπηρέτησης του «γενικού κοινωνικού καλού», της «αρμονικής λειτουργίας» της κοινωνίας και της «αναγκαίας κοινωνικής συνοχής».²

Επίσης, η αναφορά (στο τελευταίο παράθεμα από το σύγγραμμα του Ι. Πυργιωτάκη) στη «μεσαία τάξη» αποτελεί συμπληρωματική έκφραση μιας λειτουργιστικής προσέγγισης του κοινωνικού πεδίου, στο βαθμό που η λεγόμενη «μεσαία» τάξη θεωρείται προϊόν μιας «προχωρητικής διάλυσης» (στις σημερινές «μετα-καπιταλιστικές» κοινωνίες) της αστικής και της εργατικής τάξης και, κατά συνέπεια, προϊόν «άμβλυνσης» της μεταξύ τους αντικειμενικής ταξικής οριοθέτησης και θέσης και της ταξικής τους πάλης.³

Το μοντέλο αυτό κοινωνιολογικής ανάλυσης και κοινωνικής διαστρωμάτωσης βασίζεται σε ένα σύστημα κατηγοριοποίησης και κατάταξης των διάφορων επαγγελματικών κατηγοριών που απαντούν στο κοινωνικό πεδίο. Το σύστημα αυτό κοινωνικής κατηγοριοποίησης αποτελεί μια διαδικασία εμπειρικής υπαγωγής και ταξινόμησης των διάφορων επαγγελμάτων και επαγγελματικών κατηγοριών σε ευρύτερες ομάδες ή «στρώματα», με βάση μια αντίληψη για την κοινωνική τάξη (ως ένα άθροισμα «ομάδων ατόμων»), η οποία ορίζεται από την κατάσταση των επαγγελμάτων στην αγορά, το βαθμό της επαγγελματικής τους ειδίκευσης και της εργασιακής τους ασφάλειας, την κλίμακα των εισοδημάτων τους, τις δυνατότητες

¹ _ Όλα τα σχετικά παραθέματα προέρχονται από τον : Ritzer G. (2000) «Δομικός λειτουργισμός και η εμφάνιση μιας εναλλακτικής θεωρίας με έμφαση στις συγκρούσεις», σ.46., στο : Πετμεζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομικός λειτουργισμός, Κριτική στον θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, τόμ. Ι, μτφρ. Καπετανιάννης Β., Μπαρουξής Γ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000³.

² _ Σχετικά με μια κριτική παρουσίαση του λειτουργιστικού μοντέλου κοινωνικής διαστρωμάτωσης, απ' όπου αντλούμε και αρκετά από τα στοιχεία της κριτικής μας, βλ. ενδεικτικά Ritzer G. (2000), ό.π., κυρίως τις σσ. 45-48, Μοσχονάς Α. (1998) *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες*, τ. Α' Ερμηνευτικές προσεγγίσεις, Οδυσσέας, Αθήνα, σσ.46-57 και Haralambos M., Holborn M. & Heald R. (2000), ό.π., σσ.27,28.

³ _ Σχετικά βλ. την κριτική ανάλυση του Ν. Πουλιαντζά (1990), ό.π., στις σσ. 243,244.

οικονομικής τους εξέλιξης και το κύρος και τη θέση τους ως προς το σύστημα κοινωνικών προνομίων και εξουσίας.

Ένα τέτοιο «σχήμα» κοινωνικής ταξινόμησης βασίζεται σε καθαρά στατιστικές κατηγορίες και απλά «σχήματα» αποτύπωσης επαγγελματικών ομαδοποιήσεων, ταυτίζοντας (σε κάποιο βαθμό) την «κοινωνική τάξη» με το «επάγγελμα» και εκφράζοντας, έτσι, διαιρέσεις στο πλαίσιο του τεχνικού καταμερισμού εργασίας, δηλαδή των τεχνικών σχέσεων παραγωγής, σε αντίθεση με τη μαρξιστική θεώρηση της κοινωνικής τάξης, με βάση την οποία η κοινωνική τάξη ορίζεται στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής και απορρέει από τις εκμεταλλευτικές σχέσεις των σχέσεων αυτών (αποτελεί δηλαδή «*συλλογική κοινωνική έκφραση του γεγονότος της εκμετάλλευσης, του τρόπου με τον οποίο η εκμετάλλευση συσσωματώνεται σε μια κοινωνική δομή*»).¹

Γι' αυτό και στο μοντέλο αυτό κοινωνικής διαστρωμάτωσης η έννοια της κεφαλαιοκρατικής και της εργατικής τάξης έχει υποκατασταθεί από ένα σύστημα κοινωνικής ταξινόμησης το οποίο προβλέπει τρεις, συνήθως, κοινωνικές τάξεις (αποτελούμενες από ενδιάμεσα στρώματα), ορίζοντας την «τάξη» με προσδιοριστικά όπως «ανώτερη», «μεσαία» (ή «ενδιάμεση τάξη») και «κατώτερη». Ένα τέτοιο μοντέλο κοινωνικής ανάλυσης και ταξινόμησης αδυνατεί να ερμηνεύσει τόσο τα αίτια της εμφάνισης των κοινωνικών τάξεων, στις οποίες αυτό αναφέρεται όσο και τις μεταξύ τους σχέσεις. Κι αυτό γιατί το μοντέλο αυτό «*θεωρεί την επαγγελματική δομή μιας κοινωνίας ως δεδομένη και με την έννοια αυτή τη μετατρέπει όχι σε φαινόμενο*

¹ _ Παρατίθεται στη σ. 22 της μελέτης του Γ. Μηλιού «Σχετικά με τη θεωρία των κοινωνικών τάξεων (Από την Κλασική Πολιτική Οικονομία στη μαρξιστική θεωρία)», *Θέσεις*, τχ.51, 1995, σσ.13-41, στην οποία επιχειρείται η θεμελίωση μιας μαρξιστικής θεώρησης των κοινωνικών τάξεων. Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση, η βασική συνθήκη προσδιορισμού των κοινωνικών τάξεων και των ταξικών σχέσεων, δηλαδή η εκμετάλλευση, «*δεν είναι ποσοτικό ζήτημα, και συνεπώς η ταξική ένταξη δεν αλλάζει όταν μεταβληθούν οι συνθήκες ζωής της υπό εκμετάλλευση τάξης (υψηλή μερίδα μισθών, δυνατότητες μόρφωσης, βελτιωμένοι όροι εργασίας, ελεύθερος χρόνος)*», στο : Λεβαδίτης Θ. (1993) «Η επιστήμη του Κ. Τσουκαλά : Η χρεοκοπία της μπαρόκ κοινωνιολογίας», *Τέχνη Πολιτικής Οικονομίας*, τχ. 13, σ.117.

Οι κοινωνικές τάξεις οι οποίες συνθέτουν κάθε κοινωνικό σχηματισμό «*είναι σύνολα κοινωνικών φορέων που προσδιορίζονται κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, από τη θέση που κατέχουν στη διαδικασία της παραγωγής, δηλαδή στην οικονομική σφαίρα [...] Ο προσδιορισμός των τάξεων, αν και εξυπνοεί μορφές ταξικής πρακτικής-μορφές ταξικής πάλης και επεκτείνεται στις πολιτικές και ιδεολογικές σχέσεις, δείχνει αντικειμενικές θέσεις που τις κατέχουν οι αντίστοιχοι φορείς στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας : οι θέσεις αυτές είναι ανεξάρτητες από τη θέληση αυτών των φορέων [...] Μια κοινωνική τάξη, λοιπόν ορίζεται από τη θέση που κατέχει μέσα σ' ένα σύνολο μορφών κοινωνικής πρακτικής, δηλαδή από τη θέση της μέσα στο σύνολο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, που περιλαμβάνει τις πολιτικές και τις ιδεολογικές σχέσεις. Έτσι, η κοινωνική τάξη είναι μια έννοια που δηλώνει το δομικό αποτέλεσμα στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (τις κοινωνικές σχέσεις και τις μορφές κοινωνικής πρακτικής)*» (Πουλαντζιάς Ν., 1990, ό.π., σσ. 16, 17).

που απαιτεί ερμηνεία αλλά σε σημείο εκκίνησης για την ανάλυση της κοινωνικής στρωμάτωσης», όπως, εύστοχα, έχει επισημανθεί.¹

Στη σχέση του αναλυτικού προγράμματος με την κοινωνική δομή και τις κοινωνικές τάξεις οι οποίες απαντούν στο πλαίσιο αυτής φαίνεται ν' αναφέρεται, καταρχήν, από μια νεο-μαρξιστική οπτική, το σύγγραμμα του Α. Κυρίδη.² Σ' αυτό αναφέρεται : «όταν το σχολείο τυγχάνει της ουσιαστικής διαχειριστικής αρμοδιότητας των κυρίαρχων, σε κάθε κοινωνία, τάξεων θα αναμένουμε ένα μονομερή προσδιορισμό των γνώσεων και των αξιών που το εκπαιδευτικό σύστημα θα διαχειρίζεται και θα προάγει. Πρόκειται για τις αξίες, τις γνώσεις και την ιδεολογία που φέρουν τη δημιουργική και διαχειριστική σφραγίδα των κυρίαρχων τάξεων».³

Επίσης, στο ίδιο σύγγραμμα, στο πλαίσιο της παρουσίασης της θεωρίας του πολιτιστικού κεφαλαίου των P. Bourdieu & J. C. Passeron, παρατίθεται μια ομολογή, με την προηγούμενη, θέση του συγγραφέα : «το σχολείο διαμορφώνεται οργανισμικά και λειτουργικά κάτω από την επίνευση των φορέων της πολιτικής και κοινωνικής εξουσίας. (...) Είναι ένας κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός επιφορτισμένος με την “υψηλή ευθύνη” να μεταδώσει γνώσεις, αξίες και στάσεις και να προετοιμάσει τους μαθητές για την ομαλή ένταξή τους στον επαγγελματικό-κοινωνικό βίο. Όμως, αυτές οι αξίες, οι στάσεις και οι γνώσεις που το σχολείο μεταδίδει, είναι συστηματοποιημένες, ιεραρχημένες και νομιμοποιημένες κάτω από το πρίσμα μίας μονήρους προσδιοριστικής λειτουργίας που φέρει τη σφραγίδα της οικονομικής και πολιτιστικής κυριαρχίας της αστικής τάξης ή κάθε άλλης κυρίαρχης τάξης, για να συμπεριλάβουμε στην προβληματική μας και τα σχολεία των πρώην σοσιαλιστικών χωρών».⁴

Στο πλαίσιο, τέλος, της παρουσίασης των αντίστοιχων θεωρητικών απόψεων του B. Bernstein σημειώνεται στο ίδιο σύγγραμμα : «πρέπει, επίσης, να σημειώσουμε ότι οι γνώσεις και οι αξίες που μεταδίδονται είναι ενιαίες και θεσμοποιημένες μέσα από διαδικασίες πολιτικές. Η έννοια της διαστρωμάτωσης της σχολικής γνώσης μας επιτρέπει την αναζήτηση των ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών που αυτή εκφράζει και, κατά συνέπεια, τη συσχέτιση του σχολικού προγράμματος με τις κοινωνικές τάξεις που προσδιορίζουν αυτές τις επιλογές, γεγονός που μας επιτρέπει, σε τελευταία

¹ _ Μοσχονάς Α. (1998), ό.π., σ.46. Για κάποιες σύντομες παρατηρήσεις σχετικά με τη συσκότιση των βαθύτερων κοινωνικών διαρρέσεων και σχέσεων που συνεπάγεται η χρήση της έννοιας του «επαγγέλματος» βλ. Νούτσος Χ. (1986) *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα, σ.53.

² _ Κυρίδης Α., *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη-Αθήνα 1996.

³ _ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.81.

⁴ _ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.111.

ανάλυση, να ερμηνεύσουμε τις μεταβολές του βαθμού ιεράρχησης της σχολικής γνώσης στο φως της κοινωνικής δυναμικής (παραπομπή στο : Νούτσος Χ. Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος 1931-1973, Θεμέλιο, Αθήνα). Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα (*curriculum*) δεν είναι δυνατόν να ιδωθούν αποστασιοποιημένα από τις κοινωνικές διεργασίες και την ευρύτερη κοινωνική δομή».¹

Παράλληλα, ωστόσο, με τις προηγούμενες θεωρητικές αναφορές απαντούν στο ίδιο σύγγραμμα διαμετρικά αντίθετες και αντιφατικές, θεωρητικά, θέσεις του συγγραφέα, σχετικά με τις σχολικές γνώσεις, τη λειτουργία της εκπαίδευσης και τη θεώρηση του κοινωνικού πεδίου, οι οποίες συντείνουν σε μια δομολειτουργιστική θεωρητική οπτική, όπως η επόμενη : «η εκπαίδευση ανέκαθεν υπήρξε ο μηχανισμός –ο κοινωνικός θεσμός– ο οποίος παρείχε στους κοινωνούς τις απαραίτητες γνώσεις, επιδεξιότητες, αξίες και ιδεολογικά σχήματα που θα τους ήταν απαραίτητα ώστε να ενσωματωθούν στην κοινωνία και να συμμετάσχουν σε κάθε έκφασή της. Οι θεωρητικές γνώσεις και οι επαγγελματικές επιδεξιότητες, που η εκπαίδευση παρέχει θα βοηθήσουν τα άτομα να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα, κατά τρόπο που να επιτρέπει την προσωπική τους ευμάρεια, αλλά και την ευρύτερη κοινωνική. Παράλληλα –ίσως πρωτίστως– παρέχονται οι γνώσεις, οι οποίες αποτελούν την επεξεργασμένη κοινωνική εμπειρία, που είναι απαραίτητες για την ατομική καλλιέργεια και την πνευματική εξύψωση των ατόμων σε προσωπικό και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Οι κοινωνικές αξίες, που θεωρούνται η υποδομή της ανθρώπινης συνύπαρξης και που δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διατήρηση και αναπαραγωγή της κοινωνίας ενσωματώνονται στη γνώση και διαμορφώνουν την επεξεργασμένη κοινωνική εμπειρία και οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί, στην οποιαδήποτε μορφή τους, αναλαμβάνουν τη μετάδοσή της, την επεξεργασία της και γενικά τη διαχείρισή της, ενώ παράλληλα αναλαμβάνουν και τον έλεγχο της επιτυχίας ή μη της παραπάνω διαδικασίας ώστε να εξασφαλιστεί η έγκυρη πρόσληψη και αναπαραγωγή της γνώσης από τους εκπαιδευόμενους».² Στο προηγούμενο παράθεμα η πληθωριστική χρήση λειτουργιστικής αφετηρίας όρων και εννοιολογικών σχημάτων (όπως π.χ. η αναφορά στο σχολείο ως «κοινωνικό θεσμό», στις «αξίες», τις «απαραίτητες» γνώσεις του σχολείου ως «επεξεργασμένη κοινωνική εμπειρία» και στην εξυπηρέτηση, μέσω της μετάδοσης των σχολικών γνώσεων, της «ευρύτερης κοινωνικής ευμάρειας») παραπέμπει σε μια, χωρίς αντιφάσεις, δομολειτουργιστική σκιαγράφηση της

¹ Κυρίδης Α., ό.π., σ.124.

² Κυρίδης Α., ό.π., σ.10.

κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου (με τη διττή εκδοχή που αναφέραμε νωρίτερα) καθώς και σε μια εξίσου ουδέτερη κοινωνικά και λειτουργιστική παρουσίαση των σχολικών γνώσεων.

Μια ακόμη κοινωνικά ουδέτερη αναφορά στη σχολική γνώση απαντά και σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος, όταν σημειώνεται : *«Η πολιτεία έρχεται να κωδικοποιήσει τη γνώση που προσφέρεται από το χώρο της παιδείας και να τη διαμοιράσει στους πολίτες με τη μορφή κοινού αγαθού»*.¹ Και η αναφορά αυτή μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε τη λειτουργιστική θεωρητική οπτική του συγγράμματος, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται σ' αυτό οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στην κοινωνική κατασκευή των σχολικών γνώσεων και γενικά στον κοινωνικό καθορισμό του προγράμματος αναφέρεται η Ο. Banks στο σχετικό κεφάλαιο με την παρουσίαση της κοινωνιολογίας της γνώσης και του θεωρητικού ρεύματος της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εκεί, παραθέτοντας τις απόψεις του βασικού εκφραστή της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, M.F.D. Young αλλά και τη γενικότερη θεωρητική προβληματική της «νέας» κοινωνιολογίας για την εκπαίδευση, σημειώνεται : *«η “νέα σκέψη” όπως την ονόμασε ο Michael F.D. Young, διερευνά τις επιπτώσεις της πραγμάτευσης της γνώσης σαν κοινωνικά δομημένης, και του εκπαιδευτικού προγράμματος σαν κοινωνικά οργανωμένης γνώσης. (...) Το κρίσιμο ερώτημα λόγου χάρη, παύει να είναι, “γιατί τα παιδιά αποτυχαίνουν στο σχολείο;” και γίνεται, “πώς δημιουργούνται τα ποσοστά επιτυχίας και αποτυχίας;” (...) Η στρωματοποίηση αποτελεί ακόμα κύριο ζήτημα, αλλά κεντρική θέση έχει σήμερα η στρωματοποίηση της γνώσης»*.²

Στο ίδιο, επίσης, πλαίσιο απαντούν δυο ακόμη αναφορές της συγγραφέως στις σχολικές γνώσεις, οι οποίες, παράλληλα με την οροθέτηση των σχολικών γνώσεων σε σχέση με το σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης, θίγουν και τη σχέση των σχολικών γνώσεων με τη δομή της πολιτικής εξουσίας : *«Ένας από τους σημαντικότερους τομείς που πρέπει να διερευνηθεί είναι η σχέση μεταξύ της*

¹ Κυρίδης Α., ό.π., σ.14. Για ομόλογες, επίσης, απόψεις του συγγραφέα, πρβλ. τις σσ. 16-18 και 64,65,67, όπου υπάρχει μια διαρκής εννοιολογική και θεωρητική σύγχυση και σύμφυση, αναφορικά με τον ορισμό και τον τρόπο θεώρησης του σχολείου (άλλοτε ως *«κοινωνικού θεσμού»* κι άλλοτε ως *«ιδεολογικού μηχανισμού»*), με επικράτηση, ωστόσο (όπως θα φανεί στη συνέχεια κι από άλλα παραθέματα του ίδιου συγγράμματος) των λειτουργιστικών θεωρητικών και εννοιολογικών «σχημάτων».

² Banks O., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Δαρβέρης Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, χ.έ., σ.299.

στρωματοποίησης της γνώσης, της ιδεολογίας, και της οικονομίας. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχει απλός μηχανισμός που να συνδέει την εκπαίδευση με την οικονομία, και η σχέση ανάμεσά τους πραγματώνεται μέσω του συστήματος στρωματοποίησης, και της δομής της εξουσίας»,¹ και λίγο μετά : «στο βαθμό που η στρωματοποίηση της γνώσης είναι δεμένη με το σύστημα κοινωνικής στρωματοποίησης, καθώς και με συστήματα ανταμοιβών και εξουσίας, μερικά από τα επιχειρήματα αλλαγής του περιεχομένου της εκπαίδευσης μπορούν πραγματικά να χαρακτηριστούν με τα λόγια του Whitty σαν “ρομαντικός ατομικισμός”».²

Τα προηγούμενα χωρία μπορούν να κατανοηθούν και να φωτίσουν καλύτερα τη θεωρητική οπτική του πιο πάνω συγγράμματος για τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα, αν συσχετιστούν με ειδικότερες απόψεις της συγγραφέως για την εκπαίδευση ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας,³ για τον τρόπο διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής (ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής σύγκρουσης διάφορων αντιτιθέμενων ομάδων πίεσης, π.χ. κοινωνικών ομάδων, πολιτικών κομμάτων κ.λπ.)⁴ καθώς και τη θεώρηση της εκπαίδευσης ως «γραφειοκρατικού οργανισμού».⁵

Επίσης, τα προηγούμενα χωρία μπορούν να ερμηνευτούν και να κατανοηθούν καλύτερα αν συσχετιστούν με τον ειδικότερο τρόπο πρόσληψης, από τη συγγραφέα, του κοινωνικού πεδίου. Σχετικά μ' αυτόν, η συγγραφέας σημειώνει : «*Η έννοια της κοινωνικής τάξης δεν είναι ιδιαίτερα προσδιορισμένη : υπάρχουν μάλιστα, πολλές διαφορές ως προς τον ακριβή ορισμό ή την ταξινόμηση που χρησιμοποιείται σε διάφορες μελέτες, και αυτό καθιστά τη σύγκριση δύσκολη (ιδιαίτερα όταν εμπεριέχονται και διεθνείς διαφορές). Από την άλλη, υπάρχουν επαρκείς κοινοί παράγοντες για να επιτρέψουν χονδρικές συγκρίσεις, με την προϋπόθεση ότι λαμβάνεται υπόψη πως η τάση της ταξινόμησης συχνά δεν είναι πανομοιότυπη. Συνηθίζεται, για παράδειγμα να θεωρείται σαν, κύρια βάση ταξινόμησης το επάγγελμα του πατέρα και να ταξινομούνται τα χειρωνακτικά επαγγέλματα σαν “εργατική τάξη” και τα μη χειρωνακτικά επαγγέλματα σαν μεσοαστική τάξη»⁶ και αλλού για το ίδιο θέμα γράφει : «*Μέχρι τώρα στην πραγμάτευση αυτή θεωρήσαμε την κοινωνική τάξη σαν ομοιογενή κατηγορία.**

¹ Banks O., ό.π., σ.313.

² Banks O., ό.π., σ.314.

³ Banks O., ό.π., σσ.39 και 75 κ.ε.

⁴ Ένα μέρος των σχετικών αυτών απόψεων από τις σσ.19,20,23 του συγγράμματος παραθέτουμε σε επόμενη ενότητα της εργασίας μας.

⁵ Banks O., ό.π., σσ. 328-341.

⁶ Banks O., ό.π., σ.98.

Ωστόσο, αυτό απέχει πολύ από την πραγματικότητα, και μελέτες των διαφορών στο εσωτερικό των κοινωνικών τάξεων αποκαλύπτουν ότι αυτές είναι τόσο πολύπλοκες όσο και ετερογενείς. Αυτό υπογραμμίζει την σημασία της έρευνας των ενδοταξικών διαφορών».¹

Με λίγα λόγια, αν όλες οι προηγούμενες θέσεις συνεξεταστούν με τις περισσότερο άμεσες θεωρητικές αφηρητές και παραδοχές της συγγραφέως και το γενικότερο εκλεκτικισμό λειτουργιστικών, νεο-λειτουργιστικών και βεμπεριανών στοιχείων τα οποία απαντούν στο συγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα.²

Στην οροθέτηση, τέλος, των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος, μέσα από τη σχέση τους με το σύστημα των κοινωνικών τάξεων, αναφέρεται και το διδακτικό σύγγραμμα των Blackledge D. & Hunt B.³

Κατά την παρουσίαση των σχετικών θέσεων του P. Bourdieu, οι συγγραφείς σημειώνουν : «η κουλτούρα της εκπαίδευσης είναι στην ουσία παρόμοια με αυτή των κυρίαρχων τάξεων. Φαίνεται μάλιστα ότι οι αυθαίρετες πολιτιστικές σταθερές των κυρίαρχων τάξεων καθορίζουν τη βασική δομή της εκπαιδευτικής γνώσης και ότι η αυθεντία του δασκάλου παραχωρείται από την κουλτούρα αυτών των τάξεων».⁴

Επίσης, στο πλαίσιο της παρουσίασης της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, παρατίθεται, από τους συγγραφείς, μια από τις πλέον βασικές θέσεις του ρεύματος αυτού για το αναλυτικό πρόγραμμα : «η “γνώση”, παραδείγματος χάριν, δεν είναι μία “στατική οντότητα”, κάτι “εξωτερικό” και “ανεξάρτητο από τον γνωρίζοντα”, αλλά μία “κοινωνική επινόηση”. Όσο για τον ισχυρισμό ορισμένων φιλοσόφων όπως ο Hirst ότι υπάρχουν διαφορετικές “μορφές” γνώσης, ο Young απαντά ότι πρέπει να αναγνωρίσουμε πως αυτές οι μορφές γνώσεις “δεν είναι παρά κοινωνικο-ιστορικές κατασκευές μιας δεδομένης εποχής” (παραπομπή στο : M.D.F.Young Knowledge and Control, σ.23). Επιπλέον, λένε, πρέπει να ερευνήσουμε πώς συνδέονται οι μορφές της γνώσης που αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου με τα συμφέροντα συγκεκριμένων τάξεων και επαγγελματικών ομάδων · ή, πιο συγκεκριμένα, πώς το αναλυτικό πρόγραμμα είναι προϊόν πίεσης εκ μέρους ορισμένων συμφερόντων. Πρέπει, επίσης, να αναγνωρίσουμε το ταξικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Γιατί το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων μας είναι προκατειλημμένο υπέρ των παιδιών της μεσαίας

¹ Banks O., ό.π., σ.159.

² Ρητή αναφορά στο θεωρητικό αυτό εκλεκτικισμό κάνει και η συγγραφέας στις σσ.22 και 29 του συγγράμματος. Μέρος των παραδοχών αυτών παραθέτουμε σε επόμενη ενότητα της εργασίας μας.

³ Blackledge D.- Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000 (ανατύπωση).

⁴ Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σσ.235,236.

τάξης, κι αυτό μας βοηθάει να ερμηνεύσουμε τη σχολική “αποτυχία” της εργατικής τάξης». ¹

Οι προηγούμενες, ωστόσο, θεωρητικές απόψεις κάθε άλλο παρά υιοθετούνται (όπως θα δούμε στη συνέχεια) από τους συγγραφείς του συγκεκριμένου διδακτικού συγγράμματος κατά την κριτική αποτίμηση των θεωρητικών απόψεων του P. Bourdieu και της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι Blackledge & Hunt, παρότι φαίνεται ν’ αναγνωρίζουν, γενικά, τον κοινωνικό προσδιορισμό των σχολικών γνώσεων, αντιτίθενται τόσο στην οπτική του κοινωνικού προσδιορισμού τους (από τις κυρίαρχες δηλαδή κοινωνικές τάξεις, η ύπαρξη των οποίων δε φαίνεται ν’ αναγνωρίζεται απ’ αυτούς, όπως θα δούμε στη συνέχεια) όσο και στο κοινωνικά αυθαίρετο του χαρακτήρα τους, κρατώντας, έτσι, σαφείς αποστάσεις από θεωρητικές οπτικές του αναλυτικού προγράμματος, οι οποίες απορρέουν από τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και του ευρύτερου νεο-μαρξιστικού θεωρητικού «παραδείγματος». ²

B. Λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος

Στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις αναφέρονται τα διδακτικά συγγράμματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και με την έννοια της *λειτουργίας* που αυτές επιτελούν στο πλαίσιο της γενικότερης λειτουργίας της εκπαίδευσης. Οι αναφορές, οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων, σχετικά με τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής δυο υποκατηγορίες : 1. κοινωνική αναγκαιότητα των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος και 2. αναλυτικό πρόγραμμα, ιδεολογία και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων.

1. Κοινωνική αναγκαιότητα των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος. Στην πρώτη υποκατηγορία απαντούν κάποιες εγγραφές, οι οποίες αναφέρονται στην κοινωνικά και παιδαγωγικά αναγκαία στοχοθεσία την οποία υλοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα, μέσα από τη μετάδοση στους μαθητές των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικών αξιών που απαιτεί η συνοχή και η

¹ Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.386.

² Ενδεικτικά, βλ. την κριτική των δυο παραπάνω θέσεων απ’ τους συγγραφείς στις σσ.391,392 και 395 του συγγράμματος.

σταθερότητα της κοινωνίας. Οι αναφορές αυτές, οι οποίες συνθέτουν μια αμιγώς δομολειτουργιστική θεώρηση της λειτουργίας του αναλυτικού προγράμματος, αποτελούν, με διακυμάνσεις και μικρές διαφοροποιήσεις, την κοινή συνισταμένη των διδακτικών συγγραμμάτων που παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

Έτσι, ο Γ. Καρακατσάνης, αναφερόμενος στους κοινωνικούς θεσμούς, και, μεταξύ αυτών, στο σχολείο, σημειώνει : *«ως προς το περιεχόμενό τους οι θεσμοί είναι σχετικά σταθεροί. Η σταθερότητα του σχολείου εκφράζεται καθαρά στη διατύπωση στόχων σε επίπεδο ιδεωδών και γενικών σκοπών και στα περιεχόμενα μάθησης (μορφωτικά αγαθά). Το σχολείο έχει, ως γνωστό, μια διπλή επιδίωξη : α) Να μεταδώσει και, επομένως, να διαιωνίσει τον πολιτισμό, σαν τη βασικότερη έκφραση της κοινωνικής ζωής. Από την άποψη αυτή, η άμεση συνεξάρτηση, αν όχι η ταύτιση των εννοιών της κοινωνικής ζωής, του πολιτισμού και της παιδείας είναι έκδηλη. β) Να καλλιεργήσει στα μέλη της οικείας κοινωνίας ορισμένες δεξιότητες, που είναι απόλυτα αναγκαίες για την ενεργό συμμετοχή των μελών αυτών σε συλλογικές προσπάθειες, με σκοπό τη διασφάλιση μιας κοινωνικής ζωής, η οποία λειτουργεί και αναπτύσσεται ομαλά».*¹

Από ένα άλλο, επίσης, χωρίο του ίδιου συγγράμματος προκύπτει ο κοινωνικά ουδέτερος και, συνάμα, αναγκαίος (για το «κοινωνικό σύνολο») χαρακτήρας του σχολικού προγράμματος, όταν αναφέρεται : *«ενώ δηλαδή το σχολικό πρόγραμμα και οι διδακτικές δραστηριότητες καθορίζονται από τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς που η κοινωνία θεωρεί κατάλληλους σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η επίδοσή τους εξαρτιέται σε κάποια έκταση από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται αυτές τις διαδικασίες».*²

Σε μια παρόμοια οπτική, τα αναλυτικά προγράμματα θεωρούνται, από τον Α. Κυρίδη, *«ως άμεσοι παράγοντες πολιτικής κοινωνικοποίησης».*³ Συγκεκριμένα, στο ίδιο σύγγραμμα σημειώνεται : *«Το κράτος ασκεί αποφασιστικό έλεγχο στα προγράμματα της διδακτέας ύλης και συνεπώς είναι ο αρμόδιος φορέας για τον ορισμό της μορφής, της μεθόδου και του περιεχομένου της πολιτικής κοινωνικοποίησης. Εντός του πλαισίου αυτού οι κρατικοί φορείς καθορίζουν ένα σύνολο μαθημάτων ως προς την*

¹ Καρακατσάνης Γ. (1989), ό.π.,σ.140.

² Καρακατσάνης Γ. (1989), ό.π., σ.148. Στα δυο παραθέματα που προηγήθηκαν είναι περισσότερο από προφανής η υιοθέτηση μιας δομολειτουργιστικής θεώρησης της λειτουργίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Για μια αναφορά σε ομόλογες θέσεις του T. Parsons και του δομολειτουργισμού σχετικά με το «ρόλο» του εκπαιδευτικού βλ. ενδεικτικά Morrow R. & Torres C. (1995), ό.π.,σ.57.

³ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.46.

μορφή και το περιεχόμενο και επιλέγουν ένα σύνολο διδακτικών βιβλίων ώστε να ανταποκρίνονται στο επιθυμητό αποτέλεσμα που δεν είναι άλλο από την κατευθυνόμενη πολιτική κοινωνικοποίηση : Η αγωγή του πολίτη, η ιστορία και η πατριδογνωσία είναι μαθήματα που εμπεριέχουν πλήθος στοιχείων πολιτικής μάθησης».¹

Η προηγούμενη αναφορά στο πρόγραμμα ως φορέα πολιτικής μάθησης αποτελεί μια λειτουργιστικής αφετηρίας θεώρηση της λειτουργίας του (ως φορέα δηλαδή υλοποίησης μιας «κοινωνικής αναγκαιότητας»), στο βαθμό που, λίγο παρακάτω, η μάθηση αυτή νοείται από το συγγραφέα ως «*ενημέρωση σχετικά με γενικά παραδεκτές πολιτικές αρχές και αξίες την σημασία των οποίων κάθε νεαρό άτομο θα αποδεχθεί, αφού του δοθεί η ευκαιρία να κάνει μόνο του τις ανάλογες αξιολογήσεις, σε τρόπο ώστε, όταν ενηλικιωθεί να αναλάβει την υπεράσπισή τους, όχι γιατί του επιβλήθηκαν, αλλά γιατί πίστεψε ελεύθερα σ' αυτές*».²

Στοιχείο το οποίο επιβεβαιώνεται και στη συνέχεια, όταν αναφέρεται στο ίδιο σύγγραμμα ότι «*τα αναλυτικά προγράμματα (...) συνθέτουν μηχανισμό του πολιτικού ελέγχου*».³ Γιατί, ενώ παρατίθεται (υποστηρικτικά στην άποψη αυτή) ένα ομολογοχωρίο από τη σχετική μελέτη του Χ. Νούτσου,⁴ υιοθετείται και εδώ η λειτουργιστική θεωρητική εκδοχή της έννοιας του κοινωνικού-πολιτικού ελέγχου. Ο κοινωνικός και πολιτικός έλεγχος δηλαδή ορίζεται από το συγγραφέα ως «*το είδος ρύθμισης σύμφωνα με το οποίο η αναφορά σε αξίες και κανόνες διαλύει ή χαλαρώνει τις εντάσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, ώστε να διατηρηθεί η συνοχή κάποιας ευρύτερης ομάδας*»,⁵ ενώ λίγο μετά αναφέρεται : «*είναι, λοιπόν, οι κοινωνικές ανάγκες αυτές που καθορίζουν το περιεχόμενο, το είδος και τα μέσα της εκπαίδευσης. Στη σύγχρονη εποχή, οι οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες έδωσαν στην εκπαίδευση το χρώμα τους*».⁶

Στα προηγούμενα παραθέματα δηλαδή η έμφαση που δίνεται από το συγγραφέα κατά την παρουσίαση μιας από τις λειτουργίες του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου εδράζεται σε ένα γνωστό δομολειτουργιστικό «σχήμα» σκέψης. Σύμφωνα μ' αυτό, οι ανάγκες διατήρησης της συνοχής της κοινωνίας και της αποφυγής εσωτερικών κοινωνικών συγκρούσεων και «ανομίας» επιβάλλουν τη μετάδοση και «εσωτερικευση», από τα νέα μέλη της, κοινού προτύπου

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.46.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.46.

³ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.49.

⁴ Νούτσος Χ. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, ό.π.

⁵ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.49.

⁶ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.50.

αξιών, μορφών συμπεριφοράς και, γενικά, ενός κανονιστικού κοινωνικού και πολιτισμικού αξιακού συστήματος. Στη διαδικασία ικανοποίησης αυτού του «κοινωνικού προαπαιτούμενου» καθοριστικός είναι ο ρόλος «κοινωνικών θεσμών» όπως του σχολείου και της οικογένειας.¹

Οι αναφορές στη σχολική γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα στο διδακτικό σύγγραμμα της Μ. Τζάνη (μολονότι έμμεσες) παρουσιάζουν μια εξίσου λειτουργιστική θεωρητική βάση, στο βαθμό που συνδέουν τη λειτουργία τους με τη μετάδοση των αναγκαίων αντιλήψεων, αξιών και παραδοχών για την πρόοδο (γενικά και ενιαία) της κοινωνίας.

Χαρακτηριστικά, αναφέρεται ότι *«το σχολείο συνεχίζει βεβαίως την αγωγή που άρχισε η οικογένεια, αλλά επιπλέον προσφέρει στο παιδί τη γνώση και την αστική και πολιτική ιδεολογία του έθνους. “Το σχολείο είχε πάντα μια τριπλή αποστολή : να διδάξει, να εκπαιδεύσει και να κοινωνικοποιήσει”.* (...) *Συγκρινόμενο με την οικογένεια το σχολείο, προσθέτει τις νέες έννοιες που επιτρέπουν την βελτίωση ή τροποποίηση της συμπεριφοράς που προσκτήθηκε από την επίδραση του γονικού περιβάλλοντος. (...) Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η προσαρμογή σε μια νέα αγωγή (νέες δηλ. αντιλήψεις, αξίες, παραδοχές κ.λπ.), αναγκαία για την κοινωνική πρόοδο».*² Σε άλλο σημείο, επίσης, του ίδιου συγγράμματος σημειώνεται ότι *«η εκπαίδευση είναι αδιαχώριστη απ’ την πολιτική, δηλ. την πολιτική ζωή, τις σχέσεις τις κοινωνικές και οικονομικές που τη συνθέτουν, τη μορφή πολιτεύματος (ή διακυβέρνησης) και τη ζωή την καθημερινή με την ποιοτική αποστέρηση ή εμπλουτισμό της. Η σχέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξής : Από το ένα μέρος η εκπαίδευση εξαρτάται απ’ τις πολιτικές επιλογές –που “αντανακλούν” τα “πιστεύω”, οι “μέθοδες διδασκαλίας”, τα “προγράμματα”, η “διαμόρφωση των εκπαιδευτικών”– όλα αυτά που η κοινωνία “απαιτεί” απ’ την εκπαίδευση. (...) Από το άλλο μέρος η εκπαίδευση η ίδια δεν είναι, δεν μπορεί νάναι, ποτέ “ουδέτερη”, αφού στην πράξη, είναι, η ίδια η πολιτική πραγματικότητα η πιο σημαντική, και εφ’ όσον μέσω αυτής η σημερινή γενιά θα διαμορφώσει την αυριανή γενιά, έτσι που να την καταστήσει ικανή τόσο για τις ανάγκες παραγωγής, της παροχής των υπηρεσιών, όσο και της φύσης της κοινωνίας και της μορφής του πολιτεύματος, που αυτή η κοινωνία θα έχει».*³

¹ Ενδεικτικά, βλ. Ritzer G. (2000), ό.π., σσ.48-51.

² Τζάνη Μ., *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*, Γρηγόρη, Αθήνα 1998⁶, σσ.22,23.

³ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σσ.61,62.

Οι προηγούμενες αναφορές μπορούν να κατανοηθούν πληρέστερα, αν συσχετιστούν με το γενικότερο θεωρητικό «σχήμα» απόψεων του συγγραμματος. Στην κατεύθυνση αυτή, παραθέτουμε δυο απ' τα πιο αντιπροσωπευτικά χωρία αυτού, σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση : *«είναι δεδομένο και αυτονόητο το πόσο εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος της Αγωγής και της Παιδείας που πραγματώνεται μέσα από την Εκπαίδευση και το Εκπαιδευτικό σύστημα για την ολόπλευρη ανάπτυξη και ολοκλήρωση του Ανθρώπου επωφελεία του ιδίου, αλλά και κυρίως επωφελεία του κοινωνικού συνόλου, από το οποίο προέρχεται, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και προς το οποίο επιστρέφουν τα αποτελέσματα των σκέψεων και της δράσης του»*.¹ Η θέση αυτή επαναλαμβάνεται και σε άλλα σημεία του συγγραμματος, όπως στο ακόλουθο χωρίο : *«Η εκπαίδευση πάλι, είναι φαινόμενο κοινωνικό, και στην περίπτωση του σχολείου όλων των βαθμίδων, θεσμός κοινωνικός, που στοχεύει στην δημιουργία του κοινωνικού ατόμου μεταδίδοντας στα παιδιά κοινωνικές αξίες και καλλιεργώντας τις διάφορες δεξιότητες. Αυτές που απαιτεί η κοινωνία για την ομαλή ένταξη του νέου ανθρώπου στους κόλπους της»*.²

Για να επακολουθήσει μια φαινομενικά διαφορετική και αντιφατική, θεωρητικά, θέση, η οποία επιχειρεί να καταδείξει ταυτόχρονα τον πολιτικό και κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης : *«Η εκπαίδευση λοιπόν πραγματώνει μια λειτουργία πολιτικού “μυστικισμού” και “μυθοποίησης” εφ’ όσον, με φορέα τις πραγματικές ιδέες, “περνάει” ιδέες αποκομμένες από τις κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές πραγματικότητες (άρα ιδέες φαλκιδευμένες), τις οποίες αποστασιοποιημένες από την πραγματικότητα συνειδητά ή ασυνείδητα, τις χρησιμοποιεί για να κρύβει την πραγματικότητα, να αποπροσανατολίζει απ’ αυτή. Έτσι η ιδέα π.χ. της ελευθερίας δεν είναι ψεύτικη και η αξίωσή της αντικειμενικά αναγκαία κι υπαρκτή. Όμως η αποκομμένη απ’ την πραγματικότητα ιδέα της ελευθερίας, η ιδέα δηλ. που μια τάξη την μεταβάλλει σε ιδεολογικό εργαλείο των πολιτικών επιδιώξεών της φαλκιδεύοντάς τη, γίνεται πια ένα εργαλείο ιδεολογικής χρήσεως καταπίεσης ή αποπροσανατολισμού των άλλων τάξεων. (...) Πρόκειται δηλ. για ένα μυθοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης που, σε μια ετερόνομη και ταξική κοινωνία, η εκπαίδευση τον θέτει στην υπηρεσία της κυρίαρχης τάξης»*.³

¹ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.7.

² Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.39.

³ Τζάνη Μ., ό.π., σ.67.

Η θέση αυτή, η οποία απαντά με παραλλαγές και σε άλλα σημεία του συγγράμματος δε συγκροτεί μια διαφορετική θεωρητική οπτική του συγγράμματος, απ' τις προηγούμενες λειτουργιστικές εκδοχές, δεδομένου ότι τα κυρίαρχα στοιχεία των θέσεων που απαντούν σ' αυτό αναδεικνύουν μια λειτουργιστική και πολιτικά φιλελεύθερη οπτική της εκπαίδευσης, με πληθώρα ιδεαλιστικών στοιχείων σχετικά με την κοινωνική της λειτουργία καθώς και μια «θολή» και ουδέτερη θεώρηση του κράτους, της πολιτικής εξουσίας και των σχέσεών τους με την εκπαίδευση.¹

Στη μετάδοση, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, στοιχείων της κουλτούρας της κοινωνίας, των κατάλληλων (παιδαγωγικά) και αναγκαίων (για το «κοινωνικό σύνολο») γνώσεων και δεξιοτήτων στα νέα μέλη της κοινωνίας (μαθητές) καθώς και στην εξυπηρέτηση (μέσω αυτού) του συστήματος των κοινωνικών θέσεων και ρόλων, αναφέρεται το διδακτικό σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου.

Σ' αυτό σημειώνεται : *«Η μετάδοση της κουλτούρας στην εκπαίδευση στις σύγχρονες κοινωνίες περνά από πολλές ενδιάμεσες διαδικασίες με τις οποίες μπορεί να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ορισμένες εκφάνσεις της και σε ορισμένα στοιχεία της, ενώ μπορεί να δίνεται μικρότερη ή και καθόλου έμφαση σε άλλα. Η επιλογή της “ύλης” και η επεξεργασία της που αποτυπώνεται με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία συνιστούν δύο βασικές τέτοιου είδους διαδικασίες. Η επιλογή εκπροσωπεί την προσπάθεια να διδαχθούν οι μαθητές ορισμένα πολιτιστικά γνωρίσματα που με βάση ορισμένα κριτήρια θεωρούνται ως κατάλληλα ή αναγκαία για εκπαιδευτικούς σκοπούς».*²

Μια πανομοιότυπη με την προηγούμενη θέση (εξίσου αντιπροσωπευτική μιας αμιγώς δομολειτουργιστικής οπτικής του αναλυτικού προγράμματος) διατυπώνεται στο ίδιο σύγγραμμα και σε ένα άλλο χωρίο, απ' το οποίο προκύπτει, επίσης, και ο κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερος ρόλος της «πολιτείας», όσον αφορά τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται στο χωρίο αυτό : *«Ένας τέτοιος πρωταρχικός μηχανισμός είναι η πολιτεία που στις σημερινές κοινωνίες ασκεί μεγάλο έλεγχο στην εκπαίδευση, έχοντας αποφασιστικό λόγο*

¹ _ Ενδεικτικά, μπορεί να δει κανείς τις σσ.36, 37, 59, 60, όπου απαντά μια, επί της ουσίας, ουδέτερη, πολιτικά, οπτική της λειτουργίας της εκπαίδευσης και του ρόλου του κράτους σε σχέση μ' αυτήν, τις σσ. 46,47 και 49-53, όπου υπάρχει μια πλήρης υιοθέτηση από τη συγγραφέα της «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου» καθώς και τη συνεχή σύμφυση (αλλού φανερή,σ.78) κι αλλού λανθάνουσα της θεωρίας της κοινωνικής αναπαραγωγής και της «ισονομιστικής» οπτικής των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων».

² _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.107. Μια παρόμοια, επίσης, θέση του συγγραφέα απαντά στις σσ.185,186 του συγγράμματος.

στη λειτουργία των σχολείων, στα προγράμματα σπουδών, στα βιβλία, στην προετοιμασία και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Μέσω αυτού του ελέγχου μπορεί η πολιτεία να καθορίζει γνώσεις, αξίες και νοήματα για τα παιδιά και να ρυθμίζει τον προσανατολισμό τους στο σύστημα θέσεων και ρόλων».¹

Μια ακόμη, σχετικά έμμεση, αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα απαντά σε μια ακόμη μελέτη του Θ. Μυλωνά. Το ότι πρόκειται για έμμεση αναφορά μάς προσφέρει μια επιπρόσθετη ένδειξη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις, ενδεχομένως, θεωρούνται ένα στοιχείο ανεξέταστο, χωρίς ιδιαίτερο κοινωνιολογικό ενδιαφέρον ή, αλλιώς, ένα «δεδομένο» και «μη-προβληματικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσον αφορά τόσο το πώς αυτά συγκροτούνται όσο και τη λειτουργία που επιτελούν, στο πλαίσιο της γενικότερης (κοινωνικής) λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Στην αναφορά αυτήν, μιλώντας ο συγγραφέας για το σκοπό της αγωγής και της εκπαίδευσης, σημειώνει : *«Στο χώρο της μάθησης, αλλά και στον ευρύ της αγωγής, θεωρούμε ως άμεσο στόχο το συγκεκριμένο και άμεσα μετρήσιμο αποτέλεσμα που επιδιώκει ο δάσκαλος μέσω του μαθήματος που κάνει σε μια διδακτική ώρα. Ως απώτερο στόχο νοούμε το γενικότερο αποτέλεσμα που επιδιώκει ο δάσκαλος με μια σειρά μαθημάτων που αφορούν έναν τομέα μάθησης (γενικός στόχος του μαθήματος). Ως σκοπό νοούμε το τελικό αποτέλεσμα που επιδιώκουν όλοι οι δάσκαλοι και ευρύτερα ο θεσμός της εκπαίδευσης (σκοπός της αγωγής). Είναι σαφές πως το μάθημα, είτε ως διδακτική ενότητα είτε ως τομέας γνώσεων, είναι μέσο και όχι αυτοσκοπός. (...) Είναι σαφές ότι ο σκοπός, άπαξ και τεθεί, καθορίζει τα γενικά πλαίσια των στόχων και των μέσων. Επιβάλλει προτεραιότητες. (Για το θέμα της ταξινόμησης των διδακτικών στόχων παραπέμπω στις συστηματικές σχετικές εργασίες των Bloom και Krathwohl). (...) Μια σύγκριση των απώτερων στόχων (δηλαδή των γενικών σκοπών) των μαθημάτων δίνει, με περισσότερη ακόμα σαφήνεια, τη σύγκλιση και μαρτυρεί τις γενικές γραμμές και τις κύριες “διαστάσεις” του τελικού (γενικού) σκοπού της θεσμοθετημένης αγωγής που ασκεί μια κοινωνία στα μέλη της. (...) αυτός που ασκεί αγωγή “κινείται” από κάποιο σκοπό που έχει τεθεί (δε λέμε που έχει θέσει ή του έχουν θέσει, γιατί το πρόβλημα είναι περίπλοκο). Χρησιμοποιεί ως μέσα τα διάφορα*

¹ _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ.153,154.

μαθήματα (αναλυτικό πρόγραμμα), τη μέθοδο και την τεχνική, για να προχωρήσει στην επίτευξη άμεσων στόχων, που οδηγούν σε απώτερους και αποβλέπουν στο σκοπό».¹

Στο προηγούμενο χωρίο φαίνεται η θεωρητική οπτική του συγγραφέα για τον παιδαγωγικά και κοινωνικά αναγκαίο χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο αποτελεί απλώς μέσο επίτευξης της μάθησης και υλοποίησης των γενικότερων σκοπών και των ειδικότερων στόχων της εκπαίδευσης.

Η λειτουργιστικής αφετηρίας θεωρητική αυτή οπτική αναγνωρίζει έμμεσα στο σχολικό πρόγραμμα έναν κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερο και αναγκαίο χαρακτήρα και λειτουργία. Ενδεικτική, άλλωστε, μιας τέτοιας οπτικής είναι και η σχετική παραπομπή του συγγραφέα στη θετικιστικής-μπιχεβουριστικής αφετηρίας «στοχοταξινόμια» των Bloom και Krathwohl.²

Οι όποιες ιδεολογικές και κοινωνικές συγκρούσεις επηρεάζουν και τροποποιούν το σκοπό (και, άρα, και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης) φαίνεται ότι αποτελούν (κατά την οπτική του ίδιου συγγραφέα) «συγκρούσεις συμφερόντων διάφορων κοινωνικών ομάδων», οι οποίες «μάχονται χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές, άλλοτε αποτελεσματικά άλλοτε όχι, για να κάνουν το κοινωνικό σύνολο να αποδεχθεί τη δική τους ιδεολογία και έτσι να διευκολυνθεί η πρόσβασή τους στην εξουσία».³ Το θεωρητικό αυτό «σχήμα», το οποίο εμφανίζει στοιχεία ενός «συγκρουσιακού λειτουργισμού» (“conflict functionalism”) και στοιχεία μιας οπτικής η οποία αναγνωρίζει ως βασικά στοιχεία συγκρότησης των ομάδσεων του κοινωνικού πεδίου και των κοινωνικών σχέσεων τη «ρευστότητα» και την ετερογένεια η οποία υπάρχει στο κοινωνικό πεδίο, συντείνει, μάλλον, σε μια, κατά βάση, λειτουργιστική, με κάποιες βεμπεριανές απολήξεις, θεώρηση του κοινωνικού σχηματισμού και της λειτουργίας της εκπαίδευσης.⁴

Οι βεμπεριανές απολήξεις σχετίζονται με ένα σχετικά διαφοροποιημένο πλαίσιο θεώρησης του κοινωνικού σχηματισμού και των συγκρούσεων που απαντούν σ’ αυτόν. Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, η κοινωνία αποτελείται από «διαφορετικές

¹ Μυλωνάς Θ. «Ο σκοπός της ελληνικής εκπαίδευσης και οι κοινωνικοί προσδιορισμοί του», στο : Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σσ.156,157.

² Για μια κριτική της θεωρητικής αυτής οπτικής του αναλυτικού προγράμματος και των παιδαγωγικών και ιδεολογικο-πολιτικών της «συνδηλώσεων» βλ. ενδεικτικά Νούτσος Μ. (1983) *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα.

³ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σ.163.

⁴ Σχετικά με τη λειτουργιστικής αφετηρίας θεωρία της σύγκρουσης και τις επιρροές της από τη βεμπεριανή κοινωνιολογική οπτική, βλ. ενδεικτικά : Ritzer G. (2000), ό.π., σσ.70-88 και Craib I. (2000), ό.π., σσ. 107-115.

ομάδες ανθρώπων, που κάθε μια τους έχει δικά της συμφέροντα και στόχους, κατέχει εξουσία σε διαφορετικό βαθμό, και η καθεμιά προσπαθεί να αναγκάσει το εκπαιδευτικό σύστημα να κάνει ό,τι θέλει αυτή. Η επιλεκτική διαδικασία στην εκπαίδευση είναι, επομένως, το προϊόν της σχετικής επιρροής αυτών των ομάδων σε κάθε δεδομένη στιγμή, και υπόκεινται σε μεταβολές καθώς η εξουσία μετατοπίζεται ή τα συμφέροντα αλλάζουν».¹ Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κοινωνιολογικής οπτικής του κοινωνικού πεδίου και των κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας οι οποίες απαντούν σ' αυτό είναι κάτι περισσότερο από προφανές η απουσία της έννοιας της ταξικής πάλης.²

Από τις λιγοστές έμμεσες αναφορές των D. Blackledge & B. Hunt στη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος (μέσα, κυρίως, από την παράθεση και την κριτική των θέσεων κοινωνιολόγων που έχουν ασχοληθεί με την κοινωνιολογία του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων), φαίνεται να κυριαρχεί στο σύγγραμμά τους μια λειτουργιστική θεωρητική οπτική του προγράμματος. Συγκεκριμένα, οι πιο πάνω συγγραφείς κατά την παρουσίαση των απόψεων του B. Bernstein (τον οποίο εντάσσουν στο νεο-ντυρκεμιανό/λειτουργιστικό ρεύμα), δίνουν μια στρεβλή ερμηνεία στην έννοια του «κοινωνικού ελέγχου» και στον τρόπο που συνδέεται η έννοια αυτή, κατά τον Bernstein, με το αναλυτικό πρόγραμμα. Χαρακτηριστικά, σημειώνεται από τους συγγραφείς : «*Η κατανομή της εξουσίας και οι “αρχές κοινωνικού ελέγχου” αντανακλώνται, όπως πιστεύει ο Bernstein, στον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία “επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια”*. Τόσο ο Durkheim όσο και ο Marx έχουν, όπως φαίνεται, αποδείξει ότι αυτό είναι αλήθεια. Πρέπει να ομολογήσουμε πως δεν καταλαβαίνουμε τι εννοεί ο Bernstein με τον όρο “αρχές κοινωνικού ελέγχου”. Ο όρος “κοινωνικός έλεγχος”, όταν χρησιμοποιείται στην κοινωνιολογία, αναφέρεται στις μορφές εξωτερικών πιέσεων (οικονομικές, πολιτικές, στρατιωτικές και οικογενειακές) που μας αναγκάζουν να υιοθετούμε ορισμένες συμπεριφορές. Ο όρος αναφέρεται επίσης στην εσωτερίκευση αξιών, κανόνων και ιδεών που χρησιμοποιούμε όταν συμπεριφερόμαστε “φυσικά”. Ίσως ο Bernstein διακρίνει αυτές τις δύο σημασίες. Ίσως πρέπει να εννοήσουμε τον εξωτερικό καταναγκασμό ως “κατανομή εξουσίας” και τον

¹ _ Blackledge D.-Hunt B., ό.π., σσ.128,129. Η κριτική αυτή αναφορά εντάσσεται στο πλαίσιο της παρουσίασης, από τους συγγραφείς, μιας από τις λειτουργιστικές (με επιρροές από τη θεωρία του Max Weber) προσεγγίσεις της εκπαίδευσης.

² _ Για έναν κριτικό σχολιασμό μιας τέτοιας λειτουργιστικής οπτικής των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων σε σχέση και με τον τρόπο συνάρθρωσής τους στο επίπεδο της πολιτικής εξουσίας βλ. ενδεικτικά Πουλαντζιάς Ν. *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. Β', μτφρ. Χατζηπροδρομίδης Λ., Αθήνα 1985³, σσ.121-123.

εσωτερικευμένο καταναγκασμό ως “κοινωνικό έλεγχο”. Σ’ αυτή την περίπτωση οι αρχές κοινωνικού ελέγχου θα είναι οι θεμελιώδεις κανόνες και αξίες που εσωτερικεύονται κατά την κοινωνικοποίηση. Αυτή μας φαίνεται πως είναι η καλύτερη ανάλυση των όσων εννοεί ο Bernstein, ο ίδιος όμως δεν κάνει με σαφήνεια αυτή τη διάκριση». ¹ Αποδίδουν, δηλαδή, μια λειτουργιστική έννοια στον «κοινωνικό έλεγχο» που ασκείται στην εκπαίδευση μέσα από το σχολικό πρόγραμμα (έννοια κομβικής σημασίας στο έργο του B. Bernstein), εξοβελίζοντας την έννοια του κοινωνικο-πολιτικού ελέγχου και των σχέσεων εξουσίας οι οποίες προσδιορίζουν τις επιλογές των σχολικών γνώσεων και τον τρόπο συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος και ανάγοντας, ουσιαστικά, τον κοινωνικό έλεγχο, μέσω του προγράμματος, στην «κοινωνικά αναγκαία» εσωτερικευση «αξιών» από τους μαθητές.

Επίσης, κατά την κριτική αποτίμηση των θεωρητικών θέσεων των εκπροσώπων της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι Blackledge & Hunt απορρίπτουν όλες τις βασικές θέσεις τους, οι οποίες αναδείκνυαν την ιστορικο-κοινωνική κατασκευή και τον κοινωνικο-πολιτικό και αυθαίρετο χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων, υποστηρίζοντας : «πρέπει να εξετάσουμε τον ισχυρισμό της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ότι η εκπαιδευτική γνώση δεν είναι μόνο κοινωνικά κατασκευασμένη αλλά εξυπηρετεί και ορισμένα συμφέροντα.(...) πρέπει οπωσδήποτε να τονίσουμε ότι τα θέματα που αφορούν την προέλευση και τη λειτουργία δεν έχουν καμία σχέση με τα θέματα που αφορούν την αλήθεια και την ορθότητα. (...) Το ίδιο ισχύει και για τις μορφές γνώσης που απαρτίζουν τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων και των πανεπιστημίων. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η συνεχιζόμενη πρωτοκαθεδρία ορισμένων επιστημών στα αναλυτικά προγράμματα εξυπηρετεί συγκεκριμένα συμφέροντα. Συμβάλλει στη διατήρηση των θέσεων εργασίας και του κοινωνικού κύρους των πτυχιούχων αυτών των επιστημών. Όμως η μελέτη αυτών των επιστημών μπορεί, παρόλα αυτά, να είναι σημαντική και χρήσιμη · και οι κρίσεις σχετικά με την κοινωνική τους λειτουργία δεν έχουν καμία σχέση με τις κρίσεις που αφορούν την αξία τους καθαυτή. (...) Επαναλαμβάνουμε : η λειτουργία ενός συστήματος γνώσεων είναι ένα ζήτημα, το αν αυτό είναι αληθές ή ψευδές είναι κάτι διαφορετικό. Αυτό δεν πρέπει να το ξεχνάμε, παρόλο που πρέπει να αντιμετωπίζουμε τα αναλυτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με υγιή σκεπτικισμό».²

¹ Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.76.

² Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σσ.395, 396.

Η προηγούμενη αβάσιμη διχοτομία ανάμεσα, από τη μια, στην προέλευση και λειτουργία των σχολικών γνώσεων και, από την άλλη, στην ορθότητά τους, συντείνει, τελικά, σε μια απολιτική και ουδέτερη κοινωνικά θεωρητική αντιμετώπιση του σχολικού προγράμματος¹ και, ταυτόχρονα, στον τονισμό του κοινωνικά αναγκαίου χαρακτήρα του.²

2. Αναλυτικό πρόγραμμα, ιδεολογία και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Στη δεύτερη υποκατηγορία αναφορών απαντούν ορισμένα χωρία στα διδακτικά συγγράμματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τα οποία αναφέρονται στη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, σε σχέση με την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων.

Οι αναφορές, ωστόσο, αυτές, οι οποίες φαίνεται να αποτυπώνουν μια νεο-μαρξιστική θεωρητική οπτική της λειτουργίας του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, δεν είναι θεωρητικά συνεπείς με προηγούμενες θέσεις των ίδιων διδακτικών συγγραμμάτων (τις οποίες έχουμε παραθέσει νωρίτερα) και, πολύ περισσότερο, δεν αποτελούν, σε καμία περίπτωση, αντιπροσωπευτικές θέσεις των συγγραφέων τους.

Χαρακτηριστική περίπτωση τέτοιων αναφορών αποτελεί το διδακτικό σύγγραμμα του Α. Κυρίδη, στο οποίο σημειώνεται : *«Ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής είναι κεφαλαιώδης γιατί μέσα από τις λειτουργικές του δομές κάθε κοινωνικός σχηματισμός είναι σε θέση να διατηρεί και να αναπαράγει, μέσα από τη μετάδοση και πιστοποίηση της έγκυρης γνώσης και γενικότερα μέσα από τη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης όλα εκείνα τα στοιχεία που συνεπικουρούν στη διατήρηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και σχέσεων, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, της κυρίαρχης ιδεολογίας, των σχέσεων*

¹ Έτσι, σχετικά με τη θέση ότι η σχολική γνώση είναι «κοινωνική κατασκευή», αναφέρεται από τους ίδιους : *« Η γνώση, σύμφωνα μ' αυτή την άποψη, είναι κάτι συμβατικό, δεν είναι παρά ό,τι ορίζουν ως γνώση συγκεκριμένες ομάδες. Ωστόσο, θα υποστηρίζαμε μαζί με τον David Cooper ότι : “Δεν αποτελεί με κανένα τρόπο αντίφαση να υποστηρίζουμε συγχρόνως ότι τα γνωστικά αντικείμενα που αποτελούν το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ανθρώπινες επινοήσεις και ότι οι διακρίσεις που δημιουργούνται μ' αυτόν τον τρόπο είναι διακρίσεις ορθολογικές, τις οποίες πρέπει να σέβεται οποιοδήποτε λογικό αναλυτικό πρόγραμμα”»* (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.392).

² Επίσης, με μια παρόμοια συλλογιστική επιχειρείται στο ίδιο σύγγραμμα να ανασκευαστεί και η θεωρητική θέση της «νέας» κοινωνιολογίας ότι η εκπαιδευτική γνώση είναι «αστική» : *«Θα διατυπώσουμε τώρα κάποιες επιπλέον παρατηρήσεις σχετικά με τον ισχυρισμό της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ότι η “εκπαιδευτική γνώση” είναι κατά κάποιο τρόπο “αστική”»* (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.414) (...) *«Τέλος –και στηριζόμενοι στο έργο πολλών συγγραφέων που έχουν ασχοληθεί με το θέμα– επιχειρήσαμε να υπερασπιστούμε τη σημασία της εκπαιδευτικής γνώσης για όλους τους μαθητές, είτε προέρχονται από την εργατική είτε από την αστική τάξη»* (στο ίδιο, σ.417).

παραγωγής και γενικά όλων των χαρακτηριστικών που προσδίδουν στα άτομα τις κοινωνικές τους θέσεις και τους ρόλους τους».¹

Παρόμοιες αναφορές απαντούν και σε επόμενα μέρη του ίδιου συγγράμματος, στο πλαίσιο της παρουσίασης των θεωρητικών θέσεων των P. Bourdieu & J. C. Passeron² και του B. Bernstein, αντίστοιχα.³

Στις λιγιστές (κυρίως έμμεσες) αναφορές στο διδακτικό σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη στις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα συσχετίζεται η λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος με την αναπαραγωγή, από το σχολείο, της κοινωνικής ανισότητας. Χαρακτηριστικά, η συγγραφέας αναφέρει ότι «Η κοινωνιολογική έρευνα για τις ανισότητες στο σχολείο κατέληξε στο συμπέρασμα πως το σχολείο με τις μεθόδους, τα προγράμματα, τις εξετάσεις του, τη γλωσσική διδασκαλία και την παιδαγωγική του είναι υπεύθυνο σε μεγάλο βαθμό για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας».⁴

Στο ίδιο διδακτικό σύγγραμμα απαντά, επίσης, και μια νεο-μαρξιστική θέση για την ιδεολογική και πολιτική λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος στο μεταφρασμένο, από τη συγγραφέα, κείμενο της V. Isambert-Jamati (στο μέρος των ανθολογημένων μεταφρασμένων κειμένων του συγγράμματος). Στο παράθεμα αυτό σημειώνεται : «Ο “μη ουδέτερος” χαρακτήρας του περιεχομένου πολλών μαθημάτων έχει πια αποδειχτεί. Ωστόσο, αποτελεί πάντοτε το θέμα αυτό πρόβλημα συγκεκριμένο, που ανήκει στους διδάσκοντες να το εμβαθύνουν για κάθε μάθημα ξεχωριστά, και να στοχάζονται πάνω στα προγράμματα, τα θέματα των εξετάσεων, τα εγχειρίδια». (...)

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.57.

² «Ο σχολικός θεσμός επιτελεί την εξής λειτουργία : Διαποτιζόμενος και αποδεχόμενος την κυρίαρχη ιδεολογία και κουλτούρα, την κυρίαρχη παιδεία, τη νομομοποιεί και την αναπαράγει, εξοστρακίζοντας, παράλληλα, με τη βοήθεια των τυπικά διαρθρωμένων μηχανισμών του κάθε άλλης μορφής κουλτούρας και πολιτισμού. Για την αποτελεσματική άσκηση αυτής της λειτουργίας του επιστρατεύεται ένα σύνολο από εσωτερικούς μηχανισμούς επιβολής και ελέγχου, όπως η βαθμολογία, το δυαδικό εκπαιδευτικό δίκτυο, η ομαδοποίηση των μαθητών, οι εξετάσεις, το αποκλειστικό δικαίωμα έγκρισης και διανομής των σχολικών εγχειριδίων κ.ά. Οι ίδιοι οι Bourdieu & Passeron μέσα από άλλα άρθρα και μελέτες τους προσπάθησαν να διαγνώσουν τους τρόπους με τους οποίους η εκπαιδευτική πράξη και οι σχολικοί μηχανισμοί ενισχύουν την κυρίαρχη αποστολή του εκπαιδευτικού συστήματος» (Κυρίδης Α., ό.π.,σ.112).

³ «Κάποια αναλυτικά προγράμματα, έντονα βασισμένα στην παραδοσιακή παιδεία αναπαράγουν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές αξίες και γνώσεις με αποτέλεσμα την προαγωγή της κοινωνικής αναπαραγωγής μιας και το είδος αυτό της γνώσης θεωρείται κεκτημένο από τα μέλη των ανώτερων τάξεων και των γόνων τους με τη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου». (Κυρίδης Α., ό.π.,σ.125) (...) «Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν εκφράσεις του συνολικότερου έργου των σχολικών μηχανισμών. Με άλλα λόγια, συστηματοποιούν την κυρίαρχη παιδεία, την καθιστούν ενιαία ως προς τη μετάδοσή της στους μαθητές και την υπαγωγή της στην κυρίαρχη ιδεολογία. Η ταξινόμηση της γνώσης όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί ουσιαστικά καθρέφτη της κοινωνικής ταξινόμησης. Η έμφαση δίνεται στα μαθήματα και στις αξίες που θα βοηθήσουν στη συντήρηση των προνομίων των κυρίαρχων τάξεων και στην αναπαραγωγή, γενικότερα, των κοινωνικών δομών» (στο ίδιο, σ.127).

⁴ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.207.

«Υπάρχουν τα περιεχόμενα που οδηγούν σε ιδεολογικό πειθαναγκασμό, δηλαδή με μορφή προσαρμοσμένη στον κάθε φορά άλλο μαθητικό πληθυσμό των βαθμίδων δικαιώνουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και επιδιώκουν την αποδοχή μιας συγκεκριμένης τάξης πραγμάτων. Η κριτική στα μαθήματα αυτά θα έπρεπε να είναι απομυθευτική και να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε απορρίψεις και αντικαταστάσεις». (...) Η ιδεολογία ωστόσο στα βιβλία είναι σήμερα πολύ λιγότερο απερίφραστη. Χρησιμοποιεί κυρίως την αποσιώπηση : ελάχιστες μνείες στη σύγχρονη ζωή υπάρχουν στα αναγνωστικά του δημοτικού, ενώ είναι πολλές οι σκηνές από τη ζωή των ζώων, πολλά τα παραμύθια κ.ά., που πάντοτε εμπεριέχουν μια κοινωνική αντίληψη αλλά που όμως εμφανίζονται πιο ουδέτερα. Μην μπορώντας πια τα βιβλία να δικαιώσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις (για τον πρόσθετο λόγο ότι μια μονομερής παρουσίασή τους είναι πια δύσκολη, εφόσον απευθύνεται σε πληθυσμό κοινωνικά μικτό) τις αποσιωπούν, πράγμα που επίσης είναι ιδεολογική πράξη. Οι μνείες στην παραγωγική εργασία είναι ελάχιστες και όταν υπάρχουν αφορούν την αγροτική εργασία».¹ Στο προηγούμενο παράθεμα τονίζεται από τη V. Isambert-Jamati το ταξικό περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος και η ιδεολογική νομιμοποίηση, μέσω του περιεχομένου αυτού, των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων και του καπιταλιστικού κοινωνικού καταμερισμού εργασίας.

Η νεο-μαρξιστική, ωστόσο, αυτή θέση δεν αποτελεί (όπως θα δούμε και στη συνέχεια) αντιπροσωπευτική θεωρητική θέση της Α. Φραγκουδάκη και του συγγράμματός της, η βασική θεματική του οποίου περιστρέφεται γύρω από την κατάδειξη (μέσα από την παράθεση ερευνητικών στοιχείων) και ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και, γενικά, των ανισοτικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της θεώρησης αυτής, αναφέρει η συγγραφέας σχετικά με τη λειτουργία του σχολείου : «Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποκτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν

¹ V. Isambert-Jamati «Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα», στο : Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σσ.511,512.

στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας».¹

Κατά την παρουσίαση, τέλος, των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής, στο διδακτικό σύγγραμμα των Blackledge & Hunt, παρατίθεται η θέση του L. Althusser, αναφορικά με την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης και την ειδικότερη ιδεολογική λειτουργία που επιτελεί το περιεχόμενο των διδασκόμενων γνώσεων και μαθημάτων στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής : (ενν. η εκπαίδευση) «*διδάσκει στα παιδιά την άρχουσα ιδεολογία της καπιταλιστικής κοινωνίας τόσο έμμεσα όσο και άμεσα. Η εκπαίδευση, λέει ο Althusser, “τους μεταδίδει, είτε χρησιμοποιεί παλιές είτε καινούριες μεθόδους, κάποια τεχνογνωσία περιτυλιγμένη με την άρχουσα ιδεολογία (γαλλικά, αριθμητική, φυσική ιστορία, φυσικές επιστήμες, λογοτεχνία) ή απλώς την άρχουσα ιδεολογία στην καθαρή μορφή της (ηθική, αγωγή του πολίτη, φιλοσοφία)”*».²

Ωστόσο, πρέπει και πάλι να τονίσουμε ότι η προηγούμενη θέση κάθε άλλο παρά υιοθετείται από τους συγγραφείς του συγγράμματος,³ οι οποίοι ασκούν μια εμφανώς μεροληπτική ιδεολογική και, ταυτόχρονα, διαστρεβλωτική θεωρητική κριτική όλων των εκδοχών των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής, σε όλη σχεδόν την έκταση του συγγράμματός τους.

Σε ένα αντιπροσωπευτικό χωρίο της κριτικής αυτής σημειώνεται : «*Ακολουθώντας τον Crosland και τον Galbraith, υποστηρίζαμε ότι έχει γίνει μια σημαντική μεταβολή στη δυτική κοινωνία τα τελευταία εκατό χρόνια. Το κράτος δεν υπηρετεί πια τα συμφέροντα της τάξης των καπιταλιστών (όπως μας λένε οι μαρξιστές)· αντίθετα, είναι τώρα η κατά πολύ ισχυρότερη δύναμη σε όλες τις βιομηχανικές κοινωνίες. Επιπλέον, στη σύγχρονη κοινωνία έχουν δημιουργηθεί πολυάριθμες οργανωμένες ομάδες που συναγωνίζονται μεταξύ τους για την εξουσία. Σύμφωνα με τους πλουραλιστές, καμιά απ’ αυτές τις ομάδες δεν μπορεί να κυριαρχήσει πάνω στις άλλες ή στην κυβέρνηση. Η εξουσία είναι επομένως διασκορπισμένη και όχι συγκεντρωμένη*».⁴

¹ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σσ.16,17.

² Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σσ.220,221.

³ Σχετικά βλ. την κριτική που γίνεται στον L. Althusser στις σσ.221-223 του συγγράμματος.

⁴ Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.306. Ενδεικτικά, μπορεί κανείς να βρει και άλλα σημεία κριτικής αντιπαράθεσης των συγγραφέων με τη μαρξιστική θεώρηση της εκπαίδευσης στις σσ.265-306 του συγγράμματός τους.

Συνοψίζοντας την ως τώρα παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων μας (σε σχέση με την πρώτη θεματική κατηγορία ανάλυσης), μπορούμε να πούμε ότι από αυτήν προκύπτει, γενικά, μια μικρή (ποσοτικά) εμφάνιση αναφορών και θεωρητικών θέσεων στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων της διδασκόμενης κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα.

Από τις υπάρχουσες αναφορές αναδεικνύεται σχεδόν κυρίαρχα ο πολιτικά ουδέτερος και κοινωνικά και παιδαγωγικά αναγκαίος χαρακτήρας των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος. Το αναλυτικό πρόγραμμα δηλαδή φαίνεται ότι αποτελεί «μορφωτικό αγαθό» και ότι συντίθεται από «αντικείμενα μάθησης», τα οποία μεταδίδουν τις αναγκαίες, για την κοινωνική πρόοδο και σταθερότητα, γνώσεις, δεξιότητες, στοιχεία πολιτισμού και «κοινωνικές αξίες» στους μαθητές. Από την προηγούμενη ανάλυση προκύπτει ακόμη ότι το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα μέσο, το οποίο εντάσσεται (στο πλαίσιο της γενικότερης λειτουργίας της εκπαίδευσης) στην (κοινωνικά αναγκαία) εξυπηρέτηση του συστήματος κοινωνικών θέσεων και ρόλων.

Ταυτόχρονα, σ' ένα τμήμα του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εγγράφεται (όσον αφορά τον ορισμό και τη λειτουργία, αντίστοιχα, του αναλυτικού προγράμματος) : α. το κοινωνικά προσδιορισμένο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και η σχέση αυτού με την κοινωνική δομή και το σύστημα των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων και β. η αναπαραγωγή, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Ωστόσο, στο μέρος αυτό του περιεχομένου των συγγραμμάτων ο προσδιορισμός και η σχέση του αναλυτικού προγράμματος και της κοινωνικής δομής συνυφίνεται, σχεδόν αποκλειστικά, με το σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης και τα διάφορα κοινωνικά στρώματα και επαγγελματικές κατηγορίες, απ' τις οποίες αυτό συντίθεται. Έτσι, υποστηρίζεται ότι το περιεχόμενο, οι σκοποί και οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζονται από τα γνωστικά, αξιακά και τα στοιχεία κουλτούρας των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων και κατηγοριών.

Η προβληματική σχετικά με τη σχέση ανάμεσα στη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων αποτελεί παρένθετο μόνο μέρος του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων, χωρίς αυτή ν' αποτελεί την κυρίαρχη οπτική κάποιου από τα

συγγράμματα αυτά. Μια από τις σχέσεις η οποία φαίνεται να συνδέει τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος με την κοινωνική δομή και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις είναι αυτή της αναπαραγωγής (μέσω του προγράμματος) της κοινωνικής ανισότητας. Στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων παρουσιάζεται ελάχιστα η κοινωνικο-πολιτική διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων και η σχετική κοινωνιολογική προβληματική, για τον αυθαίρετο κοινωνικά και τον ιδεολογικο-πολιτικό χαρακτήρα των κριτηρίων επιλογής των σχολικών γνώσεων και της συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος. Η προβληματική αυτή παρουσιάζεται μόνο από τα δυο, κυρίως, μεταφρασμένα συγγράμματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, χωρίς όμως, ταυτόχρονα, ν' αποτελεί και αντιπροσωπευτική θεωρητική οπτική των συγγραμμάτων αυτών.

Από την παρουσίαση και ανάλυση των προηγούμενων ευρημάτων αναδεικνύεται μια κυρίαρχα δομολειτουργιστική θεωρητική προσέγγιση και νομιμοποιητική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων, τόσο ως προς τον τρόπο που αυτά ορίζονται όσο και ως προς τη λειτουργία που αναγνωρίζεται ότι αυτά έχουν στο πλαίσιο της γενικότερης κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Από την παρουσίαση των δεδομένων κατά την ανάλυση του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αναδεικνύεται, τέλος, η πλήρης, σχεδόν, απουσία (ως αντιπροσωπευτική, τουλάχιστον, προβληματική των σχετικών διδακτικών συγγραμμάτων) των ριζοσπαστικών και νεο-μαρξιστικών θεωρητικών εκδοχών του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων. Στα ελάχιστα (δυο, τρία) διδακτικά συγγράμματα στα οποία οι θεωρητικές αυτές εκδοχές απαντούν, εντάσσονται στο πλαίσιο μιας παρένθετης παρουσίασης των σχετικών οπτικών και μόνον, χωρίς ν' αποτελούν αντιπροσωπευτικές θεωρητικές θέσεις αυτών των διδακτικών συγγραμμάτων, δηλαδή να «διαποτίζουν» το σύνολο της ανάλυσής τους.

II. Αξιολόγηση μαθητών και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Η αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο (ή γενικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση) απασχολεί αρκετά ως θεματική τα διδακτικά συγγράμματα τα οποία έχουν αποτελέσει το επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Ο προβληματισμός, ο οποίος υπάρχει στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων αυτών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, απαντά, επίσης, άλλοτε με την έννοια του *ορισμού* (τι είναι δηλαδή και πώς ορίζεται η αξιολόγηση των μαθητών) κι άλλοτε με την έννοια της *λειτουργίας* που αυτή επιτελεί στην εκπαίδευση.

A. Ορισμός της αξιολόγησης των μαθητών

Η αξιολόγηση των μαθητών ως ορισμός απαντά σε δύο διακριτές υποκατηγορίες αναφορών, οι οποίες μπορούν να παρουσιαστούν συνοπτικά ως εξής :

1. η αξιολόγηση των μαθητών ως αναγκαίο στοιχείο του σχολείου και
2. ο κοινωνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης των μαθητών.

1. Η αξιολόγηση των μαθητών ως αναγκαίο στοιχείο του σχολείου. Η πρώτη υποκατηγορία περιλαμβάνει αναφορές στην αξιολόγηση ως «φυσικό» και αναγκαίο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του σχολείου ως «κοινωνικού θεσμού» καθώς και ως «συστατικό» στοιχείο του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού.

Μια από τις πιο αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις μιας τέτοιας οπτικής είναι το σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη. Σ' αυτό σημειώνεται ότι η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί μια από τις *«θεσμοποιημένες κοινωνικές προσδοκίες με δεσμευτικό χαρακτήρα»*, σε σημείο που *«κάθε απόκλιση του φορέα (ενν. του εκπαιδευτικού) από την προκαθορισμένη συμπεριφορά να αποτελεί παράβαση κανόνα και επομένως μορφή παρεκτροπής, που επισύρει συνήθως τιμωρία»*.¹ Η προηγούμενη αναφορά εξειδικεύεται σε αμέσως επόμενο σημείο του ίδιου συγγράμματος ως εξής : *«Η καλή προετοιμασία του δασκάλου στη διδ/λία, η συμμόρφωσή του στις υπηρεσιακές*

¹ _ Καρακατσάνης Γ., ό.π.,σ.136.

εγκυκλίους και διαταγές και η δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών περιλαμβάνονται στις μορφές συμπεριφοράς της κατηγορίας αυτής».¹

Πανομοιότητες, σχεδόν, (και περισσότερο αναλυτικές) αναφορές απαντούν και σε άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος. Ενδεικτικά, σταχυολογούμε δυο απ' αυτές : «Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι, κατά τον Fichter, η συστηματική διαδικασία εκπαίδευσης (κοινωνικοποίηση) που αναπτύσσεται άτυπα απ' τη μια στο οικογενειακό περιβάλλον, τυπικά απ' την άλλη μέσα στα σύνθετα και ποικίλα συστήματα εκπαίδευσης, που δημιουργεί η κουλτούρα και η κοινωνία. Η σχολική διοίκηση και οργάνωση, η αξιολόγηση των μαθητών, ο έλεγχος της σχολικής επίδοσης, οι τρόποι ανταμοιβής και τιμητικών διακρίσεων αποτελούν θεσμούς επικουρικούς του εκπαιδευτικού».² Σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος αναφέρεται : «Κοινωνιολογικά ο ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί με πολλούς τρόπους. Από μια άποψη είναι το μέσο με το οποίο γίνεται η κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς. Με αυτή την έννοια ο εκπαιδευτικός δε μεταδίδει απλά ένα σύστημα γνώσεων, αλλά ταυτόχρονα και ορισμένες πολιτιστικές αξίες, ένα σύστημα πεποιθήσεων και κανόνων συμπεριφοράς που μια κοινωνία θεωρεί απαραίτητο για την επιβίωση και τη συνοχή της. Επιπλέον, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της διαδικασίας της κοινωνικής διαφοροποίησης και της επιλογής των μαθητών για τη μελλοντική θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία. Ένα από τα κριτήρια με τα οποία καθορίζεται η επιλογή είναι και η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο, μια λειτουργία που σχετίζεται με τη δύναμη που η κοινωνία εναποθέτει στον εκπαιδευτικό».³

Στα παραθέματα που προηγήθηκαν αξιοπρόσεκτη είναι η αναφορά και το περιεχόμενο που δίνεται από το συγγραφέα στον όρο «κοινωνικός ρόλος». Η χρήση του όρου αυτού φαίνεται να συνοψίζει με σαφή τρόπο τη δομολειτουργιστική έννοια του όρου, στο βαθμό που αυτός αναφέρεται στα θεσμικά προσδιορισμένα και ρυθμισμένα στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτικού, σε σχέση με την αξιολόγηση των μαθητών (στο πλαίσιο των κοινωνικά αναγκαίων λειτουργιών που επιτελεί η αξιολόγηση και το σχολείο). Ο ρόλος αυτός φαίνεται να έχει θεσμοποιημένο και, άρα, κανονιστικό και δεσμευτικό χαρακτήρα, ανεξάρτητα από το συγκεκριμένο φορέα δράσης (εκπαιδευτικό), ο οποίος, κάθε φορά, τον πραγματώνει.⁴

¹ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ.136.

² Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ.139.

³ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ.147,148.

⁴ Σχετική ανάλυση της έννοιας του «κοινωνικού ρόλου» υπάρχει στον Devereux Jr E. (2000), ό.π., σ.124 και στον I. Craib (2000), ό.π., σσ. 75-79.

Η υιοθέτηση δηλαδή και προβολή, από το συγγραφέα, της αναγκαιότητας εκπλήρωσης (από τον εκπαιδευτικό) του «ρόλου του αξιολογητή» αποτελεί τυπική περίπτωση μιας δομολειτουργιστικής θεώρησης της κοινωνίας και των επιμέρους συστημάτων της (εκπαίδευσης), στο βαθμό που η θεώρηση αυτή προβλέπει τη διατήρηση μιας «λειτουργικής σχέσης» (και ενοποίησης) η οποία πρέπει να υπάρχει μεταξύ ατόμων και κοινωνικής δομής (και η οποία υλοποιείται μέσω της ανάληψης από τα άτομα συγκεκριμένων «κοινωνικών ρόλων»), προκειμένου να μη διαταράσσεται η «συννοχή» και η «ισορροπία» του κοινωνικού συστήματος. Μια τέτοια θεώρηση της κοινωνίας καθώς και της λειτουργίας των ατόμων στο πλαίσιο αυτής, αναδεικνύει τον έντονα ντετερμινιστικό και συντηρητικό (κοινωνικά) χαρακτήρα της θεωρητικής αυτής οπτικής.¹

Στο τελευταίο, βέβαια, από τα προηγούμενα παραθέματα γίνεται άμεση αναφορά και σε ένα στοιχείο της λειτουργίας της αξιολόγησης των μαθητών, αυτό που σχετίζεται με την «αναγκαία κοινωνική επιλογή τους», για την κατανομή τους στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Σ' αυτήν όμως την οπτική της αξιολόγησης θ' αναφερθούμε παρακάτω, στο μέρος που αφορά τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή και παρουσιάζεται, στα διδακτικά συγγράμματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση των μαθητών ως λειτουργία.

Ομόλογες με τις προηγούμενες αναφορές απαντούν και στο σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου. Συγκεκριμένα, σ' αυτό αναφέρεται : *«οι Havinghurst και Levine έχουν απαριθμήσει και αναλύσει ορισμένους βασικούς ορισμούς του ρόλου του εκπαιδευτικού που έχουν διατυπωθεί τόσο στο επίπεδο της ευρύτερης κοινωνίας όσο και στο επίπεδο του σχολείου και της τάξης. Για να μείνουμε στο τελευταίο επίπεδο, που είναι πιο άμεσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ορισμοί αυτοί αναφέρονται στον εκπαιδευτικό ως “διαμεσολαβητή μάθησης”, ως “πρόσωπο επιβολής πειθαρχίας”, ως “υποκατάστατο των γονέων”, ως “αξιολογητή και κριτή”, ως “φορέα κοινωνικοποίησης” και, ακόμη, ως “έμπιστο φίλο”».*² Επίσης, στις αμέσως επόμενες σελίδες του ίδιου συγγράμματος σημειώνεται : *«ενώ, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει, από τη μια μεριά, να διατηρεί σχέσεις προσωπικής κατανόησης και αμοιβαιότητας με τους μαθητές του, από την άλλη, έχει την υποχρέωση να χρησιμοποιεί*

¹ _ Για ανάλογες κριτικές παρατηρήσεις σχετικά με τη δομολειτουργιστική κοινωνιολογική θεωρία βλ. ενδεικτικά Πετμεζίδου Μ. (2000) «Σύγχρονες θεωρητικές διαμάχες και νέες συνθέσεις», σσ.6,7, στο : Πετμεζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία...*, ό.π.

² _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.189.

ορισμένα σταθερά και αντικειμενικά κριτήρια χειρισμού τους και αξιολόγησής τους».¹ Και λίγο μετά αναφέρεται : «αποτελεί όμως κανόνα ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι φορτισμένος με ποικίλες μορφές αυθεντίας και εξουσίας που προκύπτουν από τη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας : εξουσία να οργανώνει τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες, να αξιολογεί και να επιλέγει, να επιβάλλει πειθαρχία, κ.ο.κ.».²

Από όλες τις προηγούμενες αναφορές των διδακτικών συγγραμμάτων προκύπτει με σαφήνεια μια δομολειτουργιστική κοινωνιολογική οπτική της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία ορίζεται τόσο ως αναγκαία «θεσμική» πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο κι ως «φυσικό» και αδιαμφισβήτητο στοιχείο του παιδαγωγικού και «κοινωνικού ρόλου» του εκπαιδευτικού.

Το λειτουργιστικό στοιχείο των παραπάνω οπτικών προβάλλει σαφέστερα, αν αντιπαραβάλλουμε τις οπτικές αυτές με ορισμένες πανομοιότυπες θέσεις του βασικού εκφραστή της δομολειτουργιστικής θεωρίας, T. Parsons : «πάνω από όλα πρέπει να είναι (ενν. η δασκάλα) η εκπρόσωπος που με την παρέμβασή της βοηθάει να προβάλλεται αλλά και νομιμοποιεί τη διαφοροποίηση της σχολικής τάξης πάνω στον άξονα της επίδοσης».³

2. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης των μαθητών. Η δεύτερη υποκατηγορία αναφορών στον ορισμό της αξιολόγησης των μαθητών αναφέρεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνει αναφορές στις οποίες τονίζεται, σχεδόν καθολικά, ο κοινωνικός προσδιορισμός των κριτηρίων της αξιολόγησης, και, άρα, ο μη αντικειμενικός και ο μη ουδέτερος

¹ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.191.

² Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ.192,193.

³ Parsons T. «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα : μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία», μεταφρασμένο στο : Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.264. Στο ίδιο επίσης πλαίσιο, σημειώνεται από τον Parsons : «ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας αυτής της διαδικασίας είναι ότι οι δύο ομάδες ενηλίκων που την απαρτίζουν, η οικογένεια και το σχολείο, έχουν κοινές αξίες. Πυρήνας των αξιών είναι η κοινά αποδεκτή αξιολόγηση της επιτυχίας, που εμπεριέχει πριν απ' όλα την αναγνώριση ότι είναι δίκαιο να δίνεται διαφορετική ανταμοιβή στις διαφορετικές επιδόσεις, εάν και εφόσον υπήρξε δίκαιη και ισότιμη προσφορά ευκαιριών, και ότι είναι δίκαιο οι ανταμοιβές αυτές να δίνουν στους επιτυχόντες ευκαιρίες ανώτερου επιπέδου» (στο ίδιο, σ.265). (...) «Τρίτο, πρέπει να υπάρχει η διαδικασία επιλεκτικής επιβράβευσης των θετικών επιδόσεων. Η ευθύνη αυτή ανήκει κυρίως στη δασκάλα, αν και οι προοδευτικές διδακτικές μέθοδοι τείνουν να κινητοποιούν σε αυτή τη διαδικασία τους συμμαθητές πιο συστηματικά από ό,τι στο παραδοσιακό σχολείο. Η διαδικασία αυτή είναι η άμεση πηγή της διαφοροποίησης στο εσωτερικό της τάξης με άξονα την επίδοση» (στο ίδιο, σ.266). Οι προηγούμενες απόψεις του Parsons εμπεριέχονται, απλώς, στα ανθολογημένα μεταφρασμένα κείμενα του συγγράμματος της Α. Φραγκουδάκη, χωρίς, βέβαια, ν' απηχούν τις θεωρητικές θέσεις της συγγραφέως για την αξιολόγηση των μαθητών.

(κοινωνικά) χαρακτήρας της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Οι αναφορές, βέβαια, της υποκατηγορίας αυτής, παρουσιάζουν ποικιλία ως προς τις θεωρητικές τους αφετηρίες, όπως θα φανεί και από τα σχετικά παραθέματα των διδακτικών συγγραμμάτων, αφού αυτές συναρτώνται, από τη μια, με τον ιδιαίτερο τρόπο που γίνεται αντιληπτή, απ' το συγγραφέα του κάθε συγγράμματος, η διαμόρφωση και συγκρότηση του κοινωνικού πεδίου και, από την άλλη, με τη συνολικότερη θεωρητική οπτική της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης και του τρόπου ένταξης της αξιολόγησης στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής. Κάτι, που μένει να φανεί συγκριτικά στη συνέχεια, όταν παρουσιάσουμε και άλλες αναφορές των ίδιων συγγραμμάτων σε σχέση με τις υπόλοιπες υποκατηγορίες της αξιολόγησης.

Έτσι, στο σύγγραμμα της Μ. Τζάνη φαίνεται ν' αμφισβητείται η δυνατότητα ύπαρξης αντικειμενικής αξιολόγησης, και, άρα, ν' αναδεικνύεται ο κοινωνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, όταν σημειώνεται σ' αυτό : *«α) όταν τα εφόδια με τα οποία τα παιδιά εισέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία είναι διαφορετικά και ανάλογα ποιοτικά και ποσοτικά της κοινωνικής τους προέλευσης, β) όταν τα μέσα κατανόησης (π.χ. γλωσσικό εργαλείο), είναι ελλιπή στα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, ενώ αντίθετα είναι εκείνα ακριβώς που χρειάζονται στα παιδιά των ανωτέρων στρωμάτων για να τα βοηθούν στην κατανόηση και μάθηση, επομένως και στην αξιολόγησή τους ως “αρίστων μαθητών”, γ) όταν δεν έχουμε καμιά ελπίδα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, δεδομένου ότι αυτό θα απαιτούσε “το ίδιο πολιτιστικό περιβάλλον” για τα παιδιά και ίδιες οικονομικές δυνατότητες στις οικογένειές τους (...) δ) όταν έρευνες έχουν αποδείξει ότι η μεταχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς είναι ανάλογη σε ποιότητα της κοινωνικής τους προέλευσης και οι προσδοκίες τους από τους μαθητές τους αντανakλούν το κοινωνικό ή μορφωτικό γόητρο των γονιών τους».*¹

Η επισήμανση, ωστόσο, στο προηγούμενο παράθεμα, της «μη αντικειμενικής» αξιολόγησης και του κοινωνικού προσδιορισμού της αξιολόγησης δε φαίνεται να συναρτάται με τις πιο «δομικές» όψεις και σχέσεις του κοινωνικού σχηματισμού, με τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και την αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης (και, άρα, με τον σταθερά κοινωνικό χαρακτήρα των κριτηρίων της αξιολόγησης που διαμορφώνουν οι σχέσεις αυτές), αφού, στη συνέχεια, αναφερόμενη η συγγραφέας στη δυνατότητα *«εξουδετέρωσης ή περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων»* και *«εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης»*, καταλήγει : *«πιστεύουμε ότι ο*

¹ _ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σσ.32,33.

ρόλος του κράτους εδώ θα μπορούσε να είναι σημαντικός».¹ Επίσης, στο ίδιο παράθεμα, παράλληλα με την προηγούμενη «ισονομιστική» οπτική συνυφαίνεται και μια θεώρηση «των παιδιών των κατώτερων στρωμάτων», η οποία φαίνεται να υιοθετεί στοιχεία από τη γνωστή «θεωρία του ελλείμματος» των γλωσσικών και πολιτιστικών τους μέσων.

Στον κοινωνικό προσδιορισμό της αξιολόγησης των μαθητών αναφέρεται και το σύγγραμμα του Α. Κυρίδη, καθώς σημειώνεται σ' αυτό : *«κυρίαρχο στοιχείο της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης αποτελεί η κλίμακα των αξιών που διαμορφώνουν τη γνωστική και κοινωνικοποιητική ύλη που προάγει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Η σπουδαιότητα αυτού του στοιχείου έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί αντικείμενο κοινωνικού προσδιορισμού που ενέχει στοιχεία υποκειμενικότητας»*.² Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, η προηγούμενη επισήμανση ενέχει στοιχεία αντίφασης, αν συνεξεταστεί και ενταχθεί αυτή στο συνολικότερο «σχήμα» απόψεων του συγγραφέα για την αξιολόγηση των μαθητών, κάτι που θα φανεί στη συνέχεια, μέσα από την παράθεση και άλλων απόψεών του για το ίδιο θέμα.

Μια έμμεση αναφορά, στο σύγγραμμα του Σ. Χιωτάκη, στην αξιολόγηση των γνώσεων, στο πλαίσιο των εξετάσεων εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση, συνδέει τον προσδιορισμό των κριτηρίων της αξιολόγησης αυτής με το κοινωνικό πεδίο και τα «προαπαιτούμενα» των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Σ' αυτήν σημειώνεται : *«Τα κριτήρια επιλογής για τις ιατρικές σχολές αποτελούνται από τυπικές και απρόσωπες διαδικασίες : από τη “σχολική πρόοδο” και τις εξετάσεις για την αξιολόγηση γνώσεων. Τα κριτήρια αυτά, όπως έχει τονιστεί τα τελευταία είκοσι χρόνια από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, είναι προσαρμοσμένα στα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά αυτονόητα των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων»*.³

Αναφορά, η οποία επαναλαμβάνεται με πιο άμεσο τρόπο σε άλλο κείμενο του ίδιου συγγραφέα, το οποίο έχει αποτελέσει, επίσης, διδακτικό σύγγραμμα του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου : *«οι γνωστικές και εκφραστικές αυτές ικανότητες που αξιολογούνται στο Σχολείο μέσω των εξετάσεων, απορρέουν κυρίως από τα κοινωνικά και πολιτισμικά “αυτονόητα” και το λεγόμενο Habitus των ανώτερων και μεσαίων αστικών τάξεων. Κατά συνέπεια, η καθιέρωση*

¹ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.33.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.81.

³ Χιωτάκης Σ. (1998), ό.π., σ.291.

τους ως κριτηρίων αξιολόγησης έχει, *a priori*, έναν κοινωνικά επιλεκτικό χαρακτήρα που αποβαίνει σε βάρος των παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις. (...) Τέλος : η ιδεολογία της επιλογής στο σχολείο δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι η αξιολόγηση μέσω των εξετάσεων και βαθμών είναι αντικειμενική, αξιόπιστη και έγκυρη, ενώ στην πραγματικότητα δε συμβαίνει αυτό». ¹ Και διατυπώνεται ακόμα πιο καθαρά σε επόμενο σημείο του ίδιου συγγράμματος : «Από τη σκοπιά αυτή που προσεγγίζω τους βαθμούς και τις εξετάσεις σαν φίλτρα εξειδικευμένης και συγχρόνως κοινωνικής επιλογής, τα κριτήρια επίδοσης και προόδου στο σχολείο μπορούν να χαρακτηριστούν ως “ταξικά”, αφού αξιολογούν έχοντας ως γνώμονα τις κοινωνικές και οικονομικές δυνατότητες, τα πολιτισμικά και μορφωτικά αυτονόητα και, αντίστοιχα, τις εκφραστικές και άλλες ικανότητες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων». ²

Στον κοινωνικό χαρακτήρα, επίσης, της αξιολόγησης των μαθητών και στη σχέση της τόσο με την κοινωνική διαστρωμάτωση όσο και με την κοινωνική επιλογή που ασκείται μέσω αυτής, αναφέρεται έμμεσα και το σύγγραμμα της O. Banks, στο πλαίσιο εξέτασης των, σχετικών με την αξιολόγηση, θέσεων του B. Bernstein και του P. Bourdieu. ³

Αρκετές αναφορές υπάρχουν, επίσης, και στο σύγγραμμα της A. Φραγκουδάκη, σχετικά με τον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο (και, άρα, το μη αντικειμενικό και ουδέτερο χαρακτήρα της αξιολόγησης). Σε μια πιο άμεση απ’ τις αναφορές αυτές, η οποία απηχεί και την άποψη της συγγραφέως, σημειώνεται : «διαπιστώνουμε ότι οι πιθανότητες των μαθητών να κάνουν μακρόχρονες σπουδές καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση. (...) Διαπιστώσαμε ακόμα ότι η σχολική αξιολόγηση επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση (ενν. των μαθητών)». ⁴

Στον κοινωνικό χαρακτήρα, τέλος, της αξιολόγησης των μαθητών (όσον αφορά τη διαμόρφωση των κριτηρίων της) αναφέρονται και οι Blackledge & Hunt, στο οικείο κεφάλαιο του συγγράμματός τους, στο οποίο παρουσιάζουν τις θεωρητικές απόψεις του P. Bourdieu : «η εκπαίδευση, επομένως, δεν είναι σε καμία περίπτωση αντικειμενικός κριτής των μαθητών. Τα κριτήρια βάσει των οποίων κρίνονται οι μαθητές δίνονται από την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων, παραλλαγμένα ως ένα

¹ _ Χιωτάκης Σ. «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», στο : Χιωτάκης Σ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρη, Αθήνα 1999³, σ.49.

² _ Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σ.53.

³ _ Σχετικές αναφορές, βλ. Banks O., ό.π., σσ.320,321 και 323, αντίστοιχα.

⁴ _ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.100.

βαθμό από το εκπαιδευτικό σύστημα».¹ Η θέση, ωστόσο, αυτή του P. Bourdieu απέχει πολύ από το ν' αποτελεί αντιπροσωπευτική θέση του συγκεκριμένου συγγραμματος, αφού, όπως επιχειρήσαμε να δείξουμε και στην ενότητα των ευρημάτων μας για το αναλυτικό πρόγραμμα, οι συγγραφείς του, Blackledge & Hunt, απορρίπτουν και ασκούν δριμυεία κριτική σε όλες τις θεωρητικές εκφάνσεις των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής για την εκπαίδευση και τη λειτουργία της.²

B. Λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών

Η λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών συναρτάται στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με τρία διαφορετικά ζητήματα, τα οποία θα μπορούσαν να διατυπωθούν συνοπτικά, με τη μορφή υποκατηγοριών, ως εξής : 1. αξιολόγηση μαθητών και μάθηση, 2. αξιολόγηση μαθητών και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας και 3. αξιολόγηση μαθητών και κοινωνική αναπαραγωγή.

1. Αξιολόγηση μαθητών και μάθηση. Στην πρώτη υποκατηγορία αναφορών η αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζεται ως αναγκαίο (ή αναγκαστικό) και συνεκτικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, ως στοιχείο, δηλαδή, το οποίο λειτουργεί «διαγνωστικά» και «ανατροφοδοτικά» στην πορεία της μάθησης. Μια τέτοια οπτική προβάλλει κυρίως τον «παιδαγωγικό» (και, άρα, τον κοινωνικά ουδέτερο και αναγκαίο) ή, έστω, αναγκαστικό χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών.

Έτσι, στο διδακτικό σύγγραμμα του Α. Κυρίδη, μέσα από μια έμμεση αναφορά (σε μια απόπειρα ορισμού της σχολικής επίδοσης, η οποία αποτελεί το αποτέλεσμα της αξιολόγησης), παρουσιάζεται η αξιολόγηση ως μέσο αποτύπωσης

¹ Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.226.

² Άλλωστε, σε άλλο σημείο της παρουσίασης των απόψεων του P. Bourdieu, οι συγγραφείς αναφέρουν στο ίδιο διδακτικό σύγγραμμα : «Η τελευταία σημαντική παρατήρηση που κάνει ο Bourdieu είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να είναι αυτόνομο. Αντίσταται μάλιστα στις έξωθεν προσπάθειες αλλαγής του. Αυτό προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στην ανώτατη εκπαίδευση, όπου στην πραγματικότητα διδάσκονται ελάχιστα πράγματα. Γιατί λοιπόν παρέχεται τόση αυτονομία στο σύστημα; Η απάντηση είναι ότι είναι αυτόνομο μόνο εν μέρει, και ότι όλη η διδακτική εξουσία είναι εντεταλμένη. Κατά τη γνώμη του (αλλά όχι και τη δική μας), η εντολή προέρχεται από τις κυρίαρχες τάξεις. Στην πραγματικότητα, υποστηρίζει, η κυριότερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι να μεταδίδει γνώση, αλλά να δρα ως μηχανισμός επιλογής και να νομιμοποιεί τις κοινωνικές ανισότητες. Η ίδια η αυτονομία που δίνεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να επινοεί τα δικά του κριτήρια αξιολόγησης των επιδόσεων αποκρύπτει το γεγονός ότι τα κριτήρια ωφελούν τις ανώτερες τάξεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει αυτόνομο μόνο εφόσον παραμένει μέσα στα όρια των αυθαίρετων πολιτιστικών σταθερών των ανώτερων τάξεων» (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.234).

της επίδοσης και «προσδιορισμού του βαθμού ανταπόκρισης των εκπαιδευόμενων στις απαιτήσεις του σχολικού μηχανισμού».¹ Χαρακτηριστικά, αναφέρεται στο σύγγραμμα αυτό : «οι δυνατότητες και οι προσπάθειες των μαθητών στο σχολείο αντικατοπτρίζονται στην επίδοσή τους, την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα φροντίζει να αξιολογεί, ώστε να γνωρίζει το επίπεδο των μαθητών, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να προβαίνει στην επιλογή των εκπαιδευόμενων που θα συνεχίσουν την εκπαιδευτική τους πορεία στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι K. Hopkins & J. Stanley ορίζουν την μαθητική επίδοση ως το επίπεδο απόδοσης του μαθητή προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο από αυτόν. Κατά τον D. J. Mueller, η επίδοση είναι ένα είδος προόδου που έχει κάνει ο μαθητής προς την κατεύθυνση των στόχων μάθησης». (...) «Η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης ορίζεται από τον N. Gronlund ως η συστηματική διαδικασία που καθορίζει την έκταση κατά την οποία οι στόχοι διδασκαλίας έχουν επιτευχθεί από τους μαθητές».² Οι αναφορές αυτές συνθέτουν, καταρχήν, μια κοινωνικά ουδέτερη ψυχοπαιδαγωγική οπτική της αξιολόγησης, η λειτουργία της οποίας συναρτάται αποκλειστικά με τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία του σχολείου.

Στο ίδιο, επίσης, θεωρητικό πλαίσιο, το σύγγραμμα της Μ. Τζάνη τη στιγμή που παρουσιάζει την αξιολόγηση των μαθητών ως «μηχανισμό κοινωνικής επιλογής»³ (όπως θα φανεί στη συνέχεια με την παράθεση των σχετικών χωρίων), υποστηρίζει ότι μεταξύ των τριών κύριων λειτουργιών της αξιολόγησης είναι και «η παιδαγωγική λειτουργία (...) η οποία στοχεύει στο να βοηθά το παιδί : α) να μάθει να διακρίνει τη σχέση της προσπάθειας με το επίτευγμα · β) να το μάθει να διακρίνει το διδακτικό στόχο, πίσω από κάθε συγκεκριμένο θέμα, αυτό που με άλλα λόγια λέμε, να το μάθει πώς να μαθαίνει. Και γ) το βοηθά στην αυτοαντίληψη, που θα του ανοίξει δίοδο στην αυτοεκτίμηση και αργότερα στη δυναμική αυτογνωσία».⁴ Και σε επόμενο σημείο συνεχίζει το ίδιο σύγγραμμα : «σκοπός της παιδαγωγικής (ενν. λειτουργίας) είναι να κάνει τα παιδιά καλούς μαθητές, και να κατανοήσουν, να μάθουν, αν όχι στον ίδιο βαθμό όλα, τουλάχιστον τα περισσότερα».⁵

Η προηγούμενη σύνδεση αξιολόγησης και μάθησης επανέρχεται στο ίδιο σύγγραμμα και σε άλλο σημείο της ίδιας ενότητας, όταν αναφέρεται : «Η αξιολόγηση είναι μια

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.80.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.80.

³ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.30.

⁴ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.30.

⁵ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.31.

ουσιωδέστατη πρακτική της εκπαίδευσης ανθρώπων και από τη σκοπιά των προβλημάτων επίσης που βάζει. Κατ' αρχήν υπάρχει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, και η αξιολόγηση ως επιλογή. Αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό να το κατανοήσουμε. Αξιολογώ, για να βελτιώσω τη μαθησιακή διαδικασία, και τα αποτελέσματά της, και αξιολογώ για να επιλέξω, να αποκλείσω κάποιους και να αφήσω κάποιους άλλους να περάσουν. (...) Και μια παιδαγωγική εκπαίδευση οφείλει να αξιολογεί με παιδαγωγικές επίσης μεθόδους και κριτήρια την προσπάθεια και την εν γένει μαθησιακή πορεία του μικρού μαθητή».¹

Στο σύγγραμμα του Θ. Μυλωνά εξετάζεται (σε μια ιστορική μελέτη) η εξέλιξη και οι αλλαγές της βαθμολογικής κλίμακας και των αξιολογικών διαδικασιών στις βαθμίδες της εκπαίδευσης, σε σχέση με την «κοινωνική ανάγκη ελέγχου της “ροής” του μαθητικού πληθυσμού» κατά χρονική περίοδο, το υποσύστημα της εργασίας και τις αντίστοιχες, κάθε φορά, ανάγκες κοινωνικής κατανομής του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτό, υποστηρίζεται, μεταξύ άλλων, σχετικά με την αλλαγή της βαθμολογικής κλίμακας των μαθητών του δημοτικού σχολείου, η οποία πραγματοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 (με την αντικατάσταση της δεκάβαθμης αριθμητικής κλίμακας βαθμολογίας από την κλίμακα λεκτικών χαρακτηρισμών που απεικονίζεται με τα τρία πρώτα γράμματα του αλφαβήτου) : «Γύρω στα 1980 τα νέα δεδομένα, και του χώρου εργασίας αλλά και της εκπαίδευσης, προκάλεσαν τη συρρίκνωση και εντατικοποίηση του κοινωνικού ελέγχου της “ροής” στα ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης. Έτσι η Δημοτική Εκπαίδευση τέθηκε έξω από την εμβέλεια του μηχανισμού αυτού, με συνέπεια να της είναι άχρηστη η ισχύουσα κλίμακα. Η συμβολική κλίμακα των τριών πρώτων γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου που την αντικατέστησε δε “μετράει” πλέον, και σχετικά με τον έλεγχο της “ροής”, τίποτα».² (...) «Γι' αυτό η διακριτική και κατανεμητική λειτουργία των εξετάσεων και της βαθμολογικής κλίμακας σ' αυτό το επίπεδο είναι άχρηστη. Η βαθμολογική κλίμακα από εργαλείο κοινωνικής διάκρισης (1929) μεταμορφώθηκε σε παιδαγωγικό εργαλείο ενίσχυσης της μάθησης (1980)».³ (...) «Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια η βαθμολογία στη Μέση Εκπαίδευση (και πολύ περισσότερο στη Δημοτική, για την οποία θα μιλήσουμε πιο κάτω) έχασε την παραδοσιακή της λειτουργία. Τείνει πλέον από “διαπιστωτική” και

¹ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σσ. 31,32.

² Μυλωνάς Θ. «Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της “ροής” του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα», στο : Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σσ. 316,317.

³ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π.,σ.316.

“κυρωτική” να γίνεται “διαμορφωτική”, δηλαδή ένα παιδαγωγικό μέσο στο εσωτερικό του σχολείου».¹

Η προηγούμενη θέση αναφέρεται, βέβαια, στη λειτουργία της βαθμολογίας και της αξιολόγησης των μαθητών στην εκπαίδευση όχι γενικά και για πάντα αλλά σε σχέση με τα συγκεκριμένα κάθε φορά (όπως είπαμε) κοινωνικο-οικονομικά συμφραζόμενα του «υποσυστήματος της εκπαίδευσης» (όπως αναφέρεται) και τις ανάγκες «αντιστοιχίσης» που αυτά θέτουν, στο πλαίσιο των αναγκών κοινωνικής αναπαραγωγής που υλοποιεί η εκπαίδευση. Ωστόσο, μέσα από τη θέση αυτή σκιαγραφείται με σαφήνεια, η «λειτουργική» σύνδεση της αξιολόγησης με τη μάθηση, όπως περίπου και στα προηγούμενα συγγράμματα που αναφέραμε. Η θέση αυτή ενώ φαίνεται να αποκλίνει από μια στενά λειτουργιστική θεωρητική οπτική της λειτουργίας της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης,² δεν μπορεί, από την άλλη, να ενταχθεί σε μια μαρξιστική ή νεο-μαρξιστική οπτική, αν τη συσχετίσει κανείς και με το συνολικότερο θεωρητικό «σχήμα» απόψεων του συγγραφέα για τη λειτουργία του σχολείου, τον τρόπο θεώρησης του κοινωνικού πεδίου και τη σχέση αυτού με την πολιτική εξουσία.³

Αρκετές άμεσες αναφορές στη λειτουργία της αξιολόγησης, της βαθμολογίας των μαθητών και των εξετάσεων στο δημοτικό σχολείο ως αναγκαστικών (στις

¹ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π.,σ.303.

² Παρότι, δε λείπουν στην ίδια μελέτη και λειτουργιστικής αφετηρίας οπτικές, όπως, π.χ. η σχετική με τον ορισμό του «κοινωνικού ελέγχου». Σχετικά, βλ. τις σσ.241-244.

³ Για την καλύτερη σκιαγράφηση των θεωρητικών αυτών απόψεων, παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά χωρία από το ίδιο σύγγραμμα, τα οποία συντείνουν περισσότερο σε μια βεβαιωτική θεωρητική οπτική : «Το σχολείο αρχίζει να μετέχει όλο και ενεργότερα στην κατανομητική λειτουργία των ατόμων ή των κοινωνικών κατηγοριών στο πλέγμα της αγοράς εργασίας, όσο η κοινωνία εκλογικεύει τις σχέσεις, εκβιομηχανίζεται και οργανώνεται γραφειοκρατικά. Ο Max Weber παρατηρεί ότι αυτό καταρχήν “συνέβη στη σύγχρονη Ευρώπη ως συνάρτηση της ανάπτυξης των αναγκών μιας γραφειοκρατικής οργάνωσης (της κοινωνίας), η οποία επιδιώκει την αντιστοιχία ιεραρχημένων και συγκρίσιμων ατόμων με τις ιεραρχημένες θέσεις”» (Μυλωνάς Θ., 2003, ό.π.,σσ.253,254), και σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος σημειώνεται : «Το πολιτικό υποσύστημα, όπως διαμορφώνεται ιδίως στις μεταβιομηχανικές κοινωνίες, δε φαίνεται να είναι πλέον το μονοπώλιο μιας τάξης. Είναι μάλλον μια αρένα συγκρούσεων ποικίλων συμφερόντων. “Στις μέρες μας”, γράφει ο Dahrendorf, “σε πολλές χώρες οι κυρίαρχες τάξεις δε συμπεριφέρονται πια όπως παλιά, πριν απ’ αυτές, συμπεριφέρονταν οι κυρίαρχες τάξεις των καπιταλιστικών κοινωνιών. Δεν είναι πλέον μ’ αυτήν την έννοια κυρίαρχες τάξεις ή, αν το προτιμά κανείς, δεν είναι κυρίαρχες ομάδες μέσα στο πλαίσιο των πολιτικών συγκρούσεων”. Αυτά γράφονταν γύρω στα 1960. Στις μέρες μας, δηλαδή μέσα της δεκαετίας του 1990, τα πράγματα έχουν αλλάξει περισσότερο. Ακόμα και στη δική μας, την ελληνική κοινωνία “η ταξική διάρθρωση, αν και είναι σε γενικές γραμμές σαφής, δεν οδηγεί σε αντίστοιχες ταξικές συγκρούσεις. Ο παρεμβατικός ρόλος του κράτους, ο πλατειασμός χαρακτήρα της διοίκησης και η έντονη αναδιανεμητική παρέμβαση της πολιτικής έχουν καταστήσει ασαφείς τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και δημιουργήσει συμβιβασμούς, που δίνουν στην εξουσία διαταξική βάση. Η κοινωνικά άρχουσα τάξη έχει ασταθή όρια και βασίζεται σε ασαφείς συμμαχίες, παρόλο που έχει σταθερό βασικό πυρήνα” (παραπομπή στο : Σημίτης Κ. “Κόσμος κινδύνων αλλά και ελπίδας”, άρθρο στην εφημ. Τα Νέα, 2-1-1990)» (στο ίδιο, σ.246).

υπάρχουσες εκπαιδευτικές –του «μαζικού τύπου σχολείου»– και κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες) μέσω «αντιστάθμισης», «ανατροφοδότησης» και ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών (ιδιαίτερα των «χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων»), υπάρχουν σε σχετική μελέτη του Σ. Χιωτάκη.¹ Μεταξύ των αναφορών αυτών σημειώνεται από το συγγραφέα : *«Η τυπική αξιολόγηση του μαθητή προσπαθώντας να προσδιορίσει, όσο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, σε ποιο βαθμό ο μαθητής πλησίασε τους μαθησιακούς στόχους, γίνεται συγχρόνως “ένα εργαλείο διαχείρισης και μία διαδικασία οργάνωσης, σχετικά με την πρόσκτηση γνώσεων και τη δράση, που οφείλει να οδηγήσει στο να βελτιωθούν, από τη μια οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα και από την άλλη ο μελλοντικός προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων”* (παραπομπή στο : *Ηλιού Μ. “Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών”*, άρθρο στη *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.51, 1991). *Από τη σκοπιά αυτή η τυπική αξιολόγηση έχει συγχρόνως περισσότερες πτυχές : Η πρωταρχική μέτρηση της επίδοσης επενεργεί ως διαδικασία ταξινόμησης ή επιλογής του μαθητή και με την ιδιότητά της αυτή χρησιμοποιείται ως κίνητρο μάθησης, ενώ από μια γενικότερη σκοπιά είναι δυνατόν να “ανατροφοδοτεί” και να επαναξιολογεί ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία».*²

Σε άλλο σημείο της ίδιας μελέτης αναφέρεται, επίσης : *«Κανονικά η βαθμολογία ως εξωτερικό κίνητρο μάθησης είναι δυνατόν να αυξάνει το ενδιαφέρον και τη θέληση για μάθηση και επίδοση : “Ο βαθμός μπορεί να ευνοεί και να προάγει τη διαδικασία μάθησης, δραστηριοποιώντας προς τούτο το μαθητευόμενο. Τίποτα δεν παρακινεί περισσότερο από την επιτυχία που, μεταξύ άλλων, εκφράζεται με τον (καλό!) βαθμό. Τίθεται όμως το ερώτημα, πώς επιδρά ο κακός βαθμός στο μαθητή”* (παράθεμα από τον *R. Weiss, “Aufgaben der zensuren und zeugnisse”*)».³ Και σε άλλο σημείο σημειώνεται στην ίδια μελέτη : *«Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι τυπικές εξετάσεις όχι μόνον δεν μπορούν να αντικατασταθούν τελείως από εναλλακτικά μαθησιακά κίνητρα στα σημερινά “μαζικά σχολεία”, αλλά και αποτελούν βασική προϋπόθεση για μελέτη και γνώση, προπαντός για τα παιδιά που προέρχονται από μη μορφωσιογόνο κοινωνικό περιβάλλον».*⁴ (...) *«Πραγματικά υπάρχουν πολλές ελλείψεις όσον αφορά την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των βαθμών. (...) Στις σημερινές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες αποτελούν ωστόσο ένα αναγκαίο κακό, με το*

¹ Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σσ. 48-85.

² Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σ.48.

³ Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σσ.55,56.

⁴ Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σ.64.

οποίο είμαστε υποχρεωμένοι να ζούμε».¹ (...) «Άρα εφ' όσον οι εξετάσεις και οι βαθμοί εξακολουθούν να ισχύουν ως τα βασικά κριτήρια για τις σπουδές, η κατάργησή τους από το δημοτικό μπορεί να αποβαίνει σε βάρος των παιδιών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. (...) Δεν είναι ίσως υπερβολικός ο ισχυρισμός ότι τα παιδιά αυτά που δε ζουν σε μορφωσιογόνο περιβάλλον, με την κατάργηση των εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό χάνουν το αποτελεσματικότερο αντισταθμιστικό μέσον που μπορούν να έχουν για να ασκηθούν από νωρίς στις σχολικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν».²

Σε όλα τα προηγούμενα χωρία, ενώ δεν παραβλέπεται ο τονισμός της κοινωνικής διάστασης και των επιπτώσεων της αξιολόγησης (ως διαδικασίας, δηλαδή ταξινόμησης και επιλογής των μαθητών από «μη προνομιούχα» κοινωνικά και μορφωτικά περιβάλλοντα), υιοθετείται, ταυτόχρονα, και η περισσότερο «παιδαγωγική» πλευρά της αξιολόγησης, η οποία συνδέεται με την επίτευξη των διδακτικών στόχων και την ενίσχυση της μαθησιακής πορείας των μαθητών, εγγράφοντας, έτσι, σε λειτουργιστικά, περισσότερο, πλαίσια την οπτική του συγγραφέα και την όποια κοινωνική λειτουργία αναγνωρίζεται, από αυτόν, στην αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο. Αναγνωρίζοντας δηλαδή στην αξιολόγηση των μαθητών μια «αναγκαία» (κοινωνικά και παιδαγωγικά) λειτουργία.

2. Αξιολόγηση μαθητών και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας. Η δεύτερη υποκατηγορία αναφορών συνδέει την αξιολόγηση των μαθητών με την επιλεκτική και κατανομητική λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση, για την ένταξη των μαθητών στον (αναγκαίο) κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας. Συναρτά δηλαδή την αξιολόγηση των μαθητών (και μαζί τη λειτουργία της εκπαίδευσης) με την εξυπηρέτηση των αναγκών και λειτουργιών της ευρύτερης κοινωνικής δομής και το ιεραρχημένο πλέγμα κοινωνικο-επαγγελματικών θέσεων και ρόλων το οποίο απαντά σ' αυτήν.

Η Μ. Τζάνη, αναφερόμενη στο σύγγραμμά της στη λειτουργία αυτή της αξιολόγησης, σημειώνει : «Δεύτερη λειτουργία της αξιολογήσεως είναι η κοινωνική λειτουργία. Αυτή συνίσταται απλά στο να προετοιμάσει και να επιμερίσει ή να κατευθύνει το νέο άνθρωπο, πρωταρχικά σε μια δοσμένη κοινωνία, και ακολούθως

¹ Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σ.68.

² Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σ.69.

ανάλογα με τα τρέχοντα χαρακτηριστικά αυτής της κοινωνίας ή και τις μελλοντικές προδιαγραφές, και ανάλογα με τις ικανότητες (με ή χωρίς εισαγωγικά) του ατόμου, στην κοινωνική επαγγελματική και οικονομική ιεραρχία, με κριτήρια βεβαίως, που θέτει η ίδια και που μπορεί να είναι, και συνήθως είναι, ένα από τα κριτήρια τα παιδαγωγικά. (...) Η κοινωνική λειτουργία με αφετηρία το άτομο (επιθυμίες και δυνατότητες) έχει ως στόχο την κοινωνία και το επάγγελμα». ¹ Η αναφορά αυτή στην κατανομική-επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία αναγνωρίζει ότι υπάρχουν στην αξιολόγηση ουδέτερα παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια (δηλαδή καθολικά αναγκαία και αποδεκτά), αναδεικνύει μια αμιγώς δομολειτουργιστική θεώρηση της λειτουργίας της αξιολόγησης.

Ανάλογης θεωρητικής αφετηρίας αναφορά με την προηγούμενη απαντά και στο διδακτικό σύγγραμμα του Ι. Πυργιωτάκη. Χαρακτηριστικά, σημειώνεται σ' αυτό: «Το σχολικό σύστημα ασκεί και άλλες ακόμη λειτουργίες καθοριστικές για το άτομο, όπως είναι π.χ. η λειτουργία της επιλογής και της κοινωνικής τοποθέτησης. Το Σχολείο δηλαδή αξιολογεί, επιλέγει και κατανέμει τους μαθητές στην κοινωνική ιεραρχία, με βάση ορισμένα κριτήρια τα οποία θεσπίζει η τάξη των ανθρώπων, που διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Με την έννοια αυτή οι μηχανισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θέση του σημερινού μαθητή ως αυριανού πολίτη». ²

Στο προηγούμενο παράθεμα, πέρα από την αναγνώριση και αποδοχή της επιλεκτικής και κατανομικής λειτουργίας της αξιολόγησης, η δομολειτουργιστική οπτική του συγγράμματος αναδεικνύεται από δυο ακόμη στοιχεία. Πρώτον, από την αναφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η αξιολόγηση των μαθητών και τα οποία «θεσπίζει» (γενικά και ενιαία) «η τάξη των ανθρώπων» και δεύτερον από τη συγκρότηση και αναγωγή της μελλοντικής κοινωνικής θέσης του μαθητή (ως αποτέλεσμα της αξιολόγησής του στην εκπαιδευτική διαδικασία) στην αστικοφιλελεύθερη («δικαιακή-ισοπολιτειακή») ιδιότητα του «πολίτη». ³ Και τα δυο προηγούμενα στοιχεία αναδεικνύουν μια φιλελεύθερη οπτική του κοινωνικού πεδίου, ως μια απλή συνάθροιση των ατόμων («ανθρώπων-πολιτών») που το συναπαρτίζουν

¹ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σσ.30,31.

² Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σ.25.

³ Για μια σχετική κριτική ανάλυση της φιλελεύθερης αυτής ιδεολογίας βλ. Πουλιαντζάς Ν. *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. Α', μτφρ. Φιλίνης Κ., Θεμέλιο, Αθήνα 1985³, σσ.169,170 και 184,185.

και που θεσπίζουν (από κοινού) τα κριτήρια λειτουργίας του σχολείου και της αξιολόγησης των μαθητών στο πλαίσιο αυτού.

Παρόμοια αναφορά (με την προηγούμενη) απαντά σε κάποιο χωρίο από το σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου, στο οποίο γίνεται λόγος για την κοινωνικοποίηση στο σχολείο, και στο πλαίσιο αυτής, για την επιλογή και ένταξη των μαθητών στο κοινωνικό σύστημα θέσεων και ρόλων : *«Ένας άλλος τρόπος μέσω του οποίου η κοινωνικοποίηση στο σχολείο προσδιορίζεται από χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνίας είναι το ότι το σχολείο στις σημερινές κοινωνίες αποβλέπει στην προετοιμασία των μαθητών για μελλοντικές θέσεις και ρόλους και στο πλαίσιο αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους. Ο προσανατολισμός αυτός επιβάλλει ώστε το σχολείο όχι μόνο να εξοικειώσει τους μαθητές με θέσεις και ρόλους στην κοινωνία και να τους διδάξει αντίστοιχες δεξιότητες, αλλά και να τους μεταδώσει αντίστοιχες αντιλήψεις, αξίες και στάσεις, οι οποίες συνιστούν το ψυχολογικό υπόβαθρο για την αποτελεσματική εκτέλεση των δραστηριοτήτων που αντιστοιχούν σε κάθε θέση και ρόλο. Όλοι οι μελετητές του σχολείου και της σχολικής τάξης τονίζουν την αντιστοιχία μεταξύ της κοινωνικοποίησης στο σχολείο και χαρακτηριστικών του συστήματος θέσεων και ρόλων στην κοινωνία».*¹

Όλα τα παραπάνω παραθέματα αναδεικνύουν μια δομολειτουργιστική θεώρηση της κοινωνικής-κατανομικής λειτουργίας της αξιολόγησης, η οποία παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με την αντίστοιχη θεώρηση του T. Parsons. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ένα σχετικό χωρίο από μεταφρασμένο κείμενο του T. Parsons : *«υπάρχει σχετικά συστηματική διεργασία αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών. Η αξιολόγηση αυτή, από τη σκοπιά του μαθητή ιδιαίτερα (αν και όχι αποκλειστικά) εκλαμβάνεται, με τη μορφή της βαθμολογίας στο μηνιαίο έλεγχο, ως ανταμοιβή ή ποινή για την προηγούμενη επίδοση. Από τη σκοπιά του σχολικού συστήματος, που λειτουργεί ως οργανισμός κατανομής, πρόκειται για επιλογή των μελλοντικών θέσεων στην κοινωνική ιεραρχία».*²

Στον προσδιορισμό και τη σχέση της αξιολόγησης των μαθητών (ως λειτουργίας) με τις *«ανάγκες κατανομής στο σχολικό σύστημα και τον κοινωνικό χώρο εργασίας»* αναφέρεται εκτενώς στη μελέτη, στην οποία αναφερθήκαμε νωρίτερα, και ο Θ. Μυλωνάς : *«η βαθμολογική κλίμακα (και η βαθμολογία) δε χρησιμοποιήθηκε στο*

¹ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σ.153.

² Parsons T. «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα : μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία», στο : Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.256.

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μόνο για την αξιολόγηση-μέτρηση της γνωστικής ικανότητας και των προσκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή, αλλά και ως μέσο (μεταξύ άλλων) κοινωνικού ελέγχου της “ροής” του μαθητικού πληθυσμού σε πιο πάνω επίπεδα εκπαίδευσης και κατά συνέπεια ως μέσο κοινωνικής κατανομής». ¹ Ο τρόπος ορισμού της «κοινωνίας» (και των αναγκών της) και της «κοινωνικής κατανομής» εμπεριέχει στοιχεία τα οποία συντείνουν στη μελέτη αυτή σε μια, μάλλον, λειτουργιστική θεωρητική εκδοχή : «Η μέτρηση και αξιολόγηση δεν είναι “μέσο κατακύρωσης” του επιπέδου πρόσκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων του συγκεκριμένου μαθητή, που χρησιμοποιεί μόνο ο συγκεκριμένος δάσκαλος, είναι και μέσο “θεσμοποιημένο”, που το χρησιμοποιεί η ίδια η κοινωνία : με αυτό (και όχι μόνο βέβαια) διακρίνει, κατανέμει και ιεραρχεί τα μέλη της (προσοχή στην παγίδα ανθρωπομορφισμού του φαινομένου της κοινωνίας). Όταν οι ανάγκες της κοινωνίας, δηλαδή του συστήματος των κοινωνικών δυνάμεων που τη συνιστούν, δεν ικανοποιούνται πλέον με επάρκεια, τότε τα κριτήρια, τα μέσα και η αντίστοιχη ατομική συνείδηση, που αφορούν τη μέτρηση-αξιολόγηση, αλλάζουν». ² Κι αυτό, γιατί στο παράθεμα που προηγήθηκε, η επεξηγηματική αναφορά στο «σύστημα των κοινωνικών δυνάμεων» δεν φαίνεται ν’ αναιρεί τον «ενιαίο» και «αδιαίρετο» τρόπο θεώρησης της «κοινωνίας». Στη διαπίστωση αυτή οδηγούμαστε, επίσης, από ένα ακόμα χωρίο της ίδιας μελέτης, στο οποίο αποτυπώνεται μια «σχετικιστική» προσέγγιση του τρόπου συγκρότησης του κοινωνικού πεδίου : «Στο τέλος της πρώτης εκατονταετίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος έφτασε να γίνει επίσημα αποδεκτό ότι η αξιολόγηση της επίδοσης και των ικανοτήτων του μαθητή προσδιορίζεται κάθε φορά από τις ανάγκες κατανομής μέσα στο σχολικό σύστημα και κατά συνέπεια μέσα στον κοινωνικό χώρο εργασίας. Το εάν αυτές οι ανάγκες αφορούν κάθε φορά την εξυπηρέτηση των συμφερόντων του κοινωνικού συνόλου ή επιμέρους τάξεων θέλει μελέτη και έρευνα». ³

Στη λειτουργία των εξετάσεων και της αξιολόγησης, σε σχέση με τον καταμερισμό εργασίας, αρμοδιοτήτων και κοινωνικών θέσεων των μαθητών καθώς και στην «αναγκαιότητα» της λειτουργίας αυτής στη «σύγχρονη κοινωνία και στα πλαίσια ενός κεντρικού-γραφειοκρατικού κράτους» ⁴ αναφέρεται στην

¹ _ Μυλωνάς Θ. (2003) «Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της “ροής” του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα», ό.π., σ.239.

² _ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σ.251.

³ _ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π.,σ.292.

⁴ _ Ενδεικτικά, βλ. τις σσ.50-52, στο : Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π.

προαναφερθείσα μελέτη του ο Σ. Χιωτάκης : «*Ας μην το ξεχνάμε : κάθε κοινωνία υπαγορεύει και διατηρεί το εκπαιδευτικό σύστημα που την εκφράζει. Το σύστημα αξιολόγησης μέσω εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο δεν είναι λοιπόν ανεξάρτητο από τη μορφή εκπαίδευσης και τον τύπο σχολείου που έχουμε. Έτσι, δεν είναι στο χέρι μας να το διατηρήσουμε ή να το καταργήσουμε : αφού έχει μια ιστορική και καθόλου αυθαίρετη κοινωνική λειτουργικότητα και εκφράζει, από την πλευρά του, μια ορισμένη κοινωνική και επαγγελματική ιεραρχία. (...) η κατάργηση των βαθμών θα πρέπει να είναι ένα αποτέλεσμα από τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο Σχολείο και όχι μια εκ των άνω επέμβαση σ' ένα σχολείο που διατηρεί τις παλιές δομές του και που όταν αφαιρέσεις εξετάσεις και βαθμούς μπορεί να χάσει ένα μεγάλο μέρος της αποτελεσματικότητάς του. (...) Και ας μη βιαστεί να αποφανθεί κανείς ότι με την παραπάνω ορολογία εφαρμόζω κατά γράμμα τη δομολειτουργική προσέγγιση του Πάρσονς. Οι διαπιστώσεις μου αυτές μπορούν να παρουσιαστούν ακριβώς το ίδιο στα πλαίσια του μοντέλου “οικονομική βάση και εποικοδόμημα”. Οι εξετάσεις στο σχολείο δεν ανήκουν στο ίδιο επίπεδο με τρέχουσες νόρμες συμπεριφοράς και στάσης των μαθητών. Δημιουργήθηκαν στην πορεία προς μια κοινωνία που ο καταμερισμός στις κοινωνικές θέσεις δεν πρέπει να γίνεται –τουλάχιστον άμεσα– με προσωποκεντρικά κριτήρια, αλλά σύμφωνα με τους αξιοκρατικούς κανόνες των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων. Οι αξιοκρατικοί κανόνες και ο ρόλος των εξετάσεων αποτελούν μια πραγματικότητα που αντί να περιορίζεται επεκτείνεται όλο και περισσότερο σε όλους σχεδόν τους τομείς».¹*

Τα χωρία που παραθέσαμε ως τώρα, αναφορικά με τη «λειτουργική» σύνδεση της αξιολόγησης των μαθητών και του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, συνθέτουν δομολειτουργιστικής αφετηρίας θέσεις, στο βαθμό που οι θέσεις αυτές φαίνεται να μην αμφισβητούν ούτε τον υφιστάμενο (καπιταλιστικό) κοινωνικό καταμερισμό εργασίας (και τη «λειτουργική» σχέση αυτού με την εκπαίδευση) ούτε, πολύ περισσότερο, τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις, όπως θα φανεί ακόμη καλύτερα στη συνέχεια, μέσα από την παρουσίαση της επόμενης (τελευταίας) υποκατηγορίας αναφορών, σχετικά με τη σχέση αξιολόγησης των μαθητών και κοινωνικής αναπαραγωγής. Αντίθετα, από την παρουσίαση των προηγούμενων θέσεων φαίνεται ν' αναγνωρίζεται στην αξιολόγηση των μαθητών η (αφηρημένα) κοινωνικά αναγκαία κατανομική της λειτουργία, στο πλαίσιο μιας διπλής λειτουργιστικής παραδοχής :

¹ _ Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π., σσ.77,78.

πρώτα της αυξημένης (και κοινωνικά αναγκαίας) διαφοροποίησης και ιεράρχησης κοινωνικών θέσεων και ρόλων στις «σύγχρονες κοινωνίες» και έπειτα της αναγκαίας επικράτησης και υιοθέτησης σε κάθε είδος κοινωνικής επιλογής (άρα, και σ' αυτήν που επιτελεί το σχολείο μέσω της αξιολόγησης) «κριτηρίων επίτευξης» (“criteria of achievement”), με βάση «αξιοκρατικούς κανόνες», αντί των παλιότερων κριτηρίων τα οποία απέδιδαν τις κοινωνικές θέσεις σύμφωνα με την κοινωνική προέλευση των ατόμων (“criteria of ascription”).¹

3. Αξιολόγηση μαθητών και κοινωνική αναπαραγωγή. Οι αναφορές της τρίτης υποκατηγορίας εστιάζουν στη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών σε σχέση με τη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής, η οποία υλοποιείται μέσω της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση δηλαδή των μαθητών συνδέεται με την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής και το σύστημα των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων. Η θεωρητική αφετηρία των αναφορών αυτών θα λέγαμε ότι, μάλλον, εντάσσεται στο λειτουργιστικό θεωρητικό «παράδειγμα», μολονότι πολλές από τις αναφορές αυτές φαίνεται να οικειοποιούνται ορισμένα εννοιολογικά «σχήματα» από το νεο-μαρξιστικό θεωρητικό «παράδειγμα» και τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Χαρακτηριστική περίπτωση τέτοιων αναφορών αποτελούν οι σχετικές από το σύγγραμμα του Α. Κυρίδη, στο οποίο σημειώνεται ότι *«ο ρόλος του σχολείου στη διαδικασία της κοινωνικής αναπαραγωγής είναι κεφαλαιώδης»*, συνεπικουρώντας *«στη διατήρηση των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και σχέσεων, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, της κυρίαρχης ιδεολογίας, των σχέσεων παραγωγής και γενικά όλων των χαρακτηριστικών που προσδίδουν στα άτομα τις κοινωνικές τους θέσεις και τους ρόλους τους. (...) Το σχολείο, για να επιτύχει αυτά τα αποτελέσματα, επιστρατεύει ένα σύνολο από πρακτικές και μεθοδεύσεις, που θα αναλυθούν εμπεριστατωμένα σε επόμενα κεφάλαια αυτής της εργασίας. Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε το σημαντικότερο ρόλο που παίζει η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, το σύστημα των εξετάσεων ως διαδικασία επιλογής αυτών που θα φοιτήσουν στην ανώτατη εκπαίδευση»*.² Η προηγούμενη (φαινομενικά νεο-μαρξιστική) θέση δεν είναι συνεπής με το συνολικότερο θεωρητικό

¹ _ Σχετική κριτική αναφορά σε παρόμοιες λειτουργιστικές έννοιες και οπτικές, σε σχέση και με την «ιδεολογία της αξιοκρατίας», βλ. Goldthorpe J. (1997) “Problems of ‘Meritocracy’”, σσ. 663-682, στο : Halsey A. et. all (edt) *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press, Oxford-New York.

² _ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.57.

«σχήμα» απόψεων του συγγραφέα, το οποίο κινείται στην κατεύθυνση της κατάδειξης των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» (μέσω και της διαδικασίας της αξιολόγησης) και του διαφορετικού βαθμού πρόσβασης των μαθητών των διάφορων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών και στρωμάτων στις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Θεωρητικό ενδιαφέρον που αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας και δυο ακόμη μελετών του συγγραφέα, οι οποίες έχουν αποτελέσει, επίσης, διδακτικά συγγράμματα στο μάθημα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. της Φλώρινας.¹ Επίσης, η θέση αυτή δεν είναι σύμφωνη και με τα λειτουργιστικά θεωρητικά και εννοιολογικά στοιχεία, τα οποία συνυπάρχουν ταυτόχρονα σ' αυτό, μερικά απ' τα οποία έχουμε αναδείξει ως τώρα.

Άλλωστε, όπως τονίσαμε και νωρίτερα, στο συγκεκριμένο διδακτικό σύγγραμμα είναι συνεχής η θεωρητική «παλινδρόμηση» ανάμεσα σε εννοιολογικά, κυρίως, «σχήματα» από τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής και στην, λειτουργιστικής αφετηρίας, «ισονομιστική» οπτική της ανάδειξης και καταγγελίας των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων», η οποία αποτελεί την κυρίαρχη θεματική στο πιο πάνω σύγγραμμα. Σ' ένα αντιπροσωπευτικό χωρίο της οπτικής αυτής αναφέρεται : *«Ωστόσο, η εκπαιδευτική ανισότητα είναι γεγονός. Οι σχολικοί μηχανισμοί σε όλες τις χώρες του κόσμου, μέσα από τις αξιολογικές λειτουργίες της απόρριψης και επιβράβευσης, ευνοούν κάποιους να συνεχίσουν την άνοδό τους στην εκπαιδευτική κλίμακα και άλλους να εγκαταλείψουν ή να περάσουν σε κάποια άλλα εκπαιδευτικά δίκτυα. Βέβαια εκ πρώτης όψεως η λειτουργία αυτή φαίνεται λογική, δεδομένου ότι δε μπορούν να φθάσουν όλοι στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα λόγω ύπαρξης του numerus clausus. Το περίεργο είναι, όμως, ότι όταν μελετήσουμε τα στατιστικά στοιχεία της εκπαίδευσης θα παρατηρήσουμε ότι αυτοί που φθάνουν στα πανεπιστήμια ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου».*²

Η συσχέτιση της αξιολόγησης των μαθητών με τη λειτουργία της κοινωνικής αναπαραγωγής που επιτελεί η εκπαίδευση φαίνεται κι από σχετική αναφορά στο διδακτικό σύγγραμμα της Μ. Τζάνη : *«Με τη βιομηχανική επανάσταση και την καπιταλιστική οργάνωση της παραγωγής η κυρίαρχη κεφαλαιοκρατική τάξη έχει ανάγκη από εγγράμματους εργάτες και κατάλληλα στελέχη. Η εκπαίδευση που προτίθεται να*

¹ _ Πρόκειται για τις μελέτες : Κυρίδης Α., *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Gutenberg, Αθήνα 1997 και Κυρίδης Α., *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1997.

² _ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.70.

δώσει στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων είναι η απολύτως αναγκαία για τις ανάγκες της καπιταλιστικής παραγωγής (...) Ένα σύνολο μηχανισμών και συγκεκριμένων επιλογών, θα υλοποιήσουν την πρόθεση του συστήματος να μεταφέρει τη διάκριση της κοινωνίας σε τάξεις και στη γνώση. Θα δημιουργήσει και θα αναπαράγει τους “μορφωμένους” και τους απλώς “εκπαιδευμένους”. Μερικοί από τους μηχανισμούς : – Αξιολόγηση με κριτήρια ταξικά, όπου το πιο σοβαρό φαίνεται να είναι ότι ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στην αναξιοκρατική αξιολόγηση επειδή “λειτουργεί” προκατειλημμένος από το “κύρος” και τη “γοητεία” του συγκεκριμένης κοινωνικής προέλευσης γονιού του μαθητή». ¹ Μολονότι στο προηγούμενο χωρίο υπάρχουν στοιχεία οπτικής της λειτουργίας του σχολείου και της αξιολόγησης τα οποία ενσωματώνουν κάποιες έννοιες των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής, η ταύτιση της αναπαραγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης με την «αναξιοκρατική αξιολόγηση», η οποία οφείλεται στην «κοινωνική προκατάληψη» του εκπαιδευτικού, οδηγεί στην απομάκρυνση από τις πιο «δομικές» πλευρές της αξιολόγησης, ως μηχανισμού κοινωνικής επιλογής, και στον τονισμό μιας περισσότερο ψυχοκοινωνιολογικής οπτικής της αξιολόγησης. Η οπτική αυτή δηλαδή αποδίδει την ταξική λειτουργία της αξιολόγησης στην κοινωνική της μεροληψία, η οποία οφείλεται όμως στον κακό «χειρισμό» της από τον εκπαιδευτικό κι όχι στα πιο «δομικά» στοιχεία της σχέσης της αξιολόγησης με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, αναιρώντας, έτσι, το σκεπτικό της συγγραφέως στην αρχή του προηγούμενου χωρίου. Οπτική, η οποία αποτυπώνεται και σε άλλο χωρίο του ίδιου συγγράμματος, όταν, αναφορικά, πάλι, με τη λειτουργία της αξιολόγησης, ως μηχανισμού κοινωνικής επιλογής στην υπηρεσία της «εξουσιαστικής τάξης», σημειώνεται : «Τρίτη λειτουργία, η θεσμική λειτουργία της αξιολογήσεως. Αυτή εμφανίζεται ως ένα παιχνίδι εξουσίας ανάμεσα στη συμβολή των άλλων δύο, αλλά που στέκεται έξω από την καθαρά παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία της αξιολόγησης. Μία εξουσία που κάποιοι έχουν και ασκούν έναντι κάποιων άλλων, π.χ. ο δάσκαλος στο μαθητή. Το κοινωνικό γόητρο των γονιών στο δάσκαλο, η ίδια η πολιτική εξουσία στο δάσκαλο κτλ. Οι επείγουσες ανάγκες της οικονομικής και πολιτικής οργάνωσης της χώρας κτλ.» ²

¹ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.28.

² Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.31.

Επιπρόσθετα, η τάση «προσωποποίησης» και, γενικότερα, η κυρίαρχα βουλευσιαρχική θεώρηση της «κεφαλαιοκρατικής τάξης» από τη συγγραφέα,¹ σε συνδυασμό με την ταύτιση των «κοινωνικών τάξεων» με τις διάφορες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες και τους φορείς των κατηγοριών αυτών,² οδηγεί (στην καλύτερη περίπτωση) στη σκιαγράφιση (από αυτήν) μιας μονοεπίπεδης αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης (η οποία δηλαδή συντελείται στο επίπεδο των κοινωνικών φορέων μόνον)³ καθώς και σε μια «διάχυση» και διάλυση των υφιστάμενων ταξικών σχέσεων. Στοιχείο το οποίο έχει ως αποτέλεσμα τη συνύπαρξη (στη θεώρηση αυτή) αρκετών εκφάνσεων μιας «ισονομιστικής» αντίληψης, όσον αφορά το «ρόλο» (το «δέον γενέσθαι») που πρέπει να παίζει η εκπαίδευση, και σε μια φιλελεύθερη και λειτουργιστική, τελικά, θεώρηση του κοινωνικού πεδίου και της εκπαίδευσης στο πλαίσιο αυτού, όπως φαίνεται κι απ' το ακόλουθο χωρίο από το ίδιο σύγγραμμα : *«Μόνο όπου κυριαρχεί μια ιδεολογία ισονομίας, προσπάθεια προσφοράς ίσων ευκαιριών, είναι δυνατόν να υπάρξει μια δραστική αλλαγή στους σκοπούς και το περιεχόμενο της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καθαρά λοιπόν κάθε προσπάθεια επιβεβαίωσης της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και οικονομίας, πρέπει να συνυπολογίζει πολλές συνιστώσες (μεταβλητές) μιας κοινωνικής πραγματικότητας. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές, μπορεί ν' αντανακλούν την πολιτική τους ιδεολογία και το σύστημα κοινωνικής ταξικοποίησης, εξίσου καλά με το επίπεδο της οικονομικής και τεχνικής ανάπτυξης · που όμως μπορεί να εμποδίζεται από την αντεπίθεση των συμφερόντων της εξουσιαστικής τάξης, η οποία επικαλείται “παραδοσιακές επιταγές”».*⁴

Στη σχέση της αξιολόγησης των μαθητών με το «σύστημα των κοινωνικών τάξεων» αναφέρεται έμμεσα και ένα ακόμη σύγγραμμα του Θ. Μυλωνά, μέσα από αναφορές στις εξετάσεις και τη βαθμολογία. Αναφερόμενος ο συγγραφέας στις «στιγμές σχολικής κρίσης» σημειώνει τη λειτουργία που επιτελούν οι κάθε είδους εξετάσεις ως *«μηχανισμός αποκλεισμού προπάντων των παιδιών των αγροτών»* και,

¹ _ Ενδεικτικά, μπορεί να δει κανείς ομόλογες αναφορές στην «εξουσιαστική τάξη» και τις «προθέσεις» της στις σσ.27, 30, 35, 47 και 48 του συγγράμματος.

² _ Αναφερόμενη π.χ. η συγγραφέας στην αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης στις πρώην «σοσιαλιστικές» χώρες, σημειώνει : *«Οι στατιστικές των ανατολικών κρατών δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν, και εκεί, εξίσου αναπαραγωγικό των διαφόρων κοινωνικών ομάδων όπως και στη Δύση. Οι επιστήμονες δηλ. αναπαράγουν τους επιστήμονες και οι εργάτες τους εργάτες και σ' αυτό το σύστημα πριν την κατάρρευσή του»* (Τζάνη Μ., 1998, ό.π.,σ.41).

³ _ Σχετικά, βλ. Πουλαντζιάς Ν. (1990), ό.π.,σ.352.

⁴ _ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.48.

γενικά, των παιδιών των απομακρυσμένων, γεωγραφικά, και «αδύναμων» (κοινωνικά και πολιτιστικά) κατηγοριών.¹

Σε άλλη, επίσης, μελέτη του ίδιου, σχετικά με το ιστορικό της καθιέρωσης, με νόμο, εισιτήριων εξετάσεων στο πέρασμα από το Δημοτικό στο Ελληνικό Σχολείο στα 1867, σημειώνεται η λειτουργία των εξετάσεων αυτών ως μηχανισμού αποκλεισμού των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων από τις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης: *«Την περίοδο που η κοινωνική ζήτηση της Μέσης και κατά συνέπεια και της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης εκ μέρους και άλλων στρωμάτων θέτει σε κίνδυνο αυτά τα συμφέροντα (που σε τελευταία ανάλυση είναι οικονομικά, κοινωνικά, ιδεολογικά), οι εκπαιδευτικοί γίνονται αυστηροί, προσπαθούν να “ανεβάσουν”, δηλαδή να κάνουν λιγότερο προσιτό, το επίπεδο σπουδών και επιδιώκουν να εγείρουν πραγματικό φραγμό με τις εισιτήριες εξετάσεις. Υποθέτουμε εξάλλου ότι, ύστερα από μία περίοδο “αντίστασης” αλλά και “υποχωρήσεων”, υπέκυψε και η επίσημη (κρατική) λογική της a priori οργάνωσης της εκπαίδευσης σ’ αυτήν τη λογική των πραγμάτων, δηλαδή στη λογική a posteriori (που προήλθε από τη σύγκρουση) των συμφερόντων. Αποτέλεσμα, η καθιέρωση με Νόμο αυτών των εξετάσεων στα 1867».*²

Ο τρόπος, βέβαια, με τον οποίο εξηγείται, στο προηγούμενο παράθεμα, η καθιέρωση των εισιτήριων εξετάσεων στα 1867 (και μαζί της κοινωνικής-επιλεκτικής τους λειτουργίας) αναδεικνύει και τα «όρια» της συνολικότερης θεωρητικής οπτικής του συγγραφέα σχετικά με τις σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνικού σχηματισμού. Συγκεκριμένα, η απόδοση των εισιτήριων εξετάσεων (στα 1867) στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι *«γίνονται αυστηροί»* και *«επιδιώκουν να εγείρουν πραγματικό φραγμό με τις εισιτήριες εξετάσεις»*, μολονότι αποτελεί ένα μόνο μέρος της εξήγησης της καθιέρωσης των εξετάσεων (αφού αναγνωρίζονται και άλλα δεδομένα τα οποία εδράζονται στο κοινωνικό πεδίο και σχετίζονται με τις κοινωνικές συγκρούσεις συμφερόντων της περιόδου), δεν παύει να μεταθέτει (σε κάποιο βαθμό) το πλαίσιο εξήγησης από τις κοινωνικές δομές και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις στα άτομα-εκπαιδευτικούς.

Ένας τέτοιος τρόπος εξήγησης αποτελεί έναν δείκτη σχετικά με το θεωρητικό πρίσμα, με το οποίο γίνεται αντιληπτή από το συγγραφέα η εκπαίδευση και ο κοινωνικός σχηματισμός. Σύμφωνα με το πρίσμα αυτό, η καθιέρωση του μηχανισμού

¹ Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π., σ.264. Επίσης, πρβλ. τις σσ.39,52.

² Μυλωνάς Θ. «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις : Το παράδειγμα της επιβολής των εισιτηρίων εξετάσεων στο Ελληνικό Σχολείο από τους ελληνοδιδασκάλους κατά την περίοδο 1834-1867», στο : Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σσ.197,198.

των εξετάσεων δεν αποτελεί το «δομικό» αποτέλεσμα της σύγκρουσης (και της επιβολής σχέσεων κοινωνικής εξουσίας) ανάμεσα σε αντικειμενικά οριοθετημένες κοινωνικές τάξεις, κοινωνικά στρώματα ή μερίδες κοινωνικών τάξεων, με διακύβευμα τη διασφάλιση συγκεκριμένων ιδεολογικο-πολιτικών (δηλαδή υλικών) κοινωνικών συμφερόντων, αλλά είναι το αποτέλεσμα συγκρούσεων ανάμεσα σε αντιτιθέμενες κοινωνικές ομάδες και κατηγορίες, οι οποίες φαίνεται να έχουν μια «αδιόρατη» ή «ρευστή» κοινωνική υπόσταση. Η επισήμανση αυτή δικαιολογείται και από την εστίαση του συγγραφέα στην «πρωτοβουλία» των εκπαιδευτικών (ως «δρώντων υποκειμένων»), προκειμένου να εξηγηθεί η καθιέρωση των εισιτήριων εξετάσεων στα 1867, αντί της προβολής μιας περισσότερο «σχεσιακής» ανάλυσης της κοινωνικο-πολιτικής και εκπαιδευτικής συγκυρίας, έτσι ώστε να ερμηνευτεί η καθιέρωση των εξετάσεων στην τότε περίοδο.¹

Εξάλλου, η οπτική αυτή φαίνεται και σε άλλο σημείο της ίδιας μελέτης : *«Είναι δικαιολογημένο το ερώτημα : γιατί αυτού του είδους οι μηχανισμοί αποκλεισμού επιχειρήθηκαν και επιβλήθηκαν μετά το 1850 και συγκεκριμένα κατά την εικοσαετία 1850-1870; Η πιο εύλογη απάντηση, κατά τη γνώμη μας, είναι ότι μέχρι τότε δε θίγονταν, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα, τα συμφέροντα ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών, που εξυπηρετούνταν μέσω των ανώτερων κυρίως βαθμίδων της εκπαίδευσης. Ποιες ήταν αυτές οι κοινωνικές κατηγορίες; Δεν είναι εύκολο να εντοπιστούν, αλλά είναι αναγκαίο να δώσουμε μερικά, έστω πολύ γενικά, χαρακτηριστικά τους. (...) Πρόκειται για τις “άρχουσες” κοινωνικές κατηγορίες (δεν μπορούμε όμως να μιλήσουμε για κοινωνικές τάξεις με την έννοια που τους δίνει ο Μαρξ)».*²

Επίσης, η οπτική του συγγραφέα για τις σχέσεις εκπαίδευσης και κοινωνικού σχηματισμού φαίνεται ακόμα πιο καθαρά σε επόμενο χωρίο του ίδιου συγγράμματος, όταν μας παρέχεται μια πιο συγκεκριμένη εξήγηση των αλλαγών στη βαθμολογική κλίμακα και το σύστημα των εξετάσεων σε σχέση με το κοινωνικό πεδίο : *«Άλλαξε η βαθμολογική κλίμακα (ενν. κατά τη δεκαετία του 1880) έτσι, ώστε να καταστεί ευχρηστότερο και ικανότερο μέσο υλοποίησης της κοινωνικής διάκρισης και επιλογής*

¹ _ Σχετικά με μια τέτοια ανάλυση για κάποιο παρεμφερές εξεταστικό ζήτημα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η οποία εξηγεί την άσκηση εξεταστικής πολιτικής με κοινωνικούς όρους, μέσα δηλαδή από την εξέταση και ανάδειξη των κυρίαρχων σχέσεων κοινωνικής εξουσίας της περιόδου εκείνης, βλ. Νούτσος Χ. (2004) *Προτείνω την απόλυση. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα*, Βιβλιόραμα, Αθήνα.

² _ Μυλωνάς Θ. (2003) «Ο Έλληνας εκπαιδευτικός και οι κοινωνικές του εξαρτήσεις...», ό.π., σσ.220,221.

των μαθητών. Με το ίδιο πνεύμα και προς επίτευξη των ίδιων στόχων επιβάλλονται παράλληλα και επαχθή εκπαιδευτικά τέλη σε όσους φοιτούσαν στη Μέση και Ανώτατη Εκπαίδευση. Τα δύο αυτά κριτήρια, οι αυστηρές εξετάσεις, που τις περνούσαν όσοι φαίνονταν περισσότερο “ικανοί”, και τα χρήματα, που τα διέθεταν οι περισσότερο ή λιγότερο “δυνατοί”, καθιστούσαν την επιλογή όλο και περισσότερο ταξική. (Είναι γνωστό πόσο οι κοινωνιολόγοι δυσκολεύονται να συμφωνήσουν πάνω στο τι είναι ακριβώς “κοινωνική τάξη” και να την ορίσουν. Ιδιαίτερα στο δικό μας κοινωνικό χώρο δε διαμορφώθηκαν με σαφήνεια τα όρια μεταξύ αντίπαλων κοινωνικών τάξεων (Marx), εξαιτίας πιθανόν της αργής εκβιομηχάνισης και της “νόθας αστικοποίησης”.)¹

Από τα προηγούμενα παραθέματα φαίνεται η διαφοροποίηση του συγγραφέα από μια μαρξιστική θεώρηση του κοινωνικού σχηματισμού (ο οποίος δομείται στη βάση αντίπαλων, και αντικειμενικά οριοθετημένων, κοινωνικών τάξεων και ταξικών σχέσεων-συγκρούσεων) και η αναγνώριση της ύπαρξης ανώτερων και κατώτερων κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων, τα οποία βρίσκονται σε ανταγωνισμό μεταξύ τους, για την ικανοποίηση των συμφερόντων τους, μέσω του «προσεταιρισμού» και της άσκησης πίεσης προς την κρατική εξουσία · στοιχεία, τα οποία συνηγορούν υπέρ μιας περισσότερο βεμπεριανής θεωρητικής προσέγγισης του κοινωνικού πεδίου και, βέβαια, μιας ανάλογης θεώρησης της λειτουργίας του σχολείου.²

Μια τέτοια θεωρητική κατηγοριοποίηση των παραθεμάτων που προηγήθηκαν δικαιολογείται και για έναν ακόμη λόγο. Τα παραθέματα αυτά καθώς και όλο το «σχήμα» κοινωνικής αναπαραγωγής το οποίο αναδεικνύεται στα συγγράμματα και τις μελέτες του Θ. Μυλωνά προσεγγίζει την αναπαραγωγή (μέσω της εκπαίδευσης) μόνο στο επίπεδο των κοινωνικών φορέων-μαθητών και με βάση στοιχεία τα οποία εδράζονται σε πλευρές της διαφοροποιημένης και κοινωνικά ιεραρχημένης

¹ _ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π.,σ.280. Παρόμοιες ερμηνείες των αλλαγών στο βαθμολογικό σύστημα και τις εξετάσεις στις διάφορες βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης (από τη σύστασή της μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980), σε σχέση με την κοινωνική δομή και τις ανάγκες διατήρησης και αναπαραγωγής της, απαντούν και στις σσ. 293 και 313 της ίδιας μελέτης.

² _ Ανάλογη, άλλωστε, θεώρηση (των «αδιόρατων» ή «ρευστών» κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας) φαίνεται να υιοθετείται και όσον αφορά τον τρόπο διαμόρφωσης των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού : «*Θεωρούμε γενικότερα ότι το σχολικό σύστημα διαμορφώνεται (σε έναν αρκετά μεγάλο βαθμό) ανάλογα με τις αντικειμενικές υλικές και κοινωνικές συνθήκες, μέσα στα πλαίσια των οποίων λειτουργεί, και ειδικότερα ανάλογα με τις πιέσεις που ασκούνται πάνω του, είτε επίσημα είτε ανεπίσημα, από κοινωνικές ομάδες για την ικανοποίηση μέσω αυτού ορισμένων συμφερόντων. Ο κυριότερος “διάμεσος” ικανοποίησης τέτοιων απαιτήσεων είναι ο δάσκαλος*» (Μυλωνάς Θ., 2003, ό.π., σ.200).

πολιτιστικής τους κατάστασης και κουλτούρας κι όχι των βαθύτερων κοινωνικών σχέσεων οι οποίες σχετίζονται με τις παραγωγικές σχέσεις και στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές και οι οικογένειές τους, ως φορείς των σχέσεων αυτών. Ενδεικτικό στοιχείο μιας τέτοιας κοινωνιολογικής θεώρησης του κοινωνικού πεδίου είναι οι αναφορές, για παράδειγμα, στο έργο του Θ. Μυλωνά στην «ισονομιστικής» αφετηρίας έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» (από το εκπαιδευτικό σύστημα) των παιδιών των αγροτών και των «χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων».

Ένα ακόμη στοιχείο το οποίο συνηγορεί στη θεωρητική κατηγοριοποίηση που προαναφέραμε είναι, επίσης, η αμφισβήτηση (από το συγγραφέα) της ύπαρξης αντικειμενικών κοινωνικών οριοθετήσεων και κοινωνικών συγκροτήσεων (με την έννοια των κοινωνικών τάξεων) στην Ελλάδα, εξαιτίας της «αργής εκβιομηχάνισης» και της «νόθας αστικοποίησης», όπως σημειώνεται. Θεωρητική οπτική η οποία έχει διατυπωθεί με διάφορες εκδοχές στην ελληνική κοινωνιολογική βιβλιογραφία (με βασικότερη τη λεγόμενη «θεωρία της εξάρτησης» και της κοινωνικο-οικονομικής «υπανάπτυξης» της Ελλάδας και της ελληνικής κοινωνίας) και η οποία, στο όνομα της «εθνικής εξάρτησης» της χώρας από τις «ξένες δυνάμεις», παραβλέπει, σε μεγάλο βαθμό, τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας-υποταγής οι οποίες έχουν διαμορφωθεί ανάμεσα στην αστική και την εργατική τάξη και οι οποίες διαπερνούν τον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό, παρά το «ιδιότυπο» ή το φαινομενικά «ανολοκλήρωτο» της καπιταλιστικής ανάπτυξης της χώρας μας.¹

Στην αξιολόγηση των μαθητών στην εκπαίδευση, ως μέσο κοινωνικής επιλογής, αναπαραγωγής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, και μαζί των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αναφέρεται αρκετά στο σύγγραμμά της και η Α. Φραγκουδάκη, όπως φαίνεται και από το χωρίο που ακολουθεί : *«Η κοινωνιολογική έρευνα πάνω στην εκπαίδευση ανακάλυψε, πράγμα που αποτελεί το κεντρικό θέμα τεράστιου αριθμού μελετών τα τελευταία 20-30 χρόνια, ότι το σύγχρονο σχολείο, το αξιοκρατικό σχολείο, με τις σχολικές μεθόδους αξιολόγησης (βαθμολογία, διαγωνίσματα, εξετάσεις), ασκεί επιλογή αυστηρά κοινωνική. Η σχολική αξιολόγηση αντιστοιχεί στην κοινωνική διαστρωμάτωση, δηλαδή η σχολική επιλογή αναπαράγει την*

¹ _ Για μια κριτική τέτοιων θεωρήσεων βλ. ενδεικτικά Μηλιός Γ. *Ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός. Από τον επεκτατισμό στην καπιταλιστική ανάπτυξη*, Κριτική, Αθήνα 2000², σσ.111-115, 197-228, 232,233, 280,281, 338-345 και 397-405 και του ίδιου (1984) «Οι αριστερές θεωρίες για την 'εξάρτηση' και οι εξαρτήσεις του ελληνικού καπιταλισμού», *Θέσεις*, τχ.9, σσ.5-22 και «Η Υπανάπτυξη (της θεωρίας) ως Απολογητική (Απόψεις για την ελληνική κοινωνία, τον κοινοβουλευτισμό, την εκβιομηχάνιση)», *Θέσεις*, τχ. 45, 1993, σσ.39-64.

κοινωνική ανισότητα».¹ Άποψη, η οποία επαναλαμβάνεται και σε άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος : *«Πολύχρονες και πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα : (...) η αξιολογική κλίμακα του σχολείου, που με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες (διαγωνισμούς, εξετάσεις) κατατάσσει τους καλούς και τους κακούς μαθητές, αναπαράγει με εντυπωσιακή ακρίβεια την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας».*²

Η συσχέτιση της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης των μαθητών με την αναπαραγωγή (μέσω αυτής) της ταξικής διαστρωμάτωσης (προσδιορισμένης στη βάση των διάφορων επαγγελματικών κατηγοριών και κοινωνικών στρωμάτων) και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (οι οποίες, άλλωστε, αποτελούν και τη βασική θεωρητική και ερευνητική προβληματική της μελέτης) μάς επιτρέπουν να εντάξουμε τη θεωρητική οπτική της αξιολόγησης και της λειτουργίας της εκπαίδευσης σε μια, κατά βάση, «ισονομιστική» θεωρητική προσέγγιση.

Οι εξετάσεις και οι βαθμοί στο δημοτικό σχολείο φαίνεται πως λειτουργούν, κατά το Σ. Χιωτάκη, με έναν διπλό τρόπο : από τη μια ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας και διαστρωμάτωσης και από την άλλη ως ένα εν δυνάμει «μέσο» ή πλαίσιο επίτευξης κοινωνικής κινητικότητας από τους μαθητές των «χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων». Οπτική, η οποία, σε κάθε περίπτωση, παραπέμπει σε μια διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής ή κοινωνικής κινητικότητας (μέσω της αξιολόγησης) των ατόμων-μαθητών (κι όχι των κυρίαρχων κοινωνικών δομών και σχέσεων), συντείνοντας, έτσι, σε ένα γενικότερο λειτουργιστικό (με «ισονομιστικές αποχρώσεις») σκεπτικό, σχετικά με τη λειτουργία της αξιολόγησης και του σχολείου, όπως φαίνεται κι από ένα ακόμη χωρίο που ακολουθεί : *«Συνοψίζοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η δομή των εξετάσεων και βαθμών, αποτελεί πρωταρχικά ένα μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνικής ιεραρχίας· όμως μιας αναπαραγωγής εκλογικευμένης και “πραγματοκεντρικής”. Από μian άποψη λοιπόν, επειδή οι κανόνες ή οι συνθήκες κοινωνικής αναπαραγωγής είναι πραγματοκεντρικές και αξιοκρατικές μπορούν να γίνουν συγχρόνως, σε περιορισμένο βέβαια βαθμό, και μέσον κοινωνικής κινητικότητας και κοινωνικής ανόδου. Και στην περίπτωση της εκπαίδευσης επιβεβαιώνεται δηλαδή η διαδικασία που από την κοινωνιολογική ανάλυση επισημαίνεται πίσω από ισχύοντες*

¹ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σσ.18,19.

² Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.41. Επίσης, πρβλ. τις σσ. 66,101,151 και 202, όπου απαντά η ίδια περίπου θέση της συγγραφέως.

αστικούς θεσμούς : οι τελευταίοι, όπως καθιερώνονται, αναπαράγουν και νομιμοποιούν κυρίως τις κυρίαρχες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες. Αλλά, στο βαθμό που αναπαράγουν και νομιμοποιούν τα κυρίαρχα συμφέροντα σύμφωνα με “εκλογικευμένες και δικαιοκτικές νόρμες αναφοράς”, από τη μια αναγκάζουν σε αυτοπειθαρχία τους ίδιους τους φορείς των κυρίαρχων αυτών συμφερόντων, ενώ από την άλλη προωθούν ένα τυπικό πλέγμα οικονομικών σχέσεων και “κανόνων του παιχνιδιού” που είναι τυπικά ανοιχτό για τον καθένα : συγκεκριμένα, όσο και αν είναι άνισες οι ευκαιρίες στο “παιχνίδι” αυτό, ωστόσο συντελείται μια διακίνηση και κοινωνική κινητικότητα, που δεν είναι βέβαια τόσο πιθανή και απρόσκοπη όπως παρουσιάζεται από την ιδεολογία του ακραίου οικονομικού φιλελευθερισμού, αλλά ούτε και τόσο στατική όσο την παρουσιάζουν αντίθετες ιδεολογίες».¹

Στο χωρίο αυτό είναι προφανής η απόπειρα θεμελίωσης της ανάγκης ύπαρξης εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, παρά την αναγνώριση των αρνητικών κοινωνικών επιπτώσεων που αυτοί έχουν για τους μαθητές συγκεκριμένης κοινωνικής προέλευσης. Μια τέτοια θεμελίωση ενώ τείνει να ενσωματώσει στοιχεία κοινωνικής κριτικής από το νεο-μαρξιστικό «παράδειγμα» και τις θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής, την ίδια στιγμή δεν απομακρύνεται από ένα νεο-λειτουργιστικό τρόπο προσέγγισης σε σχέση με τις κύριες κοινωνικές λειτουργίες που αναγνωρίζονται στην αξιολόγηση.

Συνοψίζοντας την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων μας από τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., αναφορικά με τη θεματική κατηγορία της αξιολόγησης των μαθητών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι στο περιεχόμενο των σχετικών διδακτικών συγγραμμάτων του μαθήματος εγγράφεται, καταρχήν, μια κοινωνικά ουδέτερη οπτική της αξιολόγησης των μαθητών, η οποία εντάσσεται σε μια αμιγώς ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση. Στο πλαίσιο της θεώρησης αυτής η αξιολόγηση των μαθητών προσεγγίζεται ως «φυσική» διαδικασία και αναγκαίο «συστατικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού. Στο ίδιο πλαίσιο η αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζεται ως αναγκαίο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο λειτουργεί ως μέσο «διάγνωσης»,

¹ _ Χιωτάκης Σ. (1999), ό.π. , σσ.54,55.

«ανατροφοδότησης» και «ενίσχυσης» της πορείας της μάθησης των μαθητών στο σχολείο.

Παράλληλα με την προηγούμενη διττή εκδοχή της αξιολόγησης, τονίζεται στο περιεχόμενο των περισσότερων διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ο κοινωνικός προσδιορισμός των κριτηρίων της αξιολόγησης, και, άρα, ο επιλεκτικός (κοινωνικά) χαρακτήρας της, στο πλαίσιο της λειτουργίας της εκπαίδευσης. Οι αναφορές, όμως, των συγγραμμάτων στον επιλεκτικό χαρακτήρα και τις κοινωνικές διαστάσεις και επιπτώσεις της αξιολόγησης (σε σχέση, δηλαδή με τη διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών και το σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης) και στη σύστοιχη κατανομική λειτουργία που επιτελεί η αξιολόγηση (στο πλαίσιο, δηλαδή του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και της κατανομής των μαθητών στο σύστημα κοινωνικών θέσεων και ρόλων), δε φαίνεται να συνδέουν την αξιολόγηση των μαθητών με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και την αναπαραγωγή (μέσω αυτού) των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και υποταγής, οι οποίες απαντούν στο επίπεδο του κοινωνικού σχηματισμού. Ο επιλεκτικός δηλαδή χαρακτήρας της αξιολόγησης δε συνδέεται με την «εγγενή» λειτουργία και συμβολή της αξιολόγησης στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής αλλά με το «μη αντικειμενικό» χαρακτήρα των κριτηρίων της αξιολόγησης και την αναπαραγωγή (μέσω αυτής) της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων. Επίσης, από τον τρόπο συσχέτισης της αξιολόγησης με την κατανομή των μαθητών στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας προκύπτει η εστίαση στη «λειτουργική» και αναγκαία σχέση των δυο και όχι στην αμφισβήτησή της.

Τα προηγούμενα ευρήματα αναδεικνύουν μια κυρίαρχα ψυχοπαιδαγωγική και λειτουργιστική θεωρητική οπτική της αξιολόγησης των μαθητών, όσον αφορά τόσο τον τρόπο που ορίζεται η αξιολόγηση όσο και τη λειτουργία που αναγνωρίζεται σ' αυτήν · την ίδια στιγμή, τα ευρήματα αυτά αναδεικνύουν την πλήρη, σχεδόν, απουσία, από την προβληματική των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, του σχετικού ριζοσπαστικού και νεο-μαρξιστικού θεωρητικού προβληματισμού γύρω από τις πιο «δομικές» (κοινωνικά) και ιδεολογικο-πολιτικές διαστάσεις της αξιολόγησης των μαθητών και τη συμβολή της στη διευρυμένη

αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας-υποταγής μέσω και του σχολείου.

III. Σχολική επίδοση μαθητών και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης

Η τρίτη θεματική κατηγορία ανάλυσης (η σχολική επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών), η οποία «συμπυκνώνει» το σημαντικότερο, ίσως, μέρος του κοινωνιολογικού προβληματισμού για την εκπαίδευση και μαζί την πιο καίρια έκφραση της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, απαντά περισσότερο από τις δυο προηγούμενες κατηγορίες στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Η κατηγορία αυτή ενδιαφέρει την ανάλυσή μας από την άποψη της καταγραφής και παρουσίασης της *εξήγησης* που διατυπώνεται στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τα οποία έχουμε μελετήσει, σχετικά με τα αίτια της χαμηλής ή υψηλής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών.

Η σχολική επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών (και, άρα, και η εξήγησή της) αποτελεί μια από τις ειδικότερες παραμέτρους (έννοια είδους) της σχολικής πορείας-σταδιοδρομίας των μαθητών (έννοια γένους). Την έρευνά μας ενδιαφέρει, κυρίως, η σταχυολόγηση και παρουσίαση όλων των διαφορετικών εξηγήσεων της χαμηλής ή υψηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών στο δημοτικό σχολείο και στην υποχρεωτική εκπαίδευση, γενικότερα, και, κατά δεύτερο λόγο μόνο, η παρουσίαση των διάφορων εξηγήσεων σχετικά με άλλες συναφείς εκδοχές του γένους «σχολική σταδιοδρομία» (όπως π.χ. της σχολικής πρόσβασης ή της «εκπαιδευτικής ανισότητας») · συμπληρωματικά, δηλαδή μόνο, στο βαθμό που μπορεί αυτές να φωτίζουν τη συνολικότερη θεωρητική κατεύθυνση των διδακτικών συγγραμμάτων και, κατ' επέκταση, της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Και όσον αφορά αυτή τη θεματική κατηγορία (όπως και στις δυο προηγούμενες), περιοριστήκαμε, κυρίως, στην παρουσίαση και ανάλυση των άμεσων αναφορών των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Εξήγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών

Οι εξηγήσεις της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης, και, ειδικότερα, της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών, οι οποίες διατυπώνονται στα διδακτικά συγγράμματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε

τέσσερις υποκατηγορίες, με βάση το διαφορετικό πλαίσιο εστίασης των εξηγήσεων. Οι υποκατηγορίες αυτές είναι οι ακόλουθες : Α. Σχολική επίδοση και μαθητής, Β. Σχολική επίδοση και οικογένεια, Γ. Σχολική επίδοση και σχολείο και Δ. Σχολική επίδοση και κοινωνία. Η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών δηλαδή εξηγείται στην κάθε μία υποκατηγορία αναφορών με βάση μια διαφορετική αφετηρία, η οποία εκτείνεται από την αναγωγή των αιτιών στον πλέον «ορατό» ατομικό παράγοντα (τον ίδιο το μαθητή) μέχρι τις λιγότερο «ορατές» και τις μη «θεσμικές» πλευρές που προσδιορίζουν τη μαθητική επίδοση και αποτυχία, όπως είναι η κοινωνική προέλευση των μαθητών και το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, στο οποίο αυτοί εμπλέκονται ως φορείς διαφορετικών κοινωνικών τάξεων.

Α. Σχολική επίδοση και μαθητής

Οι εξηγήσεις της σχολικής επίδοσης με βάση εστίασης το μαθητή μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δυο επιμέρους κατηγορίες. Μια πρώτη η οποία εξηγεί τη σχολική επίδοση με βάση τις ατομικές ικανότητες και την ευφυΐα των μαθητών. Και μια δεύτερη υποκατηγορία, η οποία βρίσκεται στον αντίποδα της πρώτης, αναδεικνύοντας ή αντικρούοντας το μύθο των ατομικών ικανοτήτων και της ευφυΐας των μαθητών, ως παράγοντα που δικαιολογεί την υψηλή ή τη χαμηλή τους επίδοση στο σχολείο.

1. Σχολική επίδοση και ατομικές ικανότητες-ευφυΐα μαθητή. Η πρώτη υποκατηγορία εξηγήσεων απαντά ελάχιστα στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι λιγοστές τέτοιου είδους εξηγήσεις, απαντούν και πάλι με έμμεσο τρόπο · κυρίως, όμως παρατίθενται, από τους συγγραφείς των διδακτικών συγγραμμάτων, ως θεωρητικές οπτικές άλλων, χωρίς, βέβαια, να εκφράζουν στο ελάχιστο τις θεωρητικές οπτικές των ίδιων των συγγραφέων και των συγγραμμάτων τους.

Μια περίπτωση συγγράμματος, στο οποίο απαντούν κάποιες έμμεσες μόνο αναφορές στην ευφυΐα και τις κλίσεις και ικανότητες ως αντικειμενική ιδιότητα των ατόμων-μαθητών και μια έμμεση αναφορά στη σχέση της ευφυΐας και των ικανοτήτων των μαθητών με την αξιολογική τους κατάταξη στην κλίμακα των

επιδόσεων του σχολείου, αποτελεί το σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη. Σε ένα χωρίο αυτού σημειώνεται : *«Η αξιολογική κατάταξη γίνεται, κατά κύριο λόγο, με βάση τη σχολική επίδοση, την ευφυΐα, την επιμέλεια και την συνεργατικότητα των μαθητών. Ο υποδειγματικός, ο φρόνιμος και ο τακτικός στη φοίτηση μαθητής παίρνει θέση στην κορυφή της αξιολογικής κλίμακας · αυτό όμως δε σημαίνει ότι θα είναι και ο πιο αγαπητός μαθητής στην τάξη (διαφορετικά κριτήρια αξιολόγησης δασκάλου και μαθητών). Μαθητές με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης, οκνηροί, αυθάδεις και με κακές επιδόσεις έχουν τις πιο χαμηλές θέσεις στην κλίμακα αξιολόγησης»*.¹ Ωστόσο, η προηγούμενη έμμεση εξηγητική αναφορά στη σχολική επίδοση δεν αποτελεί απόλυτα αντιπροσωπευτική θεωρητική οπτική του συγγράμματος αυτού, δεδομένου ότι (όπως θα φανεί και στη συνέχεια) απαντούν σ' αυτό και άλλες εξηγήσεις, οι οποίες αποκλίνουν από το καθαρά ατομικιστικό ερμηνευτικό πλαίσιο και ανάγουν την εξήγηση της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης στο «θεσμικό χώρο» της οικογένειας και του σχολείου.

Οι ατομικές ικανότητες και η ευφυΐα των μαθητών ως βάση εξήγησης της υψηλής τους σχολικής επίδοσης υποστηρίζεται μόνο από τον T. Parsons² στο μεταφρασμένο κείμενο του ίδιου, το οποίο περιλαμβάνεται στο οικείο τμήμα των ανθολογημένων μεταφρασμένων κειμένων του συγγράμματος της Α. Φραγκουδάκη. Η ίδια περίπου εξήγηση παρουσιάζεται στο πλαίσιο παράθεσης των θεωρητικών προσεγγίσεων του ρεύματος του δομολειτουργισμού και του T. Parsons στο προηγούμενο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη,³ όπως και στο σύγγραμμα του Α. Κυρίδη,⁴ χωρίς όμως, και στις δυο περιπτώσεις, η εξήγηση αυτή να υιοθετείται από τους συγγραφείς των δυο αυτών διδακτικών συγγραμμάτων.

¹ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ.113,114.

² Χαρακτηριστικά, αναφέρεται απ' αυτόν : «“άριστη επίδοση” στο δημοτικό έχουν οι μαθητές που είναι “ευφυείς”, που πετυχαίνουν εύκολα στα διανοητικά τους καθήκοντα και πιο “υπεύθυνοι”, που “συμπεριφέρονται σωστά” και πάνω στους οποίους η δασκάλα μπορεί να στηρίζεται ως προς τα προβλήματα ελέγχου της τάξης» (Parsons T. «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα : μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία», στο : Φραγκουδάκη Α., 1985, ό.π., σ.259).

³ «Ο Τάλκοτ Πάρσονς, λοιπόν, σε μεγάλο βαθμό στηριγμένος στον Εμίλ Ντυρκέμ, (...) θεωρεί την αποδοχή των ηθικών αξιών του σχολείου και της κοινωνίας μία από τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας. Οι άλλες προϋποθέσεις είναι οι ατομικές ικανότητες και τα ατομικά κίνητρα» (Φραγκουδάκη Α., 1985, ό.π., σ.153).

⁴ «η φονξιοναλιστική θεωρία αντιλαμβάνεται το ρόλο του σχολείου όπως έναν αιώνα πριν τον είχε περιγράψει ο E. Durkheim. (...) Στο σχολείο δεν υφίστανται κοινωνικές διακρίσεις και η σχολική επιτυχία βασίζεται μόνο στις ατομικές ικανότητες των μαθητών να αφομοιώνουν τις προσφερόμενες αξίες και γνώσεις» (Κυρίδης Α., 1996, ό.π., σ.93).

2. Σχολική επίδοση και ο μύθος των «φυσικών χαρισμάτων». Ταυτόχρονα, στα διδακτικά αυτά συγγράμματα απαντούν αρκετές, σχεδόν πανομοιότυπες, αναφορές, οι οποίες απορρίπτουν το μύθο ή την «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων» και των «διανοητικών ικανοτήτων» των μαθητών ως κοινωνιολογικού «σχήματος» εξήγησης της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών.

Έτσι, σε ένα πολύ αντιπροσωπευτικό χωρίο της θεωρητικής οπτικής του συγγράμματός της, η Α. Φραγκουδάκη υποστηρίζει : *«Οι ατομικές διαφορές στις διανοητικές ικανότητες αποτελούσαν ως πολύ πρόσφατα τη μοναδική και αυτονόητη εξήγηση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας. Σήμερα, είναι γενικά αποδεκτό ότι η σχολική επιλογή είναι κοινωνική, εφόσον την επίδοση καθορίζει κυρίως η κοινωνική προέλευση»*.¹

Στο μύθο των «φυσικών χαρισμάτων» και στην αμφισβήτηση της ιδεολογίας των διανοητικών ικανοτήτων του ατόμου ως βάσης εξήγησης της αποτυχίας και επιτυχίας του στο σχολείο υπάρχουν αρκετές αναφορές και στο περιεχόμενο των διάφορων μελετών και συγγραμμάτων του Θ. Μυλωνά. Ενδεικτικά μόνο σημειώνουμε μια τέτοια αναφορά : *«Η βαθιά ριζωμένη ιδέα λοιπόν ότι αυτοί που έχουν “μυαλό” προχωρούν στις σπουδές είναι ένας μύθος και μάλιστα ένας μύθος θαυμάσια “καθιερωμένος”, αφού μπορεί τελικά να δικαιολογεί τέτοιες ανισότητες»*.²

Στο ίδιο πλαίσιο με αυτό των προηγούμενων αναφορών σημειώνεται στο σχετικό σύγγραμμα της Μ. Τζάνη : *«Πολλοί μύθοι και προκαταλήψεις οι οποίοι είχαν περιβληθεί και “επιστημονικό μανδύα” κυριάρχησαν για πολύ καιρό σχετικά με τα αίτια της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας. (...) Η πρώτη (ενν. θεωρία) ισχυρίζεται ότι η άνιση απόδοση στο σχολείο οφείλεται αποκλειστικά σε κληρονομικές διαφορές. Συνεπώς οι ικανότητες είναι “προίκα” του κληρονόμου, που τη φέρει στα γονίδιά του και που την αναγνωρίζουμε και την επισημαίνουμε με διάφορα test νοημοσύνης (βιολογικός ντετερμινισμός)»*.³

Αναφορές, τέλος, οι οποίες αμφισβητούν τις ατομικές ικανότητες και την ευφυΐα, ως βάση εξήγησης της διαφοροποιημένης μάθησης και επίδοσης των

¹ _ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.20. Ομόλογες αναφορές απαντούν και σε άλλα σημεία της ίδιας μελέτης· ενδεικτικά, βλ. μερικές από αυτές στις σσ.41,91,92,105.

² _ Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π.,σ.228. Ανάλογες αναφορές υπάρχουν στο ίδιο σύγγραμμα στις σσ.56,57,191,205 αλλά και σε άλλες μελέτες του ίδιου συγγραφέα, οι οποίες περιλαμβάνονται στο σύγγραμμά του *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης-Συμβολές*, 2003, ό.π. Ενδεικτικά, βλ. τις αναφορές αυτές στις σσ.126,127 και 144.

³ _ Τζάνη Μ. (1998), ό.π.,σ.78.

μαθητών και της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας τους, απαντούν και στα συγγράμματα του Γ. Μιχαλακόπουλου και του Α. Κυρίδη.

Στο σύγγραμμα του πρώτου αναφέρεται : *«Όσα προηγήθηκαν προσανατολίζουν προς την ιδέα πως η μαθησιακή δυνατότητα και η διαφοροποίησή της μεταξύ κοινωνικών κατηγοριών μαθητών είναι έννοιες κατανοητές στο πλαίσιο καταστάσεων στις οποίες μεγαλώνουν, κοινωνικοποιούνται και εκπαιδεύονται τα παιδιά. Αυτό σημαίνει πως οι μαθησιακές δυνατότητες και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μπορούν να αναλυθούν και εξηγηθούν κοινωνικά, ενώ η αναγωγή τους σε έμφυτες, φυσικές, κληρονομημένες δυνατότητες δεν συντελεί ουσιαστικά στην κατανόηση του προβλήματος ούτε στην αντιμετώπισή του»*.¹

Για το ίδιο θέμα αναφέρεται στο σύγγραμμα του Α. Κυρίδη : *«Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η πίστη στα φυσικά χαρίσματα προσέφερε εύφορο έδαφος όπου θα καλλιεργούνταν η εκπαιδευτική ανισότητα. Τα παιδιά προοδεύουν ή αποτυγχάνουν στο σχολείο ανάλογα με το πόσο έξυπνα ή κουτά είναι. Όμως, τα στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση, σε παγκόσμιο επίπεδο, εγείρουν υποψίες : Πώς είναι δυνατό να αποτυγχάνουν οι μαθητές που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, ενώ οι μαθητές-μέλη άλλων κοινωνικών ομάδων να παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επιτυχίας;»*.² Και λίγο μετά σημειώνεται : *«Στο επίπεδο που κάποιος δέχεται ότι η σχολική αποτυχία ή επιτυχία συνδέονται με τα φυσικά χαρίσματα των ανθρώπων θα πρέπει να δέχεται, επίσης, ότι οι άνθρωποι είναι άνισοι επειδή κάποιος είναι πιο έξυπνος από κάποιους άλλους. Κατά συνέπεια η κοινωνική ανισότητα είναι φυσικό επακόλουθο της φυσικής ανισότητας. Η άποψη αυτή αποτελούσε από πολύ παλιά μια διάχυτη αντίληψη, χωρίς να έχει επιστημονική βάση, γεγονός που συντηρούσε και αναπαρήγαγε την κυριαρχία κάποιων κοινωνικών ομάδων»*.³

Οι προηγούμενες αναφορές είναι ενδεικτικές, καταρχήν, της πλήρους, σχεδόν, απουσίας στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ατομικιστικών «σχημάτων» εξήγησης της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας (με βάση δηλαδή τις ατομικές ικανότητες και την ευφυΐα των μαθητών) και, κατά δεύτερον, της κυριαρχίας στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. ενός θεωρητικού και ιδεολογικού προσανατολισμού σε πιο «κοινωνιογενείς» εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας και επιτυχίας των μαθητών. Ο

¹ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ.226,227.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.95.

³ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.97.

προσανατολισμός, ωστόσο, αυτός (μολονότι αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της συντριπτικής πλειονότητας των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης), δεν είναι ενιαίος και αδιαφοροποίητος (όπως θα δούμε στη συνέχεια), όσον αφορά τη σκιαγράφιση (από αυτά) των ειδικότερων (κοινωνικών) αιτίων της σχολικής αποτυχίας και επιτυχίας των μαθητών και, επομένως, όσον αφορά τις ειδικότερες θεωρητικές και ιδεολογικές τους αφετηρίες και απολήξεις.

B. Σχολική επίδοση και οικογένεια

Μια αρκετά μεγάλη κατηγορία αναφορών στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εξηγεί τις άνισες επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο με βάση ό,τι συμβαίνει στο επίπεδο της οικογένειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι αναφορές αυτές συσχετίζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών με : 1. τα κίνητρα, τις στάσεις, τις προσδοκίες και το γενικότερο ψυχολογικό «κλίμα» της οικογένειας, 2. το ειδικότερο μορφωτικό «επίπεδο» των γονιών και το γενικότερο πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και 3. τους υλικούς όρους, τις συνθήκες διαβίωσης και το γενικότερο οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, συγκροτώντας, έτσι, τρεις αντίστοιχες υποκατηγορίες εξηγήσεων της σχολικής επίδοσης.

1. Σχολική επίδοση και κίνητρα, στάσεις, προσδοκίες και γενικότερο ψυχολογικό «κλίμα» οικογένειας. Στην πρώτη υποκατηγορία αναφορών η εξήγηση της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών αποκτά ψυχολογικό υπόβαθρο : η υψηλή ή χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών ανάγεται στο κίνητρο επιτυχίας που καλλιεργείται στο πλαίσιο της οικογένειας, στο ενδιαφέρον και τις υψηλές προσδοκίες των γονιών ή, αντίστοιχα, στο προβληματικό περιβάλλον και την έλλειψη θετικών στάσεων της οικογένειας απέναντι στο σχολείο.

Χαρακτηριστική περίπτωση μιας ψυχολογικής εξήγησης των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, οι οποίες αποδίδονται σε «*προβληματικές μορφές οικογενειακής κατάστασης*» (όπως, π.χ. η ορφανή από πατέρα ή μητέρα οικογένεια, η διαζευγμένη οικογένεια), αποτελούν κάποιες αναφορές στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη : «*Παιδιά ορφανά και από τους δύο γονείς (...)* Διαταραχές παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά και στη μάθηση, (...) *Ο Busemann έχει διαπιστώσει, ότι οι σχολικές επιδόσεις*

των ορφανών (και από τους δυο γονείς) βρίσκονται πολύ πιο κάτω από το μέσο όρο επιδόσεων των παιδιών που έχουν τους γονείς τους. Και αντίθετα, η συμμετοχή των ορφανών (και από ένα γονέα) στην ομάδα των στάσιμων είναι πολύ πιο πάνω από το μέσο όρο. (...) Το διαζύγιο (...) Παιδιά τέτοιων οικογενειών παρουσιάζουν –χωρίς εξαίρεση– μείωση της σχολικής επίδοσής τους».¹

Στις «εκπαιδευτικές ανισότητες» (στη μάθηση και την απόδοση στο σχολείο) σε σχέση με τη συναισθηματική ατμόσφαιρα και τα κίνητρα της οικογένειας, αναφέρεται και η Μ. Τζάνη στο σύγγραμμά της : «Η προβληματική μας επίσης πρέπει να στραφεί και σε μια άλλη πραγματικότητα : Οι ανισότητες δημιουργούνται και καλλιεργούνται πολύ πριν πάει το παιδί στο σχολείο. Όταν εισέρχεται στη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου ο μαθητής ξεκινά από διαφορετικές “αφετηρίες”. Να το πούμε καθαρά. Οι ανισότητες αναπαράγονται πρώτιστα και κύρια στην οικογένεια και απλά μεταφέρονται στο σχολείο. Το παιδί διαμορφώνεται και προετοιμάζεται για μάθηση και απόδοση από το οικογενειακό περιβάλλον. Η πνευματική και συναισθηματική ατμόσφαιρα που επικρατεί στην οικογένεια, τα πολιτιστικά-μορφωτικά κίνητρα που καλλιεργούνται και ενθαρρύνονται απ’ το οικογενειακό περιβάλλον, η στάση της οικογένειας έναντι του σχολείου, όλα αυτά είναι σημαντικότεροι παράγοντες που θα προκαθορίσουν τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο».²

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο κινείται και ο Ι. Πυργιωτάκης σε κάποιες ανάλογες αναφορές στο σύγγραμμά του, όταν σημειώνει : «Στις προθέσεις βέβαια της εργασίας αυτής είναι να δείξει, μέσα από μια προσπάθεια σύνθεσης των πορισμάτων της κοινωνιολογικής έρευνας, ότι η κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα του σχολείου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την οικογενειακή κοινωνικοποίηση και ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή είναι προϊόν όχι μόνο της σχολικής, αλλά κυρίως της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι η διαδικασία αυτή είναι αδιάσπαστη και ενιαία».³

¹ _ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ. 153,154. Αρκετές παρόμοιες αναφορές και σχετική ανάλυση υπάρχει στις σσ.149-154.

² _ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.80.

³ _ Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σ.25. Αναφορές στην οικογένεια, ως προσδιοριστικό παράγοντα της σχολικής πορείας του μαθητή, υπάρχει και σε άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος. Σ’ αυτά γίνεται λόγος για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο «κίνητρο επιτυχίας» και τη «σχολική ωριμότητα», που καλλιεργείται στο πλαίσιο της οικογένειας, και «την έφεση των ατόμων να ανεβάσουν ή να διατηρήσουν σε υψηλά επίπεδα την επίδοσή τους» (στο ίδιο, σσ.127 και 141), την υψηλή συνάφεια ανάμεσα στο κίνητρο επιτυχίας και τις προσδοκίες της μητέρας και την επιδίωξη απ’ το παιδί υψηλών επιδόσεων (στο ίδιο, ό.π., σ.134), κ.λπ.

Στο σύγγραμμά της η Ο. Banks, μέσα από την παράθεση πολλών ερευνητικών στοιχείων, αφιερώνει σημαντικό μέρος της μελέτης της στην ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στο ψυχολογικό «κλίμα» της οικογένειας (διαθέσεις, προσδοκίες, στάσεις, συμπεριφορά γονιών) και τις διαφοροποιημένες επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, αναφερόμενη η συγγραφέας στα συμπεράσματα της έκθεσης Plowden σημειώνει : *«η ποικιλία στην σχολική επίδοση των μαθητών, κατά το μεγαλύτερο μέρος της, οφείλεται συγκεκριμένα στις διαθέσεις των γονέων και όχι στην ποικιλομορφία της υλικής κατάστασης των γονέων ή στην ποικιλομορφία των σχολείων»*.¹ Επίσης, σε άλλα σημεία (στο πλαίσιο πάλι παράθεσης στοιχείων από σχετικές εμπειρικές έρευνες) σημειώνεται στο ίδιο σύγγραμμα : *«Οι καλοί μαθητές, σε αντίθεση με τους κακούς, βρέθηκε ότι προέρχονταν από σπίτια όπου υπήρχε υψηλό επίπεδο γονικού ενδιαφέροντος, τακτοποιημένο σπιτικό περιβάλλον, χρήση λογικών πειθαρχικών μέτρων, και επίγνωση της ύπαρξης προσωπικότητας στο παιδί. Σε τούτη ωστόσο τη μελέτη, οι καλοί μαθητές φαίνονταν να προέρχονται από κάπως καλύτερες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στο εσωτερικό της εργατικής τάξης»*.² Και στη συνέχεια αναφέρεται : *«Υπάρχουν επίσης ορισμένες ενδείξεις ότι, οι ζεστές μητέρες που βοηθούν τα παιδιά τους και οι δημοκρατικοί –και όχι αυταρχικοί– πατέρες συντελούν στη διαμόρφωση αγοριών με υψηλές επιδόσεις, ισχύει το αντίστροφο για τα κορίτσια»*.³

Τέλος, στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη σημειώνεται σχετικά : *«τη σχολική επιτυχία καθορίζει η κοινωνική προέλευση. Διαπιστώσαμε ακόμα ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας εμφανίζεται ως παράγοντας που επηρεάζει πολύ περισσότερο τη σχολική επιτυχία, από όσο το επίπεδο των εισοδημάτων. Μνημονεύσαμε επίσης έρευνες που αποδεικνύουν ότι η στάση των γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους είναι παράγοντας ισχυρότερος από άλλα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά. (...) Για την επίδραση στη σχολική επιτυχία της στάσης των γονέων και τη σπουδαιότητα ψυχολογικών μεταβλητών, όπως είναι η τάση προς επιτυχία και οι προσδοκίες για καλή σχολική σταδιοδρομία του παιδιού, υπάρχουν πλήθος μελέτες»*.⁴

¹ Banks O., ό.π., σ.129.

² Banks O., ό.π., σ.185.

³ Banks O., ό.π., σ.187.

⁴ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.93. Παρόμοια θέση της συγγραφέως απαντά και στη σ.66. Βέβαια, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η Α. Φραγκουδάκη, μολονότι υιοθετεί εδώ μια ψυχολογικού τύπου εξήγηση της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, δε φαίνεται ν' αποσυνδέει το ψυχολογικό υπόβαθρο

2. Σχολική επίδοση, μορφωτικό «επίπεδο» γονέων και πολιτιστικό περιβάλλον οικογένειας. Στη δεύτερη υποκατηγορία αναφορών, οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η σχολική επίδοση των μαθητών συσχετίζεται με την οικογένεια, από την άποψη του πολιτιστικού και μορφωτικού της περιβάλλοντος. Μια σχετική αναφορά απαντά στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη : *«Το δεύτερο θέμα (ενν. σε σχέση με την έννοια της κουλτούρας, στην οποία αναφέρθηκε νωρίτερα ο συγγραφέας) αναφέρεται στην ερμηνεία της διαφορετικής επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να αποδοθεί σε διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα που έζησαν οι μαθητές τα πρώιμα χρόνια τους και συνεχίζουν να ζουν κατά τα σχολικά τους χρόνια»*.¹

Αναφορές, επίσης, στο κοινωνικοπολιτιστικό «επίπεδο» της οικογένειας, σε σχέση με τη σχολική επίδοση και επιτυχία των παιδιών και την όξυνση ή άμβλυνση, ανάλογα, των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων», υπάρχουν και στο σύγγραμμα του Ι. Πυργιωτάκη · ενδεικτικά, σημειώνουμε απ' αυτό : *«Το βιβλίο αυτό προσπαθεί να εντοπίσει το “κέντρο βάρους”. Πρόκειται για μια συνθετική μελέτη που, επισκοπώντας τα πορίσματα πολλών ερευνών, ελληνικών και ξένων, προσπαθεί να τεκμηριώσει την άποψη ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση πρέπει να αναζητηθούν κατά κύριο λόγο στην οικογένεια, η οποία ανάλογα με το κοινωνικοπολιτιστικό της επίπεδο επηρεάζει, θετικά ή αρνητικά, την εξέλιξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών»*.²

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο με τις προηγούμενες αναφορές τονίζεται, σε μια από τις μελέτες του Θ. Μυλωνά, η στενή συνεξάρτηση του «πολιτιστικού επιπέδου του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος» του μαθητή και της πορείας του στο σχολείο : *«η πορεία του μαθητή στο σχολείο εξαρτάται από το πολιτιστικό επίπεδο του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντός του. Δείκτης της πορείας του μαθητή μπορεί να θεωρηθεί ο βαθμός του, που είναι κάτι που μετριέται και συγκρίνεται. Δείκτης του πολιτιστικού περιβάλλοντος, οι γραμματικές γνώσεις των γονέων του, που επίσης μετριούνται και συγκρίνονται. Βασική μας υπόθεση, από την οποία απορρέουν οι άλλες, είναι η ακόλουθη : η διαφοροποίηση της πορείας των μαθητών μιας τάξης ενός*

της οικογένειας από τη θέση που αυτή έχει στο κοινωνικό πεδίο και το σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

¹ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ.92.

² Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π.,σ.12. Η θέση αυτή του συγγραφέα αποτελεί και τον πυρήνα της προβληματικής του συγγράμματος, η κύρια εστίαση του οποίου βρίσκεται στην οικογενειακή κοινωνικοποίηση και το κοινωνικοπολιτιστικό «επίπεδο» της οικογένειας, ως βασικής εξήγησης της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης του παιδιού και των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων». Σχετικά, βλ. και τις αναφορές στις σσ.154,155 καθώς και τη γραφική παράσταση και τη σχετική ανάλυση των σελίδων 162,163 του συγγράμματός του.

συγκεκριμένου σχολείου μιας πόλης είναι αντανάκλαση μιας αντίστοιχης διαφοροποίησης των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται».¹ Σε άλλο σημείο της ίδιας μελέτης σημειώνεται : «Θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι τα παιδιά της κατηγορίας Α ζουν μέσα σ' ένα κλίμα πολιτιστικό πιο ανοιχτό και πιο άνετο απ' ό,τι τα παιδιά της Γ. Αυτά τα τελευταία φαίνεται ότι στερούνται και στοιχειώδη ακόμα μορφωτικά ερεθίσματα. Αν σ' αυτές τις ελλείψεις προσθέσουμε και τη φτώχεια των λεκτικών ανταλλαγών και ερεθισμάτων που δέχονται μέσα στον οικογενειακό χώρο κατά την τρυφερή παιδική τους ηλικία, τότε ίσως να καταλάβουμε εν μέρει γιατί αδυνατούν να προσλάβουν όσα τους προσφέρονται στο σχολείο. Και αυτή τους η “αδυναμία” είναι γνωστό πώς αμείβεται από το σχολείο».²

Το προηγούμενο παράθεμα απηχεί έναν γενικότερο λειτουργιστικό προσανατολισμό της μελέτης αυτής, όσον αφορά την εξήγηση της διαφοροποιημένης σχολικής πορείας και επίδοσης των μαθητών, στο βαθμό που τα στοιχεία κουλτούρας και γλώσσας των οικογενειών μιας κοινωνικής κατηγορίας μαθητών προσεγγίζονται ως παράγοντας δημιουργίας πολιτιστικού, μορφωτικού και γλωσσικού «ελλείμματος» των παιδιών αυτών και, άρα, ως παράγοντας δυσχέρειας, προκειμένου να έχουν αυτά καλή γνωστική ανταπόκριση και πορεία στο σχολείο. Στο προηγούμενο παράθεμα δηλαδή αξιολογείται, από το συγγραφέα, η γνωστή «θεωρία του πολιτιστικού ελλείμματος», προκειμένου να εξηγηθεί η σχολική αποτυχία των παιδιών από στρώματα της εργατικής τάξης, η οποία θεωρούσε δεδομένο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και προσέβλεπε στο οικογενειακό υπόβαθρο ως παράμετρο-κλειδί για τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία των παιδιών αυτών.³

Στη μελέτη αυτή, βέβαια, φαίνεται να μην απομονώνεται η οικογένεια, ως «κοινωνική ομάδα», από την ευρύτερη κοινωνική δομή, αλλά να επιχειρείται ο ορισμός της «κοινωνικής της θέσης» και να εντάσσεται αυτή σε ένα μοντέλο τριών «κοινωνικών τάξεων» (της ανώτερης, της μεσαίας και της κατώτερης), οι οποίες ορίζονται με βάση την επαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι η απόπειρα αυτή και πάλι δεν απομακρύνεται από ένα επόμενο (της οικογένειας) επίπεδο κοινωνικής ταξινόμησης, όπως αυτό των «επαγγελματικών

¹ Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την “πορεία” του μαθητή στο σχολείο (Τα πρώτα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας που αφορούν τους μαθητές της Πρώτης Τάξης ενός Γυμνασίου)», στο : Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σσ. 88,89.

² Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σ.104.

³ Σχετικές αναφορές στη λειτουργιστική αφετηρία της εξήγησης αυτής, απ' όπου και αντλούμε στοιχεία, υπάρχει στο Whitty G. (2007), ό.π., σσ.45-47 και στο Whitty G. (2001) “Education, social class and social exclusion”, *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No.4, σ.287.

κατηγοριών», απορρίπτοντας την ύπαρξη των πιο «δομικών» όρων συγκρότησης των κοινωνικών τάξεων και των ταξικών σχέσεων, στις οποίες εντάσσεται η οικογένεια, και οι οποίες προσδιορίζουν τις διαφορετικές «νοοτροπίες» και τις «στρατηγικές» της.

Χαρακτηριστικά, στο ζήτημα αυτό, της οπτικής του κοινωνικού πεδίου, σημειώνεται από το Θ. Μυλωνά : *«Τολμώ να χρησιμοποιήσω αυτόν τον όρο (κοινωνικές τάξεις), παρ' ότι πιστεύω ότι δεν έχει πια μέσα στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, ιδίως των ανεπτυγμένων χωρών, την έννοια που της έδινε κάποτε ο Μαρξ. Το θεμέλιο της "κοινωνικής τάξης" δεν είναι πλέον τόσο το οικονομικό όσο το ιδεολογικό. Αλλά τα πράγματα σχετικά με την ιδεολογία είναι αρκετά μπερδεμένα : ένας αστός άνετα εκφράζεται ιδεολογικά σαν προλετάριος και ένας προλετάριος σαν αστός. Παρά ταύτα ο αστός και ο προλετάριος κοινωνικά έχουν "θέση" διαφορετική. Αυτή η "διάχυση", αυτό το μπερδεμα ("ψωμί κι ελιά και Κώτσο βασιλιά" από κείνον που φοράει ακόμα μπαλωμένο παντελόني), μαζί με την υπεραύξηση της μεσαίας κοινωνικής τάξης, που παίζει ρόλο "καταλύτη", επέφεραν την άμβλυνση της πάλης των τάξεων».*¹ Στο προηγούμενο χωρίο η προφανής σύμπτυξη της έννοιας της ταξικής θέσης (δομικός προσδιορισμός) με αυτήν της ταξικής τοποθέτησης (συγκυριακή «συνείδηση») φαίνεται πως συντείνει στη μη αναγνώριση, από το συγγραφέα, της ύπαρξης κοινωνικών τάξεων και αντικειμενικών ταξικών σχέσεων μεταξύ τους, και, τελικά, σε μια «ρευστή» σκιαγράφιση του κοινωνικού πεδίου.²

Η αναφορά, άλλωστε, στην *«υπεραύξηση της μεσαίας κοινωνικής τάξης»* και στον *«καταλυτικό της ρόλο»* στην *«άμβλυνση της πάλης των τάξεων»* ενισχύει ακριβώς την πιο πάνω επισήμανση, στο βαθμό που μια τέτοια θεωρητική οπτική του κοινωνικού πεδίου παρουσιάζει αρκετά κοινά σημεία με τις μεταμοντέρνες θεωρήσεις στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.³

Η οπτική αυτή δηλαδή αναγνωρίζει ότι τα τελευταία χρόνια έχει υπάρξει μια μεγάλη διεύρυνση της «μεσαίας» ή «μικροαστικής τάξης», δηλαδή των «νέων» μισθωτών συνόλων στους διάφορους κλάδους του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα (ως αποτέλεσμα της διόγκωσης του λεγόμενου «τριτογενή» τομέα της οικονομίας). Η διεύρυνση αυτή έχει επιφέρει μια συνακόλουθη αύξηση του κοινωνικού και

¹ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σ.98.

² Σχετική κριτική ανάλυση, βλ. Πουλιαντζάς Ν. (1990), ό.π., σσ. 18,19.

³ Ενδεικτικά, βλ. Ball S. & Vincent C. (2001) "New Class Relations in Education : the Strategies of the 'Fearful' Middle Classes", σσ.180-195, στο : Demaine J. (edt.) *Sociology of Education Today*, Palgrave, New York.

πολιτικού ρόλου της «νέας» αυτής «μεσαίας τάξης» και, αντίστοιχα, μια προοδευτική συρρίκνωση και περιθωριοποίηση της εργατικής τάξης. Γεγονός το οποίο οδηγεί σε μια «λογική» συνεπαγωγή σχετικά με την ανάγκη υιοθέτησης ενός «νέου» τρόπου θεώρησης και αποτύπωσης του κοινωνικού πεδίου. Ένας τέτοιος τρόπος δεν μπορεί παρά να καταγράφει την «άμβλυνση» ή και εξαφάνιση των παλιότερων αντικειμενικών ταξικών οριοθετήσεων και συγκροτήσεων, δηλαδή της κυρίαρχης αστικής τάξης και της εργατικής και, βέβαια, της μεταξύ τους ταξικής σύγκρουσης και πάλης. Κατά συνέπεια, η όποια «νέα» απόπειρα εμπειρικής ταξινόμησης του κοινωνικού σχηματισμού δεν μπορεί παρά να αναγνωρίζει την «προχωρητική διάλυση» των παλιότερων κοινωνικών τάξεων και ταξικών σχέσεων (ανάμεσα δηλαδή στην αστική και την εργατική τάξη) και την ανάδυση «νέων», περισσότερο «ρευστών», κοινωνικών κατηγοριών (των «μεσαίων») και κοινωνικών συμμαχιών. Μια τέτοια κοινωνιολογική οπτική αξιοποιείται για την υποστήριξη της θέσης ότι στις «σύγχρονες μετα-βιομηχανικές κοινωνίες» έχουν αρθεί οι κυρίαρχες εκμεταλλευτικές κοινωνικές σχέσεις εξουσίας-υποταγής και, κατά συνέπεια, για την υποστήριξη μιας νομιμοποιητικής θεώρησης του κοινωνικού πεδίου και των νέων μορφών ταξικής εκμετάλλευσης που απαντούν σ' αυτό.¹

Την πολιτιστική επίδραση της οικογένειας, ορισμένης ως το επίπεδο των σχολικών γνώσεων (και, γενικά, του μορφωτικού «επιπέδου») των γονέων, στη σχολική πορεία των παιδιών και στην επιτυχία τους στο σχολείο υποστηρίζει ο Θ. Μυλωνάς και σε άλλη μελέτη του : *«Η επίδραση του “σχολικού επιπέδου” των γονέων πάνω στη “σχολική καριέρα” των παιδιών είναι ήδη μια γνώση επιστημονικά κατοχυρωμένη και επί πλέον διαπιστώθηκε ότι “η επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος στην επιτυχία των παιδιών στο σχολείο φαίνεται να είναι αποκλειστικά πολιτιστική” και “μια μακρόχρονη φοίτηση των γονέων στο σχολείο, ακόμα κι αν δεν κατέληξε σε κάποιο τίτλο ή δίπλωμα, ευνοεί την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο”»*.²

Στο σύγγραμμά της η Α. Φραγκουδάκη διατυπώνει, επίσης, μια ανάλογη παρατήρηση σχετικά με την εξήγηση της σχολικής επίδοσης : *«Ωστόσο, όταν στις*

¹ _ Για μια αναλυτική εμπειρική τεκμηρίωση και αναίρεση της κοινωνιολογικής οπτικής σχετικά με την υπεραύξηση της «μεσαίας» ή «μικροαστικής τάξης» στην Ελλάδα βλ. την εργασία του Γ. Μαυρή (1984) «Το πρόβλημα της μικροαστικής τάξης στην Ελλάδα», *Θέσεις*, τχ. 9, σσ.39-76. Επίσης, για μια τεκμηριωμένη θεωρητικά παρουσίαση του ζητήματος της ταξικής θέσης των μεσαίων (μικροαστικών) κοινωνικών τάξεων βλ. το άρθρο των Γ. Μηλιού & Γ. Οικονομάκη (2007) «Εργατική τάξη και μεσαίες τάξεις : ταξική θέση και ταξική τοποθέτηση (Μια κριτική προσέγγιση στη θεωρία των κοινωνικών τάξεων του Νίκου Πουλαντζά)», *Θέσεις*, τχ.99, σσ.19-55.

² _ Μυλωνάς Θ. (1999), *ό.π.*, σ.135.

διάφορες κοινωνικές ομάδες γίνουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα οικονομικά και λοιπά κοινωνικά προνόμια, διαπιστώνεται ότι, όταν τα προνόμια δε συνυπάρχουν απόλυτα, ο μορφωτικός παράγοντας και οι παράγοντες που η φονξιοναλιστική κοινωνιολογία ονομάζει “ψυχοκοινωνιολογικούς”, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η στάση τους απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους, εμφανίζονται πολύ ισχυρότεροι από τον οικονομικό παράγοντα. Δηλαδή, αν συγκρίνουμε την επίδοση κατά ομάδες μαθητών που οι γονείς τους έχουν το ίδιο μορφωτικό επίπεδο, θα διαπιστώσουμε ότι η οικονομική διαφορά δεν επηρεάζει τη σχολική επίδοση των παιδιών. Αν αντίθετα, κατατάξουμε τις οικογένειες κατά τα έσοδά τους σε ομάδες ίδιας οικονομικής ισχύος, διαπιστώνουμε ότι οι διαφορές του μορφωτικού επιπέδου επηρεάζουν σημαντικά τη σχολική επίδοση των παιδιών».¹

3. Σχολική επίδοση, υλικοί όροι, συνθήκες διαβίωσης και οικονομικό επίπεδο οικογένειας. Η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο, εξηγείται, επίσης, στα διδακτικά συγγράμματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε σχέση με μια ακόμη πλευρά της οικογένειας των μαθητών : τους υλικούς όρους και τις συνθήκες διαβίωσής της, και, γενικότερα, το οικονομικό της επίπεδο.

Σχετικά με την υποκατηγορία αυτή εξηγήσεων της σχολικής επίδοσης, αναφέρεται στο σύγγραμμα του Α. Κυρίδη : «Η υλική στέρηση, που όπως προαναφέραμε αποτελεί βασικό προσδιοριστικό παράγοντα της κοινωνικής και πολιτισμικής στέρησης, διαμορφώνει ένα σύνολο υλικών συνθηκών διαβίωσης που από πρακτική άποψη μειώνουν τις πιθανότητες των παιδιών που βρίσκονται σε αυτήν την κατηγορία να επιτύχουν στο σχολείο και να ολοκληρώσουν την εκπαιδευτική τους διαδρομή. Για παράδειγμα, η κακή διατροφή, η αναγκαστική –σε πολλές περιπτώσεις– εργασία τους, το άγχος για επιβίωση της οικογένειας, η έλλειψη βασικών αγαθών που προσφέρουν ένα καλό επίπεδο διαβίωσης, όπως η θέρμανση, ο φωτισμός, το πόσιμο νερό κ.ά. είναι στοιχεία διαβίωσης που όταν εκλείπουν ή παρέχονται σε μικρές αναλογίες δυσχεραίνουν σημαντικά την εκπαιδευτική διαδρομή».² Η υλική υστέρηση στο επίπεδο της οικογένειας, μολονότι δε φαίνεται ν’ αποσυνδέεται, στο σύγγραμμα αυτό, από το σύστημα των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων, όπως θα φανεί και

¹ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.66.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.60.

στη συνέχεια, προβάλλει εξίσου ως ένας «αυτόνομος» παράγοντας, ο οποίος εξηγεί την «εκπαιδευτική ανισότητα» και την αποτυχία των μαθητών στο σχολείο.

Ο Ι. Πυργιωτάκης, αναφερόμενος στο σύγγραμμά του στις οικονομικές και «οικολογικές συνθήκες» της οικογένειας, σημειώνει σχετικά με τη σχολική επίδοση και επιτυχία : *«Οι επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις ακραίες περιπτώσεις, στις περιπτώσεις δηλ. της μεγάλης ανέχειας και της μεγάλης οικονομικής ευμάρειας. Η πρώτη περίπτωση επιφέρει σοβαρά εμπόδια και ασκεί ανασχετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού, η δεύτερη αντίθετα παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό όλες τις ικανότητες και τα διαφέροντά τους. Πάντοτε όμως το οικονομικό στοιχείο έχει άμεση και έμμεση επίδραση, αφού αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση όλων των άλλων συνθηκών. Για τους λόγους αυτούς διαπιστώνεται από την εμπειρική έρευνα στενή συνάφεια ανάμεσα στο οικονομικό επίπεδο των γονέων και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους»*.¹ Επίσης, σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος σημειώνεται : *«Στις οικολογικές συνθήκες ανάγεται επίσης η κατοικία της οικογένειας. Όπως είναι γνωστό, υπάρχουν οικογένειες με άνεση χώρου και άλλες πάλι, πολυμελείς συνήθως, που περιορίζονται σε λίγα μόνο τετραγωνικά. (...) Έτσι ο Douglas σε μια σχετική έρευνα διαπιστώνει ότι μαθητές με ακατάλληλες συνθήκες διαβίωσης παρουσιάζουν κατά κανόνα χαμηλή επίδοση στο σχολείο τους»*.²

Στις υλικές συνθήκες διαβίωσης και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ως μια από τις αφετηρίες εξήγησης της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών, αναφέρεται και η Ο. Banks, μέσα κυρίως από την παράθεση σχετικών ερευνών στο οικείο κεφάλαιο του συγγράμματός της. Ενδεικτικά, σημειώνουμε από αυτό : *«Υπάρχουν διάφοροι τρόποι κατά τους οποίους η υπερβολική φτώχεια αναμένεται να επηρεάσει την σχολική επίδοση. Η κακή διατροφή και οι κακές βιωτικές συνθήκες αναπόφευκτα επηρεάζουν την υγεία του παιδιού, και επομένως άμεσα ή έμμεσα την ικανότητά του μάθησης»*.³ Σε άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος αναφέρεται : *«Ταυτόχρονα, υπάρχει προφανώς μια στενή σχέση μεταξύ υλικής στέρησης και τρόπου ζωής της οικογένειας σαν συνόλου. Η φτώχεια μπορεί να κάνει ένα γονέα λιγότερο πρόθυμο να παραμείνει το παιδί του στο σχολείο · μπορεί να του καταστήσει δύσκολη την πληρωμή εξόδων για αγορά βιβλίων και παιχνιδιών, ή για τη*

¹ Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σσ.72,73.

² Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σ.74.

³ Banks Ο., ό.π., σ.126.

πραγματοποίηση εκδρομών που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει γνώσεις».¹ (...) «Για το λόγο αυτό, μερικές φορές υποστηρίζεται ότι η σχολική επίδοση πρέπει να συσχετίζεται, όχι με απομονωμένους παράγοντες του περιβάλλοντος, αλλά με την οικογενειακή ζωή σαν σύνολο».²

Το βαθμό των μαθητών στο απολυτήριο του δημοτικού σχολείου συνδέει και ο Θ. Μυλωνάς, σε ένα από τα συγγράμματά του, με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας : «Ο βαθμός στο Απολυτήριο Δημοτικού δεν είναι μόνο ο μέσος όρος των βαθμών που πέτυχε ο μαθητής σε κάθε μάθημα · είναι μάλλον μια σύνθεση της αποδόσεως γενικά του παιδιού στο σχολείο, του κοινωνικο-οικονομικού γοήτρου της οικογένειας (...) Ο βαθμός αυτός λοιπόν είναι μάλλον ένας δείκτης, που βγαίνει από την εκτίμηση που κάνει ο δάσκαλος των διανοητικών ικανοτήτων του παιδιού, ιδωμένων βέβαια μέσα στο γενικό πλαίσιο της κοινωνικοοικονομικής καταστάσεως της οικογένειας. Απ' αυτή την όψη επομένως ο βαθμός του Απολυτηρίου φανερώνει όχι μόνο την απόδοση του παιδιού στο σχολείο, αλλά εν μέρει και το “επίπεδο” της οικογένειάς του».³

Όλες οι προηγούμενες αναφορές των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο ψυχολογικό, μορφωτικό περιβάλλον, τις συνθήκες διαβίωσης και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, ως εξηγητικές αναφορές των άνισων επιδόσεων των μαθητών και της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας τους, αναδεικνύουν, καταρχήν, μια λειτουργιστική ψυχοκοινωνιολογική θεωρητική οπτική, στο βαθμό που οι «ενδοοικογενειακές» (ψυχολογικές, πολιτιστικές και υλικές) αυτές παράμετροι δε φαίνεται να συνδέονται με την ευρύτερη κοινωνική δομή και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής, οι οποίες προσδιορίζουν, τελικά, τους όρους συγκρότησης και λειτουργίας της οικογένειας.⁴ Κάτι που θα φανεί πιο καθαρά και στη συνέχεια, όταν παρουσιάσουμε και τις υπόλοιπες ερμηνευτικές αναφορές των διδακτικών συγγραμμάτων, σε σχέση με τους πιο «δομικούς» κοινωνικούς παράγοντες προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών, όπως την κοινωνική-αναπαραγωγική λειτουργία

¹ Banks O., ό.π.,σ.132.

² Banks O., ό.π.,σ.133.

³ Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π., σ.175.

⁴ Όπως είναι γνωστό, τόσο η οικογένεια όσο και τα «άτομα» είναι «φορείς κοινωνικών λειτουργιών και πρακτικών, οι οποίες καθορίζονται από την ταξική τους θέση, δηλαδή από τις υλικές συνθήκες ζωής, οι οποίες διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις ‘ελεύθερες’ αποφάσεις τους», στο : Λεβαδίτης Θ. (1993), ό.π., σ.83.

του σχολείου και την κοινωνική προέλευση των μαθητών σε σχέση με το σύστημα των κοινωνικών τάξεων.

Γ. Σχολική επίδοση και σχολείο

Η σχολική επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών εξηγείται, επίσης, σε μια μεγάλη κατηγορία αναφορών στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με βάση ό,τι συμβαίνει στο θεσμικό χώρο του σχολείου. Οι αναφορές αυτές συσχετίζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών με διαφορετικές πλευρές και στοιχεία του σχολείου, όπως : 1. τις αντιλήψεις, τις προσδοκίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, 2. το γενικότερο περιβάλλον, την υλικοτεχνική υποδομή και τον εξοπλισμό του σχολείου και 3. τη συνολικότερη κοινωνική και αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, συγκροτώντας τρεις αντίστοιχες υποκατηγορίες εξηγήσεων.

1. Σχολική επίδοση και αντιλήψεις, προσδοκίες και στάσεις των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη υποκατηγορία αναφορών η σχολική επίδοση των μαθητών συναρτάται με την αντιμετώπιση που τυγχάνουν αυτοί από το δάσκαλο, ως «θεσμικό» εκπρόσωπο του σχολείου. Οι αναφορές οι οποίες βρίσκουμε εξηγούν και πάλι τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών μέσα από ένα, κατά βάση, λειτουργιστικό ψυχοκοινωνιολογικό πρίσμα, δηλαδή με βάση τις στερεότυπες αντιλήψεις και τις κοινωνικές προκαταλήψεις που, ενδεχομένως, έχουν οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς της μαθησιακής διαδικασίας, τις προσδοκίες που έχουν αυτοί από τους μαθητές τους και τις στάσεις τους απέναντι σε διάφορες κατηγορίες μαθητών.

Μια τέτοιου είδους αναφορά απαντά στο σύγγραμμα του Γ. Καρακατσάνη : *«Τα παραπάνω δε σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι απλά ένας τεχνικός, ότι οι δραστηριότητές του καθορίζονται απόλυτα από εξωτερικές πηγές. Το σχολείο, και ιδιαίτερα η τάξη, παρουσιάζει μια σχετική αυτονομία. Η διαδικασία διδασκαλίας και οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών αφήνουν περιθώρια αυτονομίας και ελευθερίας. Ενώ δηλαδή το σχολικό πρόγραμμα και οι διδακτικές δραστηριότητες καθορίζονται από τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς που η κοινωνία θεωρεί κατάλληλους σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και η επίδοσή τους εξαρτιέται σε*

κάποια έκταση από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται αυτές τις διαδικασίες. Με αυτή την έννοια ο εκπαιδευτικός μπορεί να προάγει ή να παρεμποδίζει και την επιτυχή κοινωνικοποίηση και την επίδοση». ¹ Σε επόμενο χωρίο του ίδιου συγγράμματος, στο πλαίσιο της παρουσίασης της γνωστής έρευνας των Rosenthal και Jacobson, σημειώνεται : «Σημαντικό ρόλο στην απόδοση των μαθητών παίζουν οι προσδοκίες που οι δάσκαλοι έχουν από τους μαθητές τους. Αν δηλαδή περιμένουν από τους μαθητές τους ότι η συμμετοχή και η επίδοσή τους θα είναι μεγάλη και αυτήν την αντίληψη τη μεταδίδουν στα παιδιά, αυτό επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών». ²

Στην έρευνα των Rosenthal και Jacobson αναφέρεται και ο Γ. Μιχαλακόπουλος. ³ Επίσης, στο ίδιο σύγγραμμα αναφέρονται μια σειρά από έρευνες και συμπεράσματα μελετών, στο πλαίσιο της εξήγησης από το συγγραφέα της διαφοροποιημένης δυνατότητας μάθησης των μαθητών, τα οποία συνδέουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών από τα «κατώτερα στρώματα» με τη διαδικασία της «ετικετοποίησης» των μαθητών (από τους εκπαιδευτικούς) ⁴ καθώς και τις ταξινομήσεις και τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο : «Από πολλούς κοινωνιολόγους της παιδείας έχει θεωρηθεί ότι η σχολική αποτυχία μαθητών από τα κατώτερα στρώματα έχει σχέση με την τάση να ταξινομούνται οι μαθητές σε κατηγορίες ικανότητας με κριτήρια, τα οποία σε μεγάλη έκταση προέρχονται από αντιλήψεις που επικρατούν στην ευρύτερη κοινωνία για τα χαρακτηριστικά διαφόρων κοινωνικών τάξεων. Τέτοια κριτήρια συνιστούν μέρος της “κοινής γνώσης” των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους οργανώνουν τις διδακτικές τους δραστηριότητες και τις σχέσεις τους με τους μαθητές». ⁵ Σε επόμενο, επίσης, σημείο του ίδιου συγγράμματος αναφέρεται σχετικά με το ίδιο θέμα : «Οι ταξινομήσεις των μαθητών με βάση κοινωνικο-ταξικά κριτήρια φαίνεται να έχουν συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και

¹ Καρακατσάνης Γ., ό.π., σ.148.

² Καρακατσάνης Γ., ό.π., σσ.148,149.

³ «Μια πολύ γνωστή έρευνα από τους Rosenthal και Jacobson (1968) διερεύνησε την επιρροή που μπορεί να έχουν οι υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών. Στην έρευνα αυτή, όλα τα παιδιά ενός δημοτικού σχολείου έλαβαν μέρος σε ένα τεστ νοημοσύνης που παρουσιάστηκε στους εκπαιδευτικούς του σχολείου ως τεστ σχεδιασμένο να προβλέψει τις δυνατότητες των μαθητών για αύξηση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. (...) Η εξήγηση που δόθηκε γι' αυτό το αποτέλεσμα ήταν ότι οι δάσκαλοι, πιστεύοντας στις ικανότητες των παιδιών, είχαν αυξημένες προσδοκίες από αυτούς, τις οποίες τους τις μετέδιδαν με άμεσους και έμμεσους τρόπους, όπως με το να τους δίνουν μεγάλη προσοχή, να τους ενθαρρύνουν, να είναι φιλικοί και ευχάριστοι μαζί τους, να τους βοηθούν πρόθυμα σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν» (Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π.,σσ.166,167).

⁴ Σχετική αναφορά υπάρχει στη σ.223 του συγγράμματος.

⁵ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π.,σσ.219,220.

οργανώνουν το διδακτικό έργο τους και επιπτώσεις στις δυνατότητες προς μάθηση από μαθητές κατώτερων στρωμάτων. (...) Αυτό είχε ως συνέπεια όχι μόνο να μειώνουν τις προσδοκίες τους για την επίδοση των μαθητών, αλλά και να μειώνουν τις προσπάθειές τους για τη μετάδοση της σχολικής γνώσης».¹ Η θεωρητική οπτική του συγγραφέα αποτυπώνεται, ωστόσο, πιο καθαρά σε ένα επόμενο χωρίο, απ' το οποίο φαίνεται να συσχετίζεται η διαφοροποιημένη σχολική μάθηση και επίδοση των μαθητών με την «επικρατούσα κουλτούρα» και τις διάφορες «κοινωνικο-ταξικά προσδιορισμένες αντιλήψεις» στο σχολείο : «Οι θεωρήσεις που προηγήθηκαν φανερόνουν ότι ο προσδιορισμός των μαθησιακών δυνατοτήτων και οι παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις αναφορικά προς την κοινωνική τάξη καταγωγής μπορούν να προσεγγίζονται και να εξηγούνται όχι μόνο σε σχέση προς τα οικογενειακά και άμεσα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία κοινωνικοποιούνται τα παιδιά, αλλά και σε σχέση με κοινωνικές καταστάσεις στο σχολείο και την τάξη. Η επικρατούσα κουλτούρα του σχολείου και οι κοινωνικο-ταξικά προσδιορισμένες αντιλήψεις για την προσωπικότητα και τις ικανότητες παιδιών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα μπορεί να δημιουργούν τέτοιου είδους σχολικές συνθήκες γι' αυτά που δεν ευνοούν την ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθησιακών δυνατοτήτων τους. Σε αυτό το πλαίσιο κατανόησης, μπορούμε να πούμε ότι το εκπαιδευσιμο ή μη εκπαιδευσιμο των μαθητών προσδιορίζεται, εκτός των άλλων, σε συνάρτηση με τους χειρισμούς που επιφυλάσσονται από το σχολείο για διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και που προκύπτουν σε μεγάλη έκταση από το πολιτιστικό και κοινωνικό σύστημα του σχολείου».²

Οι «αντιλήψεις», βέβαια, στο προηγούμενο παράθεμα ανάγονται, γενικά, στο «πολιτιστικό και κοινωνικό σύστημα του σχολείου», το οποίο όμως δε φαίνεται να συνδέεται με ειδικότερες αναφορές στους πιο «δομικούς» όρους συγκρότησης και λειτουργίας του σχολείου : ως μηχανισμού δηλαδή που συμβάλλει –μέσω και της κοινωνικής επιλογής των μαθητών– στη διαδικασία της διευρυμένης αναπαραγωγής των κοινωνικών φορέων-μαθητών και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Η επισήμανση αυτή ενισχύεται από τα προηγούμενα παραθέματα του ίδιου συγγραμματος, στα οποία οι «αντιλήψεις», οι οποίες συνδέονται με τη διαμόρφωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών, αποδίδονται ευθέως στους εκπαιδευτικούς.

Ο Ι. Πυργιωτάκης, αναφερόμενος, επίσης, στο σύγγραμμά του στην έρευνα των Rosenthal και Jacobson, σημειώνει σχετικά : «Όπως έχει τεκμηριωθεί εξάλλου

¹ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π.,σ.222.

² Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ. 224,225.

από την εμπειρική έρευνα, οι προσδοκίες του δασκάλου επιδρούν με τρόπο αποφασιστικό στα κίνητρα του μαθητή και μπορούν να ανεβάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα ή αντίθετα να μειώσουν σημαντικά την επίδοσή του στο σχολείο. Οι ερευνητές J.E. Brophy, T.L. Good, μπόρεσαν επίσης να μας δώσουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο που αναλύει και ερμηνεύει τον τρόπο δράσης των προσδοκιών». ¹

Επίσης, η Μ. Τζάνη, αναφερόμενη στη δυνατότητα εξουδετέρωσης ή αναπαραγωγής, ανάλογα, στο πλαίσιο του σχολείου, των «άνισων αφετηριών» (και, άρα, των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» και των άνισων επιδόσεων των μαθητών), συμπυκνώνει την κοινωνική λειτουργία του σχολείου στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί παιδαγωγικά ο εκπαιδευτικός : «Με δεδομένο το γεγονός ότι το Σχολείο έχει τα ίδια προγράμματα, εγχειρίδια, ωρολόγιο πρόγραμμα κτλ., είμεθα υποχρεωμένοι να παραδεχθούμε ότι ο παράγων που είναι διαφορετικός στο σχολείο είναι ο ίδιος ο διδάσκων. Αυτός επομένως μπορεί να “λειτουργεί” και ως μεταβλητή που αναπαράγει τις άνισες αφετηρίες της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών μέσα στο σχολείο, ή ως ο παράγων που εξουδετερώνει τις άνισες αφετηρίες της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών μέσα στο σχολείο». ²

Παρόμοια, έμμεση, εξηγητική αναφορά στον τρόπο διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης απαντά και σε άλλο χωρίο του ίδιου συγγράμματος, όταν γίνεται λόγος για τη «διορθωτική» και αντισταθμιστική ευθύνη του σχολείου απέναντι στη «λαθεμένη οικογενειακή αγωγή» μιας κοινωνικής κατηγορίας μαθητών και συμπληρωματικά σημειώνεται : «Και την ευθύνη της μιας ή της άλλης λειτουργίας τη φέρουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτοί είναι οι “ενσαρκωτές” του σχολείου. Οι αντιπρόσωποι, οι κύριοι αντιπρόσωποι της κοινωνίας». ³

Ίδιας θεωρητικής αφετηρίας αναφορές βρίσκουμε και στο σύγγραμμα της Ο. Banks. Σε κάποια αντιπροσωπευτικά χωρία αυτού σημειώνεται από τη συγγραφέα : «οι διαφορές στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορεί να εξηγήσουν, εν μέρει τουλάχιστο, το αποτέλεσμα του σχολικού κλίματος στην επίδοση, καθώς και το αποτέλεσμα του κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου του σχολείου. Οι συνέπειες του συστήματος ροής στην επίδοση αποδόθηκαν επίσης σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών», για να καταλήξει, στο τέλος της ίδιας ενότητας: «Παρόλο επομένως που υπάρχουν ενδείξεις, τόσο για το ότι μερικοί τουλάχιστο

¹ Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σ.134.

² Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.41.

³ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.22.

δάσκαλοι έχουν διαφορετικές προσδοκίες από διαφορετικές ομάδες μαθητών, όσο και για το ότι αυτές οι προσδοκίες μπορούν να καταλήξουν σε διαφορετικές επιδόσεις της κάθε ομάδας μαθητών, το σχήμα των περισσότερων μελετών δεν μας βοηθά να ανακαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι προσδοκίες αυτές επιδρούν στον μαθητή και επηρεάζουν την επίδοσή του. Στην κατεύθυνση αυτή, θα μας βοηθήσουν οι μελέτες που αφορούν άμεσα τη διαδικασία των αλληλεπιδράσεων στη τάξη».¹ Η προηγούμενη αναίρεση του ψυχοκοινωνιολογικού θεωρητικού «σχήματος», σχετικά με τη σημασία που έχουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών, είναι ελάχιστα διαφορετική (στη θεωρητική της αφετηρία και απόληξη), όπως φαίνεται από επόμενη θέση της συγγραφέως, η οποία προέρχεται από το χώρο της «εθνογραφικής προσέγγισης των σχολικών τάξεων» και τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης»: «Ένα από τα εντυπωσιακότερα πορίσματα ήταν η αποκάλυψη της σχέσης μεταξύ της ζεστής ανθρώπινης συμπεριφοράς του δασκάλου προς τον μαθητή και την βοήθεια που παρέχεται από τον πρώτο στο δεύτερο από το ένα μέρος, και την επίδοση του μαθητή από το άλλο. Μια χαλαρή και κοινωνική ατμόσφαιρα μπορούσε να συνυπάρξει –και πραγματικά συνυπήρχε– με χαμηλές επιδόσεις».²

Παρόμοιας θεωρητικής αφετηρίας (με τις προηγούμενες) εξηγήσεις της σχολικής επίδοσης (σε σχέση δηλαδή με τις προσδοκίες, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη θεωρία της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας») απαντούν και στο διδακτικό σύγγραμμα των Blackledge & Hunt.³ Στο ίδιο, επίσης, σύγγραμμα απαντά εκτενής αναφορά και παρουσίαση των σχετικών, με την εξήγηση της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας και επιτυχίας των μαθητών, θεωρητικών απόψεων της N. Keddie και του G. Esland · σε κάποια ενδεικτικά χωρία της παρουσίασης αυτής σημειώνεται: «Επιπλέον, οι έννοιες της “ικανότητας” και της “ευφυΐας” είναι επίσης κοινωνικές κατασκευές και μπορούμε να θεωρήσουμε ότι απ’ αυτές προέρχεται η εκπαιδευτική αποτυχία. Σύμφωνα με τον Esland, οι δάσκαλοι έχουν υιοθετήσει ανεξέλεγκτες προκατασκευασμένες ιδέες σχετικά με μια ουσία που ονομάζεται “ευφυΐα” και αυτές οι ιδέες έχουν την τάση να “αυτοεπιβεβαιώνονται”. (...) Οι “προβληματικοί μαθητές” είναι προβληματικοί λόγω των κριτηρίων με τα οποία γίνεται η διαφοροποίηση. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι

¹ Banks O., ό.π., σ.400.

² Banks O., ό.π., σ.405.

³ Αναφορές σε σχετικές έρευνες π.χ. υπάρχουν στις σσ. 348,349 του συγγράμματος.

αποτέλεσμα του πώς ορίζει ή πώς κρίνει ο δάσκαλος την ικανότητα και την ευφυΐα: αν άλλαζαν αυτά τα κριτήρια, θα είχαμε και διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας»,¹ και αλλού : «Οι προσδοκίες αυτές όμως επηρεάζουν πολύ την εκπαιδευτική απόδοση, τονίζει η Keddie. Όπως λέει : “Είναι πιθανό ότι σ’ αυτό το σημείο επιδρούν πιο αποτελεσματικά οι προσδοκίες των δασκάλων από τους μαθητές έτσι ώστε να καθορίζουν το επίπεδο της απόδοσής τους”. Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι δημιουργούν αποτυχημένους μαθητές. Η Keddie, επομένως, μας προσφέρει μια νέα εκδοχή της θεωρίας ότι οι προσδοκίες του δασκάλου καθορίζουν την εκπαιδευτική απόδοση».²

Τέλος, και η Α. Φραγκουδάκη φαίνεται να υιοθετεί, σε κάποιο βαθμό, το ίδιο θεωρητικό «σχήμα» εξήγησης της σχολικής επίδοσης, στο βαθμό που υποστηρίζει : «Ένα ακόμα από τα δείγματα της μη αντικειμενικής και μη ουδέτερης κοινωνικά λειτουργίας του σχολείου είναι η κοινωνικά καθορισμένη γνώμη των εκπαιδευτικών όχι μόνο για τις ικανότητες αλλά και για τις προοπτικές των μαθητών τους. Έχει συχνά, μνημονευθεί και ερμηνευθεί η επίδραση που ασκεί πάνω στο μαθητή η αρνητική κρίση του δασκάλου, η κατάταξή του στην κατηγορία των “κουτών” ή των “ανίκανων για μάθηση” και έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η αρνητική γνώμη μπορεί κυρίως στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής να παίζει αποφασιστικό ρόλο, καθώς προσαρμόζεται ο μαθητής στην αρνητική εικόνα που προβάλλει ο δάσκαλος και έτσι χειροτερεύει σταδιακά».³ Στην ενότητα, επίσης, στην οποία παρουσιάζεται η λειτουργιστική ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αναφέρεται στο ίδιο σύγγραμμα : «Στηριγμένοι στη λεγόμενη “θεωρία της ετικέτας”, διάφοροι ερμηνευτές υποστηρίζουν ότι η άνιση επίδοση και η διαφορετική έφεση για μόρφωση οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ενθάρρυνση ή την απογοήτευση που προκαλεί στο μαθητή η κρίση του δασκάλου, η “ετικέτα” του ικανού ή του ανίκανου, του έξυπνου ή του αργόστροφου που αποδίδει ο δάσκαλος, γιατί ο μαθητής με τον καιρό προσαρμόζεται στην “ετικέτα” αυτή. Οι έμμεσες προβλέψεις του δασκάλου επηρεάζουν καθοριστικά το μέλλον του μαθητή. Αντιμετωπίζοντάς τον σαν έξυπνο ή ανεπίδεκτο, ο δάσκαλος στην πράξη κάνει μια προφητεία, που επιδρά ουσιαστικά στην έφεση του μαθητή για μάθηση. Άλλωστε, οι μαθητές τους οποίους στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν σαν “πολλά υποσχόμενους”, στο τέλος της χρονιάς έχουν βελτιώσει σημαντικά την επίδοσή

¹ Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.387.

² Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.389. Σύνοψη των προηγούμενων θεωρητικών θέσεων υπάρχει και στη σ. 404 του συγγράμματος.

³ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π.,σ.98,99.

τους».¹ Το προηγούμενο χωρίο φαίνεται ότι απηχεί τη θεωρητική θέση της συγγραφέως, στο βαθμό που λίγο μετά σημειώνει η ίδια : «Πρέπει εδώ να προσθέσουμε ότι αυτή η θεωρία, διαφέρει ως προς τις περισσότερες ερμηνείες που στηρίζονται στον Τάλκοτ Πάρσονς, γιατί την κύρια ευθύνη για την άνιση συμμετοχή και άνιση επίδοση στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου την αποδίδει στον εκπαιδευτικό θεσμό».² Η θέση αυτή υποστήριξης της ψυχοκοινωνιολογικής θεωρίας της «ετικέτας», συνιστά μια κατά βάση λειτουργιστικής αφετηρίας εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, αφού αυτή αρκείται στα «φαινομενικά» και «θεσμικά» στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου μόνο (ένα από τα οποία είναι και οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών), χωρίς να θίγει τις πιο «δομικές» και κοινωνικο-πολιτικές πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου (όπως, π.χ. τον τρόπο και τα κριτήρια επιλογής των σχολικών γνώσεων και συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, την κοινωνική λειτουργία των αξιολογικών διαδικασιών κ.λπ.). Αυτός, άλλωστε, είναι και ο λόγος της μεγάλης κριτικής που έχει ασκηθεί στην παραπλήσια «φαινομενολογική» και «εθνομεθοδολογική» θεώρηση των Keddie και Esland (και, γενικά, στη «νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης» στην αρχική της, τουλάχιστον, φάση) από τις μαρξιστικές κοινωνιολογικές θεωρήσεις του σχολείου : ότι δηλαδή η θεώρηση αυτή, εστιάζοντας στα κριτήρια ορισμού των ικανοτήτων και της «επιτυχίας» και «αποτυχίας» από τους εκπαιδευτικούς, παραμελεί και παραβλέπει τις πιο «δομικές» (κοινωνικές και ιδεολογικές) δομές και σχέσεις οι οποίες προσδιορίζουν, τελικά, τα κριτήρια και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.³

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση και ανάλυση της παρούσας υποκατηγορίας αναφορών στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι αναφορές αυτές σκιαγραφούν ένα θεωρητικό «μείγμα» ανάμεσα σε μια καθαρά ψυχολογική και μια «εθνογραφικού τύπου» κοινωνιολογική εξήγηση της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών, το οποίο εστιάζει στη μικρο-κλίμακα του σχολείου, της σχολικής τάξης και της παιδαγωγικής σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, και στις αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τη συμπεριφορά και τον τρόπο

¹ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ. 154.

² Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.155.

³ Σχετικά με μια τέτοια κριτική βλ. ενδεικτικά, M. Sarup (1978) *Marxism and Education*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley & Boston, σσ.96-103, Karabel J. & Halsey A.H. (1977) "Educational Research : A Review and an Interpretation", σσ.58-61, στο : Karabel J. & Halsey A.H. (edt) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York και Νούτσος Μ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση...», ό.π., σσ.44-47.

αντιμετώπισης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Η ερμηνευτική αυτή οπτική της σχολικής επίδοσης εντάσσεται σε ένα ευρύτερο λειτουργιστικό και μικρο-κοινωνιολογικό (φαινομενολογικό) θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο παραβλέπει τους «δομικούς» (κοινωνικο-πολιτικούς και ιδεολογικούς) όρους συγκρότησης και λειτουργίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών.

2. Σχολική επίδοση και περιβάλλον, υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός σχολείου. Η δεύτερη υποκατηγορία αναφορών εξηγεί τη σχολική επίδοση των μαθητών σε σχέση με τη φυλετική ή κοινωνική σύνθεση των σχολείων, την «ομοιογένεια» ή «ετερογένεια» που παρουσιάζουν οι σχολικές τάξεις (όσον αφορά δηλαδή τις «μαθησιακές ικανότητες» των μαθητών τους), τον τύπο, την κουλτούρα και το γενικότερο «κλίμα» του σχολείου, τον εξοπλισμό και την υλικοτεχνική του υποδομή. Η υποκατηγορία αυτή απαντά ελάχιστα στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Περισσότερο απαντά στα δυο μεταφρασμένα συγγράμματα.

Τέτοιου είδους αναφορές υπάρχουν, για παράδειγμα, στο σύγγραμμα της Ο. Banks : *«οι ανομοιογενείς τάξεις μπορούν κάλλιστα να αυξάνουν τις δυνατότητες του μέσου, ή του λιγότερο ικανού παιδιού»*.¹ Και στη συνέχεια στο ίδιο σύγγραμμα αναφέρονται τα εξής : *«Η κατάργηση του συστήματος της ροής μπορεί, όπως είδαμε, να κατανείμει και τις προσπάθειες και την ακαδημαϊκή επιτυχία πιο ομοιόμορφα»*² (...) *«Οι συντάκτες της μελέτης υποστηρίζουν ότι, εκτός από την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομηλίκων, και μεταξύ μαθητών-καθηγητών, το σχολείο καθεαυτό μπορεί να χρησιμεύσει σαν ομάδα αναφοράς για το άτομο. (...) Η σημαντικότερη ίσως πλευρά της μελέτης τους ήταν η ανακάλυψη ότι το σχολικό κλίμα συνδεόταν πολύ στενότερα με την επίδοση των μαθητών από ό,τι το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, όπως καθορίζεται από το κοινωνικο-οικονομικό status των μαθητών του»*.³

Επίσης, ανάλογες αναφορές υπάρχουν και στο μεταφρασμένο (στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη) κείμενο του J. Coleman, απ' το οποίο σταχυολογούμε ενδεικτικά κάποια μόνο χωρία : *«Από τα χαρακτηριστικά των σχολείων, εκείνα που εμφανίζονται να έχουν κάποια σχέση με την επίδοση των μαθητών είναι όσα κυρίως λείπουν από τα σχολεία των μειονοτήτων, π.χ., η ύπαρξη ή όχι εργαστηρίων φυσικής*

¹ O. Banks, ό.π., σ.347.

² O. Banks, ό.π., σσ.349,350.

³ O. Banks, ό.π., σ.374.

και χημείας έχει μικρή αλλά σταθερή επίδραση στην επίδοση»¹ και σε άλλο σημείο του αναφέρεται : «η φυλετική ανάμιξη στα σχολεία φαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα γενικά, αλλά και πάνω στην επίδοση των νέγων μαθητών (...) Οι μαθητές που φοίτησαν στις μικρές τάξεις σε φυλετικά μικτά σχολεία έχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους άλλους, αν και οι διαφορές είναι πάλι μικρές».²

3. Σχολική επίδοση και κοινωνική-αναπαραγωγική λειτουργία σχολείου. Μια σημαντική, τέλος, υποκατηγορία αναφορών στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εξηγεί τις άνισες σχολικές επιδόσεις των μαθητών με βάση την κοινωνική-αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Οι αναφορές αυτές δεν είναι απόλυτα ομοιογενείς θεωρητικά, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Ωστόσο, έχουν ως κοινό τους στοιχείο το ότι επιχειρούν να εξηγήσουν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής (αναπαραγωγικής) λειτουργίας της εκπαίδευσης. Η σημασία τους συνίσταται στο ότι μάς επιτρέπουν να συσχετίσουμε και να κατατάξουμε θεωρητικά με πιο ασφαλή τρόπο (μέσα από ένα συνολικότερο θεωρητικό πρίσμα) και τις προηγούμενες ερμηνευτικές αναφορές των ίδιων συγγραμμάτων.

Έτσι, στο σύγγραμμα του Α. Κυρίδη βρίσκουμε μια εκτενή ερμηνευτική αναφορά του συγγραφέα, σχετικά με τις διαφοροποιημένες επιδόσεις των μαθητών, στην οποία υποστηρίζεται ότι οι άνισες αυτές επιδόσεις οφείλονται στη μονομερή υιοθέτηση της κλίμακας των γνώσεων και αξιών των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων ενός κοινωνικού σχηματισμού από το σχολείο (το οποίο λειτουργεί ως ένας μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής στην υπηρεσία των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων) καθώς και στις δυσκολίες και «ασυμβατότητες» που δημιουργεί η υιοθέτηση αυτή στους μαθητές των «κατώτερων κοινωνικών τάξεων» : «Κυρίαρχο στοιχείο της αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης αποτελεί η κλίμακα των αξιών που διαμορφώνουν τη γνωστική και κοινωνικοποιητική ύλη που προάγει κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. (...) Έτσι, όταν το σχολείο τυγχάνει της ουσιαστικής διαχειριστικής αρμοδιότητας των κυρίαρχων, σε κάθε κοινωνία, τάξεων θα αναμένουμε ένα μονομερή προσδιορισμό των γνώσεων και των αξιών που το εκπαιδευτικό σύστημα θα διαχειρίζεται και θα προάγει.

¹ Coleman J. "Ίσότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών", στο : Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π.,σ.329.

² Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.347.

Πρόκειται για τις αξίες, τις γνώσεις και την ιδεολογία που φέρουν τη δημιουργική και διαχειριστική σφραγίδα των κυρίαρχων τάξεων. Αυτήν την κουλτούρα καλούνται να οικειοποιηθούν όλοι οι εκπαιδευόμενοι, ως ενιαίο σύνολο, τυπικά ομογενοποιημένο, αλλά ουσιαστικά και πρακτικά ετερογενές με σημαντικές κοινωνικές διαφοροποιήσεις. Έτσι, κάποιοι μαθητές ως μέλη των κυρίαρχων τάξεων έχουν ήδη οικειοποιηθεί, μέσω της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, τα πολιτιστικά στοιχεία που το σχολείο διαχειρίζεται, ενώ κάποιοι άλλοι, μέλη των κατώτερων τάξεων εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην αναγνώριση κατ' αρχάς και στην οικειοποίηση αυτής της νέας γι' αυτούς κουλτούρας. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η εμφάνιση σχετικών δυσκολιών, από τους τελευταίους στην επίτευξη των σχολικών στόχων πράγμα που αντικατοπτρίζεται στη διαδικασία αξιολόγησής τους και αποτυπώνεται στην τυπικά εκπεφρασμένη επίδοσή τους. (...) Θεωρητικά, σύμφωνα με όσα παρατέθηκαν, η σχολική επίδοση των μαθητών είναι κοινωνικά προσδιορίσιμη και διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση των σχεδιαστών και διαχειριστών των σχολικών μηχανισμών».¹

Παρόμοιες αναφορές απαντούν και σε άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος, στο πλαίσιο της παρουσίασης των σχετικών θέσεων του P. Bourdieu² και του B. Bernstein³ για την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, μέρος των οποίων έχουμε παραθέσει σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας μας. Ωστόσο (όπως τονίσαμε και σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας), οι αναφορές αυτές δεν καταφέρνουν να σκιαγραφήσουν με σαφήνεια και θεωρητική συνέπεια την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, όσον αφορά δηλαδή τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των κοινωνικά προσδιορισμένων επιδόσεων των μαθητών, στο βαθμό που οι αναφορές αυτές εναλλάσσονται με πληθώρα αντιφατικών αναφορών σχετικά με την κοινωνική λειτουργία που αναγνωρίζεται σ' αυτό · οι αναφορές αυτές συντείνουν, τελικά, σε μια γενικότερη λειτουργιστική (με παρένθετες, απλώς, νεομαρξιστικές εννοιολογικές αναιρέσεις) οπτική, η οποία αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως «μέσο», «κοινωνικό θεσμό» ή «αγαθό» (προϊόν του κράτους-πρόνοιας), το οποίο συντείνει στην εμπέδωση (από τους μαθητές) «κοινωνικών ρόλων» και των κοινωνικά αναγκαίων και καθολικά αποδεκτών γνώσεων, «αξιών» και «αρχών». Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένα χωρία τέτοιων αντιφατικών αναφορών : «Η εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο εκμαθήσεως αλλά κυρίως

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.81.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σσ. 111,112.

³ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ. 119.

ενστερνισμού κοινωνικών ρόλων ή αλλιώς αναλαμβάνει να σχηματοποιήσει και να μεθοδεύσει τη διαδικασία ένταξης των ατόμων στην κοινωνία. Μπορεί να ιδωθεί λοιπόν και ως μέσο κοινωνικοποίησης το ίδιο σημαντικό, μάλιστα, όσο και η οικογένεια». ¹ (...) «Το σχολείο λοιπόν ως κοινωνικός μηχανισμός διαμοιράζει τα απαραίτητα εφόδια στα νεαρά άτομα έτσι ώστε να ενσωματωθούν αργότερα στο κοινωνικό σύνολο διαποτισμένα από τις αρχές, τις αξίες και τις γνώσεις, που είναι απαραίτητες, προκειμένου αυτά να είναι χρήσιμα κοινωνικά με την εργασία τους και προσαρμοστικά στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον». ² (...) «Το σχολείο, όμως, εκτός από κοινωνικός μηχανισμός, είναι και κρατικός μηχανισμός. Δηλαδή, με άλλα λόγια, είναι ένας μηχανισμός στα χέρια των κυρίαρχων τάξεων που φυσικό σκοπό τους έχουν να διατηρήσουν αλλά και να αναπαράγουν τα προνόμιά τους. Για αυτόν ακριβώς το λόγο το σχολείο, όπως θα δούμε και παρακάτω, έχει μετατραπεί σε έναν αναπαραγωγικό μηχανισμό των ήδη υπάρχουσών κοινωνικο-οικονομικών δομών και διαστρωμάτωσης» ³ και σε άλλο σημείο : «Η εκπαίδευση είναι ένα αγαθό, που στα πλαίσια του σύγχρονου κράτους πρόνοιας, η κρατική παρέμβαση το έχει θέσει υπό τη διαχειριστική της αρμοδιότητα. Στο πλαίσιο αυτής της παρεμβατικής δραστηριότητας του κράτους εμπίπτουν αγαθά και υπηρεσίες που δεν είναι άμεσα καταναλώσιμα. Πρόκειται για αγαθά των οποίων η παροχή τείνει να εξασφαλίσει τους όρους με τους οποίους το κοινωνικό σώμα θα αξιοποιήσει μελλοντικά, με την προοπτική να επιτευχθούν ίσα αποτελέσματα, που θα εξασφαλίσουν με τη σειρά τους ένα επίπεδο διαβίωσης απαλλαγμένο, όσο είναι δυνατό, από προβλήματα που διαταράσσουν την ατομική και οικογενειακή “ευημερία”». ⁴

Το ίδιο αλληλοαναιρούμενες θέσεις, σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, υπάρχουν και στις δυο άλλες μελέτες του συγγραφέα, τις οποίες αναφέραμε νωρίτερα και οι οποίες έχουν αποτελέσει, επίσης, περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας. ⁵

Το σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου, αναφερόμενο στη μελέτη της «διαφοροποίησης της μαθησιακής δυνατότητας», κάνει λόγο για τη θεωρητική οπτική,

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.16.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.17.

³ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.18.

⁴ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.61.

⁵ Ενδεικτικά, βλ. ομόλογες δομολειτουργιστικής αφετηρίας θέσεις στο : Κυρίδης Α. (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*, ό.π., σσ.19,20 καθώς και μια συνεχή θεωρητική σύμφυση της «ανισοτικής» και της «αναπαραγωγικής» λειτουργίας της εκπαίδευσης στο : Κυρίδης Α. (1997) *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, ό.π., σσ.22-24 και 36,37.

από τη δεκαετία του 1960 και μετά, η οποία συνέδεσε τους «παράγοντες στην οικογένεια» με τους «παράγοντες που εδράζονται στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία»: «Αυτή η προοπτική βοήθησε στο να στραφεί το ενδιαφέρον πολλών μελετητών στη διερεύνηση του σχολείου και της τάξης ως παραγόντων που συμμετέχουν στον ένα ή στον άλλο βαθμό στη διαφοροποίηση της μαθησιακής δυνατότητας μεταξύ κοινωνικών κατηγοριών μαθητών. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής, πολλοί έχουν εγείρει ερωτήματα για τις διαδικασίες με τις οποίες διαφορετικά προσωπικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες σχετίζονται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης ώστε να παράγουν μαθησιακές διαφοροποιήσεις σε σχέση με θέσεις στο σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης. Με άλλα λόγια, έχουν στρέψει την προσοχή τους στη μελέτη και διερεύνηση καταστάσεων και διαδικασιών στο σχολείο και την τάξη μέσω των οποίων τα παραπάνω χαρακτηριστικά και οι ιδιότητες καταλήγουν να λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας. Πολλές μελέτες που κινούνται με αυτή την προοπτική έχουν εντοπίσει δύο κύριες και στενά συνδεδεμένες καταστάσεις στο σχολείο και την τάξη που τις θεωρούν ως σημαντικούς συντελεστές διαφοροποίησης μαθησιακών δυνατοτήτων. Αυτές είναι η κουλτούρα, το σύστημα δηλαδή γνώσης, αξιών και κανόνων με βάση το οποίο λειτουργεί το σχολείο και το οποίο φαίνεται να διαφέρει στον ένα ή τον άλλο βαθμό από το αντίστοιχο σύστημα ορισμένων κατηγοριών μαθητών, και κάποιος διαφορετικός χειρισμός και διαφορετική αντιμετώπιση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Οι καταστάσεις αυτές θεωρούνται ως ενσωματωμένες στα προγράμματα και την εκπαιδευτική διαδικασία και εκδηλώνονται στο πλαίσιο των σχέσεων και της αλληλενέργειας εκπαιδευτικών-μαθητών, επηρεάζοντας έτσι τις διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες».¹ Η αναγνώριση, στο προηγούμενο χωρίο, της συμβολής του σχολείου στη διαφοροποίηση της μαθησιακής δυνατότητας και στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και στρώματα, δεν αποκλίνει από τη γενικότερη δομολειτουργιστική οπτική του συγγραμματος. Η εστίαση στην «εκπαιδευτική διαδικασία» και τη «σχολική τάξη ως παραγόντων που συμμετέχουν στη διαφοροποίηση της μαθησιακής δυνατότητας μεταξύ κοινωνικών κατηγοριών μαθητών» δείχνει μια κοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας η οποία εδράζεται «στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης», στο πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής τάξης και, γενικά, σε όσα

¹ _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ.214,215.

διαλαμβάνονται μέσα σ' αυτήν. Μια τέτοια προσέγγιση εγγράφεται περισσότερο στις θεωρήσεις εκείνες οι οποίες εστιάζουν στην μικρο-κλίμακα της σχολικής τάξης και, γενικότερα, στους «εσωτερικούς» (ενδογενείς) όρους λειτουργίας του σχολείου, συγκροτώντας τις λεγόμενες «μικρο-κοινωνιολογικές» προσεγγίσεις.¹

Επίσης, η παραδοχή (γενικά και ενιαία) του κοινωνικά προσδιορισμένου τρόπου λειτουργίας του σχολείου (όσον αφορά, δηλαδή τις επικρατέστερες, κοινωνικά, μορφές γνώσης, κουλτούρας και αξιών τις οποίες αυτό υιοθετεί και μεταδίδει), δε φαίνεται να θέτει σε αμφισβήτηση το γεγονός αυτό, και, πολύ περισσότερο, δε συνδέει τη συνολικότερη αυτή λειτουργία με τις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και σχέσεις και την αναπαραγωγή τους μέσω και του σχολείου. Χαρακτηριστικά, αναφερόμενος ο συγγραφέας στην έννοια και τη λειτουργία των κοινωνικών θεσμών, και, μεταξύ αυτών, στο σχολείο, σημειώνει μεταξύ άλλων : *«Το σχολείο επίσης και η σχολική τάξη θεωρούνται στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα ως θεσμοί που πραγματοποιούν ενμέρει τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των νέων μελών της κοινωνίας. Οι θεσμοί μιας κοινωνίας δεν είναι απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο, αλλά σε σχέση και αλληλεξάρτηση. (...) Ο θεσμός, για παράδειγμα, της εκπαίδευσης στις σημερινές κοινωνίες σχετίζεται με το θεσμό της οικονομίας κατά το ότι στη διαμόρφωση των προγραμμάτων και των πρακτικών της υπολογίζει το γεγονός ότι έχει ως λειτουργία, ανάμεσα σε άλλες, να προετοιμάζει τους μαθητές για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην οικονομική παραγωγή και να ανταποκριθεί έτσι στις ανάγκες της οικονομίας».*² Στο προηγούμενο χωρίο η δομολειτουργιστικής αφετηρίας απεικόνιση του κοινωνικού συστήματος (ως ενός αλληλεξαρτώμενου αθροίσματος «κοινωνικών θεσμών») και η «λειτουργική» ενσωμάτωση (ως μέρος αυτού) του «υποσυστήματος-θεσμού» της εκπαίδευσης είναι προφανής.

Σε άλλο χωρίο της ίδιας μελέτης, η διαφοροποίηση στη μάθηση και τις επιδόσεις των μαθητών δεν ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα των δομικών (δηλαδή των κοινωνικο-πολιτικών) πλευρών της λειτουργίας του σχολείου, στο πλαίσιο αντίπαλων και άνισων κοινωνικών σχέσεων που υπάρχουν σε έναν κοινωνικό σχηματισμό αλλά ως όψη «δυσλειτουργίας» της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μαθησιακή διαφοροποίηση δηλαδή των μαθητών προσεγγίζεται (στο πλαίσιο μιας μικρο-κοινωνιολογικής οπτικής του σχολείου και της σχολικής τάξης) ως απόρροια της

¹ _ Για μια σχετική κριτική ανάλυση ορισμένων εκδοχών των λεγόμενων «ενδογενών» (λειτουργιστικών) θεωρήσεων στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης βλ. Νούτσος Μ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση...», ό.π., σσ.43,44.

² _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ.64,65.

«έλλειψης αναγνώρισης της αξίας της κουλτούρας» κάποιων κατηγοριών μαθητών από το σχολείο ή ως αποτέλεσμα του τρόπου αντιμετώπισής τους από το σχολείο και, γενικά, της απουσίας «σχέσεων αμοιβαιότητας» εκπαιδευτικού-μαθητών : «οι μαθητές φέρνουν μαζί τους στο σχολείο την κουλτούρα της κοινωνίας σε μεγάλη έκταση με τη μορφή υποκουλτούρας. (...) Αυτό σημαίνει πως τα ίδια πράγματα και οι ίδιες καταστάσεις στο σχολείο μπορεί να μη “βλέπονται” και να μην αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές. Και, ακόμη, μπορεί να υπάρχει μια μικρή ή μεγάλη διάσταση μεταξύ των νοημάτων με τα οποία ενεργούν οι μαθητές και των νοημάτων με τα οποία λειτουργεί το σχολείο. Η κατανόηση αυτών των διαφορετικών νοημάτων αποτελούν μια προϋπόθεση για την αναζήτηση μιας όσο γίνεται πιο κοινής βάσης συνεννόησης και επικοινωνίας, πιο γόνιμων σχέσεων και, ακόμη, πιο αποτελεσματικής διδασκαλίας. Για την επιτυχία αυτής της αμοιβαιότητας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε μεγάλη έκταση “δια-πολιτιστικός” (παραπομπή στο : Keddie N. “Classroom Knowledge”), να έχει δηλαδή την ικανότητα να γνωρίζει και να αποτιμά τα ποικίλα χαρακτηριστικά υποκουλτούρας των μαθητών και να τα χρησιμοποιεί ως γόνιμες πηγές για την ανάπτυξη και τη μάθησή τους».¹

Στη σχέση ανάμεσα στη σχολική υστέρηση και αποτυχία κάποιας κατηγορίας μαθητών και στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου αναφέρεται και το σύγγραμμα του Ι. Πυργιωτάκη. Σ’ ένα σχετικό χωρίο του σημειώνεται : «Η θέση των παιδιών με χαμηλή κοινωνική προέλευση, που όπως διαπιστώσαμε υστερούν αναπτυξιακά σε σχέση με τα άλλα, επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο με την ένταξή τους στο σχολείο, για δυο βασικούς λόγους : 1. Τα προγράμματα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολείων, απορρέουν κατά κύριο λόγο από τις αξίες και τις “στάσεις” που εκπροσωπεί η μεσαία κοινωνική τάξη. Είναι “σχολεία μεσαίας τάξης”, όπως έχει τονιστεί επανειλημμένα από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης. Έτσι ενώ για τα παιδιά αυτά η σχολική κοινωνικοποίηση είναι συνέχεια της οικογενειακής, τα παιδιά της κατώτερης κοινωνικής τάξης θα πρέπει, με την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, να υποστούν αρχικά ένα είδος ανακοινωνικοποίησης. (...) 2. Ενώ ο βαθμός εξέλιξης τροποποιείται σημαντικά ανάλογα με την κοινωνική προέλευση των παιδιών, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι στην πλειοψηφία τους αδιαφοροποίητα. Αντί δηλ. το σχολείο να λάβει υπόψη του τις σοβαρές ελλείψεις μιας συγκεκριμένης μερίδας μαθητών και να προσπαθήσει να τις αντισταθμίσει, τις αντιπαρέρχεται με αδιαφορία και επιφορτίζει

¹ _ Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π., σσ. 228,229.

τους μαθητές αυτούς με ευθύνες και υποχρεώσεις στις οποίες δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν»,¹ και σε άλλο σημείο αναφέρεται : «Με τον τρόπο αυτό το σχολείο αντί να αντισταθμίσει τις ελλείψεις των παιδιών εκείνων που προέρχονται από “μη μορφωσιογόνο” οικογενειακό περιβάλλον, διευρύνει τις ανισότητες και μετασχηματίζει την εξελικτική σε σχολική υστέρηση».²

Η ερμηνευτική οπτική του συγγραφέα στα πιο πάνω χωρία, αναφορικά με τη σχέση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής υστέρησης κάποιας μερίδας μαθητών, δεν απομακρύνεται από το λειτουργιστικό θεωρητικό «παράδειγμα» : τα στοιχεία που αναγνωρίζονται ότι συντείνουν στη σχολική τους υστέρηση είναι, κατά πρώτον, το «χαμηλό κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο», το «μορφωτικό έλλειμμα» και το είδος της «οικογενειακής κοινωνικοποίησης» που έχουν αυτοί υποστεί (σύμφωνα με τη γνωστή «θεωρία του ελλείμματος»), και, κατά δεύτερον, η «μη αντιστάθμιση» του «ελλείμματος» αυτού από το σχολείο. Τα στοιχεία αυτά είναι αντιπροσωπευτικά της συνολικότερης λειτουργιστικής θεωρητικής οπτικής του συγγράμματος, η οποία εστιάζει, κατά κύριο λόγο, από τη μια, στο επίπεδο της «οικογενειακής κοινωνικοποίησης» και το ευρύτερο πολιτιστικό «επίπεδο» των ατόμων, ως βασικής εξήγησης της διαφοροποιημένης σχολικής τους επίδοσης και ως ανασχετικού ή, ανάλογα, ευνοϊκού στοιχείου για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη και την κοινωνική τους «άνοδο», και, από την άλλη, στη συσχέτιση του βαθμού πρόσβασης των μαθητών από τις διάφορες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες στις βαθμίδες της εκπαίδευσης (με έμφαση στις εκπαιδευτικές «ροές»)³.

Ο Θ. Μυλωνάς, αναφερόμενος (σε μια από τις έρευνές του) στη διαφοροποιημένη βαθμολογία των μαθητών του δείγματός του (αναφορικά με το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου) και στην ερμηνεία της διαφοροποίησης αυτής, σημειώνει : «Είναι φανερό ότι η απόδοση των παιδιών στο σχολείο του Τομέα Β είναι κατώτερη από εκείνη των παιδιών του Τομέα Α σύμφωνα με τα κριτήρια του σχολείου. Η διαφοροποιητική επίδραση του “οικείου πολιτιστικού περιβάλλοντος” είναι φανερή. Αυτής της επιδράσεως το αποτέλεσμα σε τελευταία ανάλυση διαπιστώνει, βαθμολογεί και κατά συνέπεια ενισχύει το σχολείο, ικανοποιώντας έτσι ορισμένες ανάγκες του όλου

¹ Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σ.143.

² Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π., σ.161.

³ Για μια κριτική του «ερμηνευτικού δίπολου» σχολείου-οικογένειας, αναφορικά με τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης και πορείας των μαθητών απ’ τις διάφορες κοινωνικές τάξεις στην εκπαίδευση, και την εστίαση του δίπολου αυτού αποκλειστικά στην κατανομή των ατόμων που το άθροισμά τους συνθέτει τις διάφορες κοινωνικές τάξεις, πρβλ. και Πουλιαντζάς Ν. (1990), ό.π., σσ. 43,44 και 251,252.

συστήματος».¹ Επίσης, σε άλλη μελέτη (η οποία περιλαμβάνεται σε άλλο διδακτικό σύγγραμμα του ίδιου συγγραφέα) αναφέρεται για το ίδιο θέμα : «Θα μπορούσαμε εύλογα να υποθέσουμε ότι οι διαφοροποιημένες “εσωτερικές μετακινήσεις” και οι διαφοροποιημένοι βαθμοί είναι ενδεικτικά συμπτώματα ύπαρξης και λειτουργίας ενός –αδιόρατου σε πολλές διαστάσεις του– μηχανισμού κατανομής της κοινωνικής εργασίας με κοινωνικά κριτήρια. Θα επανέλθουμε σ’ αυτό».² Μια θέση η οποία φαίνεται να επανέρχεται και να επεξηγείται σε επόμενο σημείο της μελέτης, όταν σημειώνεται : «Τα “φίλτρα” λοιπόν αυτά “επιλογής και προσανατολισμού” είναι ενταγμένα μέσα στη “λογική” ενός ορισμένου συστήματος, μέρος του οποίου αποτελεί το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι επιτελούν το έργο τους σύμφωνα με αυτήν τη “λογική”, που θεμελιώδης αρχή της είναι η εξασφάλιση της επιβίωσης και αναπαραγωγής του ίδιου του συστήματος, δηλαδή του δεδομένου πλέγματος κοινωνικών σχέσεων και συσχετισμού κοινωνικών δυνάμεων. Νομίζουμε πως τα στοιχεία αυτά πρέπει να τα προσέξουν όσοι ασχολούνται με το Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό, είτε στο θεωρητικό είτε στο πρακτικό επίπεδό του, γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να παραπλανηθούν και, αντί να προσανατολίζονται κλίσεις και ικανότητες σε αντίστοιχα επαγγέλματα, να καλύπτουν απλώς ιδεολογικά –και έτσι να επιταχύνουν– τις διαδικασίες αυτού του κοινωνικού ντετερμινισμού κατανομής, κατά κοινωνικές κατηγορίες, της κοινωνικής εργασίας. Ο ρόλος τους μέσα στο σχολείο “εξ ορισμού” είναι όχι να ενισχύουν την καθιέρωση, αλλά να συμβάλλουν στην αλλαγή των “όρων του παιχνιδιού” που παίζεται μέσα σ’ αυτό, ώστε οι “όροι” αυτοί να ευνοούν εξίσου και τους μη “ευνοημένους”».³

Στα προηγούμενα χωρία διατυπώνεται έμμεσα, από το συγγραφέα, μια εξήγηση της διαφοροποιημένης επίδοσης (βαθμών) των μαθητών στο σχολείο. Η εξήγηση αυτή φαίνεται να συναρτά τις διαφοροποιημένες επιδόσεις των μαθητών από τις διαφορετικές κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες με την αναπαραγωγική

¹ _ Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π., σσ.258,259.

Στο σημείο αυτό αναφέρεται από τον ίδιο ως υποσημείωση : «Ας μείνουμε έξω από τη συζήτηση γύρω από το ζήτημα : πού πρέπει να αναζητήσει κανείς τις αιτίες ανισότητας, μέσα ή έξω από το σχολείο ; γιατί θα βρεθούμε μπροστά σε πρόβλημα του τύπου : η κότα έγινε από το αυγό ή το αυγό από την κότα. Βλέπε επ’ αυτού : α) Boudelot C., Establet R., *L’ Ecole Capitaliste en France* (...). β) Των ίδιων : *L’ Ecole Primaire divise* (...) ‘Ό,τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο –ακόμα και το Δημοτικό– δεν μπορεί να εξηγηθεί παρά διά μέσου εκείνου που συμβαίνει έξω από το Σχολείο’, σ.9. γ) Bourdieu P. et Passeron J.C., *Les heritiers*, ό.π. ‘Το σχολείο ενδυναμώνει, αντί να εξουδετερώνει, μεθοδικά και αδιάκοπα από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο, την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων που προκαλεί την πολιτιστική ανισότητα» και επί πλέον μεταβάλλει “το κοινωνικό προνόμιο σε προσωπική επιτυχία”, σσ.104 και 115. δ) Illich I., *Une Societe Sans Ecole* (...) και ε) Snyders G. *Ecole, Classe et lutte des classes. Une lecture critique de Bourdieu - Passeron et Illich*» (στο ίδιο, σ.278).

² _ Μυλωνάς Θ. «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την “πορεία” του μαθητή στο σχολείο», στο : Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π., σ.115.

³ _ Μυλωνάς Θ. (2003), ό.π.,σ.121.

λειτουργία του σχολικού μηχανισμού, ο οποίος ενισχύοντας τα διαφοροποιημένα πολιτιστικά περιβάλλοντα και αφετηρίες των μαθητών, αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις και τον κυρίαρχο συσχετισμό κοινωνικών δυνάμεων.

Η παραπάνω, ωστόσο, θεωρητική θέση (η οποία φαίνεται να συγγενεύει με αντίστοιχες θέσεις των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής και, γενικά, των νεομαρξιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης) αναιρείται αμέσως μετά, και στις δυο περιπτώσεις των μελετών, μέσα από μια πιο «σχετικιστική» (θεωρητικά και ιδεολογικά) οπτική της λειτουργίας της εκπαίδευσης (αναφορικά με την εξυπηρέτηση, από αυτήν, των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων) και μια «ισονομιστική» απόληξη, για «κοινωνικά δικαιότερη» και «ορθολογικότερη» κατανομή των διάφορων κοινωνικών φορέων (μαθητών) στον (μάλλον) κοινωνικά αναγκαίο καταμερισμό εργασίας. Θέση, η οποία είναι θεωρητικά συνεπής τόσο με τη λειτουργιστικής αφετηρίας απόπειρα (των δυο μελετών) για την ανάδειξη των «γεωγραφικών» και «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» των μαθητών απ' τις διαφορετικές κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες όσο και με την «ισονομιστική» καταγγελία τους και την απουσία συνολικότερης κατάδειξης των πιο δομικών (καπιταλιστικών) κοινωνικών σχέσεων που προσδιορίζουν την εκπαίδευση και τη λειτουργία της.

Δυο ακόμη χωρία, απ' τις δυο παραπάνω μελέτες, είναι αρκετά ενδεικτικά της συνολικότερης θεωρητικής οπτικής του συγγραφέα τους : απ' τη μια, δηλαδή, της αναγνώρισης της γενικότερης κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου κι, απ' την άλλη, της κατάδειξης και καταγγελίας των ανισοτήτων που η λειτουργία αυτή παράγει : *«Οφείλουμε να θέσουμε ερωτήματα του είδους : “Ποιόν εξυπηρετεί αυτή η διαφοροποίηση;”* (ενν. στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης μεταξύ των σχολείων διαφορετικών γεωγραφικά περιοχών), *για να μη πελαγώσουμε σε εξηγήσεις ιδεολογικού χαρακτήρα, που κινδυνεύουν να είναι κάθε άλλο παρά επιστημονικές. Όσο μας αφορά, θα προσπαθήσουμε να δείξουμε ότι το Γυμνάσιο, αν και θεωρητικά το ίδιο παντού, είναι τελικά διαφοροποιημένο ανάλογα με την κατοικημένη γεωγραφική περιοχή, δηλαδή την πόλη ή την ύπαιθρο»¹, και : «το επίπεδο του άμεσου κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία του στο σχολείο. Ίσως δεν πρόκειται εδώ για έναν απόλυτο κοινωνικό ντετερμινισμό, είναι όμως τόσο η έκταση και έντασή του, που δεν μπορεί πια το σχολείο να “καμώνεται” πως τον αγνοεί. Αν συνεχίσει το σχολείο να διακηρύσσει το “ούτε είδα, ούτε ξέρω”,*

¹ _ Στο Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π.,σ.235.

αυτό σημαίνει πως είναι ένοχο, μάλλον συνένοχο, και γι' αυτό του πρέπει ένα γενικό λύσιμο των αρμών και ένα ζαναδέσιμο από την αρχή πάνω σε νέο μοντέλο».¹

Στις προηγούμενες μελέτες η διερεύνηση των διάφορων μορφών εκπαιδευτικής ανισότητας εντάσσεται σε μια γενικότερη εμπειριστική λειτουργιστική κοινωνιολογική κατεύθυνση του «μεθοδολογικού εμπειρισμού», στο βαθμό που η διερεύνηση αυτή, από τη μια, αφορά τις θεσμικές εκδηλώσεις της ανισότητας κι όχι τους δομικούς της (κοινωνικο-οικονομικούς) προσδιορισμούς (συντείνοντας έτσι σε μια «ουδετεροποίηση» του ζητήματος των ανισοτήτων) και, από την άλλη, στοχεύει στην καταγραφή, ανάλυση και αντιμετώπιση των κάθε λογής ανισοτήτων, στο πλαίσιο της διατήρησης της υφιστάμενης κοινωνικής δομής και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων που τις παράγουν.²

Η σύνδεση της άνισης σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας των μαθητών με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και την αναπαραγωγή από αυτό της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αποτελεί αντιπροσωπευτική ερμηνευτική θέση του συγγράμματός της Α. Φραγκουδάκη, η οποία επαναλαμβάνεται σε διάφορα χωρία του συγγράμματός της. Σ' ένα από αυτά τονίζεται : *«η επίδοση των μαθητών από τις κατώτερες τάξεις χειροτερεύει σταδιακά στη διάρκεια της σχολικής ζωής, αν συγκρίνουμε τα αποτελέσματα σε σχέση με την κοινωνική προέλευση, τα δύο πρώτα χρόνια του σχολείου με τα αποτελέσματα των ίδιων μαθητών 6 ή 7 χρόνια αργότερα. (...) Το φαινόμενο αυτό έχει μεγάλη σημασία και η ανάλυση και κατανόησή του είναι αποφασιστική για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Γιατί, αν το “μορφωτικό μειονέκτημα” προέρχεται αποκλειστικά από την οικογένεια, τότε η επίδραση του σχολείου πρέπει με τα χρόνια να παίζει ομοιογενοποιητικό ρόλο. Θα πρέπει δηλαδή η σχολική μόρφωση να επιδρά, ώστε να αναστέλλονται οι αρχικές ανισότητες που οφείλονται στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, το σχολείο οξύνει αντί να αμβλύνει την αρχική ανισότητα, άρα η επιλογή του δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη ούτε αντικειμενική. Η σχολική αποτυχία είναι όχι αποτέλεσμα των άνισων*

¹ _ Στο : Μυλωνάς Θ. (2003) «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την “πορεία” του μαθητή στο σχολείο», ό.π.,σ.110.

² _ Για μια κριτική προσέγγιση της φιλελεύθερης αφετηρίας διερεύνησης των διάφορων μορφών εκπαιδευτικής ανισότητας και της γενικότερης λειτουργιστικής της ένταξης βλ. Lynch K. “Research and Theory on Equality and Education”, σσ.85-105, στο : Hallinan T.M. (edt) *Handbook of the Sociology of Education*, Kluwer Academic, New York.

ικανοτήτων των ατόμων, αλλά το νόημά της βρίσκεται στους κανόνες και τις επιλογές του σχολείου, που προετοιμάζει τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας».¹

Η εξήγηση, τέλος, της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών μέσα από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, των μορφών γνώσης και του ταξικού περιεχομένου των αναλυτικών του προγραμμάτων και, άρα, μέσα από τη θεώρηση του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων, απαντά σε δυο χωρία του συγγράμματος των Blackledge & Hunt. Τα χωρία αυτά αποτελούν παράθεση, από τους συγγραφείς, των σχετικών απόψεων του P. Bourdieu, του M. Young και της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, και καθόλου δεν αντιπροσωπεύουν τις απόψεις των ίδιων, όπως, άλλωστε, έχουμε δείξει σε προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου αυτού της εργασίας μας.²

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της τελευταίας αυτής υποκατηγορίας αναφορών, σχετικά με την εξήγηση της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών μέσα από την κοινωνική-αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, θα λέγαμε ότι αυτή καταδεικνύει την αναγνώριση, από όλα σχεδόν τα προηγούμενα συγγράμματα,³ του κοινωνικού χαρακτήρα της λειτουργίας του σχολείου, όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών. Ο προβληματισμός, ωστόσο, αυτός σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου μένει στο επίπεδο της κατάδειξης και καταγγελίας της αναπαραγωγής από αυτό των άνισων επιδόσεων, των άνισων δυνατοτήτων εκπαιδευτικής πρόσβασης από τους μαθητές συγκεκριμένων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών και κοινωνικών στρωμάτων και, τελικά, της αναπαραγωγής από το σχολείο των «κοινωνικών ανισοτήτων» και της υπάρχουσας κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Στοιχεία, τα οποία μάς επιτρέπουν να υποστηρίξουμε ότι στα συγγράμματα αυτά απαντά μια, καταρχήν, «κοινωνιογενής» εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, η οποία όμως αντιλαμβάνεται την κοινωνική λειτουργία του σχολείου μόνο στο επίπεδο μιας μονοεπίπεδης αναπαραγωγής (μέσω αυτού) των ατόμων (μαθητών) των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων και όχι των θέσεων των ατόμων στις κοινωνικές σχέσεις (διευρυμένη αναπαραγωγή) που διέπουν τις κυρίαρχες καπιταλιστικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής και

¹ _ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π., σ.98. Παρόμοια αναφορά απαντά στη σ.84 · επίσης, ανάλογα χωρία απαντούν και στις σσ.91 και 175 (στο πλαίσιο παράθεσης, από τη συγγραφέα, των σχετικών θέσεων του B. Bernstein και των Bowles & Gintis, αντίστοιχα).

² _ Το σχετικό με την άποψη του P. Bourdieu χωρίο απαντά στις σσ.224,225 και του M. Young στη σ.386.

³ _ Με εξαίρεση, ίσως, το σύγγραμμα του Γ. Μιχαλακόπουλου.

προσδιορίζουν τη συνολικότερη λειτουργία του σχολείου. Η εξήγηση αυτή των άνισων σχολικών επιδόσεων και της αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών είναι ενδεικτική μιας θεωρητικής οπτικής, η οποία παρουσιάζει αρκετά αφετηριακά θεωρητικά στοιχεία, τόσο με το «εμπειριστικό» ρεύμα του λειτουργιστικού «παραδείγματος» όσο και με τη φιλελεύθερη και «ισονομιστική» οπτική της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης.¹ Κάτι που μένει να δειχτεί αναλυτικότερα στη συνέχεια, κατά την παρουσίαση των ερμηνευτικών αναφορών της σχολικής επίδοσης σε σχέση με το κοινωνικό πεδίο και την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Δ. Σχολική επίδοση και κοινωνία

Στην τελευταία αυτή κατηγορία απαντούν ερμηνευτικές αναφορές στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι οποίες συνδέουν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και την αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο με την κοινωνική τους προέλευση και, γενικά, τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και τάξεις του κοινωνικού σχηματισμού, απ' τα οποία οι μαθητές αυτοί προέρχονται. Οι αναφορές αυτές ομαδοποιούνται στις ακόλουθες τρεις υποκατηγορίες, ανάλογα με τα συγκεκριμένα, κάθε φορά, στοιχεία της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών στα οποία εστιάζουν : 1. σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση μαθητών, 2. σχολική επίδοση και γλωσσικό-πολιτιστικό κεφάλαιο μαθητών και 3. σχολική επίδοση και γεωγραφική προέλευση μαθητών.

Μολονότι οι αναφορές της κατηγορίας αυτής (οι οποίες απαντούν σε όλα σχεδόν τα συγγράμματα) ανατρέχουν στο πεδίο των κοινωνικών στρωμάτων και τάξεων, προκειμένου να εξηγήσουν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών και τη σχολική τους αποτυχία ή επιτυχία, δεν μπορούν να ομοιογενοποιηθούν απόλυτα, όσον αφορά τις θεωρητικές τους αφετηρίες και παραδοχές, όπως θα φανεί και από την παρουσίασή τους που ακολουθεί.

¹ _ Σχετικά με μια τέτοια κριτική προσέγγιση της θεωρητικής οπτικής η οποία προκρίνει την ανάδειξη των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» βλ. Μηλιός Γ. (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, ό.π., σσ.80-83 και Πουλαντζάς Ν. (1990), ό.π., σσ.21 και 41,42.

1. Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση μαθητών. Ο Α. Κυρίδης, αναφέρεται σε διάφορα χωρία του συγγράμματός του στην «κοινωνικά προσδιορισμένη σχολική επίδοση των μαθητών»: «Από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί κοινωνικό θεσμό προκύπτει και ο ρόλος του ως μηχανισμού αναπαραγωγής της κοινωνικής πραγματικότητας, της ιδεολογίας, των αξιών και των κοινωνικών κανόνων. Έτσι, μέσα στους κόλπους του σχολικού δικτύου αναπαράγεται η κοινωνική διαστρωμάτωση. Οι μαθητές ομαδοποιούνται σύμφωνα με τις επιδόσεις τους, οι οποίες βρίσκονται σε σχέση ανάλογη με την κοινωνική τους καταγωγή και προκατανέμονται στο κοινωνικό σύστημα εργασίας». ¹ (...) «Στο επίπεδο που η σχολική επίδοση των μαθητών είναι δυνατό να εκφραστεί συμβολικά, παρατηρήθηκε η εξής ανάλογη σχέση: μαθητές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό status έχουν υψηλή επίδοση στο σχολείο, ενώ μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status εμφανίζουν χαμηλή σχολική επίδοση». ² Παράλληλα, αναφερόμενο το ίδιο σύγγραμμα στην «πολιτιστική και κοινωνική υστέρηση» διάφορων ατόμων και κοινωνικών ομάδων, ως αιτία της «εκπαιδευτικής ανισότητας» και της αποτυχίας τους στο σχολείο, και επιχειρώντας ν' αναδείξει το κοινωνικό υπόβαθρο της «πολιτιστικής υστέρησης» και διαφοροποίησης των ατόμων αυτών και των κοινωνικών ομάδων, παρουσιάζει στοιχεία θεωρητικής παλινδρόμησης ανάμεσα στην ερμηνευτική θεωρία του «πολιτιστικού ελλείμματος» των μελών των «κατώτερων τάξεων» (η οποία εστιάζει περισσότερο στα άτομα και τους οικογενειακούς όρους συγκρότησής τους) και σε μια γενικότερη «κοινωνιογενή» εξήγηση, η οποία επιχειρεί να εντάξει τα άτομα και τις κοινωνικές ομάδες στον ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό και τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και τάξεις που τον συνθέτουν, χωρίς όμως, πάλι, να σκιαγραφεί με σαφή και συνεπή, θεωρητικά, τρόπο το πεδίο των αντίπαλων ταξικών σχέσεων, μέσα στο οποίο αυτές εντάσσονται. Το στοιχείο αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ανάδειξη μιας αντιφατικής θεωρητικής εξήγησης του τρόπου με τον οποίο επιδρά η κοινωνική προέλευση των μαθητών στο ζήτημα της σχολικής τους αποτυχίας. Μια τέτοια εξήγηση υιοθετεί περισσότερο τα στοιχεία μιας λειτουργιστικής θεώρησης, η οποία εστιάζει, κυρίως, στο επίπεδο της «πολιτιστικά στερημένης» οικογένειας και το «πολιτιστικό μειονέκτημα» των παιδιών που προέρχονται από εργατικά κοινωνικά στρώματα παρά τα στοιχεία μιας θεώρησης η οποία αποδέχεται τη γλωσσική και «πολιτιστική

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.68.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.69. Παρόμοιες ερμηνευτικές αναφορές υπάρχουν στο σύγγραμμα αυτό όσον αφορά και τη σχολική σταδιοδρομία, την αργοπορία και την εκπαιδευτική πρόσβαση των μαθητών.

διαφορά» μεταξύ των φορέων-μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, ως αποτέλεσμα της διαφορετικής τους ένταξης και θέσης στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και, άρα, της διαφορετικής κατανομής κοινωνικο-οικονομικών και συμβολικών-μορφωτικών προνομίων μεταξύ των φορέων αυτών. Η σχολική αποτυχία των μαθητών από τις «κατώτερες τάξεις» ανάγεται στο «μορφωτικό μειονέκτημα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος» και αποδίδεται στα «ιδιαιτέρα» («ελλειμματικά») χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους και όχι στα διαφορετικά στοιχεία γλώσσας και κουλτούρας που οι φορείς των κοινωνικών αυτών στρωμάτων φέρουν στο σχολείο. Οπτική η οποία αποτυπώνεται και σε άλλα χωρία του ίδιου συγγράμματος : *«Με την έννοια της πολιτιστικής ή πολιτισμικής υστέρησης ορίζεται “η απομόνωση και αποκοπή ενός ατόμου ή ενός συνόλου από τα πολιτισμικά στοιχεία, που επικρατούν σε μια κοινωνία”»¹ (...) «Σύμφωνα με την αποσαφήνιση των εννοιών της πολιτισμικής και της κοινωνικής υστέρησης, που παρατέθηκαν, οδηγούμαστε στο εύλογο συμπέρασμα ότι η πολιτισμική υστέρηση είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που έχει τις ρίζες του στην κοινωνική διαφοροποίηση και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων. Έτσι, είναι λογικό το φαινόμενο, τα μέλη των κατώτερων τάξεων να μην κατέχουν τα κοινωνικά στοιχεία που συγκροτούν την πολιτισμική ταυτότητα του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού στον οποίο εντάσσονται, ακριβώς γιατί η ταξική διαστρωμάτωση –διαμορφωμένη με καθαρά οικονομικά κριτήρια– φαίνεται να εμφανίζει σημαντικές ασυμβατότητες με άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά, που αποδίδουν την κοινωνική ταυτότητα των κοινωνιών».² (...) «Η έννοια της στέρησης είναι διττή : από τη μια οφείλεται και εκδηλώνεται στο επίπεδο των υλικών συνθηκών διαβίωσης των ατόμων και των οικογενειών, ενώ από την άλλη, οφείλεται και εκδηλώνεται στο επίπεδο της εκφραστικής και πνευματικής υποδομής τους. Οι δύο αυτές όψεις της στέρησης αποτελούν με τη σειρά τους τα βασικά αίτια που οδηγούν σε σχολική αποτυχία τα παιδιά που προέρχονται από στερημένες οικογένειες».³ (...) «“Ένα παιδί είναι στερημένο, όταν εξαιτίας κοινωνικών, πολιτικών ή πολιτισμικών αιτιών, οι κανονικές δυνατότητες του σχολικού συστήματος είναι προσιτές μόνο σε περιορισμένη μορφή”. Η C.K. Brooks αναφέρει ότι “πολιτισμικά στερημένο είναι το παιδί που βρέθηκε αποκομμένο από τις πλούσιες εμπειρίες που έπρεπε να αποκτήσει. Η απομόνωση αυτή μπορεί να οφείλεται στη φτώχεια, στην έλλειψη πνευματικών πόρων*

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.58.

² Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σσ.58,59.

³ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.59.

στο σπίτι και στο περιβάλλον του, στην ανικανότητα, τον αναλφαβητισμό ή την αδιαφορία των γονέων του ή ολόκληρης της κοινότητας”. Η πολιτιστική-κοινωνική υστέρηση οδηγούν σε σχολική αποτυχία που εκφράζεται μέσα από δύο βασικές παραμέτρους». ¹

Στο γενικότερο κοινωνικό προσδιορισμό της διαφοροποιημένης μαθησιακής δυνατότητας αναφέρεται και ο Γ. Μιχαλακόπουλος στο σύγγραμμά του : «Το θέμα της διαμόρφωσης των μαθησιακών δυνατοτήτων εμπλέκει και το πρόβλημα της διαφοροποίησής τους, το οποίο μάλιστα, από την προοπτική της Κοινωνιολογίας της Παιδείας, εξειδικεύεται στο κοινωνικό επίπεδο. Σ’ αυτό το επίπεδο, το πρόβλημα που εμφανίζεται προς διερεύνηση είναι να εξηγηθεί γιατί διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες μαθητών διαφοροποιούνται ως προς τις μαθησιακές δυνατότητές τους. (...) Σε όλες τις σχετικές μελέτες γίνεται φανερό ότι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα υστερούν κατά κανόνα σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα, όταν συγκριθούν με μαθητές από μεσαία και ανώτερα στρώματα». ² Η ερμηνεία, ωστόσο, της διαφοροποιημένης μάθησης (κατά κοινωνική κατηγορία μαθητών) μέσα από μια (επί της ουσίας) ενιαία και αδιαφοροποίητη θεώρηση του «κοινωνικού πεδίου» και η απόρριψη, ταυτόχρονα, κάθε ατομικιστικού ερμηνευτικού πρίσματος, δε συνιστά παρέκκλιση από τη συνεπή, θεωρητικά, δομολειτουργιστική οπτική του συγγράμματος.

Επίσης, κατά τη Μ. Τζάνη, η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο εξηγούνται μέσα από «τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα προέλευσης των μαθητών». ³ Χαρακτηριστικά, σημειώνεται από την ίδια: «στις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η επιτυχία είναι ευθέως ανάλογη της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών» ⁴ και ως υποσημείωση αναφέρεται στο σημείο αυτό : «Πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι η μορφωτική-πολιτισμική ατμόσφαιρα της οικογένειας, καθοριστικά στοιχεία της “τάξης”, ανευρέθησαν στην έρευνά μας να διαδραματίζουν τον πλέον καθοριστικό ρόλο για την “επιτυχία”, ενώ η οικονομική δυνατότητα λειτουργούσε ως φραγμός προς

¹ Κυρίδης Α. (1996), ό.π., σ.59. Πέρα, ωστόσο, από τις προηγούμενες, λειτουργιστικής αφετηρίας, ερμηνευτικές αναφορές, οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές των θεωρητικών θέσεων του συγγράμματος, παρατίθενται σ’ αυτό και αρκετές νεο-μαρξιστικής αφετηρίας αναφορές, στο πλαίσιο της παρουσίασης, από το συγγραφέα, των αντίστοιχων θεωρητικών θέσεων εκπροσώπων των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής (P. Bourdieu, V. Zamati κ.ά.).

² Μιχαλακόπουλος Γ., ό.π.,σ.213.

³ Τζάνη Μ. (1998), ό.π.,σ.41.

⁴ Τζάνη Μ. (1998), ό.π.,σ.76.

την αποτυχία (παραπομπή στο : Τζάνη Μ. *Σχολική Επιτυχία : Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, εκδ. Γρηγόρη, 1988)».¹

Η «κοινωνική προέλευση», όπως προκύπτει από την προηγούμενη διευκρινιστική υποσημείωση αλλά κι από άλλα σημεία του ίδιου συγγράμματος,² ταυτίζεται με το μορφωτικό «επίπεδο» και το είδος εργασίας (επάγγελμα) των γονιών. Επίσης, ο προσδιορισμός των «κοινωνικών τάξεων», και, γενικά, η ταξινόμηση του κοινωνικού πεδίου από τη συγγραφέα, βασίζεται στην κλίμακα των επαγγελματικών κατηγοριών της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας.³ Στοιχεία και τα δυο τα οποία συντείνουν σε μια, μάλλον, εμπειριστική λειτουργιστική αποτύπωση του κοινωνικού πεδίου και εξήγηση της σχολικής επιτυχίας.

Μια κοινωνική εξήγηση, η οποία συναρτά τη σχολική επίδοση με το κοινωνικό στρώμα (προσδιορισμένο στη βάση του επαγγέλματος του πατέρα)⁴ απ' το οποίο προέρχονται οι μαθητές, υιοθετεί, μεταξύ άλλων, στο σύγγραμμά του και ο Ι. Πυργιωτάκης. Ειδικότερες, ωστόσο, αναφορές του συγγραφέα (καθώς και μια λαθεμένη λειτουργιστική «ανάγνωση» και παράθεση των σχετικών θεωρητικών απόψεων του Β. Bernstein),⁵ αποτελούν ενδείξεις υιοθέτησης απ' αυτόν μιας εκδοχής της γνωστής «θεωρίας του ελλείμματος», και, επομένως, συσχέτισης της σχολικής επίδοσης με το δομολειτουργιστικής αφετηρίας «σχήμα» της «οικογενειακής κοινωνικοποίησης» και το «ελλειμματικό» μορφωτικό περιβάλλον της «οικογένειας της εργατικής τάξης» : *«Επειδή τα παιδιά της εργατικής τάξης οικειοποιούνται την “κοινή” γλωσσική μορφή, είναι φυσικό η επίδοσή τους στο σχολείο να παρουσιάζεται ελλειμματική και πολύ κατώτερη σε σχέση με εκείνη των παιδιών της μεσαίας κοινωνικής τάξης»*.⁶ Κάτι που προκύπτει κι από άλλο σημείο του ίδιου συγγράμματος, στο οποίο σημειώνεται σχετικά : *«Κατώτερη κοινωνική τάξη –Ελλιπής γλωσσική εξέλιξη, περιορισμένος γλωσσικός κώδικας, –Η τάση για επίτευξη υψηλής*

¹ Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.76.

² Ενδεικτικά, βλ. ομόλογη αναφορά στο Τζάνη Μ. (1998), ό.π., σ.79.

³ Ενδεικτικά, βλ. σχετικό πίνακα στη σ.77 του συγγράμματος καθώς και ανάλογες μεθοδολογικές επιλογές της συγγραφέως στις σσ. 47,48 της πιο πάνω έρευνάς της (Τζάνη Μ. *Σχολική Επιτυχία : Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Γρηγόρη, Αθήνα 2000²).

⁴ Σχετική αναφορά, βλ. Πυργιωτάκης Ι. (1986),ό.π.,σ.144.

⁵ *«Η χαμηλή κοινωνικοπολιτιστική προέλευση καθλώνει τα άτομα σε μια εντελώς περιορισμένη γλωσσική εξέλιξη, εξαιτίας της οποίας καταδικάζονται σε κοινωνική στασιμότητα, επειδή τους περιορίζει τις μορφωτικές δυνατότητες και θέτει φραγμό στην κοινωνική τους ανέλιξη. Πρωταρχική προϋπόθεση για την κοινωνική κινητικότητα είναι κατά τον Bernstein η επίτευξη ενός βασικού μορφωτικού επιπέδου, στο οποίο όμως δεν μπορούν εύκολα να ανέλθουν τα άτομα της κατώτερης κοινωνικής τάξης, επειδή το γλωσσικό τους όργανο είναι κατά κανόνα πενιχρό και τους περιορίζει αισθητά τις μορφωτικές δυνατότητες»* (Πυργιωτάκης Ι., 1986, ό.π., σσ.114,115).

⁶ Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π.,σ.116.

επίδοσης δεν είναι εξασφαλισμένη / Μεσαία κοινωνική τάξη – Άνετη γλωσσική εξέλιξη, καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας, – Τάση για επίτευξη υψηλής επίδοσης στο σχολείο».¹

Η Ο. Banks εξηγεί στο σύγγραμμά της τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών μέσα από έναν συγκερασμό του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών : «το αυξανόμενο βάρος των στοιχείων που υποδηλώνουν την εμμονή των ταξικών ανισοτήτων στην εκπαιδευτική επίδοση παρά τον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών παροχών, κατέστησε αναπόφευκτη τη στενή σύνδεση των μελετών της οικογενειακής προέλευσης με την κοινωνική προέλευση. Η επίμονη τάση των παιδιών εργαζομένων και χειρωνάκτων εργατών να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, και να το εγκαταλείπουν νωρίτερα από ό,τι τα παιδιά των μη χειρωνάκτων εργαζομένων, ζητά την ερμηνεία του, πράγμα που κατέστησε λογική την αναζήτηση της εξήγησης αυτής στην εργατική οικογένεια».²

Ο συγκερασμός αυτός αποτυπώνει και τη συνολικότερη θεωρητική οπτική του συγγραμματος : «Η προσέγγιση που υιοθετείται από τη συγγραφέα είναι κάπως εκλεκτική κατά το ό,τι προσπαθεί να αποδώσει δικαιοσύνη, τόσο στην παλιότερη παράδοση της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (ενν. το λειτουργισμό), όσο και στις νέες κατευθύνσεις (ενν. τις μικρο-κοινωνιολογικές και βεμπεριανές) που ακολούθησε αυτή στα πρόσφατα χρόνια. Ευτυχώς, υπάρχει σήμερα μεγαλύτερη εκτίμηση των συγκλίσεων καθώς και των αποκλίσεων μεταξύ των δυο προσεγγίσεων, και παρόλο που δεν θα ήταν μόνο παράτολμο αλλά και επιπόλαιο να ισχυριστούμε ότι οι σελίδες αυτές καταλήγουν σε κάποιο είδος συμβιβασμού μεταξύ των δυο αυτών τάσεων, ελπίζουμε ότι, από ορισμένες απόψεις, ανοίγουν το δρόμο προς αυτή την κατεύθυνση»³, και σε άλλο σημείο αναφέρεται : «Στην έκδοση αυτή κατά συνέπεια, προσπάθησα να δώσω βάρος στην επιχειρηματολογία των επικριτών (ενν. του φονξιοναλισμού), επιμένοντας παράλληλα στις απόψεις μου για ό,τι θεωρώ αξιόλογο στη δομική φανκσιοναλιστική προσέγγιση προς την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης».⁴

Επίσης, ο συγκερασμός αυτός είναι ενδεικτικός τόσο του τρόπου θεώρησης, από τη συγγραφέα, των κοινωνικών τάξεων και του κοινωνικού πεδίου (κοινωνικά «φρευστού», χωρίς αντικειμενική υπόσταση των κοινωνικών τάξεων, παρά μόνο στη βάση των διάφορων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών στις οποίες ταξινομείται

¹ Πυργιωτάκης Ι. (1986), ό.π.,σ.136.

² Banks Ο., ό.π., σ.120.

³ Banks Ο., ό.π., σ.29.

⁴ Banks Ο., ό.π., σ.22.

αυτό)¹ όσο και του τρόπου διαμόρφωσης και λειτουργίας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της θεώρησης αυτής η εκπαίδευση φαίνεται ότι διαμορφώνεται και λειτουργεί ως πεδίο άσκησης πίεσης και ιδεολογικής σύγκρουσης αντιτιθέμενων κοινωνικών ομάδων και πολιτικών κομμάτων² κι ως μέσο «κοινωνικής κινητικότητας»,³ στοιχεία τα οποία συντείνουν σε μια, περισσότερο, βεμπεριανή θεωρητική οπτική.

Γενικές αναφορές στη σχέση ανάμεσα στη κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση υπάρχουν, επίσης, στο σύγγραμμα των Blackledge & Hunt⁴ και στη μελέτη του Σ. Χιωτάκη.⁵

Διάφορες ερμηνευτικές αναφορές των άριστων σχολικών επιδόσεων των μαθητών και της επιτυχίας ή αποτυχίας τους στο σχολείο σε σχέση με την κοινωνική τους καταγωγή απαντούν και στα συγγράμματα του Θ. Μυλωνά. Ενδεικτικά, παραθέτουμε μια από τις πιο αντιπροσωπευτικές αναφορές : «-το φαινόμενο της “σχολικής καθυστέρησης” εξακολουθεί να είναι έντονο. Πού οφείλεται ; Παλιότερα (από την εποχή του Binet και της δικής του κλίμακας μέτρησης της νοημοσύνης) πίστευαν ότι ο ψυχολόγος ήταν ο πλέον κατάλληλος να κατανοήσει από τα συμπτώματα και να εξηγήσει τη συμπεριφορά του μαθητή που οδηγεί στην αποτυχία. (...) Οι αιτίες δηλαδή της αποτυχίας στο σχολείο αποδίδονται στο άτομο-μαθητή. Αυτός ο μαθητής

¹ _ Ενδεικτικά, βλ. σχετική θέση της συγγραφέως στις σσ.98 και 159, την οποία έχουμε παραθέσει στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου αυτού της εργασίας μας.

² _ «Ακόμα και ένα σύντομο βλέμμα σε μερικές από τις εκπαιδευτικές διαμάχες στη δική μας κοινωνία, αποκαλύπτει ότι δεν υπάρχει κοινό σύστημα αξιών αναφορικά με τους στόχους της εκπαίδευσης, αλλά μια σειρά αντιτιθέμενων ιδεολογιών που υποστηρίζονται από ορισμένες ομάδες πίεσης οι οποίες περιλαμβάνουν ανάμεσα σε άλλα, και τα κυριότερα πολιτικά κόμματα. Η ευρύτερη κοινωνική δομή στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεσμοί είναι παγιωμένοι πρέπει, κατά συνέπεια, να μην θεωρούνται αποτέλεσμα κανενός μεμονωμένου ή ενιαίου συστήματος αξιών, αλλά σαν έκφραση έκδηλης ή λανθάνουσας ιδεολογικής σύγκρουσης» (Banks O., ό.π., σ.19). Ανάλογη αναφορά απαντά και στη σ.23.

³ _ «Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας είναι η έκταση κατά την οποία εξαρτάται αυξανόμενα η είσοδος σε μια μεγάλη κλίμακα επαγγελματιών από την απόκτηση των αναγκαίων μορφωτικών προσόντων. Παρόλο που μπορεί κανείς εύκολα να διογκώσει την έκταση κατά την οποία αυτό παίζει ρόλο, η μετάβαση από το status λόγω καταγωγής στο status που επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης, παραμένει πραγματικότητα, σαν μια πολύ γενική περιγραφή σημαντικών τάσεων στα πλαίσια των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών. Η χρήση του εκπαιδευτικού συστήματος σαν μέσου κοινωνικής και οικονομικής ανόδου δεν είναι φυσικά καινούργια» (Banks O., ό.π., σ.75).

⁴ _ Οι συγγραφείς, σε μια σχετικά άμεση αναφορά, σημειώνουν : «Τέλος, θα αμφισβητούσαμε επίσης την ισχύ της άποψης του Parsons ότι τα εκπαιδευτικά προσόντα, και όχι η θέση στην αγορά, είναι αυτά που καθορίζουν την επιτυχία στο σύγχρονο κόσμο. Έχει καταδειχθεί επανειλημμένως ότι η κοινωνικοοικονομική θέση ενός ανθρώπου παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία του μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα» (Blackledge D.- Hunt B., ό.π., σ.109).

⁵ _ «Σύμφωνα με τις πραγματοκεντρικές αυτές νόρμες δημιουργείται μια ιεραρχία και, φαινομενικά, εξαρτάται από την προσωπική προσπάθεια και επίδοση του μαθητή η θέση που θα πάρει σ' αυτήν. Όμως στην πραγματικότητα η διαδικασία σύμφωνα με την οποία παίρνει ο μαθητής μια θέση στην ιεραρχία του Σχολείου είναι πολύπλοκη και κοινωνικά άνιση, αφού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική του καταγωγή» (Χιωτάκης Σ., 1999, ό.π., σσ.74,75).

είναι “αδύνατος”, για παράδειγμα, στα Μαθηματικά, ή είναι “αδιάφορος” στη Φυσική, ή είναι “ανίκανος” να εκφραστεί σωστά κ.λπ. Η πρώτη αμφισβήτηση αυτής της “ψυχολογίζουσας” ερμηνείας της αποτυχίας στο σχολείο προήλθε, μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. (...) Νεότερες έρευνες (και είναι πλήθος) έδειξαν ότι αυτή η αποτυχία στο σχολείο είναι “σύμπτωμα” σχεδόν γενικό, μαζικό, ειδικά των παιδιών που προέρχονται από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα. Αυτό δηλώνει ότι το πρόβλημα δεν είναι (στατιστικά) ατομικό (ψυχολογικό). Είναι μαζικό (κοινωνικό). Οι αιτίες του βρίσκονται εκεί».¹

Η προηγούμενη, βέβαια, αναφορά εντάσσεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, απ’ το οποίο απουσιάζει φανερά μια σαφής σκιαγράφηση των κοινωνικών σχέσεων που προσδιορίζουν τις «οικογενειακές νοοτροπίες», «φιλοδοξίες» και «στρατηγικές» και τη διαφορετική σχολική πορεία του μαθητή.² Επίσης, η προηγούμενη αναφορά εντάσσεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο είναι εμφανής η συνύπαρξη της λειτουργιστικής αφετηρίας θεωρίας του «ανθρώπινου κεφαλαίου»³ και του

¹ _ Μυλωνάς Θ. (2003) «Μερικοί από τους παράγοντες που καθορίζουν την “πορεία” του μαθητή στο σχολείο», ό.π., σσ.126,127.

² _ Αναφερόμενος, άλλωστε, ο συγγραφέας στο μέγεθος της οικογένειας ανά κοινωνική κατηγορία μαθητών του δείγματός του, ως προσδιοριστικού παράγοντα της νοοτροπίας της οικογένειας και, άρα, της διαφοροποιημένης πορείας και επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, σημειώνει : «Ο μέσος αριθμός παιδιών οικογένειας, κατά κατηγορία, είναι (...) Το γεγονός της διαφοράς της δείκτη γεννητικότητας ανάμεσα στις κατηγορίες Α και Γ δεν μπορεί να είναι τυχαίο. Πιθανότατα οφείλεται στη δράση ορισμένων μεταβλητών που ανήκουν στον κοινωνικό χώρο. Το αποτέλεσμα της δράσης τους είναι η διαμόρφωση διαφορετικής, κατά κατηγορία, νοοτροπίας σε σχέση με το μέγεθος της οικογένειας. Οι οικογένειες που ανήκουν στην κατηγορία Α έχουν διαφορετικό “έθος” (τρόπο του “σκέπτεσθαι, αισθάνεσθαι και ενεργείν”) απ’ αυτό των οικογενειών της κατηγορίας Γ. Η διάθεσή τους για αυτοπεριορισμό της γεννητικότητας έχει σκοπό την εξασφάλιση της κοινωνικής ανόδου των ίδιων και προπάντων των παιδιών τους. (...) Οι οικογένειες που ανήκουν στην κατηγορία Γ βρίσκονται ακόμα σε “χώρο” όπου λειτουργούν οι παραδοσιακές αξίες και γι’ αυτό το “έθος” τους διαφέρει απ’ αυτό των οικογενειών της Α. Οι οικογένειες αυτές διαισθάνονται ότι, ακόμα και με τον εθελούσιο αυτοπεριορισμό του αριθμού των παιδιών, δεν υπάρχουν σοβαρές πιθανότητες να επιτύχουν μια συσσώρευση αγαθών τέτοια, που να τους επιτρέπει να ελπίζουν σε αλλαγή, σε κοινωνική άνοδο. Αυτή η διαπίστωση τούς επηρεάζει και προκαλεί τον περιορισμό του ορίζοντα των φιλοδοξιών για το μέλλον των παιδιών τους, όπως θα δούμε και από την περίπτωση του επαγγέλματος που επιθυμούν γι’ αυτά» (Μυλωνάς Θ., 2003, ό.π., σσ.95,96) (...) «Όπως και πιο πάνω είπαμε, οι επιθυμίες, οι φιλοδοξίες, ακόμα και οι στάσεις και διαθέσεις του ατόμου έναντι του εξωτερικού κόσμου δε γεννιούνται ξαφνικά μέσα από το μηδέν, αλλά γίνονται εξελικτικά και διαμορφώνονται κάτω από την επίδραση ποικίλων παραγόντων. (...) Εικάζουμε λοιπόν ότι οι επιθυμίες των γονιών για την επαγγελματική καριέρα των παιδιών τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την κοινωνικο-επαγγελματική τους κατηγορία» (στο ίδιο, σ.101).

³ _ «Με τον όρο “σχολική απώλεια” εννοούμε το χρόνο που οφειλόταν να ξοδευτεί μέσα σε ένα σχολικό κύκλο, μέχρι την περάτωσή του, αλλά δεν ξοδεύτηκε εξαιτίας πρόωρης εξόδου απ’ αυτόν. Ευρύτερα νοείται με τον όρο αυτόν η “απώλεια” από το σχολείο ενός μέρους από το σύνολο των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του μαθητικού πληθυσμού, πριν φτάσουν στο maximum της προβλεπόμενης καλλιέργειας, ανάπτυξης και απόδοσής τους. Για λόγους καθαρά πρακτικούς θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο με την πρώτη στενή έννοια και θα τη θεωρούμε ως ένα είδος δείκτη της δεύτερης» (Μυλωνάς Θ., 2003, ό.π., σ.127). Στη συνέχεια, στο πλαίσιο χρήσης του “μοντέλου υπολογισμού της σχολικής καθυστέρησης και της σχολικής απώλειας του Willem Van Vliet”, σημειώνεται : «Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αυτό, η κατηγορία που δεν παρουσιάζει ουσιαστικά “σχολική καθυστέρηση” και “σχολική απώλεια” είναι η Α. Αξιοποιεί σχεδόν στο maximum και χωρίς σπατάλες την προσφορά ευκαιριών εκ μέρους της πολιτείας

«ισονομιστικού» αιτήματος για «εκδημοκρατισμό» και «ίσες» ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση.¹

Πολλές, τέλος, αναφορές στην κοινωνική προέλευση των μαθητών ως εξήγηση των διαφοροποιημένων επιδόσεών τους και της σχολικής τους αποτυχίας ή επιτυχίας απαντούν και στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη. Σε κάποιες από αυτές σημειώνεται : *«Πολύχρονες και πολυάριθμες έρευνες οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα, που μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα : α) η άνιση επίδοση στο σχολείο δεν οφείλεται στις ατομικές διαφορές ικανοτήτων, αλλά στην κοινωνική προέλευση των ατόμων. (...) Σε οποιαδήποτε χώρα και για οποιοδήποτε σχολείο, εάν συγκρίνει κανείς την επίδοση των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους, δηλαδή την επαγγελματική και κοινωνική κατηγορία της οικογένειάς τους, θα διαπιστώσει ταύτιση των δύο μεταβλητών. Οι μαθητές είναι άριστοι, μέτριοι και κακοί και οι κατηγορίες αυτές σε όλες τις χώρες αντιστοιχούν, με μεγάλη στατιστική αυστηρότητα, στις κοινωνικές τάξεις από όπου προέρχονται : κακοί μαθητές είναι τα παιδιά των αγροτών και των εργατών, μέτριοι τα παιδιά ορισμένων μικροαστικών κατηγοριών και μεσαίων στρωμάτων, καλοί και άριστοι τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων»*,² και σε άλλο σημείο αναφέρεται : *«Ανάμεσα στους μαθητές που τελειώνουν το δημοτικό σχολείο σε κανονική ηλικία, η επίδοση διαφοροποιείται κατά την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει η οικογένειά τους και η πλειοψηφία των κακών μαθητών ανήκει στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα»*.³

Στις αναφορές, βέβαια, αυτές ο τρόπος ορισμού της «κοινωνικής προέλευσης» των μαθητών προσιδιάζει στον τρόπο κοινωνικής ταξινόμησης που ακολουθούν κυρίως οι εμπειρικές έρευνες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.⁴ Στοιχείο το οποίο παραπέμπει (όπως ήδη έχουμε πει) σε μια εμπειριστική κοινωνιολογική θεώρηση του κοινωνικού πεδίου, στο βαθμό που τα διάφορα κοινωνικά στρώματα και κατηγορίες αυτού

μέσα στο σχολείο. Με ένα λόγο, κοστίζει λιγότερα και αποδίδει περισσότερα. Αντίθετα η Γ κατηγορία κοστίζει περισσότερα και αποδίδει λιγότερα. Βέβαια οι υπολογισμοί αυτοί έγιναν με βάση τις “αρχές” του μοντέλου και είναι γνωστό ότι κανένα μοντέλο δεν αποδίδει με απόλυτη πιστότητα τα πράγματα. Πάντως η εφαρμογή του στο δείγμα μας δείχνει ότι “συλλαμβάνει” ικανοποιητικά τις τάσεις» (στο ίδιο, σσ.130,131).

¹ _ «Αν τα δεδομένα της έρευνάς μας προσεγγίζουν την αλήθεια της πραγματικότητας, τότε τίθεται ένα σοβαρό ερώτημα για τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Όχι βέβαια στο θεωρητικό επίπεδο, όπου όλα προβλέπονται ίσα μεταξύ ίσων (αυτό είναι η μεγαλύτερη επιτυχία της αστικής ιδεολογίας), αλλά στο επίπεδο της πράξης, όπου όλα συμβαίνουν άνισα μεταξύ ανίσων» (Μυλωνάς Θ., 2003, ό.π.,σ.131).

² Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π.,σ.41,42.

³ _ Φραγκουδάκη Α. (1985), ό.π.,σ.60. Παρόμοιες ερμηνευτικές αναφορές της σχολικής επίδοσης και της αποτυχίας ή επιτυχίας υπάρχουν και στις σσ.20,58,59,79,80,100,105,185 καθώς και στο μέρος των ανθολογημένων μεταφρασμένων κειμένων του συγγράμματος (ενδεικτικά, βλ. τις σσ.395 και 498).

⁴ _ Συμπληρωματικά, βλ. τους πίνακες στις σσ. 191,192 καθώς και την ανάλυση που τους συνοδεύει.

ορίζονται με βάση το επάγγελμα του πατέρα και, γενικά, την οικονομική θέση της οικογένειας των ατόμων-μελών που τα απαρτίζουν¹ κι όχι με βάση τη θέση τους στις εκμεταλλευτικές κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, στις οποίες είναι ενταγμένοι οι φορείς των δυο θεμελιωδών (κύριων) κοινωνικών τάξεων σ' έναν καπιταλιστικό κοινωνικό σχηματισμό, δηλαδή της καπιταλιστικής (αστικής) και της εργατικής τάξης.²

2. Σχολική επίδοση και γλωσσικό-πολιτιστικό κεφάλαιο μαθητών. Στη δεύτερη υποκατηγορία ερμηνευτικών αναφορών (της κατηγορίας αυτής) η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο συνδέεται με το διαφορετικό «πολιτιστικό κεφάλαιο» των μαθητών και τη διαφοροποιημένη οικειώσή τους με μια από τις διαφορετικές μορφές κουλτούρας και γλώσσας («γλωσσικούς κώδικες») που απαντούν στο κοινωνικό πεδίο, ως απόρροια της κοινωνικής τους ένταξης και του πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων στις οποίες αυτοί «εμπλέκονται» ως άτομα των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η υποκατηγορία αυτή αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, μια «εξειδίκευση» της προηγούμενης. Οι αναφορές αυτές, οι οποίες αποτελούν, ουσιαστικά, αναδιατύπωση των σχετικών θεωρητικών απόψεων του P. Bourdieu και του B. Bernstein, απαντούν, κυρίως, στο πλαίσιο της παρουσίασης, από τους συγγραφείς των συγγραμμάτων, των πιο πάνω θεωρητικών θέσεων · σε μεμονωμένες περιπτώσεις υιοθετούνται και εμφανίζονται ως θεωρητικές απόψεις και των ίδιων των συγγραφέων κι ως ερμηνευτική βάση της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών από τις διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και στρώματα.

Αναφορές της πρώτης κατηγορίας βρίσκουμε στο σύγγραμμα του Α. Κυρίδη, κυρίως στις δυο, σχετικές με την παρουσίαση της θεωρίας των P. Bourdieu και B. Bernstein, ενότητες.³ Στο σύγγραμμα, επίσης, αυτό απαντούν παρεμφερείς θέσεις του

¹ _ Για μια κριτική ανάλυση αυτού του τρόπου ορισμού των κοινωνικών τάξεων (στη βάση δηλαδή των κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών και του εισοδήματος/οικονομικής θέσης των ατόμων) καθώς και της ομολογής μ' αυτόν τον ορισμό έννοιας της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, βλ. ενδεικτικά Πουλιαντζάς Ν. (1990), ό.π., σσ. 20-30 και 245,246.

² _ Για έναν ορισμό του κυρίαρχου (καπιταλιστικού) τρόπου παραγωγής και, με βάση αυτόν, των κοινωνικών τάξεων που απαντούν στον κοινωνικό σχηματισμό βλ. Μηλιός Γ. (1995), ό.π., σσ.21-31 και του ίδιου *Ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός. Από τον επεκτατισμό στην καπιταλιστική ανάπτυξη*, 2000, ό.π., σσ.93-106.

³ _ Ενδεικτικά, παραθέτουμε μια απ' αυτές : «Σύμφωνα με τον P. Bourdieu “τα γαλλικά σχολεία, ενώ στηρίζονται σε μια παραδοσιακή αριστοκρατική κουλτούρα την οποία και μεταδίδουν στους μαθητές τους δεν επιδιώκουν ταυτόχρονα να αναπτύξουν σε αυτούς την αντίστοιχη ικανότητα προς μάθησή της. Έτσι, όσοι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με αυτήν την κουλτούρα ως συνέπεια της κοινωνικοποίησής τους στην

συγγραφέα, με τις θεωρητικές, βέβαια, αντιφάσεις και αναιρέσεις τις οποίες έχουμε αναδείξει νορίτερα.

Μια αναφορά της ίδιας κατηγορίας υπάρχει, επίσης, στο σύγγραμμα της O. Banks, στο πλαίσιο της παρουσίασης, από τη συγγραφέα, της θεωρίας του B. Bernstein.¹

Διάφορες αναφορές, επίσης, στα θεωρητικά «σχήματα» του κοινωνικά προσδιορισμένου «πολιτιστικού κεφαλαίου» και των «γλωσσικών κωδίκων», ως εξήγηση των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων των μαθητών, βρίσκουμε και στο σύγγραμμα των Blackledge & Hunt. Το ερμηνευτικό «σχήμα», ωστόσο, τόσο του Bernstein όσο και του Bourdieu κάθε άλλο παρά υιοθετείται από τους συγγραφείς, ιδιαίτερα όσον αφορά τις ιδεολογικές και πολιτικές διαστάσεις του για την αναπαραγωγική λειτουργία που επιτελεί η εκπαίδευση.²

Τέλος, στο σύγγραμμα της Α. Φραγκουδάκη απαντούν αρκετές εκδοχές των πιο πάνω «σχημάτων» εξήγησης της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας των μαθητών από τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, από τις οποίες, άλλες εντάσσονται στο

οικογένεια –και αυτοί είναι συνήθως όσοι κατάγονται από τις ισχυρότερες κοινωνικές τάξεις– μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και με επιτυχία στο σχολείο. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με μαθητές από ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίοι ούτε εξοικειωμένοι είναι με αυτήν την κουλτούρα ούτε το σχολείο καταβάλλει προσπάθεια να τους αναπτύξει τις σχετικές ικανότητες για εκμάθησή της» (Κυριδής Α., 1996, ό.π.,σ.111).

¹ _ «Η κύρια συνεισφορά του Bernstein ήταν, πάλι κατά τον Lawton “η απόδειξη της ύπαρξης μιας σχέσης μεταξύ κοινωνικής δομής, γλώσσας, και δυνατότητας μάθησης”. Προσπάθησε δηλαδή να συσχετίσει τις ταξικές διαφορές στη σχολική επίδοση, ή στη δυνατότητα μάθησης, με τις ταξικές διαφορές στη χρήση της γλώσσας ή γλωσσικών κωδίκων» (Banks O., ό.π.,σ.188).

² _ Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένα χωρία, αντιπροσωπευτικά της απορριπτικής (απέναντι στις ερμηνείες αυτές) θέσης των συγγραφέων : «Για να ανακεφαλαιώσουμε την επιχειρηματολογία του ως εδώ, ο Bourdieu έχει υποστηρίξει ότι στα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων δίνονται *master-patterns*, γλωσσικοί κώδικες και σχέσεις με τη γλώσσα και την κουλτούρα που τους επιτρέπουν να πετυχαίνουν στην εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική επιτυχία επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, αλλά φαίνεται ότι ο σημαντικότερος είναι το πολιτιστικό κεφάλαιο. Οι λόγοι για τους οποίους η κοινωνικοποίηση στην κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων δίνει πολιτιστικό κεφάλαιο και επομένως εκπαιδευτική επιτυχία είναι ότι “η κουλτούρα που μεταδίδει η εκπαίδευση είναι πλησιέστερη προς την κυρίαρχη κουλτούρα... και η μέθοδος μετάδοσης στην οποία καταφεύγει είναι λιγότερο απομακρυσμένη από τη μέθοδο μετάδοσης που εφαρμόζεται από την οικογένεια”. Για να είναι αυτό αλήθεια, δεν αρκεί φυσικά να το λέμε · χρειάζονται στοιχεία, τα οποία απ’ ό,τι φαίνεται λείπουν. Θα μπορούσαμε να επικαλεστούμε τα στατιστικά στοιχεία που δείχνουν ότι τα παιδιά της ανώτερης τάξης έχουν σχετικά καλές επιδόσεις στην εκπαίδευση, αλλά υπάρχουν πολλές πιθανές ερμηνείες γι’ αυτό το φαινόμενο, όπως παραδείγματος χάριν η χρήση ιδιωτικών σχολείων» (Blackledge D.-Hunt B., ό.π., σσ.230,231), «Ο Bourdieu μπορεί μόνο να ισχυριστεί ότι οι μορφωμένοι γονείς δίνουν στα παιδιά τους πολιτιστικό κεφάλαιο. Με άλλα λόγια, οι μορφωμένοι γονείς εξοπλίζουν τα παιδιά τους για μια επιτυχή πορεία στην εκπαίδευση. Το πώς πετυχαίνουν στην εκπαίδευση τα παιδιά των άλλων μελών της κυρίαρχης τάξης, αν πράγματι πετυχαίνουν, μένει αναπάντητο. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι ο ισχυρισμός πως η κουλτούρα της εκπαίδευσης εξαρτάται κατά κάποιον τρόπο από την κουλτούρα των ανώτερων τάξεων και χρησιμεύει για να νομιμοποιεί τη θέση των κυρίαρχων τάξεων είναι αστήρικτος. Δεν πρέπει να μας εκπλήσσει που οι δάσκαλοι και οι δημόσιοι λειτουργοί έχουν μια κουλτούρα παρόμοια με την κουλτούρα της εκπαίδευσης : είναι συνήθως πολύ μορφωμένοι. Θα ήταν πιο λογικό να πούμε ότι η κουλτούρα της εκπαίδευσης είναι αυτή που έχει διαμορφώσει την κουλτούρα των δασκάλων και των δημόσιων λειτουργών, παρά ότι η κουλτούρα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων» (στο ίδιο, σ.232).

πλαίσιο της παρουσίασης των δυο αυτών θεωριών, κι άλλες αποτυπώνουν την ομόλογη θεωρητική θέση της συγγραφέως, σχετικά με την κοινωνιολογική εξήγηση της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας.¹

Από την παρουσίαση της δεύτερης αυτής υποκατηγορίας αναφορών προκύπτει μια σχετικά περιορισμένη εμφάνιση και (ακόμα πιο περιορισμένη) υιοθέτηση του θεωρητικού «σχήματος» του «γλωσσικού και πολιτιστικού κεφαλαίου», όσον αφορά την εξήγηση, στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών.

3. Σχολική επίδοση και γεωγραφική προέλευση μαθητών. Η τρίτη υποκατηγορία εξηγήσεων της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών συνδέει τη σχολική επίδοση, την επιτυχία ή αποτυχία και το βαθμό εκπαιδευτικής πρόσβασης των μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών με τη γεωγραφική τους προέλευση. Στην υποκατηγορία αυτή, ενώ συσχετίζεται, γενικά, η σχολική επίδοση των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση, εισάγεται ως ένα βασικό στοιχείο εξήγησης της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης η «γεωγραφική διάσταση» και η «απόσταση» της κατοικίας των μαθητών από την πόλη. Τέτοιου είδους αναφορές απαντούν μόνο σε μια σχετική μελέτη του Θ. Μυλωνά² : *«Γενικά, θα μπορούσε να πει κανείς πως από τα ποσοστά φαίνεται ότι τα δείγματα παιδιών των Περιφερειών, τη στιγμή που τελειώνουν το Δημοτικό, είναι βαθιά διαφοροποιημένα. (...) Η γενική τάση είναι, όπως δείχνουν και τα βέλη, τα παιδιά των ευνοημένων περιφερειών να παίρνουν μεγάλους βαθμούς και τα παιδιά των απομακρυσμένων και μη ευνοημένων περιφερειών να παίρνουν μικρούς. (...) Η αξία των παιδιών λοιπόν*

¹ _ Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο αντιπροσωπευτικές από αυτές τις αναφορές : *«Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Μπερνστίν θεωρεί ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στον “τρόπο γνωστικής έκφρασης” και στις διάφορες κοινωνικές τάξεις. (...) Η γλώσσα των λαϊκών στρωμάτων, με άλλα λόγια, και ο τρόπος σκέψης που διαμορφώνει προδιαθέτει τα άτομα με ισχυρή αντίσταση απέναντι σε όλες σχεδόν τις προϋποθέσεις της σχολικής επιτυχίας»* (Φραγκουδάκη Α., 1985, ό.π., σσ.144,145), *«Εκτός από τα κοινωνικά και οικονομικά προνόμια υπάρχει το “μορφωτικό κεφάλαιο” καθώς και ορισμένες “στάσεις” και “συμπεριφορές” απέναντι στο σχολείο και την παιδεία (κουλτούρα) γενικά, που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά και είναι διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, στάσεις και συμπεριφορές, που ο Πιερ Μπουρντιέ αλλού ονομάζει “μορφωτικό ταξικό έθος”.* Το μορφωτικό κεφάλαιο δηλαδή αποτελείται από στοιχεία συγχρόνως γνωστικά και ιδεολογικά. Τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων έρχονται στο σχολείο εφοδιασμένα με την “ελεύθερη παιδεία” : ένα σύνολο από μορφωτικά εφόδια (γνώσεις και εξοικείωση με τα μορφωτικά έργα). Τα μορφωτικά αυτά εφόδια, μολονότι το περιεχόμενό τους δεν αποτελεί μέρος της ύλης που μεταδίδει το σχολείο, έχουν ωστόσο άμεση σχολική χρησιμότητα. Εφοδιάζουν τα άτομα με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Αποτελούν ένα είδος εξάσκησης αποκτημένης έξω από το σχολείο, που έχει άμεση σχολική απόδοση» (στο ίδιο, σ.163).

² _ Σχετικά με τις θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές της μελέτης αυτής, βλ. τις σσ. 111-115 στο : Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π.

από απόψεως σχολικής, όπως “εκφράζεται” με το βαθμό Απολυτηρίου Δημοτικού Σχολείου, που σε τελευταία ανάλυση είναι η “εκτίμηση” που κάνει ο δάσκαλος, είναι διαφοροποιημένη και ιεραρχείται σύμφωνα με το κριτήριο της αποστάσεως της κατοικίας του μαθητή από το πλησιέστερο σχολείο Μέσης Εκπαιδεύσεως και την πλησιέστερη πόλη». ¹ Σε άλλο, επίσης, σημείο της ίδιας μελέτης σημειώνεται : «Αυτή την επιλογή των “εκλεκτών” από το σύνολο των παιδιών της κάθε γεωγραφικής ενότητας την κάνει το Γυμνάσιο τυχαία, με μοναδικό κριτήριο επιλογής τη “διανοητική ικανότητα του παιδιού”, όπως το θέλει ο κοινός νούς; Φαίνεται πως όχι. Το να φοιτήσει κανείς στο Γυμνάσιο με επιτυχία εξαρτάται όχι τόσο από τη σφραγίδα των χαρισμάτων πάνω στο μέτωπο, αλλά από μερικούς άλλους παράγοντες-δείκτες οικονομικοκοινωνικούς και προπάντων πολιτιστικούς που διαφοροποιούν τα σύνολα των ανθρώπων ανάλογα με τη γεωγραφική ενότητα όπου μένουν». ² Το πλαίσιο αυτό εξήγησης της σχολικής επίδοσης, μολονότι αναγνωρίζει ως βασική παράμετρο τη γεωγραφική και κοινωνική προέλευση των μαθητών, δε φαίνεται να αποκλίνει από μια «φιλελεύθερη» εκδοχή του γενικότερου εμπειριστικού λειτουργιστικού «παραδείγματος», στο βαθμό που εστιάζει στον «οριζόντιο άξονα» κοινωνιολογικής ανάλυσης των «γεωγραφικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση» και στη «δημοκρατικοποίηση της εκπαίδευσης», υιοθετώντας, γι’ αυτήν, ανάλογους, θεωρητικά, ορισμούς. ³ Ταυτόχρονα, η διερεύνηση και κατάδειξη των «άνισων επιδόσεων» και «δυνατοτήτων πρόσβασης» στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης από τους μαθητές διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών, δεν υπερβαίνει μια εξισωτική («ισονομιστική») αντίληψη της λειτουργίας της εκπαίδευσης. ⁴ Αντίληψη, η οποία, προφανώς, παραβλέπει τους «δομικούς» όρους διαμόρφωσης των κοινωνικών και «εκπαιδευτικών ανισοτήτων», δηλαδή τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής, ως αποτέλεσμα των κυρίαρχων (καπιταλιστικών) παραγωγικών σχέσεων και, κατ’ επέκταση, τα

¹ Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π.,σ.σ.176,177,178.

² Μυλωνάς Θ. (1999), ό.π.,σ.205.

³ (Ως «Δημοκρατικοποίηση» ενν. ορίζεται) : «“Το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται από την κοινωνία για να δοθεί η δυνατότητα σε κάθε άτομο, οποιοδήποτε κι αν είναι το περιβάλλον του και η κοινωνική του κατάσταση, να ωφεληθεί όσο το δυνατό περισσότερο από τα μέσα εκπαίδευσής που υπάρχουν και αντιστοιχούν στις ικανότητές του”» (Μυλωνάς Θ., 1999, ό.π.,σ.112).

⁴ «Η κοινωνιολογική έρευνα, στο χώρο που της ανήκει, ψάχνει με ενδιαφέρον σήμερα να εντοπίσει “τα κανάλια διά μέσου των οποίων περνούν και ενεργούν οι κοινωνικοί παράγοντες ανισότητας” των παιδιών στο Σχολείο, για να γίνει έτσι δυνατή μια παρέμβαση από την πολιτική βούληση, με κατάλληλα μέσα, ώστε να αφεθούν μόνο τα “φυσικά δώρα” και οι “φυσικές ικανότητες” του παιδιού να καθορίζουν “τα όρια της επιτυχίας του” (Μυλωνάς Θ., 1999, ό.π.,σ.113).

βαθύτερα αίτια της διαφοροποίησης στην κατανομή υλικών και συμβολικών (πολιτιστικών) προνομίων μεταξύ των φορέων (μαθητών) των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων.

Συνοψίζοντας την παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων μας, σε σχέση και με την τρίτη κατηγορία ανάλυσης (τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο εξηγείται η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο), μπορούμε να πούμε ότι από το περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης απουσιάζουν, καταρχήν, πλήρως ατομικιστικές (με βάση την ευφυΐα, τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες των μαθητών) εξηγήσεις της σχολικής επίδοσης, ενώ, ταυτόχρονα, το σύνολο, σχεδόν, των συγγραμμάτων απορρίπτει ρητά ανάλογα «σχήματα» εξηγήσεων.

Την ίδια στιγμή, κυριαρχούν στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ορισμένες «κοινωνιογενείς» εξηγήσεις της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας, οι οποίες φαίνεται να αποδίδουν τις άνισες επιδόσεις και την αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο : α. στις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες, το ψυχολογικό «κλίμα», το συναισθηματικό και μορφωτικό περιβάλλον και τις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, β. στις στερεότυπες αντιλήψεις, τις προσδοκίες, τις στάσεις των εκπαιδευτικών, το είδος της παιδαγωγικής σχέσης που αναπτύσσουν αυτοί με τους μαθητές, τα χαρακτηριστικά, το γενικότερο περιβάλλον και τον εξοπλισμό του σχολείου, γ. στην κοινωνική προέλευση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, το διαφορετικό πολιτιστικό κεφάλαιο και τους γλωσσικούς τους κώδικες και δ. στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου και την ελλιπή αντιμετώπιση, από αυτό, των άνισων κοινωνικών αφετηριών, δυνατοτήτων και επιδόσεων των μαθητών από τις διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες και στρώματα και στην αναπαραγωγή (μέσω αυτού) των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Οι πιο πάνω εξηγήσεις φαίνεται να συγκροτούν ένα κυρίαρχα λειτουργιστικό (με επιμέρους διαβαθμίσεις και διαφοροποιήσεις στις θεωρητικές του αφετηρίες και απολήξεις) «σχήμα» εξήγησης της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση του περιεχομένου των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (όσον αφορά και τις τέσσερις υποκατηγορίες της κατηγορίας αυτής) μάς έδειξε ότι στην οπτική των συγγραμμάτων, απαντά, καταρχήν, ένα ψυχοκοινωνιολογικό πρίσμα (στο βαθμό που οι «ενδοοικογενειακές»

–ψυχολογικές, πολιτιστικές και υλικές– παράμετροι δε συνδέονται με την ευρύτερη κοινωνική δομή και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις αλλά με το «θεσμικό χώρο» της οικογένειας) και, κατά δεύτερον, ένα μικρο-ερμηνευτικό/φαινομενολογικό πρίσμα (στο βαθμό που οι αντιλήψεις, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών και το «ενδοσχολικό κλίμα» δεν εντάσσονται στους «βαθύτερους» –κοινωνικο-πολιτικούς και ιδεολογικούς– όρους συγκρότησης και λειτουργίας του σχολείου, αλλά συναρτώνται με τη στενά θεσμική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου).

Την ίδια στιγμή, φαίνεται να είναι κυρίαρχη στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μια λειτουργιστική προσέγγιση (με στοιχεία μιας φιλελεύθερης και «ισονομιστικής», ταυτόχρονα, θεωρητικής εκδοχής) της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών και της σχολικής αποτυχίας, η οποία παραβλέπει τις πιο «δομικές» όψεις διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας και αντιλαμβάνεται την κοινωνική λειτουργία του σχολείου μόνο στο επίπεδο της αναπαραγωγής, μέσω αυτού, των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» και μαζί των ατόμων-μαθητών των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών και στρωμάτων. Η προσέγγιση δηλαδή αυτή παραβλέπει τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες «εμπλέκονται» οι μαθητές, ως φορείς διαφορετικών και αντίπαλων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων, και τη διευρυμένη αναπαραγωγή από το σχολείο, των τάξεων και των σχέσεων αυτών (μέσω των διαφοροποιημένων επιδόσεων των μαθητών, της κοινωνικής τους επιλογής και της νομιμοποίησής της), εστιάζοντας στις πιο εμφανείς πτυχές των «άνισων» επιδόσεων των μαθητών/ατόμων των διάφορων κοινωνικών στρωμάτων.

Στο περιεχόμενο, τέλος, των διδακτικών συγγραμμάτων φαίνεται να αντιπροσωπεύονται ελάχιστα (στο επίπεδο, δηλαδή μόνο της παρουσίασης, χωρίς όμως να υιοθετούνται από αυτά) οι διάφορες εκδοχές των θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής και των νεο-μαρξιστικών προσεγγίσεων στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αναφορικά με την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας και την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης. Στοιχεία, τα οποία συμφωνούν με τα ευρήματά μας, όσον αφορά και τις δυο προηγούμενες θεματικές κατηγορίες ανάλυσης του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., τις σχετικές δηλαδή με το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση των μαθητών.

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις καθώς και το σύνολο της παρουσίασης και ανάλυσης των δεδομένων που προηγήθηκε (με βάση και τις τρεις θεματικές

κατηγορίες), μάς οδηγούν στα εξής γενικότερα συμπεράσματα, σε σχέση με το περιεχόμενο και τις θεωρητικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Τόσο ο τρόπος που ορίζονται το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση των μαθητών στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης όσο και η λειτουργία που αναγνωρίζεται σ' αυτά, αναδεικνύουν κυρίως τον ουδέτερο και αναγκαίο (κοινωνικά και παιδαγωγικά) χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών · το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις αποτελούν ένα «μη-προβληματικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο αποτελεί απλώς μέσο μετάδοσης των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων και «αξιών» στους μαθητές. Επίσης, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα αναγκαίο «συστατικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του «θεσμικού ρόλου» του εκπαιδευτικού, και μαζί ένα μέσο «διάγνωσης», «ανατροφοδότησης» και «ενίσχυσης» της πορείας της μάθησης. Τα πιο πάνω στοιχεία συγκροτούν μια κυρίως ψυχοπαιδαγωγική και λειτουργιστική θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών, αναδεικνύοντας, ταυτόχρονα, την πλήρη, σχεδόν, απουσία μιας προβληματικής γύρω από τις κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις των δυο αυτών θεματικών κατηγοριών στο περιεχόμενο των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Αναλογικά, και οι εξηγήσεις οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων σχετικά με τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών στο σχολείο, μολονότι επιχειρούν ν' αναχθούν στα κοινωνικά αίτια της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας, εντάσσονται σ' ένα ψυχοκοινωνιολογικό και μικρο-ερμηνευτικό (φαινομενολογικό) «σχήμα» και σε μια ευρύτερα λειτουργιστική (με στοιχεία μιας φιλελεύθερης και «ισονομιστικής», ταυτόχρονα, θεωρητικής εκδοχής) οπτική.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η σχετικά περιορισμένη θεωρητική ενασχόληση των διδακτικών συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με τις σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα και η πλήρης, σχεδόν, απουσία από την κοινωνιολογική τους προβληματική των κοινωνικών και ιδεολογικών διαστάσεων γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις ερμηνεύεται και μέσα από τη βασική θεωρητική

εστίαση στις «άνισες» σχολικές επιδόσεις των μαθητών και τον κυρίαρχο προβληματισμό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. σχετικά με την κατάδειξη των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων». Η λειτουργιστικής αφετηρίας, δηλαδή θεωρητική και εμπειρική ενασχόληση της διδασκόμενης κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με την ανάδειξη, καταρχήν, των «άνισων» επιδόσεων και των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων», και η («ισονομιστικής» αντίληψης) καταγγελία τους, στη συνέχεια, αντιμετωπίζει (αναπόφευκτα) ως ανεξέταστο και «δεδομένο» το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (σχολικές γνώσεις-αναλυτικό πρόγραμμα) καθώς και τη σχετική μ' αυτό κοινωνιολογική προβληματική, εστιάζοντας μόνο στην κοινωνική σύνθεση και κατανομή του μαθητικού πληθυσμού και τις εκπαιδευτικές «ροές». Κάτι, βέβαια, που έχει κατ' επανάληψη επισημανθεί κι όσον αφορά ανάλογη τάση του (κυρίαρχου) λειτουργιστικού-εμπειριστικού «παραδείγματος», κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960, κυρίως, γεγονός το οποίο συνέτεινε σε μια πρόσκαιρη αμφισβήτησή του από τις αρχές, κυρίως, του 1970 κι έπειτα, με την εμφάνιση της «νέας» κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και την εστίαση, πλέον, στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το αναλυτικό πρόγραμμα.¹

Την ίδια στιγμή, η κυριαρχία στο περιεχόμενο των συγγραμμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. της (λειτουργιστικής αφετηρίας) θεματικής των «άνισων» επιδόσεων και δυνατοτήτων σχολικής πρόσβασης των μαθητών από τις διάφορες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες και στρώματα παρουσιάζει αναλογίες (και, άρα, ερμηνεύεται) με ό,τι ακριβώς έχουμε επισημάνει, ως ανάλογη θεωρητική και ερευνητική τάση, και στο ευρύτερο πεδίο της ελληνικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης από τα μέσα του 1980 και μετά.²

Η συνολικότερη, τέλος, κυριαρχία των λειτουργιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων και οπτικών στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και η περιορισμένη, αντίστοιχα, αντιπροσώπευση των

¹ _ Για μια σχετική ανάλυση και ερμηνεία βλ. ενδεικτικά : Whitty G. (1985), ό.π., σσ. 8-13, Young M.F.D. (edt), 1971, ό.π., σσ. 20 και 24-26, Eggleston J. (1977) *The sociology of the school curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston & Henley, σσ.18-20 και Lynch K. (2000), ό.π., σσ. 94,95.

² _ Η ερμηνευτική έμφαση, δηλαδή, κατά την ανάδειξη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στους κοινωνικούς φορείς (μαθητές) αντί των κοινωνικών δομών και των δομικών σχέσεων και, γενικά, η κύρια εστίαση στα ενδο-εκπαιδευτικά στοιχεία για τη διεύρυνση της εκπαιδευτικής πρόσβασης και την αντιμετώπιση των «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» υποδηλώνει το βαθύτερο εμπειριστικό και λειτουργιστικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας έτσι «συγκλίσεις» με το κυρίαρχο (λειτουργιστικό) «παραδείγμα» στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Αγγλία και, γενικά, στον αγγλόφωνο χώρο, σχετικά : Dale R. "The Dominant Paradigm in the Sociology of Education and its Consequences", *αδημοσίευτο δακτυλόγραφο σχέδιο εισήγησης του συγγραφέα στο πανεπιστήμιο του La Trobe / Τμήμα Εκπαίδευσης, Σεπτέμβριος 1993*. Επίσης, σχετικά βλ. και Meyer J. (1986), ό.π., σσ. 344,345.

(νεο-μαρξιστικής κατεύθυνσης) θεωριών της κοινωνικής αναπαραγωγής στο περιεχόμενο αυτό ερμηνεύεται και με βάση τη γενικότερη επικράτηση των λειτουργιστικών θεωρητικών τάσεων και οπτικών στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο τις δυο τελευταίες, τουλάχιστον, δεκαετίες.¹

Η κυριαρχία των λειτουργιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων δεν εξηγείται, ωστόσο, μόνο με βάση τις θεωρητικές τάσεις οι οποίες κυριαρχούν στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αλλά και με βάση τη γενικότερη υποχώρηση των μαρξιστικών προσεγγίσεων διεθνώς τις τρεις τελευταίες δεκαετίες και στο επίπεδο του συσχετισμού των κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων.² Άλλωστε, οι θεωρητικές οπτικές και οι τάσεις, όσον αφορά τη συγκρότηση των αντικειμένων έρευνας στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (όπως και σε κάθε επιμέρους πεδίο των κοινωνικών επιστημών), δε διαμορφώνονται «αυτόνομα» στο «εσωτερικό» επίπεδο του «επιστημονικού πεδίου» μόνο, αλλά αυτές προκύπτουν ως αποτέλεσμα και των κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτικών διεργασιών, συνθηκών και εξελίξεων μιας ορισμένης συγκυρίας.³

Οι προηγούμενες διαπιστώσεις, σε συνδυασμό με μια περαιτέρω συσχέτιση των δεδομένων μας με τον Πίνακα XIV του Παραρτήματος της εργασίας μας (όπου

¹ _ Ενδεικτικά, βλ. αντίστοιχες επισημάνσεις : Dale R. (2001), ό.π., σσ. 20-29 και Νούτσος Μ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση...», ό.π., σσ. 44-46. Σχετικά, επίσης, με την κατίσχυση στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Αγγλία και Ουαλία της λειτουργιστικής κοινωνιολογικής οπτικής έναντι των κριτικών και νεο-μαρξιστικών οπτικών, πρβλ. και Dale R. (1994) “Applied Education Politics or Political Sociology of Education ?”, σσ.31-41, στο : Halpin D. & Troyna B. (ed) *Researching Education Policy. Ethical and Methodological Issues*, The Falmer Press, London-Washington. Τέλος, σχετικά με την υιοθέτηση ατομικιστικών και φιλελεύθερων οπτικών της εκπαίδευσης από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και την πλήρη ενσωμάτωση της κοινωνιολογικής θεωρίας στις νεο-φιλελεύθερες πολιτικές που ασκούνται κυρίως στην Αγγλία και τις Η.Π.Α., βλ. Whitty G. “Education Policy and the Sociology of Education”, στο : Ball S. (ed) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. IV, Routledge-Falmer, 2001, σσ. 2059-2074.

² _ Για μια σχετική ανάλυση βλ. Μηλιός Γ. (1996) *Ο μαρξισμός ως σύγκρουση τάσεων*, Εναλλακτικές εκδόσεις, Αθήνα, κυρίως τις σσ. 6-22 και το παλιότερο άρθρο του ίδιου «Η μαρξιστική θεωρία και ο μαρξισμός ως ιδεολογία μαζών (Ο μαρξισμός μετά την κατάρρευση του ‘υπαρκτού σοσιαλισμού’)», *Θέσεις*, τχ.50, 1994, σσ.13-31.

³ _ Για την τεκμηρίωση μιας τέτοιας οπτικής, μέσα από μια περιοδολόγηση του πεδίου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καθώς και για την κατάδειξη των νομιμοποιητικών θεματικών (σ’ ό,τι αφορά τη συσκότιση των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας) από την πλευρά του κυρίαρχου λειτουργιστικού «παραδείγματος» τόσο στο γενικότερο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης όσο και στο ειδικότερο της διδασκαλίας της στα ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βλ. την παλιότερη μελέτη του Bernbaum G. (1979), ό.π. Επίσης, για μια ιστορική παρουσίαση και ανάλυση του ιδεολογικού και πολιτικού προσδιορισμού και χαρακτήρα των θεματικών και των αντικειμένων έρευνας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και, γενικότερα, στην εκπαιδευτική έρευνα βλ. και Karabel J.& Halsey A.H. (ed), 1977, ό.π., σσ.1-85. Τέλος, για μια παρόμοια θεωρητική προσέγγιση του επιστημονικού πεδίου πρβλ. και Νούτσος Χ. «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu», σσ. 49-53, στο : Λαμπίρη-Δημάκη Ι. – Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας. Δέκα Ανακοινώσεις*, Καρδαμίτσα-Δελφίνι, Αθήνα 1994.

παρουσιάζεται η επιλογή του δείγματος των συγγραμμάτων από το κάθε Π.Τ.Δ.Ε. ανά χρονική περίοδο), μας επιτρέπουν ν' αναχθούμε σ' ένα επόμενο επίπεδο γενίκευσης των συμπερασμάτων μας. Αυτό αφορά τη διατύπωση κάποιων επισημάνσεων σχετικά με τη συνολικότερη κοινωνιολογική θεώρηση των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα οποία διανεμήθηκαν και διδάχτηκαν τα συγγράμματα αυτά σε σχέση και με την παράμετρο του χρόνου (με βάση τις δυο χρονικές περιόδους των δέκα ετών, στις οποίες χωρίσαμε τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Τμήματα αυτά).

Η συσχέτιση, δηλαδή των θεωρητικών οπτικών των διδακτικών συγγραμμάτων (μολονότι αυτές δεν αναδεικνύουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα συγγράμματα) με τον Πίνακα XIV είναι δυνατό να μας δώσει μια πιο γενική αποτύπωση των ευρημάτων μας, ανά Π.Τ.Δ.Ε. δηλαδή και χρονική περίοδο, και, άρα, μια συνολικότερη θεωρητική «χαρτογράφηση» της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αποτύπωσης και «χαρτογράφησης» (η οποία είναι αναγκαστικά σχηματική) θα σημειώναμε, καταρχήν, την υπερίσχυση, σε όλα σχεδόν τα Π.Τ.Δ.Ε., μιας ουδέτερης-ψυχοπαιδαγωγικής θεώρησης του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών (και, αντίστοιχα, την πλήρη, σχεδόν, απουσία μιας μαρξιστικής ή νεο-μαρξιστικής κοινωνιολογικής προβληματικής) στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα με την πλήρη κυριαρχία δομολειτουργιστικών και λειτουργιστικών θεωρητικών οπτικών.

Συγκεκριμένα, αμιγώς ψυχοπαιδαγωγική και δομολειτουργιστική θεωρητική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών απαντά στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης και Α.Π.Θ. (Φλώρινας) κατά την πρώτη δεκαετία της λειτουργίας τους (1986-1995 και 1992-1996, αντίστοιχα), ενώ μια γενικότερα λειτουργιστική θεωρητική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και της αξιολόγησης των μαθητών απαντά στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των υπόλοιπων Π.Τ.Δ.Ε. και στις δυο δεκαετίες της λειτουργίας τους.

Από τα δομολειτουργιστικής και λειτουργιστικής θεώρησης Π.Τ.Δ.Ε. η πλέον συνεπής θεωρητικά εκδοχή απαντά στο Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. (Φλώρινας) κατά την πρώτη δεκαετία διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ενώ οι πιο

αντιφατικές εκδοχές απαντούν στο ίδιο Τμήμα κατά τη δεύτερη δεκαετία διδασκαλίας του μαθήματος καθώς και στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών.

Γενικά, την πλήρη απόρριψη ατομικιστικών εξηγήσεων και θεωρητικών οπτικών (και, αντίστοιχα, την υιοθέτηση κοινωνικά προσανατολισμένων θεωρήσεων) της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης των μαθητών και της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας θα σημειώναμε, όσον αφορά το σύνολο των Π.Τ.Δ.Ε., και στις δυο δεκαετίες διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σ' αυτά.

Από τις κοινωνικά προσανατολισμένες εξηγήσεις και θεωρήσεις της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ένα μεγάλο μέρος καταλαμβάνουν οι ψυχοκοινωνιολογικές και αμιγώς λειτουργιστικές θεωρητικές οπτικές. Αντιπροσωπευτικές περιπτώσεις τέτοιων οπτικών απαντούν στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης και στα Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης και Α.Π.Θ. (Φλώρινας) κατά την πρώτη δεκαετία διδασκαλίας του μαθήματος.

Ευρύτερα λειτουργιστικές θεωρητικές οπτικές (οι οποίες δεν κατορθώνουν να συσχετίσουν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και αποτυχία με τις πιο «δομικές» και ιδεολογικο-πολιτικές πλευρές της κοινωνικής δομής, των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων και της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου), με πλήθος αντιφατικών θεωρητικών εκδοχών και αρκετές «ισονομιστικής» και φιλελεύθερης αφετηρίας αναφορές στη λειτουργία της εκπαίδευσης, απαντούν στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών και το Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. (Φλώρινας) κατά τη δεύτερη δεκαετία διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Τμήματα αυτά.

Στις πιο συνεπείς εμπειριστικές-λειτουργιστικές (με «ισονομιστικά» στοιχεία) προσεγγίσεις της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας (στο βαθμό που αυτές συσχετίζουν τις «άνισες» σχολικές επιδόσεις και τη σχολική αποτυχία μεταξύ των μαθητών-ατόμων των διάφορων κοινωνικοεπαγγελματικών κατηγοριών και στρωμάτων με την αναπαραγωγή από το σχολείο των κοινωνικών και «εκπαιδευτικών ανισοτήτων» και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης) θα μπορούσαμε να εντάξουμε τις σχετικές οπτικές που απαντούν στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων (κατά την πρώτη δεκαετία διδασκαλίας της), των Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, Α.Π.Θ. και των Π.Τ.Δ.Ε. Αιγαίου και Θεσσαλίας (κατά την πρώτη δεκαετία της λειτουργίας τους).

Τέλος, μια κατά βάση λειτουργιστική (με βεμπεριανές θεωρητικές απολήξεις) θεωρητική προσέγγιση της εκπαίδευσης απαντά στα Π.Τ.Δ.Ε.

Ιωαννίνων, Θράκης και Θεσσαλίας κατά τη δεύτερη δεκαετία (1995-2004) της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Τμήματα αυτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΕΞΗΓΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ

Στο δεύτερο κεφάλαιο του μέρους αυτού της εργασίας μας επιχειρούμε την παρουσίαση του υλικού της έρευνας με συνεντεύξεις σε τυχαίο δείγμα τριάντα (30) εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι παρακολούθησαν τη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά τη χρονική περίοδο 1984 έως και 2004.

Πριν, ωστόσο, την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε τα χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών καθώς και στοιχεία της συνδικαλιστικής και πολιτικής τους τοποθέτησης. Κι αυτό γιατί, μολονότι η έρευνα με συνεντεύξεις στους εκπαιδευτικούς εντάσσεται στην κατηγορία των λεγόμενων ποιοτικών ερευνών, αυτή δεν μπορεί, την ίδια στιγμή, παρά να συνδέεται και με μια σειρά από ποσοτικά στοιχεία και δεδομένα τα οποία αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Η παρουσίαση των δεδομένων αυτών, παρότι το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι σχετικά μικρό, μπορεί να μας προσφέρει συμπληρωματικές μεταβλητές ταξινόμησης και, άρα, τη δυνατότητα για μια συνολικότερη ερμηνευτική συσχέτιση των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων με τα ανεξάρτητα (ατομικά, επαγγελματικά και κοινωνικά) χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών καθώς και τα στοιχεία σχετικά με τη συνδικαλιστική και πολιτική τους τοποθέτηση.¹ Η αξιοποίηση, επομένως, όλων των

¹ _ Μια τέτοια συσχέτιση είναι αναγκαία για μια συνολικότερη μελέτη και κατανόηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών. Σχετικά βλ. και Lindblad S. (1997) "Towards a Social Understanding of Teachers : Swedish Positions and Experiences", σσ.303-352, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt), ό.π.

ερευνητικών δεδομένων (ποσοτικών και ποιοτικών) μπορεί να μας επιτρέψει μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση των σχέσεων που εξετάζουμε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέραμε, το δείγμα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχε στην έρευνα ήταν τριάντα. Από αυτούς οι μισοί (15) ήταν άνδρες και οι υπόλοιποι δεκαπέντε (15) ήταν γυναίκες.

Η αριθμητική κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την ηλικία τους αποτυπώνεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1 : Αριθμητική κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το φύλο και την ηλικία τους

Ηλικίες	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
24-34 ετών	6 ^(α)	7 ^(γ)	13
35-44 ετών	9 ^(β)	8 ^(δ)	17
Σύνολο	15	15	30

Από τον Πίνακα αυτόν φαίνεται ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών σχεδόν ισοκατανέμεται σε δυο ηλικιακές «βαθμίδες» : μια νεότερη (24-34 ετών) και μια μεγαλύτερης ηλικίας (35-44 ετών). Επίσης, φαίνεται μια ίση κατανομή των εκπαιδευτικών στις δυο προηγούμενες ηλικιακές «βαθμίδες» ως προς το φύλο τους.

Ως προς τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση, το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας παρουσιάζει την εικόνα που αποτυπώνεται στον Πίνακα 2. Σύμφωνα με την εικόνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί κατανέμονται σε τρεις «κλίμακες» ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Μια «κλίμακα» από 1-5 έτη υπηρεσίας, μια

^(α) Συνεντεύξεις : (1), (12), (15), (26), (27), (30)

^(β) Συνεντεύξεις : (3), (5), (9), (10), (17), (21), (22), (23), (24)

^(γ) Συνεντεύξεις : (2), (8), (11), (13), (16), (18), (19)

^(δ) Συνεντεύξεις : (4), (6), (7), (14), (20), (25), (28), (29)

δεύτερη από 6-10 έτη και μια τρίτη από 11-15 έτη. Η κατανομή των εκπαιδευτικών στις δυο πρώτες «κλίμακες» είναι περίπου ίδια τόσο στο σύνολό τους όσο και κατά φύλο, ενώ είναι μικρότερη (στο σύνολό τους και κατά φύλο) στην τρίτη «κλίμακα» με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Πίνακας 2 : Αριθμητική κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση

Έτη υπηρεσίας	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
1-5 έτη	7 ^(a)	4 ^(d)	11
6-10 έτη	5 ^(b)	7 ^(e)	12
11-15 έτη	3 ^(c)	4 ^(f)	7
Σύνολο	15	15	30

Η κατανομή αυτή των εκπαιδευτικών στις δυο ηλικιακές «βαθμίδες», και, συνακόλουθα, στις τρεις προηγούμενες «κλίμακες» ετών υπηρεσίας προέκυψε ως αποτέλεσμα του τρόπου επιλογής του δείγματος των εκπαιδευτικών.

Στην επιλογή αυτή φροντίσαμε ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι απόφοιτοι και από τα εννιά Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας και, ταυτόχρονα, να καλύπτουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χρονικό εύρος φοίτησης και παρακολούθησης της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Τμήματα αυτά, έχοντας ως χρονική περίοδο αναφοράς τις δυο δεκαετίες διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε., την οποία μελετήσαμε. Με βάση, λοιπόν, τις δυο δεκαετίες διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. (Α΄ και Β΄ δεκαετία), οι εκπαιδευτικοί της νεότερης ηλικιακής «βαθμίδας» καθώς και της πρώτης «κλίμακας» ετών υπηρεσίας (1-5 έτη) παρακολούθησαν τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά τη Β΄ δεκαετία

^(a) _ Συνεντεύξεις : (1), (12), (15), (21), (26), (27), (30)

^(b) _ Συνεντεύξεις : (5), (10), (17), (22), (24)

^(c) _ Συνεντεύξεις : (3), (9), (23)

^(d) _ Συνεντεύξεις : (2), (8), (11), (16)

^(e) _ Συνεντεύξεις : (4), (13), (14), (18), (19), (20), (25)

^(f) _ Συνεντεύξεις : (6), (7), (28), (29)

λειτουργίας των Τμημάτων αυτών (1995-2004), ενώ οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης ηλικίας, της τρίτης «κλίμακας» ετών υπηρεσίας (11-15 έτη) καθώς και οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης «κλίμακας» ετών υπηρεσίας (6-10 έτη) παρακολούθησαν τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά την Α΄ δεκαετία λειτουργίας των Τμημάτων αυτών (1984-1994).

Ως προς τα υπόλοιπα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι σχετικά αδιαφοροποίητο. Από τους τριάντα εκπαιδευτικούς του δείγματος δύο γυναίκες¹ και ένας άντρας εκπαιδευτικός² έχουν κάνει συμπληρωματικές σπουδές μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο, ενώ μία από τις δύο αυτές εκπαιδευτικούς³ έχει κάνει και μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες της αγωγής.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε διαφοροποιούνται σε σχέση με κάποια πρόσθετη γνώση ή βιβλιογραφική ενημέρωση στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πέρα από αυτήν που απαιτούνταν να έχουν στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της εξέτασης του μαθήματος στην αρχική τους εκπαίδευση. Εκτός από τους τρεις προηγούμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δηλώνουν στο σχετικό ερώτημα ότι έχουν μελετήσει κάποιο ή κάποια κοινωνιολογικά συγγράμματα, με αφορμή τις σπουδές τους στο Διδασκαλείο, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ότι δεν έχουν μελετήσει άλλα βιβλία ή άρθρα που να εμπίπτουν στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πέρα από την πρώτη τους γνωριμία με το αντικείμενο στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης. Την ίδια στιγμή, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι έχει ασχοληθεί και ενδιαφέρεται για τη μελέτη βιβλίων από το πεδίο της ψυχολογίας.

Ως προς τη γεωγραφική τους προέλευση, το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας παρουσιάζει την εικόνα που αποτυπώνεται στον Πίνακα 3. Με βάση την εικόνα αυτή, το 1/6 των εκπαιδευτικών του δείγματος προέρχεται από αγροτικές περιοχές, το 1/10 από κωμοπόλεις, ενώ τα 4/6 προέρχονται από αστικές περιοχές.⁴

¹ Συνεντεύξεις : (6), (28)

² Συνέντευξη : (10)

³ Συνέντευξη : (28)

⁴ Αν κάναμε μια αντιπαραβολή της κατανομής του δείγματος των εκπαιδευτικών της δικής μας έρευνας, ως προς τη γεωγραφική τους προέλευση, με τα αντίστοιχα στοιχεία που κατέγραψε η παλιότερη έρευνα των Φρειδερίκου Α. και Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π., σσ.92,93 και 119-121, θα επισημαίναμε την αντιστροφή των αναλογιών μεταξύ των εκπαιδευτικών που προέρχονται από αγροτικές περιοχές και όσων προέρχονται από αστικά κέντρα ανάμεσα σε κείνη και τη δική μας έρευνα, και μάλιστα σημειώνοντας μια επιπλέον αύξηση της αναλογίας όσων προέρχονται από αστικές περιοχές στη δική μας. Κάτι που συντείνει σε μια ένδειξη ότι υπάρχει πλέον σημαντική μείωση της

Επίσης, με βάση τα στοιχεία αυτά, δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο στις κατανομές τους σε κάθε μια από τις τρεις προηγούμενες «ζώνες» γεωγραφικής προέλευσης.

Πίνακας 3 : Αριθμητική κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση τη γεωγραφική τους προέλευση

Γεωγραφική προέλευση	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Αγροτικές περιοχές	3 ^(α)	2 ^(δ)	5
Κωμοπόλεις	2 ^(β)	1 ^(ε)	3
Αστικά κέντρα	10 ^(γ)	12 ^(ς)	22
Σύνολο	15	15	30

Το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος αποτυπώνουν δυο ακόμη Πίνακες. Ο πρώτος (Πίνακας 4) αφορά την κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας, ενώ ο δεύτερος (Πίνακας 5) αποτυπώνει την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών με βάση το επάγγελμα του πατέρα τους.

Από την ανάγνωση του Πίνακα 4 φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα είναι γενικά υψηλότερο από το αντίστοιχο επίπεδο της μητέρας, κάτι που έρχεται απλώς να επιβεβαιώσει όσα είναι γνωστά μέχρι σήμερα σχετικά με τις ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων και ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσής τους.¹

αναλογίας των εκπαιδευτικών που προέρχονται από αγροτικές περιοχές, και, αντίστροφα, αύξηση της αναλογίας όσων εκπαιδευτικών προέρχονται από αστικές.

^(α) Συνεντεύξεις : (3), (21), (30)

^(β) Συνεντεύξεις : (1), (15)

^(γ) Συνεντεύξεις : (5), (9), (10), (12), (17), (22), (23), (24), (26), (27)

^(δ) Συνεντεύξεις : (2), (7)

^(ε) Συνεντεύξεις : (6)

^(ς) Συνεντεύξεις : (4), (8), (11), (13), (14), (16), (18), (19), (20), (25), (28), (29)

¹ _ Ενδεικτικά, βλ. Ηλιού Μ. *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Πορεία, Αθήνα 1990³, σσ.88,89,95-100 και 204 κ.κ. Το στοιχείο αυτό συμφωνεί με παρόμοια ευρήματα έρευνας για την κοινωνικοοικονομική προέλευση όλων των φοιτώντων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1994-2000). Σχετικά βλ. Γεωργιάδης Ν. (2005) «Διερεύνηση της κοινωνικοοικονομικής

Πίνακας 4 : Αριθμητική κατανομή των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας

Κατηγορίες επιπέδου εκπαίδευσης	Πατέρας	Μητέρα
Μέχρι απόφοιτος/η βετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δημοτικό)	13 ^(a)	19 ^(e)
Μέχρι απόφοιτος/η 9ετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Γυμνάσιο)	3 ^(b)	2 ^(f)
Απόφοιτος/η Λυκείου Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης	11 ^(c)	7 ^(g)
Πτυχιούχος ΤΕΙ / ΑΕΙ	3 ^(d)	2 ^(h)
Σύνολο	30	30

Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι περισσότερο από το 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει πατέρα μέχρι απόφοιτο βετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικού), ενώ η αντίστοιχη αναλογία, σ' ό,τι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, ανέρχεται περίπου στα 2/3 αυτών. Το 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών έχει πατέρα ή μητέρα μέχρι απόφοιτους Λυκείου ή δευτεροβάθμιας τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ μόνο το 1/10 αυτών έχει πατέρα ή μητέρα πτυχιούχους ΑΕΙ ή ΤΕΙ.

προέλευσης των φοιτώντων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1994-2000)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 143, σ. 44.

^(a) Συνεντεύξεις : (2), (3), (4), (6), (7), (9), (13), (21), (22), (23), (25), (26), (30)

^(b) Συνεντεύξεις : (1), (11), (15)

^(c) Συνεντεύξεις : (8), (10), (14), (16), (17), (18), (19), (20), (24), (27), (28)

^(d) Συνεντεύξεις : (5), (12), (29)

^(e) Συνεντεύξεις : (2), (3), (4), (6), (7), (8), (9), (13), (14), (15), (17), (18), (20), (21), (23), (24), (25), (26), (30)

^(f) Συνεντεύξεις : (1), (11)

^(g) Συνεντεύξεις : (10), (16), (19), (22), (27), (28), (29)

^(h) Συνεντεύξεις : (5), (12)

Επίσης, σε ένα γενικότερο πλαίσιο παρατήρησης των στοιχείων, φαίνεται ότι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών δε διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν πατέρα ή μητέρα μέχρι απόφοιτο δημοτικού, τα 3/5 και τα 4/5, αντίστοιχα, αυτών είναι μεγαλύτερης ηλικίας (35-44 ετών). Το στοιχείο αυτό μπορεί ν' αποτελεί μια ακόμη έμμεση ένδειξη για την αλλαγή (τα τελευταία χρόνια) της κοινωνικής σύνθεσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως θα φανεί στη συνέχεια και από την παρουσίαση των στοιχείων που αφορούν την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Τέλος, ο Πίνακας 5 που ακολουθεί, μας δίνει μια εικόνα σχετικά με την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση έναν από τους δείκτες αυτής, το επάγγελμα του πατέρα τους.¹

Πίνακας 5 : Κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών του δείγματος με βάση το επάγγελμα του πατέρα

Επάγγελμα πατέρα	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
Έμποροι και ελεύθερα επαγγέλματα	1 ^(α)	2 ^(δ)	3
Μεσαίοι υπάλληλοι-στελέχη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, μικροέμποροι	11 ^(β)	5 ^(ε)	16
Εργάτες, αγρότες, τεχνίτες	3 ^(γ)	8 ^(ς)	11
Σύνολο	15	15	30

¹ _ Υποθέτουμε πως με βάση το δείκτη «επάγγελμα» μπορούμε να εντάξουμε το δείγμα των εκπαιδευτικών σε κοινωνικά στρώματα.

^(α) _ Συνεντεύξεις : (9)

^(β) _ Συνεντεύξεις : (1), (5), (10), (12), (15), (17), (22), (23), (24), (26), (27)

^(γ) _ Συνεντεύξεις : (3), (21), (30)

^(δ) _ Συνεντεύξεις : (14), (18)

^(ε) _ Συνεντεύξεις : (8), (16), (19), (28), (29)

^(ς) _ Συνεντεύξεις : (2), (4), (6), (7), (11), (13), (20), (25)

Από αυτήν φαίνεται ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών έχει πατέρα εργάτη, αγρότη ή χειρώνακτα τεχνίτη, το 1/10 έχει πατέρα ο οποίος είναι έμπορος ή ασκεί ελεύθερο επάγγελμα (προέρχεται δηλαδή από κοινωνικά στρώματα της παραδοσιακής μικροαστικής τάξης), ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (το 1/2 αυτών) έχει πατέρα ο οποίος είναι υπάλληλος ή μικρο-μεσαίο στέλεχος του δημόσιου ή του ιδιωτικού τομέα. Προέρχεται δηλαδή από στρώματα της νέας μικροαστικής τάξης.¹

Τα προηγούμενα στοιχεία αποτυπώνουν κι εδώ μια αλλαγή στην κοινωνική σύνθεση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πλειονότητα δηλαδή του «σώματος» των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν προέρχεται πλέον από αγροτικές και εργατικές οικογένειες (όπως συνέβαινε παλιότερα, με βάση τα στοιχεία που έχουν καταγράψει ανάλογες έρευνες)² αλλά από γονείς οι οποίοι αποτελούν μικροαστικά, κυρίως, μισθωτά σύνολα που απασχολούνται στο δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα. Η εξέλιξη αυτή ερμηνεύεται, ενδεχομένως, με βάση την όλο και μεγαλύτερη διεύρυνση των μικροαστικών μισθωτών συνόλων, ως αποτέλεσμα και των αλλαγών οι οποίες έχουν επέλθει στη δομή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες.³

Μπορούμε να υποθέσουμε πως στην αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει συντείνει και η σταδιακή οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική αναβάθμιση της εργασίας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια, ως απόρροια και της επιμήκυνσης της αρχικής τους εκπαίδευσης, της ανόδου των τυπικών ακαδημαϊκών τους προσόντων (μετά την ίδρυση και λειτουργία των πανεπιστημιακών Π.Τ.) και, αντίστοιχα, της ανόδου και του «κοινωνικού κύρους» της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εξελίξεις αυτές ενδεχομένως να συνδέονται με την αλλαγή της κοινωνικής σύνθεσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από την άποψη ότι αυτές μπορεί να έχουν συντείνει στην προσέλκυση, αντίστοιχα, διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων (κυρίως,

¹ _ Σχετικά με έναν τέτοιο προσδιορισμό του κοινωνικού πεδίου βλ. Πουλιαντζάς Ν. (1990), ό.π., σσ.239-417 και Μηλιός Γ. και Οικονομάκης Γ. (2007), ό.π. Τα στοιχεία αυτά για τους εκπαιδευτικούς έχουν κάποιο βαθμό συμφωνίας με αντίστοιχα δεδομένα που κατέγραψε η έρευνα του Γεωργιάδη Ν. (2005), ό.π., σσ.33-52.

² _ Σχετικά, βλ. Πυργιωτάκης Ι. (1992) *Έλληνες δάσκαλοι...*, ό.π., σσ.59-61 και Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π., σσ. 92, 93 και 120, 121.

³ _ Σχετική ανάλυση βλ. Πουλιαντζάς Ν. (1990), ό.π., κυρίως στις σσ.259-276, 372-374 και 378-389. Επίσης, για σχετικές επισημάνσεις πρβλ. και Harris K. (1982), ό.π., σσ.59-62 και Σιάνου-Κύργιου Ε. (2005), ό.π., σ.104.

μικροαστικών) για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απ' ό,τι παλιότερα, όπως, άλλωστε, έχει συμβεί και σε άλλες χώρες της Ευρώπης.¹

Τέλος, η διαφαινόμενη αλλαγή, όσον αφορά τη μορφωτική προέλευση και την κοινωνική σύνθεση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα μόνο δημογραφικών αλλαγών και ανακατατάξεων στη σύνθεση του γενικού πληθυσμού αλλά, ενδεχομένως, μπορεί να σχετίζεται και με την ενίσχυση των επιλεκτικών διαδικασιών πρόσβασης στα Α.Ε.Ι. και την άνοδο των βάσεων εισαγωγής στα Π.Τ.Δ.Ε. απ' τα μέσα, κυρίως, της δεκαετίας του 1990 κι έπειτα.² Γεγονός το οποίο μπορεί να έχει επιπρόσθετη συμβολή στην ποσοστιαία αύξηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών κοινωνικών στρωμάτων και ανώτερου μορφωτικού επιπέδου.

Συνδικαλιστική και πολιτική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών

Μετά την προηγούμενη παρουσίαση των ανεξάρτητων μεταβλητών των εκπαιδευτικών, επιχειρούμε την παρουσίαση του δείγματος των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνδικαλιστική και πολιτική τους τοποθέτηση. Μια τέτοια παρουσίαση, μολονότι είναι κάπως σχηματική, μπορεί ν' αποβεί διαφωτιστική, στο βαθμό που οι βασικές ορίζουσες γύρω από τις οποίες συγκροτείται το ερευνητικό μας αντικείμενο, δηλαδή το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και ο τρόπος που γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η κοινωνική λειτουργία του σχολείου και οι «ρίζες» της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, άπτονται όχι μόνο θεωρητικών αλλά και πολιτικο-ιδεολογικών ζητημάτων και οπτικών. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δηλαδή και οι σχετικές ερωτήσεις που αυτή θέτει εισάγουν μια οπτική του κοινωνικού κόσμου και είναι πάντα σ' αυτό πολύ κοντά με ανάλογες πολιτικές ερωτήσεις.³

Άλλωστε, σε ανάλογες έρευνες με τη δική μας, η συνδικαλιστική και πολιτική τοποθέτηση και δράση των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει μια σημαντική

¹ _ Σχετικά βλ. ανάλογη αναφορά στην ιστορική εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στην Αγγλία από τον Harris K. (1982), ό.π., σσ.31-33.

² _ Για ανάλογες παρατηρήσεις βλ. και Γεωργιάδης Ν. (2005), ό.π., σσ. 48,49.

³ _ Bourgeois J.-P. (1983), ό.π., σ.29. Όπως υπογραμμίζει κι ο P. Bourdieu, «η κοινωνιολογία είναι ένας τρόπος να οδηγήσουμε την πολιτική με άλλα μέσα» (παρατίθεται στην ίδια σελίδα του προαναφερόμενου άρθρου).

μεταβλητή στη διερεύνηση των κοινωνιολογικών ή ιδεολογικών οπτικών των εκπαιδευτικών για το σχολείο και την κοινωνική του λειτουργία.¹

Η παρουσίαση, λοιπόν, αυτή μπορεί ν' αξιοποιηθεί σε δυο κατευθύνσεις. Πρώτον, προκειμένου αυτή να μας προσφέρει μια ακόμη μεταβλητή ταξινόμησης των ποιοτικών δεδομένων από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων στους εκπαιδευτικούς και, άρα, μια συμπληρωματική δυνατότητα ερμηνευτικής συσχέτισης των δεδομένων αυτών (δηλαδή των αντιλήψεων, των κοινωνικών οπτικών των εκπαιδευτικών για την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και των διδακτικών τους πρακτικών). Και δεύτερον, προκειμένου να μας επιτρέψει μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση και κατανόηση του τρόπου διαμόρφωσης των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, σε σχέση και με άλλες παραμέτρους που μπορεί να διεισδύουν (σε λανθάνοντα ή έκδηλο βαθμό) και να προσδιορίζουν τις αντιλήψεις και τις πρακτικές αυτές, όπως είναι η πολιτική και συνδικαλιστική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών.

Σ' ό,τι αφορά, λοιπόν, τη συνδικαλιστική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, στο ερώτημά μας στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το συνδικαλιστικό χώρο που τους εκφράζει περισσότερο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (18 από τους 30), δηλώνουν ότι δεν έχουν καμία συνδικαλιστική προτίμηση είτε λόγω της απογοήτευσης και της αποστασιοποίησής τους από όσα έχουν συμβεί στο συνδικαλιστικό πεδίο είτε λόγω της μη ενασχόλησης και της μη πληροφόρησής τους σχετικά με τα συνδικαλιστικά πράγματα. Από τους υπόλοιπους δώδεκα εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εκφράζουν τη συνδικαλιστική τους προτίμηση, πέντε εκπαιδευτικοί τοποθετούνται υπέρ των αριστερών συνδικαλιστικών παρατάξεων οι οποίες δραστηριοποιούνται στο επίπεδο της Δ.Ο.Ε. (απ' τους οποίους οι δύο έχουν κάποια περιοδική συνδικαλιστική συμμετοχή στις παρατάξεις αυτές), τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τοποθετούνται υπέρ της παράταξης της Δ.Α.Κ.Ε.-παράταξη προσκείμενη στη Νέα Δημοκρατία (δύο απ' τους οποίους δηλώνουν ότι έχουν κάποιο βαθμό συνδικαλιστικής συμμετοχής στην παράταξη αυτή), ενώ τρεις τοποθετούνται υπέρ της παράταξης της Π.Α.Σ.Κ.-παράταξη προσκείμενη στο ΠΑ.Σ.Ο.Κ. (ένας απ' τους οποίους έχει σταθερή συνδικαλιστική δράση, όντας πρόεδρος πρωτοβάθμιου συλλόγου εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης).

¹ _ Σχετικά, βλ. Bourgeois J.-P. (1981), ό.π., σσ.39-41 και Leger A. (1983), ό.π., σσ.69-86. Επίσης, πρβλ. και Φρειδερίκου Α. και Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π., σσ. 88-91 και Νούτσος Μ. (1991), ό.π., σσ. 35,36.

Στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δηλώνουν τη συνδικαλιστική τους τοποθέτηση φαίνεται μια σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο και την ηλικία τους. Σ' αυτούς κυριαρχούν οι άνδρες και οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί. Η διαφοροποίηση στην έκφραση συνδικαλιστικής προτίμησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους είναι αναμενόμενη και ερμηνεύσιμη όχι από την άποψη του διαφορετικού βαθμού ενδιαφέροντος ανάμεσα στα δύο φύλα για τα συνδικαλιστικά πράγματα αλλά ως αποτέλεσμα, κυρίως, των διαφορετικών προϋποθέσεων για συμμετοχή σ' αυτά, λόγω του υλικού διαχωρισμού των ρόλων και της κατανομής των αρμοδιοτήτων και εργασιών εντός του σπιτιού ανάμεσα στα δύο φύλα καθώς και λόγω της ίδιας της δομής, του τρόπου λειτουργίας του συνδικαλιστικού κινήματος και των συνδικαλιστικών πρακτικών που επικρατούν σ' αυτό, στοιχεία, και τα δυο, τα οποία θέτουν όρια στις δυνατότητες των γυναικών εκπαιδευτικών για πληροφόρηση και συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες.¹

Επίσης, μολονότι στην έρευνά μας δε φαίνεται κάτι τέτοιο, μια διαφοροποιημένη (μικρότερη) σχέση και προτίμηση των γυναικών εκπαιδευτικών για τα συνδικαλιστικά πράγματα μπορεί να ερμηνεύεται και με βάση τη διαφορετική κοινωνική τους θέση (απ' αυτή των συναδέλφων τους ανδρών) είτε λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης είτε λόγω του γάμου τους, διαφορά η οποία δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη (μικρότερη) σημασία που αποδίδουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην ύπαρξη και τη βελτίωση του επαγγέλματός τους μέσω της συνδικαλιστικής συμμετοχής και δραστηριοποίησής τους.²

Σ' ό,τι αφορά την πολιτική τοποθέτηση του δείγματος των εκπαιδευτικών, η εικόνα που μας παρέχει η δήλωση των εκπαιδευτικών στο ερώτημά μας σχετικά με την πολιτική (κι όχι την κομματική) τους τοποθέτηση, είναι πιο σαφής. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των εκπαιδευτικών, δώδεκα εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με δήλωσή τους, τοποθετούν τον εαυτό τους πολιτικά στα Δεξιά, δώδεκα εκπαιδευτικοί αυτο-τοποθετούνται πολιτικά στα Αριστερά, ενώ έξι εκπαιδευτικοί τοποθετούν τον εαυτό τους στο πολιτικό Κέντρο. Στην κατανομή των

¹ _ Σχετικά με την εξήγηση του χαμηλού βαθμού συμμετοχής των γυναικών εκπαιδευτικών στα συνδικαλιστικά πράγματα βλ. Λαπαθιώτη Ε. (1991) «Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.14, σσ.20-22 και Σιάνου-Κύργιου Ε. «Συνδικαλισμός και γυναίκες εκπαιδευτικοί : η αποκλεισμένη πλειοψηφία», εφ. *Η Εποχή*, 11-11-1995. Για τη συμμετοχή των γυναικών στην πολιτική ευρύτερα βλ. ενδεικτικά Παντελίδου-Μαλούτα Μ. (2002) *Το φύλο της δημοκρατίας. Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*, Σαββάλας, Αθήνα.

² _ Σχετικές επισημάνσεις βλ. και Bourgeois J.-P. (1983), ό.π., σ.30

εκπαιδευτικών στους τρεις πολιτικούς χώρους με βάση την πολιτική τους τοποθέτηση δεν υπάρχει διαφοροποίηση σε σχέση με το φύλο τους.

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς δηλώνουν τη συνδικαλιστική τους τοποθέτηση, αυτή συμφωνεί με τη μετέπειτα δήλωση των ίδιων για την πολιτική τους τοποθέτηση. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν τη συνδικαλιστική τους προτίμηση υπέρ της παράταξης της Π.Α.Σ.Κ. δηλώνουν ότι τοποθετούν πολιτικά τον εαυτό τους στο Κέντρο, ενώ οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δηλώνουν ότι τοποθετούνται πολιτικά στα Αριστερά ή στα Δεξιά, τοποθετούνται υπέρ των αριστερών συνδικαλιστικών παρατάξεων (Ε.Σ.Α.Κ.-Δ.Ε.Ε.-παράταξη προσκείμενη στο Κ.Κ.Ε., ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΕΣ ΑΥΤΟΝΟΜΕΣ ΑΓΩΝΙΣΤΙΚΕΣ ΡΙΖΟΣΠΑΣΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ-ΣΥΣΠΕΙΡΩΣΕΙΣ-ΚΙΝΗΣΕΙΣ, ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ-παράταξη προσκείμενη στον ΣΥ.ΡΙΖ.Α.) ή υπέρ της παράταξης της Δ.Α.Κ.Ε., αντίστοιχα. Τέλος, όσοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι είχαν και στα φοιτητικά τους χρόνια κάποια συνδικαλιστική δράση, η παλιότερη δράση τους συμφωνεί με την τωρινή συνδικαλιστική και πολιτική τους τοποθέτηση.

Στη συνέχεια επιχειρούμε την αναλυτική παρουσίαση του υλικού των συνεντεύξεων. Η διαπραγμάτευση του υλικού αυτού αφορά κυρίως τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η σχολική αποτυχία των μαθητών τους καθώς και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται και ορισμένα άλλα στοιχεία και πλευρές της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίες σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία και την ίδια στιγμή συνδέονται με τη γενικότερη κοινωνική λειτουργία του δημοτικού σχολείου. Η διαπραγμάτευση αυτή, με βάση τις θεματικές κατηγορίες ανάλυσης τις οποίες έχουμε περιγράψει, μας έδωσε την ακόλουθη εικόνα.

I. Εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία

Οι διαφορετικές εξηγήσεις οι οποίες δίνονται από τους εκπαιδευτικούς για τη σχολική αποτυχία (ή, κατά περίπτωση, την επιτυχία) των μαθητών τους μπορούν να ομαδοποιηθούν, με βάση το πλαίσιο εστίασης των εξηγήσεων, σε τέσσερις υποκατηγορίες : Α. Σχολική επίδοση/αποτυχία και μαθητής, Β. Σχολική

επίδοση/αποτυχία και οικογένεια, Γ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και κοινωνική προέλευση μαθητών και Δ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και σχολείο.

A. Σχολική επίδοση/αποτυχία και μαθητής

Οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών οι οποίες έχουν ως πλαίσιο αναφοράς τον ίδιο το μαθητή συγκροτούν δυο ευδιάκριτες υποκατηγορίες. Μια πρώτη, η οποία εστιάζει στην απουσία ατομικών ικανοτήτων μάθησης στο μαθητή και μια δεύτερη η οποία εξηγεί τη σχολική αποτυχία μέσα από την προσφυγή σε διάφορους ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή. Και οι δύο αυτές υποκατηγορίες εξηγήσεων αποτελούν το 1/3 από το σύνολο των εξηγήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί για τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους.

1. Ατομικιστική εξήγηση με έμφαση στην απουσία ατομικών ικανοτήτων μάθησης στο μαθητή. Στην πρώτη υποκατηγορία απαντούν εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες εστιάζουν (ως αιτία της αποτυχίας) στην απουσία εγγενών ικανοτήτων μάθησης και ευφυΐας στο μαθητή. Επίσης, στην ίδια υποκατηγορία απαντά μια ευδιάκριτη ομάδα εξηγήσεων, η οποία εστιάζει σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) του μαθητή, προκειμένου να εξηγηθεί η αποτυχία του στο σχολείο. Σύμφωνα με αυτή την ομάδα εξηγήσεων, οι μαθησιακές αυτές δυσκολίες φαίνεται πως εδράζονται και πάλι σε οργανικά και εγκεφαλικά αίτια.

Οι εξηγήσεις αυτές εντάσσονται, κατά πρώτον, σε ένα ατομικιστικό πρίσμα εξήγησης και, κατά δεύτερον, εκφράζουν (σε λανθάνουσα μορφή) μια εκδοχή της «ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων» ή συνιστούν μια «βιολογικοποίηση» των αιτίων της σχολικής αποτυχίας. Απαντούν περίπου στο 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος (ως μια από τις εξηγήσεις που προκρίνονται από αυτούς), ενώ αποτελούν το 1/8 περίπου από το σύνολο των διαφορετικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας. Χαρακτηριστικό στοιχείο της πρώτης αυτής υποκατηγορίας των ατομικιστικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας είναι ότι οι εξηγήσεις αυτές αναφέρονται κυρίως ως δεύτερος ή ως τρίτος παράγοντας, κατά σειρά ιεράρχησης, μεταξύ των παραγόντων στους οποίους αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς η σχολική αποτυχία των μαθητών τους, μετά την αναφορά σε παράγοντες που εδράζονται στην οικογένεια των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τα βασικά αίτια στα οποία αποδίδουν αυτοί τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών τους, σε επτά εκπαιδευτικούς απαντούν αναφορές στην απουσία εγγενών διανοητικών ικανοτήτων και ευφυΐας στους μαθητές τους ως αίτιας της μικρής μαθησιακής τους ανταπόκρισης και της αποτυχίας τους στο σχολείο :

«Εγώ πιστεύω ότι είναι καθαρά εγγενή τα αίτια, δηλ., ξέρεις, εκ γενετής. Το παιδί έχει έναν α' ρυθμό μάθησης. Το σχολείο δεν ανταποκρίνεται σ' αυτό το ρυθμό. Έχει μια α' ταχύτητα : 'εμπρός, όλοι μαζί ξεκινήστε, διαβάστε, προσέξτε, γράψτε', αυτό! Το παιδί αυτό θέλει άλλους ρυθμούς».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')¹

«εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον, είναι και κάποιοι που δεν έχουν τις ικανότητες να παρακολουθήσουν και χρειάζονται ειδική βοήθεια αυτοί».

ΕΡ. «Με το “δεν έχουν τις ικανότητες” εννοείς, ίσως, ότι αυτοί μπορεί να έχουν και πρόβλημα καθαρά διανοητικής αντίληψης;»

«Ναι, βέβαια, I.Q.! Τώρα που τελειώνει η χρονιά, μπορώ να έχω πιο σφαιρική εικόνα γι' αυτούς».

ΕΡ. «Έχεις δηλ. περιπτώσεις με διαπιστωμένο πρόβλημα από ΚΔΑΥ;»

«Ιατρικά όχι. Πώς θα είναι διαπιστωμένο ιατρικά, αφού ο γονιός δε δέχεται να το πάει στο ΚΔΑΥ;»

ΕΡ. «Εσύ όμως εκτιμάς ότι υπάρχει τέτοιο πρόβλημα;»

«Εγώ, ναι! Ένα που έχω στην Τρίτη, για παράδειγμα, ίσως να είναι και δυσλεκτικός. Ίσως! Πού θα διαγνωστεί όμως;»

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Θα έβλεπες είτε στους δύο είτε στους άλλους μαθητές σου, που έχουν κάποιες δυσκολίες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, και προβλήματα που να συναρτώνται με την έλλειψη δυνατότητας να μάθουν, ικανότητας δηλ. αντίληψης; Θα διαισθανόσουν ότι μπορεί να υπάρχουν και τέτοιοι λόγοι;»

¹ _ Στην παρένθεση παρατίθενται κατά σειρά ο αριθμός της συνέντευξης, το φύλο του εκπαιδευτικού, το Π.Τ.Δ.Ε. και η δεκαετία (Α': 1984-1994 ή Β': 1995-2004) κατά την οποία παρακολούθησε αυτός τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

«Ναι, σαφώς. Στα δύο σίγουρα. Στο ένα απόλυτα σίγουρα. Για να μην το πάρουμε έτσι, στο άλλο με βοήθεια θα τα πήγαινε καλά. Στα άλλα, όχι. Έχουν πιο αργούς ρυθμούς, ίσως. Δηλ. γράφουν πιο αργά. Συγκεντρώνονται πιο δύσκολα σε σχέση με τα άλλα τα παιδιά και δεν μπορούν πια αυτό το πράγμα, αυτήν την απαίτηση που έχουμε εμείς οι μεγάλοι, να είναι το παιδί 40 λεπτά πάνω απ' το βιβλίο και να προσέχει. Δεν μπορεί».

(...) «Γιατί, το άλλο θεωρώ ότι είναι πίσω όχι λόγω μυαλού και αντίληψης, όχι λόγω έλλειψης ικανότητας. Είναι πίσω, γιατί δεν είχε καλή αφητηρία. (...) Το άλλο παιδί πιστεύω ότι υστερεί, υστερεί και σ' αυτή τη δυνατότητα αντίληψης, και στην ικανότητα. Είναι πιο ειδική περίπτωση».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Μολονότι κάποιες αναφορές από αυτή την υποκατηγορία τείνουν να πάρουν αποστάσεις από μια εξήγηση, η οποία συνδέει τη σχολική αποτυχία με την απουσία διανοητικών ικανοτήτων στους μαθητές (με την έννοια της «χαμηλής νοημοσύνης»), αυτές δεν απομακρύνονται από ένα τέτοιο «σχήμα» εξήγησης, όπως φαίνεται κι από σχετικές αποστροφές του λόγου των εκπαιδευτικών. Έτσι, μολονότι εμφανίζεται αρχικά στο λόγο τους μια πρώτη λεκτική απόρριψη του «σχήματος» της «χαμηλής νοημοσύνης» των μαθητών ως αιτίας της σχολικής τους αποτυχίας, η απόρριψη αυτή αναιρείται, στη συνέχεια, μέσα από μια πιο «ήπια» αναφορά στο «χαμηλό πνευματικό επίπεδο» και τη «χαμηλότερη αντίληψη» των μαθητών που αποτυγχάνουν. Αυτή η αντιφατική απόφασή τους μπορεί να έχει διττή ερμηνεία. Είτε ότι η έννοια της «νοημοσύνης» έχει αποκτήσει αρνητικό σημασιολογικό «φορτίο» στην αντίληψη των εκπαιδευτικών (ως αποτέλεσμα και της σχετικής κοινωνιολογικής πληροφόρησης, στην οποία αυτοί έχουν εκτεθεί στην εκπαίδευσή τους), γεγονός που οδηγεί κάποιους εκπαιδευτικούς στο να επιδιώκουν να απομακρυνθούν από την υιοθέτησή της για την εξήγηση της αποτυχίας των μαθητών τους. Είτε ότι η προσφυγή στην έννοια της «χαμηλότερης αντίληψης» ή των «περιορισμένων δυνατοτήτων» των μαθητών που αποτυγχάνουν θεωρείται, από αυτούς, ότι συνιστά μια διαφοροποιημένη εξήγηση της σχολικής αποτυχίας και ότι, τελικά, μια τέτοια εξήγηση βρίσκεται σε αντιδιαστολή με τη «βαριά» (όπως χαρακτηριστικά λέγεται ή υπονοείται) και «στιγματισμένη» έννοια της «νοημοσύνης» και των «φυσικών διανοητικών ικανοτήτων» των μαθητών :

«Το άλλο, το κορίτσι, απλά, δεν μπορεί να τ' αφομοιώσει καλά αυτά που κάνουμε. Έχει κάποια δυσκολία στο να παρακολουθήσει και ν' αντιληφθεί όλα αυτά που λέμε στην τάξη».

ΕΡ. «Εκεί, στους άλλους μαθητές, ποιους λόγους θα έβλεπες ότι εξηγούν το πώς πάνε στα μαθήματα;»

«Κάτι που μπορεί να ισχύει και στα δύο παιδιά : απλά, να είναι οι δυνατότητές τους πιο περιορισμένες σε σχέση με των άλλων παιδιών. Μπορεί να ισχύει και αυτό!»

ΕΡ. «Και πώς θα το προσδιόριζες αυτό, δηλ. τις “δυνατότητες” που λες;»

«Πώς να στο πω τώρα; Ότι... μέχρι εκεί μπορεί να λειτουργήσει, μέχρι εκεί μπορεί να φτάσει!»

ΕΡ. «Θα έβλεπες σ’ αυτούς και ενδεχόμενο πρόβλημα νοητικής υστέρησης;»

«Όχι, όχι!»

ΕΡ. «“Δυνατότητες” δηλ. εννοείς σε σχέση με το τι μπορούν να μάθουν, να παρακολουθήσουν στα μαθήματα;»

«Ναι, αυτά που ακούνε να τα αφομοιώσουν, να καταλάβουν τι τους λέω. Συγκεκριμένα, το κορίτσι, για το οποίο σου μιλάω, με την τέταρτη φορά που θα πω κάτι θα αρχίσει να το καταλαβαίνει. Σε τέτοιο επίπεδο σου λέω!»

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

ΕΡ. «Άρα, αν σου ζητούσε κανείς να βάλεις έναν, δυο βασικούς παράγοντες οι οποίοι θα εξηγούσαν, στους οποίους θα αποδίδονταν οι συγκεκριμένες δυσκολίες των παιδιών αυτών στα μαθήματα, τι θα έβαζες ως πρώτο και δεύτερο παράγοντα;»

«Θα πω πρώτα και μετά θα τα ταξινομήσω, ποιο θεωρώ ‘βαρύτερο’. Σίγουρα, στους συγκεκριμένους μόνο (κι όχι γενικά, ε;) χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο από τη μια μεριά, και, εν μέρει, και η αδιαφορία των γονιών. Και, σίγουρα, οι δυνατότητες των μαθητών. Αυτό!»

ΕΡ. «Ας πούμε, τις δυνατότητες πώς θα τις όριζες;»

«Και χαμηλό πνευματικό επίπεδο σε μία περίπτωση...»

ΕΡ. «Του πρώτου παιδιού που είπες;»

«Όχι, της μαθήτριάς. Και χαμηλό πνευματικό επίπεδο (δε θέλω να μπλεχτώ με νοημοσύνη, δεν είναι τόσο βαριά)».

ΕΡ. «Άρα, δεν εκτιμάς ότι έχει μειωμένη νοητική αντίληψη;»

«Όχι, όχι. Απλά, είναι, ίσως, χαμηλότερης... Αν όχι, αν δεν είναι θέμα νοημοσύνης, είναι, σίγουρα, θέμα αντίληψης».

(...) ΕΡ. «Αν σου ζητούσα, τώρα, την ιεράρχηση των αιτίων, που με σαφήνεια μου σκιαγράφησες, τι θα έβαζες ως πρώτο και τι ως δεύτερο απ’ αυτά που μου είπες πριν;»

«Στη μία μαθήτριά είναι, σίγουρα, πρώτο αίτιο η χαμηλότερη αντίληψή της και το χαμηλότερο πνευματικό της επίπεδο. Μετά είναι το κοινωνικο-οικονομικό και τρίτο η αδιαφορία, θα έλεγα, κι απ’ τα δύο μέρη, κι απ’ τους μαθητές κι απ’ τους γονείς».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

Το ίδιο «σχήμα» εξηγήσεων απαντά σε κάποιους από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και σε ομόλογο ερώτημα το οποίο αφορά τους λόγους στους οποίους αποδίδουν αυτοί (αντίστροφα) τη σχολική επιτυχία κάποιων μαθητών τους. Και στο ερώτημα αυτό γίνεται αναφορά από αυτούς, στο πλαίσιο της σχετικής εξήγησης, στις ιδιαίτερες εγγενείς ικανότητες και την ευφυΐα των μαθητών αυτών που επιτυγχάνουν :

ΕΡ. «Αν σε ρωτούσα για τον καλύτερο μαθητή της τάξης σου, αυτόν που είναι άριστος σε όλα τα μαθήματα, πού θα απέδιδες σ' αυτόν, αντίστροφα τώρα, την πολύ καλή του επίδοση;»
«Πιστεύω ότι κάθε άνθρωπος έχει κάποιες εγγενείς προδιαθέσεις ή προϋπάρχουσες δομές, τέλος πάντων, για ένα καλύτερο επίπεδο απόκτησης γνώσεων. Εκεί το αποδίδω περισσότερο εγώ. Από την πλευρά της ψυχολογίας δηλ. παρά στην τόσο καλή δουλειά, η οποία γίνεται στο σπίτι ή στο σχολείο. Και εκεί είναι πολύ σημαντικός παράγοντας, οπωσδήποτε, το πώς δουλεύεται ένα παιδί, αλλά πιστεύω πολύ στην εγγενή προδιάθεση που έχει ένα παιδί. Κάθε άνθρωπος δηλ. όταν γεννιέται πιστεύω ότι έχει κάποια χαρακτηριστικά που τον προδιαθέτουν, τι πορεία θ' ακολουθήσει και μέχρι πού μπορεί να φτάσει το μυαλό του. Έτσι νομίζω!

Για παράδειγμα, είναι τώρα δύο μαθητές στην τάξη μου, οι οποίοι είναι 'σούπερ', τα παιδιά! Δεν έχουν κανένα πρόβλημα δηλ. Έτσι και τους πεις "άνοιξε το βιβλίο παρακάτω", κάνουν τις ασκήσεις. Δεν έχουν πρόβλημα. Μια μικρή βοήθεια, ενδεχομένως, σε κάτι... Εκεί δεν μπορώ να το εξηγήσω αυτό το πράγμα. Ούτε ότι εγώ είμαι 'σούπερ' δάσκαλος ούτε ότι στο σπίτι (γιατί συνεργάζομαι πολύ καλά με τους γονείς τους) ότι αυτοί, τέλος πάντων...»

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

ΕΡ. «Αν σου ζητούσα να σκεφτείς τους δυο καλύτερους μαθητές της τάξης σου, που δεν δυσκολεύονται πουθενά στα μαθήματα, σ' αυτούς ποιους, έναν, δυο βασικούς λόγους της επιτυχίας τους, αντίστροφα πια, θα έβλεπες;»

«Αυτοί οι δύο μαθητές που είναι στην τάξη μου, η μία είναι μαθήτρια, η οποία τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά και από μόνη της. Απ' ό,τι μου λέει και η μητέρα της δηλ., που δεν νομίζω να μου λέει ψέματα. Στο σπίτι ασχολείται μόνη της η μαθήτρια αυτή. Και είναι η καλύτερη!

Πάλι, είναι και ένας μαθητής άλλος, του οποίου η μητέρα είναι εκπαιδευτικός κι αυτή, ασχολείται μαζί του αρκετά, αλλά είναι πάρα πολύ έξυπνος αυτός! Δηλ. φαίνεται και στον τρόπο που μιλάει, στις απόψεις του, είναι πολύ ετοιμόλογος, είναι φοβερά έξυπνο παιδί!

Το ίδιο και η άλλη κοπέλα. Μόνο που υπάρχει διαφορά σ' αυτούς τους δύο, ότι ο ένας, ναι μεν είναι έξυπνος, αλλά έχει και τη βοήθεια από το σπίτι που τον 'σπρώχνει', ενώ η άλλη μαθήτρια από μόνη της καταφέρνει και 'φτάνει' εκεί».

ΕΡ. «Άρα, λοιπόν, και την επιτυχία των παιδιών με το ίδιο 'σχήμα' λόγων θα την εξηγούσες;»

«Ναι, με τη βοήθεια από το σπίτι και τις ικανότητες των παιδιών».

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Εξήγηση της σχολικής αποτυχίας μέσα από την αναφορά σε οργανικά ή εγκεφαλικά αίτια κι όχι άμεσα στην απουσία φυσικών ικανοτήτων μάθησης στους μαθητές απαντά στο λόγο ισάριθμων, με την προηγούμενη ομάδα, εκπαιδευτικών. Ωστόσο, και τις εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας στο λόγο αυτών των εκπαιδευτικών τις ομαδοποιούμε στην ίδια υποκατηγορία εξηγήσεων με τις προηγούμενες, στο βαθμό που, μολοντί αυτές φαίνεται να διαφοροποιούνται (σε ένα πρώτο επίπεδο) από εκείνες της προηγούμενης ομάδας, η αφετηρία των εξηγήσεών τους έχει κοινά χαρακτηριστικά με όσες προηγήθηκαν : εδράζονται δηλαδή κι αυτές στον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου και, γενικότερα, σε οργανικά αίτια του μαθητή, τα οποία εμποδίζουν τη μαθησιακή του ανταπόκριση και τη δυνατότητα απόδοσής του στο σχολείο :

ΕΡ. «Εκτός από αυτά τα δύο, που με σαφήνεια μου είπες, πρώτον, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών και, δεύτερον, τη βοήθεια από το σπίτι, θα έβρισκες κι άλλο λόγο που να εξηγεί την όχι καλή τους επίδοση;»

«Από κει και πέρα θα αναφερθώ, καθαρά, σε κάποιες ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, λόγω κάποιας... 'δυσλεξίας'; [ερώτηση με αμφιβολία] Δηλ. υπάρχει θέμα, πλέον, ... Δεν θα το πω 'ιατρικό'... Όχι σαν...»

(Σχόλιο συνεντευκτή) : «Όχι 'ιατρικό', ούτε 'ικανοτήτων', φαντάζομαι ότι εννοείς».

«Αυτό, τον διαφορετικό τρόπο που δουλεύει ο εγκέφαλος αυτών των παιδιών; [ερώτηση με απορία] Δεν ξέρω! Παρακολουθώντας κάποια σεμινάρια δυσλεξίας τις προάλλες (με το σύμβουλο της περιφέρειάς μας) μας έλεγαν αυτό ακριβώς : ότι ένα παιδί με κάποια τέτοια προβλήματα δυσλεξίας, δυσανάγνωσης κ.τ.λ. έχει έναν τελείως διαφορετικό τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλός του!»

(...) *«Σίγουρα, παίζει κι αυτό ένα βασικό ρόλο».*

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Τώρα, δεν ξέρω, βέβαια, αν και οργανικά ή εγκεφαλικά υπάρχει κάποιο πρόβλημα, δεδομένου ότι γνώριζα (χωρίς να τον είχα μαθητή) και τον αδερφό του, που είχε 'περάσει' απ' το σχολείο και διαπίστωσα κι εκεί πρόβλημα (όχι, βέβαια, σε τόσο μεγάλο βαθμό). Διαπίστωσα αρκετές δυσκολίες... Δεν το είχα, βέβαια, εγώ το παιδί μαθητή».

(...) «*Αν βγάλουμε, λοιπόν, το πρόβλημα που, ίσως, υπάρχει (δεν ξέρω, μπορεί οργανικό-εγκεφαλικό). Δεν είμαι ειδικός, βέβαια. Ούτε τέτοια γνωμάτευση έχω...*»

ΕΡ. «*Στον τρόπο που προσλαμβάνει δηλ. πράγματα ή πρόβλημα στον τομέα της νοητικής του αντίληψης;*»

«*Όχι νοητικής αντίληψης, αλλά στον τρόπο που κατανοεί.*»

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

«*Οι άλλες είναι μαθησιακές δυσκολίες βαριάς μορφής. Είναι ένα παιδί το οποίο υποπτεύομαι διάφορα, γιατί κάνει... Δεν μπορώ να πω ότι είναι δυσλεξία, ας πούμε. Αλλά κάτι υπάρχει, το οποίο θέλει ψάξιμο. Μπερδεύει τα σύμφωνα στη γραφή.*

«*Και τα υπόλοιπα είναι παιδιά τα οποία, (όχι πολλά, ένα, δυο έχω) τα οποία δεν έχουν φτάσει στην ωριμότητα να αναλύουν σκέψεις, να συνθέτουν δεδομένα κ.τ.λ.*

«*Έχω παιδί, ας πούμε, το οποίο διαβάζει δύο σειρές και δεν ξέρει τι λέει. Απλά πράγματα, δηλ. "ο Κώστας φοράει μία ζακέτα. Τι φοράει ο Κώστας;"*, δεν μπορεί να πει. Ούτε ν' αναλύσει όμως. Έχω και τέτοια περίπτωση».

(...) «*Κοίταξε, το παιδάκι το οποίο έχει γνωμάτευση, είναι οργανικό το θέμα, προφανώς.*

ΕΡ. «*Το οποίο έχει σχέση και με πρόβλημα νοητικής αντίληψης;*»

«*Εάν το δεις έξω το παιδί, έξω από μαθησιακές διαδικασίες, δε δείχνει τίποτα. Είναι εντάξει. Είναι μια χαρά. Είναι κοινωνικός, είναι ζωηρός... (..) κάνει ό,τι κάνει ένα παιδί. Τα πάντα. Αλλά όταν έρθει η ώρα να γράψει, να διαβάσει, δεν μπορεί, εκεί δεν μπορεί, εκεί έχει δυσκολία.*

(...) ΕΡ. «*Θα έβλεπες σε κάποιους μαθητές από αυτούς (πέρα από την πρώτη περίπτωση, που είπες ότι είναι πρόβλημα μειωμένων δυνατοτήτων, ικανότητας αντίληψης) και τέτοιον παράγοντα;*»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : «*Που να εννοούμε ότι πάμε σε υστέρηση;*»

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : «*Ναι.*»

«*Όχι, όχι, σε καμία περίπτωση. Έχω όμως (όχι σε υστέρηση, σε καμία περίπτωση), αλλά έχω ένα ή δύο παιδάκια, ένα ειδικά, το οποίο είναι πολύ ανώριμο για την ηλικία του. Πολύ ανώριμο δεν εννοώ τόσο τη συμπεριφορά του απέναντι στους άλλους (που εκεί δεν είναι τόσο πολύ) όσο αυτό που σου έλεγα : ανάλυση προβλημάτων, σύνθεση προβλημάτων, ανάλυση δεδομένων. Αυτά!*»

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Χαρακτηριστική ενός τρόπου αντίληψης ο οποίος «βιολογικοποιεί» τα αίτια της σχολικής αποτυχίας είναι και η επόμενη αναφορά μιας εκπαιδευτικού. Στο

πλαίσιο αυτής, η εκπαιδευτικός, μιλώντας για τις διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρεί προκειμένου ν' αντιμετωπίσει τη δυσκολία που έχουν οι μαθητές της στα μαθήματα, παρουσιάζει την περίπτωση ενός μαθητή από αυτούς σαν ν' αποτελεί ένα ειδικό «ιατρικό περιστατικό», το οποίο δεν επιδέχεται μιας «κανονικής» διδακτικής παρέμβασης από την ίδια, αλλά χρήζει μιας «ειδικής ιατρικής αντιμετώπισης» :

«Στο ένα το παιδάκι, ναι. Μπορώ να το κάνω. Αυτό που είναι από τους γονείς του το πρόβλημα. Που έχει κάποια αδιαφορία. Δηλ. το μόνο που έχω κάνει, βασικά, είναι ν' ασχολούμαι λίγο ξεχωριστά από άποψη εργασιών, να έχει ξεχωριστό υλικό. (...) Το άλλο όμως το παιδί που είναι να πάει στο ΚΔΑΥ έχω λίγο 'δεμένα' τα χέρια, γιατί φοβάμαι μην το κάνω χειρότερα. Αυτό!»

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

Η προηγούμενη εκπαιδευτικός καθώς και ορισμένοι απ' όσους προηγήθηκαν, αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους σε κάποιες διαταραχές μάθησης, η βασικότερη από τις εκδηλώσεις των οποίων είναι η λεγόμενη «δυσλεξία». Η «δυσλεξία» φαίνεται να εδράζεται, κατά τους εκπαιδευτικούς, στον «ιδιαιτέρο» ή τον «προβληματικό» τρόπο πρόσληψης και λειτουργίας του εγκεφάλου των μαθητών αυτών. Έτσι, απομονώνουν το φαινόμενο της «δυσλεξίας» από τον κοινωνικό του χαρακτήρα (την προσωπική ιστορία επαφής και μάθησης της γραφής από τους μαθητές, ως απόρροια και των συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών στις οποίες αυτοί έχουν εξελιχθεί και έχουν αναπτύξει τις όποιες δραστηριότητες τους) καθώς και από τις συγκεκριμένες σχολικές συνθήκες, στις οποίες μεθοδεύεται η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, εξηγώντας τη «διαταραχή» της σχολικής αποτυχίας με την ίδια τη διαταραχή της «δυσλεξίας» στα μεμονωμένα άτομα-μαθητές. Περιοριζόμενοι, μ' άλλα λόγια, σ' ένα «σχήμα» κυκλικής ή «μεταφυσικής» εξήγησης της σχολικής αποτυχίας, η οποία στην απόληξή της εδράζεται στο άτομο-μαθητή.¹

2. Ατομικιστική εξήγηση με έμφαση στους ψυχολογικούς παράγοντες του μαθητή. Η δεύτερη υποκατηγορία εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας περιλαμβάνει και πάλι ατομικιστικού χαρακτήρα αναφορές στα αίτια της αποτυχίας. Ωστόσο, οι

¹ _ Σχετική αναφορά βλ. και Λυρσά Α. (1981) *Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο*, μτφρ. Κωστέα Π., Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, σσ.104,105.

αναφορές αυτές εστιάζουν σε ψυχολογικούς παράγοντες των μαθητών, οι οποίοι συντελούν στη χαμηλή τους επίδοση στο σχολείο.

Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς είναι η έλλειψη προσοχής και αυτοσυγκέντρωσης από τους μαθητές που αποτυγχάνουν καθώς και η έλλειψη ωριμότητας στη συμπεριφορά των μαθητών αυτών, στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στην οποία συμμετέχουν :

«Οπότε, αυτοί οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες, θα έλεγα, από τη μη 'συγκέντρωσή' τους και τη μη προσπάθεια.(...) Παρατηρώ μέσα στην τάξη υπερκινητικότητα από κάποια παιδιά. Δηλ. δεν μπορούν να συγκεντρωθούν στο μάθημα. Για παράδειγμα, μιλάμε ότι συμμετέχουν οι περισσότεροι μαθητές, προσπαθούμε να κατανοήσουμε τα προβλήματα των Μαθηματικών, τη γραμματική στη Γλώσσα κ.λπ., ενώ αυτοί είτε θα παίζουν με τη γόμα τους, με την κασετίνα τους... Δηλ. δεν μπορούν να 'συγκεντρωθούν' στο μάθημα».

(...) ΕΡ. «Στις άλλες περιπτώσεις (των μαθητών από δω, απ' την Ελλάδα) πώς θα τιλοφορούσες και θα ιεραρχούσες τις βασικές αιτίες των δυσκολιών τους στα μαθήματα; Εννοώ την ομάδα των τριών, τεσσάρων μαθητών».

«Εγώ αυτό που βλέπω είναι ότι δεν μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα. Τώρα, αν μπορούμε να πούμε ότι αυτά είναι λίγο υπερκινητικά, ότι υπάρχει έλλειψη ή διάσπαση προσοχής, αν μπορούμε να το θέσουμε έτσι, εγώ θα το σημείωνα αυτό».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

ΕΡ. «Αν σου ζητούσα να μου πεις, βλέποντας με την παιδαγωγική σου 'ματιά' τα δύο αυτά παιδιά που δυσκολεύονται, ποιες θα μου έλεγες ως μια, δυο βασικές αιτίες ή λόγους, στους οποίους οφείλεται η δυσκολία τους αυτή; Που δεν πάνε δηλ. καλά στα μαθήματα».

«Μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν προσέχουν αρκετά στην τάξη. Μπορεί να είναι αφηρημένα τα παιδιά... οτιδήποτε».

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Η Βασιλική που είναι στην Πρώτη τάξη (η μικρή) έχει έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, δεν 'συγκεντρώνεται'. Αλλά, μου παρουσιάζει... Δεν έχει συνειδητοποιήσει ακόμη ότι είναι στο δημοτικό κι ότι είναι στην Πρώτη τάξη. Γράφει και τραγουδά. Και, πολλές φορές, της λέω : "Βασιλική, δεν τραγουδάμε την ώρα που γράφουμε, θα βγούμε διάλειμμα". Ή παίζει με τα παιδιά του νηπιαγωγείου στο διάλειμμα. Μου κάνει φοβερή εντύπωση. Είναι ανώριμη. Στη Βασιλική εντοπίζω, ας πούμε, ότι δεν φταίει τόσο πολύ το οικογενειακό περιβάλλον, όσο ότι δεν

έχει ωριμάσει.(...) Και παρουσιάζει ότι δεν 'συγκεντρώνεται', δεν τα καταφέρνει, έρχεται κοντά μου, να την αγκαλιάσω... παιδιαρίζει...»

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

Άλλοι ψυχολογικοί παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς και εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους είναι (σύμφωνα με μια παραπλήσια ομάδα εξηγήσεων) αυτοί που σχετίζονται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών και την επιβαρυνμένη ή την ιδιαίτερη ψυχολογική τους κατάσταση.

«Αν θα 'πρεπε να δώσω και μια άλλη εξήγηση, ίσως να οφείλεται και στη χαμηλή αυτοεκτίμηση που έχουν αυτοί οι μαθητές. (...) Παρόλο που είναι ένας τομέας που τον δουλεύω πάρα πολύ, με ενίσχυση. Και το παραμικρό λέω "μπράβο!" ή "δεν πειράζει, προσπαθείς και μου αρέσει!"».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Ναι, επίσης, αυτά τα παιδιά (ν' 'αγγίζουμε' και λίγο το ψυχολογικό) η ψυχολογία τους, δηλ. όταν έχει προβλήματα στο σπίτι, έχει τόσα να κάνει, να βοηθήσει τη μαμά της, νομίζω ότι το παιδί δεν αισθάνεται καλά ψυχολογικά. Και νομίζω ότι όταν δεν είμαστε και καλά ψυχολογικά (το βλέπουμε και από μας), δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι, δεν μπορούμε να διαβάσουμε, γιατί το μυαλό μας είναι τόσο 'φορτωμένο' που δεν υπάρχει 'χώρος' για κάτι άλλο. (...) Πάντως, πιστεύω ότι δεν υπάρχει τέτοιο θέμα. Νομίζω ότι τα παιδιά είναι έξυπνα όλα. Τώρα, το ότι μένουν πίσω στα μαθήματα, δεν έχει σχέση με το ότι 'δεν τα παίρνουν'. Έχει σχέση με το τι 'κρύβεται πίσω' από αυτό το παιδί. Δηλ. πώς είναι ψυχολογικά;»

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Επίσης, κάποιες ομόλογες εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας εστιάζουν στην «έλλειψη ενδιαφέροντος», στην «τεμπελιά» και, γενικά, στην «απροθυμία» των μαθητών που αποτυγχάνουν για μαθησιακή και εργασιακή ανταπόκριση στα ζητούμενα του σχολείου. Στο πλαίσιο δηλαδή των αναφορών αυτών, προκρίνεται από τους εκπαιδευτικούς μια «ηθικολογική» εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, η οποία και πάλι εστιάζει στο μαθητή :

«Σε τεμπελιά, εγώ θα το 'λεγα. Στην τεμπελιά και στο ότι δεν διαβάζουν τίποτε στο σπίτι. Μπορεί να μην ενδιαφέρεται και η μαμά πολύ. Σ' αυτό! Όχι ότι είναι πρόβλημα νόησης και ικανοτήτων. (...) Σου είπα, εγώ πιστεύω ότι... στην έλλειψη προσοχής στο σπίτι και στη δική

τους ...απροθυμία; [ερώτηση με αμφιβολία] Μπορεί να μη βρίσκουν ενδιαφέρον μ' αυτό που μαθαίνουν, να βαριούνται. Γιατί ένα παιδάκι που έχω τώρα στο μυαλό μου, το ενδιαφέρει πιο πολύ πόσα διαλείμματα έχουμε π.χ., να βγει να παίξει, κι από κει και πέρα, απλώς, να παρακολουθεί λίγο μέσα στο μάθημα... Και να περάσει η ώρα, που λέει ο λόγος».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Απλά, είναι, νομίζω, λίγο τεμπέλης, αδιάφορος και υπερκινητικός. Θέλει δηλ. συνεχώς να... Όταν δηλ. καθηλωθεί, αποδίδει, συμμετέχει. Αλλά αυτό γίνεται στη βδομάδα μία ώρα, δύο. (...) Δηλ. αν αυτός καθηλωνόταν και προσπαθούσε... Όμως, δεν τον ενδιαφέρει!»

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

«Για το αγόρι, όπως είπα και προηγουμένως, το βλέπω σαν θέμα (να το πω έτσι απλά) 'βαρεμάρας'. Δεν ξέρω αν είναι η λέξη δόκιμη. Δηλ. δεν έχει ενδιαφέρον».

(Συν. 17, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

«Αλλά αυτά τα παιδιά είναι, κυρίως, που κάνουν και τη φασαρία, που μιλάνε, που δείχνουν μια αδιαφορία για το αντικείμενο...».

(...) «Και η άλλη είναι... αδιαφορία... Χάσιμο του ενδιαφέροντος, με συνομιλίες, με συμμαθήτριες μέσα στην τάξη. Με ενασχόληση με άλλα πράγματα, με ζωγραφική, με... Δεν υπάρχει ενδιαφέρον δηλ....».

(...) ΕΡ. «Παρατηρείς να έχουν προβλήματα αντίληψης;»

«Όχι, όχι, τίποτα, τίποτα. Είναι, απλώς, ... αδιαφορία;»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Εγώ θα 'λεγα ότι είναι προσωπικό το θέμα, δηλ. θέλω να πω ότι φταίνε τα ίδια τα παιδιά. Φταίνε τα ίδια, γιατί σε μικρότερη ηλικία δεν βοήθησαν και κείνα τον εαυτό τους (δεν ξέρω αν δεν τα βοήθησε κάποιος συνάδελφος, δεν μπορώ να πω καν κακό). (...) Και το δεύτερο είναι η 'φιλοσοφία' του χωριού : η τεμπελιά, που λέμε, η αδιαφορία. Επειδή εγώ θέλω το απόγευμα να βγω έξω να παίζω ή να πάω με το ποδήλατό μου στην αλάνα ή στο χωράφι, δεν ξέρω, με τον μπαμπά να τον βοηθήσω ή ν' ανεβώ στο τρακτέρ να οδηγήσω, παραμελώ τα μαθήματα. Που σημαίνει, όταν εγώ, λοιπόν, θα πάω το βράδυ στο σπίτι, θα 'μαι κουρασμένος. Άρα, τι να διαβάσω; Και να διαβάσω, θα 'μαι πολύ λίγο διαβασμένος για την αυριανή μέρα».

(Συν. 23, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Η δεύτερη αυτή υποκατηγορία ατομικιστικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας αποτελεί το 1/6 περίπου από το σύνολο των διαφορετικών εξηγήσεων της

σχολικής αποτυχίας, ενώ οι εξηγήσεις αυτές αναφέρονται κυρίως ως πρώτος ή ως δεύτερος παράγοντας, κατά σειρά ιεράρχησης, μεταξύ των παραγόντων στους οποίους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους.

Η συσχέτιση των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας των δυο προηγούμενων υποκατηγοριών με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία μπορεί να προσδιορίζουν τις αντιλήψεις τους για τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών τους, μας δίνει μια πιο σαφή εικόνα. Συγκεκριμένα, οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία, οι οποίες δίνουν έμφαση στην απουσία ατομικών ικανοτήτων μάθησης στο μαθητή (πρώτη υποκατηγορία), παρουσιάζουν ίση κατανομή κατά φύλο. Ωστόσο, οι εξηγήσεις αυτές απαντούν σε διπλάσια και πλέον αναλογία στους εκπαιδευτικούς της μεγαλύτερης ηλικιακής «βαθμίδας» (35-44 ετών). Επίσης, σε τριπλάσια αναλογία απαντά η ίδια υποκατηγορία εξηγήσεων στους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση (11-15 έτη), οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης την Α΄ δεκαετία λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. (1984-1994). Μέσα στις δυο αυτές αναλογίες εκπαιδευτικών δεν υπάρχει ποσοτική διαφοροποίηση των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας σε σχέση με το φύλο τους. Οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας με βάση την απουσία ατομικών ικανοτήτων μάθησης στο μαθητή φαίνεται να είναι σχετικά πιο συχνές στους εκπαιδευτικούς που προέρχονται από αγροτικές περιοχές καθώς και στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες εργατικών στρωμάτων.¹

Στις δυο προηγούμενες αναλογίες δεν εμφανίζεται σημαντική ποσοτική διαφοροποίηση στις εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία σε σχέση με το φύλο τους.

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών τους με βάση τις ατομικές τους ικανότητες μάθησης δεν έχουν κάνει κάποιες πρόσθετες σπουδές. Εξαιρέση αποτελούν δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει πρόσφατα σπουδές μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο.

Επίσης, από την ίδια ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία με βάση τις ατομικές ικανότητες των μαθητών τους η πλειονότητά τους δε

¹ Στο σημείο αυτό αντίστροφα ευρήματα κατέγραψε και πάλι η έρευνα των Φρειδερίκου Α. και Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π. Συγκεκριμένα, αναφερόταν σ' αυτήν ότι «οι δάσκαλοι που εξηγούσαν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση τα φυσικά τους χαρίσματα προέρχονταν από αστικό περιβάλλον υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου» (σσ.254-257).

δηλώνουν κάποια συνδικαλιστική τοποθέτηση. Όσοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δηλώνουν τη συνδικαλιστική τους τοποθέτηση, αυτοί ισοκατανέμονται περίπου στις τρεις συνδικαλιστικές παρατάξεις. Αν συσχετίσουμε αυτή την υποκατηγορία εξηγήσεων των εκπαιδευτικών με την πολιτική τοποθέτηση που αυτοί δηλώνουν, φαίνεται ότι υπάρχει αναλογική κατανομή των εξηγήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών των τριών διαφορετικών πολιτικών τοποθετήσεων. Επίσης, δεν υπάρχει διαφοροποίηση στην κατανομή αυτή των εξηγήσεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες δίνουν έμφαση σε ψυχολογικά αίτια και παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή (δεύτερη υποκατηγορία εξηγήσεων), αυτές φαίνεται να απαντούν περισσότερο συχνά στις γυναίκες εκπαιδευτικούς παρά στους άνδρες. Επίσης, η υποκατηγορία αυτή των ατομικιστικών-ψυχολογικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας εμφανίζεται σε μεγαλύτερη αναλογία στους εκπαιδευτικούς της νεότερης ηλικίας (24-34 ετών), της μικρότερης «κλίμακας» ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση (1-5 έτη) και, συνακόλουθα, σ' αυτούς που έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης τη Β' δεκαετία λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. (1995-2004). Στις δυο τελευταίες αυτές αναλογίες εκπαιδευτικών δεν προκύπτει ποσοτική διαφοροποίηση των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας σε σχέση με το φύλο τους.

Οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας με βάση ψυχολογικά αίτια τα οποία σχετίζονται με το μαθητή, απαντούν με μεγαλύτερη συχνότητα σε εκπαιδευτικούς (άνδρες και γυναίκες) που προέρχονται από αστικές περιοχές. Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση την απουσία σ' αυτούς ατομικών ικανοτήτων μάθησης, το 1/5 αυτών επικαλείται, ταυτόχρονα, και ψυχολογικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με τους μαθητές, προκειμένου να εξηγήσουν τη σχολική τους αποτυχία.

Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία, με βάση και τις δυο υποκατηγορίες εξηγήσεων, φαίνεται να έχουν κάποια σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Οι εξηγήσεις αυτές εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στο λόγο εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) που οι γονείς τους (και κυρίως η μητέρα τους) είναι απόφοιτοι δημοτικού.

Οι εξηγήσεις οι οποίες εντάσσονται στη δεύτερη υποκατηγορία απαντούν κάπως συχνότερα στο λόγο γυναικών εκπαιδευτικών, οι οποίες προέρχονται από οικογένειες

μικροαστικών στρωμάτων και, με λίγο μικρότερη συχνότητα, σε γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες προέρχονται από οικογένειες εργατικών στρωμάτων.

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση αυτή την υποκατηγορία εξηγήσεων αυτοτοποθετούνται πολιτικά στο Κέντρο και στα Δεξιά και είναι γυναίκες.

Τα ευρήματα που προκύπτουν από τη συσχέτιση των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς με τις ανεξάρτητες και τις άλλες μεταβλητές των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμα, λόγω του περιορισμένου (ποσοτικά) και μη αντιπροσωπευτικού δείγματος της έρευνάς μας. Αυτά προσφέρουν απλώς ενδείξεις οι οποίες μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε κάποιες υποθέσεις για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαμορφώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για μια από τις πλέον καίριες διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, όπως είναι η σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Οι λόγοι στους οποίους αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί τη σχολική αποτυχία και οι οποίοι εδράζονται, ουσιαστικά, στις διανοητικές ικανότητες μάθησης των μαθητών, αναδεικνύουν τη μεγάλη «αντίσταση» που παρουσιάζουν στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας με βάση τα «φυσικά χαρίσματα» των μαθητών τους. Μολονότι δηλαδή οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστεί μια μακράς διάρκειας αρχική πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η οποία θα αναμέναμε να έχει συμβάλει στην αποδυνάμωση ή και στην εξαφάνιση τέτοιου τύπου εξηγητικών «σχημάτων» της σχολικής αποτυχίας, φαίνεται πως όταν αυτοί καλούνται να εξηγήσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών τους, προστρέχουν σε ερμηνευτικές εκδοχές με βάση την «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων». Ακόμη κι όταν φαίνεται να απομακρύνονται από μια εξήγηση της σχολικής αποτυχίας με βάση τις νοητικές ικανότητες των μαθητών, η απομάκρυνση αυτή είναι επιφανειακή ή στην καλύτερη περίπτωση ιδιότυπη. Στο πλαίσιο δηλαδή μιας τέτοιας απομάκρυνσης ή διαφοροποίησης, νοείται από τους εκπαιδευτικούς ότι η εξήγηση της αποτυχίας με αναφορά στη «μειωμένη αντίληψη» ή τους «χαμηλούς ρυθμούς μάθησης» του μαθητή συνιστά απόρριψη της εξήγησης με βάση τη «στιγματισμένη» έννοια της «νοημοσύνης» και της μειωμένης «διανοητικής αντίληψης».

Η αναλογία των εκπαιδευτικών που εξηγεί την αποτυχία των μαθητών τους με αναφορά στην απουσία ικανοτήτων μάθησης σ' αυτούς διαφοροποιεί το εύρημα αυτό της δικής μας έρευνας από ανάλογα ευρήματα της παλιότερης έρευνας των

Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ.¹ Στην έρευνα εκείνη παρουσιάστηκε μια πολύ πιο μικρή αναλογία εκπαιδευτικών που εξηγούσε τη σχολική αποτυχία των μαθητών με βάση την απουσία φυσικών ικανοτήτων μάθησης σ' αυτούς.²

Το στοιχείο αυτό μπορεί πιθανότατα να ερμηνευτεί αν το συσχετίσουμε με τον τρόπο με τον οποίο απευθυνόταν η σχετική ερώτηση στους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας εκείνης και αυτή αφορούσε τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί το ότι κάποιοι μαθητές *«βραδυπορούν σε πολλές τάξεις και αποτελούν ένα πραγματικό πρόβλημα για το δάσκαλο»*.³ Ο γενικός χαρακτήρας δηλαδή της ερώτησης είχε ως αποτέλεσμα την αναφορά από τους εκπαιδευτικούς γενικά στις αιτίες της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο κι όχι στην εξήγηση της αποτυχίας στα μαθήματα συγκεκριμένων περιπτώσεων μαθητών της τάξης τους, εστιάζοντας την προσοχή και την απάντησή τους σ' αυτούς τους μαθητές. Κάτι που, όπως είναι γνωστό κι από άλλες έρευνες, είναι δυνατό να συνεπιφέρει γενικές και θεωρητικές (κι όχι συγκεκριμένες) εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες κινούνται σε μια «θεωρητικο-πολιτική» και πιο «ριζοσπαστική» κλίμακα εξηγήσεων, τη στιγμή που μια εστιασμένη ερώτηση γύρω από τη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων μαθητών οι οποίοι αποτυγχάνουν οδηγεί τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς περισσότερο σε έναν «ερμηνευτικό» λόγο, ο οποίος τείνει σε ατομικιστικές, ψυχολογικές ή «ηθικολογικές» εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών.⁴

B. Σχολική επίδοση/αποτυχία και οικογένεια

Οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες έχουν ως πλαίσιο αναφοράς την οικογένεια του μαθητή, αποτελούν τη μεγαλύτερη υποκατηγορία εξηγήσεων. Αυτές αποτελούν το 1/2 από το σύνολο των εξηγήσεων για τη σχολική αποτυχία. Οι εξηγήσεις αυτές συγκροτούν τρεις επιμέρους κατηγορίες. Μια πρώτη υποκατηγορία, η οποία εστιάζει στο γενικότερο ψυχολογικό «κλίμα» και το ενδιαφέρον που δείχνει η οικογένεια για το σχολείο, μια δεύτερη η οποία προβάλλει ως βάση εξήγησης της σχολικής αποτυχίας τα «ερεθίσματα» και το μορφωτικό «επίπεδο» της οικογένειας

¹ Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π.

² Σχετικά βλ. τις σσ. 218 και 250-255 της έρευνας.

³ Βλ. τη σχετική ερώτηση στη σ. 265.

⁴ Για αντίστοιχες επισημάνσεις βλ. τις σχετικές έρευνες των Chessum R. (1980), ό.π., σσ.118-119, Bourgeois J.-P. (1983), ό.π., σ.35 και Leger A. (1983), ό.π., σ.222.

και μια τρίτη η οποία αναφέρεται στην οικονομική κατάσταση της οικογένειας ως μια αιτία που δικαιολογεί τη σχολική αποτυχία.

1. Ψυχολογικό «κλίμα», ενδιαφέρον, κίνητρα, στάση οικογένειας για το σχολείο. Στην πρώτη αυτή υποκατηγορία απαντούν, κυρίως, ψυχολογικού χαρακτήρα εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες όμως εδράζονται στην οικογένεια. Οι εξηγήσεις αυτές, οι οποίες εμφανίζονται στους είκοσι επτά (27) από τους τριάντα (30) εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας και αποτελούν το 1/4 από το σύνολο των εξηγήσεων τους για τη σχολική αποτυχία, αναφέρονται, συνήθως, ως πρώτη ή ως δεύτερη, κατά σειρά ιεράρχησης, εξήγηση της σχολικής αποτυχίας. Εστιάζουν στο δυσμενές ψυχολογικό «κλίμα» της οικογένειας, σε προβληματικές ή αποκλίνουσες εκδοχές οικογένειας (διαζευγμένες, μονογονεϊκές) καθώς και στα κίνητρα και τη στάση που έχει η οικογένεια απέναντι στο σχολείο.

Επίσης, στην ίδια υποκατηγορία υπάρχει μια δεύτερη ομάδα εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας, η οποία κάνει αναφορά στο ενδιαφέρον και τη βοήθεια που προσφέρει ή δεν προσφέρει η οικογένεια στο παιδί για το σχολείο. Ενδεικτικές εξηγήσεις της πρώτης ομάδας είναι οι εξής :

«Έχω ακόμα ένα αγοράκι, το οποίο αυτό, μάλλον, είναι παραμελημένο (απ' ό,τι έχουμε διαπιστώσει), και δεν ασχολείται κανένας στο σπίτι του. Είναι και παιδί χωρισμένων γονιών (δεν ξέρω αν ενδιαφέρουν αυτά). Δεν ασχολείται κανένας στο σπίτι, οπότε δεν έχει και τη βοήθεια.»

(...) ΕΡ. «Για ποιους λόγους, κατά τη γνώμη σου, δυσκολεύονται αυτά τα παιδιά και δεν πάνε καλά στα μαθήματα;»

«Ούτως ή άλλως, το δεύτερο εγώ σου το 'πα ότι πρέπει να 'ναι παραμέληση από το σπίτι, καθαρά.»

ΕΡ. «Όταν λες από το σπίτι, έχεις κάποια εικόνα πιο συγκεκριμένη;»

«Απ' ό,τι ξέρω (το δεύτερο παιδί), επειδή είναι παιδί χωρισμένων γονιών, η μαμά αντιμετωπίζει πολλά ψυχολογικά προβλήματα από την ώρα που χώρισε. Έπαιρνε και φαρμακευτική αγωγή, οπότε είναι ένα παιδάκι το οποίο 'κουβαλάει' τα ψυχολογικά προβλήματα της μαμάς του. Δηλ... και πώς φαίνεται αυτό. Ακόμη και η τσαπατσουλιά που έχει στα τετράδια, στα ρουχαλάκια του, στο θέμα υγιεινής, όλα αυτά φαίνονται στο παιδάκι.»

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Και η άλλη πιστεύω ότι είναι συνδυασμός αδιαφορίας της οικογένειας και αδιαφορίας του ίδιου του παιδιού. (...) η άλλη περίπτωση είναι, πιστεύω, καθαρή αδιαφορία. Είναι και παιδί χωρισμένων γονιών...

Και πιστεύω ότι η μία από τις δύο περιπτώσεις δεν έχει κανένα πρόβλημα, σχεδόν, αφομοίωσης εννοιών κ.τ.λ. Απλά, το 'χουν καλομάθει, για συγκεκριμένους λόγους, αυτό το παιδί και δεν ανταποκρίνεται στο σχολείο, γιατί ξέρει ότι δεν θα έχει κάποια, τουλάχιστον, ποινή από το σπίτι, κάποια επίπτωση. Έχει επαναπαυτεί αυτό το παιδί εντελώς! (...) Δηλ. ένα παιδί χωρισμένων γονιών (που υπάρχει ο ένας απ' τους δύο) πιστεύω ότι υπάρχει μία πολύ μεγάλη ανοχή και από τους δύο γονείς σε οποιαδήποτε... Δηλ. έχω ενημερώσει συστηματικά τους γονείς, αλλά δεν έχω δει καμιά αλλαγή! Θέλουν το παιδί να είναι χαρούμενο, δεν του χαλάνε κατίρι, το παιδί κάνει ό,τι θέλει, δεν υπάρχει κάποια τιμωρία, κάτι, κάποια επίπτωση!»

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

ΕΡ. «Πέρα από αυτό το λόγο, την αιτία, που μόλις μου είπες και είναι σαφέστατη, θα είχες άλλη αιτία, έστω ως δεύτερη κατά σειρά ιεράρχησης, που να δικαιολογεί, που να εξηγεί τις δυσκολίες των συγκεκριμένων παιδιών στα μαθήματα; Λέω αν θα έβρισκες άλλο λόγο, άλλη αιτία που να αιτιολογεί το γιατί αυτά τα παιδιά δεν πάνε καλά στο σχολείο».

«Ίσως, πολλά ζευγάρια, πολλοί γονείς έχουν πρόβλημα εδώ στη συγκεκριμένη περιοχή. Δηλ.»

ΕΡ. «Τι είδους πρόβλημα δηλ.;»

«Έχει τύχει περιστατικό να ακούσει το παιδάκι τη μητέρα να λέει στον πατέρα ότι "χωρίζουμε!" Το παιδάκι αυτό το 'έχασα' τελείως! Δηλ. εκεί που ήταν καλός μαθητής (καλός... δεν μπορώ να πω ότι ήταν άριστος, ήταν καλός, μέτριος μαθητής), ξαφνικά τον 'χάνω'! (...) Και υπήρχαν πολλά προβλήματα! Στο συγκεκριμένο σχολείο είναι πολλοί γονείς οι οποίοι έχουν τέτοια προβλήματα. Όχι μόνο για χωρισμούς! Ακόμα και να είναι μέθυσοι οι μπαμπάδες ή οι μητέρες.» (...)

ΕΡ. «Άρα, αυτοί οι δύο λόγοι που μου λες εξηγούν, κατά τη γνώμη σου, και το πώς πάνε τα παιδιά στα μαθήματα;»

«Ναι, όλα αυτά έχουν επιρροή και στα παιδιά μετά! Άμα δει το παιδί το μπαμπά να χτυπάει τη μητέρα, ... ψυχολογικά μετά το παιδί πώς θα αποδώσει στο μάθημα;»

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

Ενδεικτικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας με βάση τα κίνητρα και τη στάση των γονέων και της οικογένειας απέναντι στο σχολείο είναι οι ακόλουθες :

«Πιστεύω ότι όλα έχουν να κάνουν με τη σχέση των παιδιών αυτών στο σπίτι, πώς συμπεριφέρονται οι γονείς σ' αυτά τα παιδιά και πώς βλέπουν οι γονείς τους δασκάλους των

παιδιών αυτών. Γιατί, με μια συγκεκριμένη περίπτωση (...) κατάλαβα ότι δεν πρέπει να τους έχει και σε πολλή εκτίμηση. Απαξιώνει το έργο των δασκάλων. Τώρα, δεν ξέρω η συγκεκριμένη συνάδελφος τι είπε και πώς, αλλά όταν το παιδί σου το στέλνεις σε ένα σχολείο, αναγκαστικά, για να πετύχεις κάτι, πρέπει, θέλοντας και μη, με το δάσκαλο να έχεις καλή σχέση. Και να του δίνεις ένα 'βάρος' απέναντι στο παιδί, για να καταλάβει και το παιδί ότι εγώ αυτόν τον άνθρωπο 6 ώρες που θα πάω να τον ακούσω, να τον ακούσω, να τον σέβομαι... Ότι μπορεί να βαριέμαι στην τάξη, αλλά, τουλάχιστον, να μην του προκαλώ πρόβλημα. Αυτό! Όταν δεν υπάρχει αυτό, και δεν υπάρχει και η βοήθεια και από το σπίτι, του γονέα...»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

ΕΡ. «Αν σε ρωτούσα, ποιες, κατά τη γνώμη σου, είναι οι βασικές αιτίες, στις οποίες οφείλεται η δυσκολία τους αυτή, τι θα έλεγες ως βασικούς λόγους, αιτίες;»

«Βασική αιτία, θεωρώ, ότι είναι το οικογενειακό περιβάλλον. Δηλ. η οικογένεια, και, κυρίως, η άγνοια των γονιών τους να καταλάβουν... Δηλ. αυτά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα στα μαθήματα, δεν έχουν καταλάβει οι ίδιοι οι γονείς την αξία της μάθησης. Οπότε, δεν το έχουν 'περάσει' στο παιδί να καταλάβει : "ότι, ναι, πρέπει να διαβάσουμε, γιατί πρέπει να είμαστε 'σωστοί', δηλ. να έχουμε τρόπους συμπεριφοράς, να έχουμε γνώσεις, ότι θα μας βοηθήσει αργότερα για το επάγγελμά μας!" Αυτά εγώ νομίζω ότι δεν έχουν ειπωθεί ποτέ μέσα στην οικογένεια. Δεν υπάρχει μια 'σειρά'. Αυτό που είπα, ότι : "διαβάζουμε, θα παίζουμε". Κι ότι οι γονείς, είναι αυτό, ότι στερούνται οι ίδιοι. Δεν έχουν κατανοήσει την αξία της μάθησης, οπότε δεν το έχουν καταλάβει και τα παιδιά».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Απ' ό,τι έχω μάθει (τουλάχιστον, και από την πρόην διευθύντρια, που είχε τον πατέρα του μαθητή, έλεγε: "παιδί του τάδε είναι; Ας τον! Είναι το σόι του τέτοιο!") Βέβαια, δεν είναι έτσι απορριπτική η άποψη. Αλλά, όπως και να το κάνουμε, μια κληρονομικότητα παίζει ρόλο... Ή η αντίληψη που έχει ο πατέρας για το σχολείο. Η μάνα δείχνει...»

ΕΡ. «Η οποία αντίληψη με τι μπορεί να έχει σχέση;»

«Ότι, εντάξει, και να μη μάθει, δεν έγινε και τίποτα!»

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Αλλά, κακά τα ψέματα, εμένα η γνώμη μου είναι ότι η πρόοδος του παιδιού εξαρτάται κατά πολύ μεγάλο ποσοστό από το σπίτι. Κατά πολύ μεγάλο ποσοστό! Εδώ εμείς νομίζω ότι μπορούμε μόνο να προσελκύσουμε τα παιδιά. Ή να τα αποτρέψουμε από τη μάθηση. Από 'κει και πέρα το πώς θα πάει ένας μαθητής στη ζωή του εξαρτάται άμεσα από το οικογενειακό

περιβάλλον. Και, κυρίως, το τι σκέφτεται η οικογένεια για το σχολείο. Ποια η στάση της οικογένειας για το σχολείο. Είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Στους ίδιους εκπαιδευτικούς απαντούν ομόλογες αναφορές και σε σχέση με την εξήγηση της σχολικής επιτυχίας κάποιων μαθητών τους ή ακόμη και με την εξήγηση της προσωπικής τους πετυχημένης πορείας στο σχολείο. Στις αναφορές αυτές αναδεικνύεται το «ισορροπημένο» ψυχολογικό «κλίμα» της οικογένειας καθώς και η θετική στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση ως βασικοί παράγοντες οι οποίοι εξηγούν τη σχολική επιτυχία των μαθητών τους ή και την πετυχημένη σχολική πορεία των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο αντίστοιχα χωρία :

ΕΡ. «Στην περίπτωση του κοριτσιού που είναι η καλύτερη μαθήτριά αν σε ρωτούσα πού θα απέδιδες (αντίστροφα τώρα) το γεγονός ότι έχει πάρα πολύ καλή ανταπόκριση στα μαθήματα; Ποιον παράγοντα-αίτιο θα έβαζες ως βασικό που να εξηγεί την υψηλή της επίδοση στο σχολείο;»

«Η οικογένεια! Είναι από πολύ 'ωραία' οικογένεια! Όλα ξεκινάνε από την οικογένεια! Σίγουρα, και στο σχολείο ο δάσκαλος αλλά από τη στιγμή που ο δάσκαλος το 'κρατάει' σ' ένα επίπεδο το παιδί και όταν γυρίσει σπίτι η ψυχολογία του 'πέφτει' πιο 'κάτω' κι από κει που δεν πάει, θα επιστρέψει στο σχολείο, πάλι εσύ θα το 'φτάσεις' εκεί που το θες το παιδί, έτσι ώστε να κατανοεί τις ασκήσεις, να κατανοεί το μάθημα κ.τ.λ., αλλά το μυαλό του θα είναι κάπου αλλού! Αν είναι κάπου αλλού το μυαλό του, γιατί η οικογένεια δεν πάει καλά...»

(...) ΕΡ. «Άρα, και στην περίπτωση των καλών μαθητών θα έδινες μια αντίστοιχη εξήγηση της καλής τους επίδοσης : οικογένεια, ενασχόληση-μέριμνα για τα παιδιά, κλίμα της οικογένειας κ.λπ.»

«Ναι, γιατί και σε συνομιλίες που έχω με τους γονείς των καλύτερων μαθητών μέσα στην τάξη, εντάξει, οι γονείς τους είναι άριστοι! Ευγενικοί, ξέρουν να συμπεριφερθούν, ν' ανταλλάζουμε απόψεις, για να βοηθήσουμε το παιδί όσο γίνεται (παρόλο που δεν υπάρχει λόγος για να το βοηθήσουμε περισσότερο, δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα). Οι γονείς είναι άψογοι εκείνοι.»

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

«Απλά, σε μένα ήταν ότι οι γονείς μου ήταν αγαπημένοι. Ναι μεν έλειπαν, κι όλα αυτά, αλλά υπήρχε μια ισορροπία οικογενειακή στο σπίτι, η οποία... Η μητέρα μου δεν έχει πάει σχολείο, αλλά μας έλεγε πάντα : "διαβάστε, να φύγετε από 'δω, να γίνετε άνθρωποι χρήσιμοι". Είχε καταλάβει ότι μόνο μέσα απ' τα 'γράμματα' θα μπορέσουμε, μόνο μέσα από τα 'γράμματα', τη

μάθηση, θα μπορέσουμε να αλλάξει η ζωή μας και να γίνει διαφορετική. (...) Γιατί αναρωτιέμαι και λέω : εκείνη η μαμά, η δική τους, γιατί, πιθανόν, δεν έχει καταλάβει την αξία. Εμένα η μητέρα μου ήταν αγράμματη, αλλά είχε καταλάβει. Και μας το είχε 'περάσει'».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

Στις αναφορές των δυο εκπαιδευτικών που προηγήθηκαν εμπεριέχονται κάποιοι χαρακτηρισμοί «ηθικολογικού» τύπου της οικογένειας των μαθητών τους που επιτυγχάνουν στο σχολείο. Η οικογένεια δηλαδή των μαθητών σχηματοποιημένη, στο λόγο των εκπαιδευτικών, σε «ωραία», «ευγενική» ή «ισορροπημένη» αποτελεί το βασικό παράγοντα της διαφοροποιημένης (υψηλής) σχολικής επίδοσης των μαθητών, συγκροτώντας μια κλειστή ψυχολογική εξήγηση της σχολικής επίδοσης.¹

Τέλος, εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας με αναφορά στο ενδιαφέρον, τη μέριμνα που δείχνουν ή δε δείχνουν οι γονείς για το μαθητή και τη βοήθεια που του προσφέρουν, προκειμένου αυτός ν' ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου, απαντούν στη δεύτερη ομάδα της υποκατηγορίας αυτής. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποια σχετικά χωρία από αυτή την ομάδα εξηγήσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία :

«Ναι, έχω παιδιά που δυσκολεύονται. Όχι όμως επειδή στερούνται νοημοσύνης, όχι ότι δεν είναι έξυπνα. Απλά, απ' το σπίτι, απ' το οικογενειακό περιβάλλον, δεν υπάρχει βοήθεια. Γιατί, πολλές φορές, αν καθίσω στο διάλειμμα στην τάξη, και του πω του Βασίλη, επειδή ξέρω ότι δεν τον βοηθάει κανείς, και καθίσω και του το εξηγήσω, θα μου πει : "Κυρία, κατάλαβα!". Αυτό το χρόνο που μπορώ εγώ να αφιερώσω στο διάλειμμα, αν κάποιος υπήρχε στο σπίτι και του εξηγούσε δυο πραγματάκια ή τον έβαζε σε μια σειρά : "ότι, ξέρεις, θα 'ρθεις από το σχολείο, θα κοιμηθείς, θα ξεκουραστείς, αλλά και θα διαβάσεις". Δυσκολεύεται. Αλλά, πιστεύω, δυσκολεύεται, κατά κύριο λόγο, γιατί δεν βοηθάει το οικογενειακό περιβάλλον».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Οι υπόλοιποι υπάρχει μειωμένο ενδιαφέρον από την οικογένεια. Δεν ασχολούνται στο σπίτι με το τι θα κάνουν την επόμενη μέρα στο σχολείο.(...) Το δεύτερο το παιδί, που είναι ένα κοριτσάκι, οι γονείς του, ναι μεν το φέρνουν στο σχολείο (η μητέρα του είναι Ρουμάνα και δεν ξέρει καλά την ελληνική), αλλά δεν με έχει ρωτήσει ποτέ πώς πάει το παιδί στο σχολείο. Ποτέ πώς τα πάει!»

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

¹ _ Σχετικό σχόλιο βλ. Λυρσά Λ. (1981), ό.π., σσ.100,101.

ΕΡ. «Ποιες, κατά τη γνώμη σου, είναι οι βασικές αιτίες, στις οποίες οφείλεται η δυσκολία τους αυτή; Τι θεωρείς ότι μπορεί να φταίει;»

«Στα συγκεκριμένα παιδιά το οικογενειακό περιβάλλον. Είναι αδιάφορο τελείως.»

ΕΡ. «Έχεις καμιά πιο ειδική εικόνα αυτού του οικογενειακού περιβάλλοντος; Τι στοιχεία δηλ. παρουσιάζει αυτό που να σχετίζονται με τις δυσκολίες αυτές των παιδιών;»

«Υπάρχει αδιαφορία. Δεν ενδιαφέρονται οι γονείς. Ούτε ανοίγουν την τσάντα του παιδιού. Δεν ενδιαφέρονται καθόλου αν το παιδί τους διαβάσει ή δεν διαβάσει, μόνο αν είναι 'παρκαρισμένο'. Πλήρης αδιαφορία! Ούτε για ενημέρωση ούτε για τίποτα.»

ΕΡ. «Τα υπόλοιπα παιδιά που παρουσιάζουν, επίσης, δυσκολίες είναι ίδιας περίπτωσης όλα; Θα τα έβαζες στην ίδια κατηγορία αιτιών;»

«Αν αφαιρέσουμε τα Αλβανάκια, που κι αυτά είναι οικογενειακής φύσης, αλλά άλλης κατηγορίας (η οικογένεια είναι ούτε διαλυμένη ούτε ενωμένη), είναι παραβατικές συμπεριφορές, είναι διάφορα...»

Στα άλλα παιδιά σου είπα : δεν ενδιαφέρονται οι γονείς. Θεωρούν ότι το να τελειώσεις το σχολείο, αυτό είναι και τίποτε άλλο. Δεν νοιάζονται για τίποτα. Εκτός από 2-3 που ξεχωρίζουν, κιόλας. Που πάνε καλά. Που θ' ασχοληθεί η μάνα, ο πατέρας. Που θα 'χει το παιδί και τις εξωσχολικές δραστηριότητες.»

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Οι άλλες περιπτώσεις των μαθητών που έχουν μία μεγαλύτερη ή μικρότερη δυσκολία στο να παρακολουθούν τα μαθήματα, όσα κάνετε καθημερινά στην τάξη, πού θα απέδιδες, ως αίτια, τις δυσκολίες τους;»

«Στην αδιαφορία των μαθητών και στην αδιαφορία των γονιών, κατ' επέκταση, γιατί όταν δεν σε πιέζουν, έστω και λίγο, από το σπίτι, δεν μπορείς να ανταποκριθείς.»

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Η δική μου θεωρία, με βάση το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, ξεκινάει απ' το ότι, καλώς ή κακώς, το εκπαιδευτικό μας σύστημα στηρίζεται στο γονιό, τουλάχιστον, στην Πρώτη τάξη του δημοτικού. Εάν ο γονιός δεν ασχοληθεί στην Πρώτη τάξη, το παιδί θα χάσει από φάσεις μέχρι και, σχεδόν, ολόκληρη τη χρονιά του, με την έννοια της καθυστέρησης σε σχέση με τους άλλους. (...) αν δεν αναμειχθεί ο γονιός σοβαρά στην Πρώτη δημοτικού, το παιδί από 'κει και πέρα θα πάρει ένα ρυθμό διαφορετικό σε σχέση με τα άλλα. Βεβαίως, παίζει ρόλο και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, και όλα αυτά, αλλά αν πούμε ότι όλα αυτά είναι ίδια σε κάποιες οικογένειες, ο βαθμός με τον οποίο θ' ασχοληθεί κάθε οικογένεια στην Πρώτη τάξη, νομίζω ότι είναι ένα 'δείγμα γραφής' για το πώς θα εξελιχθεί μετά το παιδί.»

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

«Σε ορισμένες περιπτώσεις μού φαίνονται οι γονείς ότι κάπου τα παραμελούν. Είτε προσέχουν τις δουλειές τους παραπάνω και αφήνουν τα παιδιά σε δεύτερη 'μοίρα', να το πω; Συγκεκριμένα, γονιός μου λέει : "έχω κι ένα μικρό παιδί. Δεν μπορώ να τον προσέχω, δηλ. το αφήνω να διαβάζει μόνο του". Γι' αυτό με την άνεση που του δίνει ο γονιός πηγαίνει και του λέει : "δεν έχω ασκήσεις για αύριο. Δεν έχω να διαβάσω". Και μου 'ρχεται άγραφος, ως επί το πλείστον».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Πιστεύω ότι, αν οι γονείς τους τούς δίνανε περισσότερη σημασία, τα βοηθούσαν πιο πολύ στο σπίτι (γιατί ό,τι κάνουν, το κάνουν μόνα τους), θα πηγαίνανε ένα 'σκαλοπάτι' παραπάνω. (...) Και, μετά, στο άλλο παιδί από τα δύο ότι είναι και οι γονείς λίγο αδιάφοροι. Δηλ. είναι το στυλ αυτό : "εντάξει, μωρέ, και τι έγινε; Πρέπει να σπουδάσει; Υπάρχουν τόσα άλλα που μπορεί να κάνει!"»

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

ΕΡ. «Ποια είναι, κατά τη γνώμη σου, τα βασικά αίτια αυτών των δυσκολιών των παιδιών; Πού θα τις απέδιδες τις δυσκολίες αυτές, πού οφείλονται;»

«Λοιπόν, στην οικογένεια! Δηλ. έχω την Ελενίτσα, που έχει πεθάνει ο μπαμπάς της, η μητέρα της δουλεύει από δω και από κει, για να τη ζήσει, οπότε, την έχει αφήσει λιγάκι. Οπότε, είναι ό,τι κάνει το παιδί εδώ στο σχολείο και στο ολοήμερο. Εντάξει, κι εγώ δεν έχω την απαίτηση! Προσπαθεί δηλ. η μητέρα τους να τούς εξασφαλίσει φαγητό, οπότε το μαθησιακό το αφήνει λιγάκι παραπέρα. (...)

Ένα άλλο παιδί, ο Κώστας, είναι παραμελημένος. Έχει παραμεληθεί από την οικογένεια, γιατί έχει χωρίσει η μαμά του από τον μπαμπά του. Οπότε, η μαμά έχει 'εστίασει' αλλού και, πάλι, έχει αφήσει στην 'άκρη' το παιδί.

Γενικά, νομίζω ότι πίσω από όλα 'κρύβεται' η οικογένεια! Ως βασική εξήγηση σ' αυτή τη συμπεριφορά και την όχι καλή επίδοση των παιδιών. Δηλ. έχουν παραμερίσει το μαθησιακό!»

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Με το ίδιο «σχήμα» εξήγησης ερμηνεύεται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και η σχολική επιτυχία των μαθητών τους. Χαρακτηριστικά, παραθέτουμε μια σχετική διπλή εξήγηση :

ΕΡ. «Κατάλαβα τι λες. Αν σου έλεγα, αντίστροφα, να δεις τον έναν, δυο καλύτερους μαθητές σου, που δεν έχουν καμιά δυσκολία στα μαθήματα, σ' αυτούς πού θα απέδιδες την πολύ καλή τους επίδοση;»

«Εκεί παρατηρώ μια αξιολογημένη επιμέλεια που έχουν, που υποβοηθείται από το σπίτι τους, από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Δηλ. έχουν μια... δηλ. και αυτοί έχουν τηλεόραση, κι αυτοί μπορεί να έχουν 'play-station', αλλά έχουν αυστηρό χρονικό προγραμματισμό. Δηλ. αυτό που πρέπει να κάνουν, θα το κάνουν σε συγκεκριμένα χρονικά όρια. Που δεν το έχουν, ίσως, οι άλλοι.

Είναι ο πατέρας και η μητέρα, είναι το οικογενειακό περιβάλλον που θα τους θέσουν κάποια όρια : χρονικά, υπευθυνότητας κ.λπ., για να τελειώσουν αυτό που έχουν να το κάνουν. Πράγμα που δεν το κάνουν όλοι!»

ΕΡ. «Άρα, επαναφέροντας το ερώτημα σ' αυτούς που έχουν δυσκολίες, θα 'έβαζες' έναν αντίστοιχο παράγοντα;»

«Ναι, το οικογενειακό περιβάλλον. Δηλ. είναι και το ενδιαφέρον που δίνει το σπίτι, η οικογένεια, όσον αφορά τη μόρφωση του παιδιού, όσον αφορά την επιμέλεια που πρέπει να δείξει στο σχολείο. Είναι πολλοί γονείς που αδιαφορούν! Και το παιδί λέει "δεν έχω τίποτα!"»

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

2. Γνωστικά, γλωσσικά, πολιτιστικά «ερεθίσματα» και παραστάσεις/μορφωτικό «επίπεδο» οικογένειας. Η δεύτερη αυτή υποκατηγορία εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας απαντά με λιγότερη συχνότητα από την προηγούμενη. Ωστόσο, και αυτή η υποκατηγορία εξηγήσεων απαντά στο 1/2 των εκπαιδευτικών του δείγματος, αποτελώντας επίσης την πρώτη ή τη δεύτερη, κατά σειρά ιεράρχησης, εξήγηση της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών. Ένα μέρος της υποκατηγορίας αυτής αποτελούν εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας που αφορούν, κυρίως, αλλοδαπούς μαθητές και οι οποίες αναφέρονται στην έλλειψη επαρκούς εξοικείωσης και δυνατότητας χρήσης της ελληνικής γλώσσας στο πλαίσιο της οικογένειάς τους ως μιας από τις αιτίες της αποτυχίας τους στο σχολείο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες εξηγήσεις :

ΕΡ. «Ποιες, κατά τη γνώμη σου, είναι οι βασικές αιτίες, στις οποίες οφείλεται η δυσκολία τους αυτή;»

«Στο μαθητή που ανέφερα πριν, λόγω του ότι η μητέρα του είναι αλλοδαπή, δεν ξέρει να χειρίζεται σωστά τη γλώσσα, αμέσως αμέσως δεν μπορεί να εξηγήσει, κιόλας, στο παιδί. Δεν ξέρω όμως πώς ασχολείται ο πατέρας που είναι Έλληνας. Δεν το συζητήσα».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Έχω ένα Αλβανάκι, το οποίο, επειδή στην οικογένειά του δεν μιλάνε ελληνικά καθόλου, δεν έχει καταφέρει, σχεδόν, τίποτα. Μόνο να γνωρίζει τα γράμματα οπτικά. Δεν μπορεί να τα γράψει, δηλ. ν' αντιστοιχίσει φθόγγο και εικόνα γράμματος, ούτως ώστε να το καταγράψει».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Η γλώσσα, θα έλεγα, τους κάνει τη ζωή 'δύσκολη'. Αν δεν είχαν αυτό το πρόβλημα, πιστεύω ότι θα πήγαιναν πολύ καλύτερα. Ο ένας, μάλιστα, προσπαθεί και μου λέει και Ιστορία, διαβάζει και Ιστορία. Τον βλέπω ότι προσπαθεί, θέλει, αλλά είναι η γλώσσα που τον εμποδίζει».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

Επίσης, στην ίδια υποκατηγορία απαντά μια μεγαλύτερη ομάδα εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας, η οποία αιτιολογεί την αποτυχία των μαθητών στο σχολείο με βάση την έλλειψη στο επίπεδο της οικογένειας γνωστικών, γλωσσικών και πολιτιστικών «ερεθισμάτων» και παραστάσεων ή με βάση το χαμηλό μορφωτικό «επίπεδο» των γονέων και της οικογένειας των μαθητών αυτών :

ΕΡ. «Ποια είναι τα βασικά αίτια που θα έβλεπες ότι εξηγούν τη συγκεκριμένη επίδοση του τέταρτου παιδιού; Που είναι και η πιο συνηθισμένη περίπτωση, ας πούμε. Πού θα απέδιδες τις δυσκολίες αυτές;»

«Κοίταξε, το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Τώρα, όταν μεγαλώνεις σ' ένα περιβάλλον που είναι φτωχό σε γλωσσικά ερεθίσματα, δεν υπάρχει επικοινωνία, το παιδί δεν ακούει, δε διαβάζει, δε συζητά, δε συνομιλεί ο γονιός με το παιδί του, πράγμα πολύ βασικό για ν' αρχίσει σιγά σιγά η γλώσσα να αποκτάει μία ταχύτητα! Όλα αυτά μαζί...»

(...) *«Πάντως εγώ, για να σου πω τη 'μαύρη' αλήθεια, η διαφορά ανάμεσα σ' αυτόν που παίρνει το '10' και σ' αυτόν που παίρνει το '6' ή το '5' είναι... προσπάθεια. Δηλ. εγώ βλέπω και μαθητές του '6' και του '7' που θα μπορούσαν, με λίγη προσπάθεια, να είναι άριστοι. Μα, αν το παιδί δε διαβάσει, δεν έχει ερεθίσματα γλωσσικά, δεν το συζητήσει ο γονιός, δεν ενδιαφερθεί, δεν του δώσει υλικό, δεν του δώσει παραστάσεις, πώς θ' αρχίσει σιγά σιγά...»*

ΕΡ. «Και, ουσιαστικά, τη μη ύπαρξη ερεθισμάτων, προσπάθειας ή διάθεσης για προσπάθεια πού θα την απέδιδες, ας πούμε; Πού θα την τοποθετούσες πιο πολύ;»

«Στους γονείς, στο οικογενειακό περιβάλλον, ένα ευρύτερο περιβάλλον, συγγενείς κ.λπ. Ξέρεις, οι γονείς, πολλές φορές, λένε : "διάβασε, πέστο, κάντο"... Γιατί διάβασε; Τι θα πει στο παιδί "διάβασε"; Πιέζουν δηλ. και του λένε του παιδιού "διάβασε". Δε λέει τίποτε το "διάβασε". Το παιδί δε θέλει να του πεις "διάβασε". Θέλει άλλα πράγματα».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

ΕΡ. «Αν, ας πούμε, σου έλεγε κανείς να περιγράψεις το οικογενειακό περιβάλλον αυτού του παιδιού, που συνδέεται με τη χαμηλή του επίδοση, πώς θα το σκιαγραφούσες; Έχει κι άλλα χαρακτηριστικά, πέρα από πολυμελής οικογένεια, αυτό το περιβάλλον;»

«Δεν υπάρχει μορφωτικό επίπεδο, υπάρχουν οικονομικά προβλήματα, υπάρχει άνεργος πατέρας, υπάρχουν 4 άλλα μικρά παιδιά, η μητέρα είναι σε νεαρή ηλικία (δεν ξέρω αν είναι συνειδητοποιημένη, αν κάνει τα...).

(...) Επίσης, στην άλλη περίπτωση του παιδιού έχουμε δύο ηλικιωμένους γονείς. Είναι μεγάλοι σε ηλικία, έχουν υπερβολική έγνοια για το παιδί τους, έχουν υπερβολική φροντίδα για το παιδί, αλλά δεν είναι σε θέση να το βοηθήσουν σε μορφωτικό επίπεδο».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

«Και το γεγονός ότι δεν έχουν και ερεθίσματα αυτά τα παιδιά. Γνωστικά ερεθίσματα και, γενικά, ερεθίσματα απ' το κοινωνικό περιβάλλον. Δηλ... θα μου πεις, το να διαβάσεις σημαίνει ότι πρέπει να έχεις ταξιδέψει και να έχεις δει πράγματα; Είναι λίγο αδιάφορα : “ότι εμείς, ναι, μένουμε εδώ στο χωριό, είμαστε αυτά...” Τους λέω καμιά φορά : “δεν θέλετε να φύγετε, να ταξιδέψετε, να δείτε άλλες πόλεις, να σπουδάσετε; Θα μεγαλώσετε και θα δείτε και θα είστε με άλλους φοιτητές!” “Κυρία, εμένα μου αρέσει. Δεν θέλω να φύγω, μου αρέσει να είμαι εδώ! Με τις ελιές! Να μαζεύω ελιές!” Δηλ. δεν θέλουν... Και, πολλές φορές, και με έναν μπαμπά που μίλησα, του λέω : “να τον βοηθήσουμε, γιατί είναι έξυπνος ο Γιάννης, να τον βοηθήσουμε!” (και πραγματικά είναι πολύ έξυπνος ο Γιάννης!)

Και μου λέει : “πρόσθεση και αφαίρεση θέλω να ξέρει! Μπορεί; Για να τον κρατήσω στα κτήματα!” Όταν σου λέει έτσι ο γονιός... Αυτό δηλ. για να το πει σε μένα, σίγουρα, το λέει και στο σπίτι. Και το παιδί το 'χει ακούσει. Οπότε, το παιδί σου λέει ότι : “αυτό φτάνει! Δε χρειάζεται να καταβάλλω και περισσότερη προσπάθεια”».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

ΕΡ. «Αν σου ζητούσα μια παιδαγωγική εξήγηση, δηλ. των πιθανών αιτιών που κρύβονται πίσω από τη χαμηλή επίδοση αυτών των δυο παιδιών, σε ποια δυο, τρία βασικά αίτια θα την απέδιδες;»

(...) «Ένα που μπορώ να πω είναι, ενδεχομένως, και το... χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όπως σου ανέφερα».

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Αν πάμε μετά στο οικονομικό-κοινωνικό, πιστεύω ότι, ίσως, είναι προς τα κατώτερα, ας το πούμε, επίπεδα. Προς τα κατώτερα επίπεδα, δεδομένων των ερεθισμάτων που, προφανώς, είναι λιγοστά έως μηδαμινά».

ΕΡ. «Τι εννοείς (δίνοντάς μου ένα παράδειγμα) λέγοντας ότι “τα ερεθίσματα είναι λιγοστά έως μηδαμινά”»;

«Εννοώ ερεθίσματα οικογενειακής-κοινωνικής φύσεως, οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος, που έχουν σχέση με τη γνώση του, με την εξέλιξή του και τα βιώματά του. Για παράδειγμα, στη Γεωγραφία, αν δεν έχει ταξιδέψει το παιδάκι με τους γονείς του πουθενά, δεν έχει ερεθίσματα. Δεν έχουν πάει ένα ταξίδι με το αυτοκίνητο κάπου, να δουν κάτι».

ΕΡ. «Μιλάς για το ένα, το πρώτο το παιδί. Θα έλεγες το ίδιο και για τα άλλα;»

«Και για τα άλλα παιδιά θα έλεγα το ίδιο».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

ΕΡ. «Βλέπεις να έχει άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία αυτό το οικογενειακό περιβάλλον που λες, τα οποία να σχετίζονται με αυτές τις δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο;»

«Θα μπορούσαμε από κει και πέρα να πούμε το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Βλέπω ότι οι γονείς με πιο ‘ανεπτυγμένο’ μορφωτικό επίπεδο δίνουν και περισσότερα ερεθίσματα, βιβλία. Βλέπω μαθητές να έχουν γνώσεις και πληροφορίες και να λένε : “κύριε, το διάβασα εκεί! Μου πήρε ο πατέρας μου αυτό το βιβλίο, μου πήρε η μάνα μου αυτό το βιβλίο!” Οι οποίοι έχουν και καλύτερη επίδοση!»

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Με παρόμοιο ερμηνευτικό πρίσμα εξηγείται από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και η σχολική επιτυχία των μαθητών τους. Η επιτυχία δηλαδή ανάγεται και πάλι στα «πλούσια» (μορφωτικά και άλλα) «ερεθίσματα» που προσφέρουν οι γονείς και στο υψηλό μορφωτικό τους «επίπεδο» :

«Δεν ασχολούνται, όχι γιατί δε νοιάζονται, αλλά γιατί δεν προλαβαίνουν, γιατί έχουν δουλειές, γιατί δεν μπορούν. Είναι σε ένα χωριό. Δεν είναι όλοι οι γονείς μορφωμένοι. Και έρχονται και μου λένε ότι : “θέλω να το βοηθήσω, αλλά δεν μπορώ! Πείτε μου τι να κάνω.” Η έρχονται και μου λένε και κάποιος άλλος : “δεν μπορώ να το βοηθήσω. Να το ξέρετε ότι στο σπίτι δεν έχει βοήθεια! Εγώ δεν μπορώ, γιατί δεν έχω γνώσεις. Δεν μπορώ, γιατί δεν προλαβαίνω! Είναι μόνος του!”

Έχω όλες τις περιπτώσεις! Και έχω και στην ίδια τάξη παιδιά, τα οποία έρχονται από το σπίτι με ‘φοβερή’ δουλειά, ‘φοβερά’ ερεθίσματα. Πολυεπίπεδα!»

(...) ΕΡ. «Αν μου μιλούσες για τον καλύτερο μαθητή της τάξης σου, που ανταποκρίνεται πλήρως σε όλα τα μαθήματα, σ’ αυτόν πού νομίζεις ότι οφείλεται, πού θα απέδιδες την καλή του επίδοση, το ότι πάει πολύ καλά στα μαθήματα; Με ό,τι στοιχεία έχεις στο μυαλό σου,

βλέποντας το μαθητή αυτόν, τα οποία συγκροτούν π.χ. το Γιάννη, το Χρήστο, τη Χριστίνα που είναι οι πιο καλοί στα μαθήματα».

«Αφενός, η οικογένεια. Είναι παιδιά τα οποία έχουν μεγαλώσει με πολλά ερεθίσματα, έχουν στο σπίτι πολύ μεγάλη προσοχή. Με την καλή την έννοια! Θέλω να πω παραμύθια, θέατρο κι όλα αυτά θεωρώ ότι βοηθούν πάρα πολύ».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

ΕΡ. «Οι οικογένειες που έλεγες πριν έχουν κι άλλα στοιχεία (κοινωνικά-μορφωτικά ή άλλα) που να σου εξηγούν τις επιδόσεις των παιδιών;»

«Ναι, γιατί έχω κι ένα γονιό που μου έχει κάνει 'φοβερή' εντύπωση, ο οποίος έχει διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο απ' όλους τους υπόλοιπους. Μου 'κανε εντύπωση η σχέση του με το παιδί του, ο τρόπος που ενδιαφέρεται, ο τρόπος που το δείχνει».

ΕΡ. «Το παιδί αυτού πώς πάει;»

«Πολύ καλά! Πάρα πολύ καλά!»

ΕΡ. «Εκεί την καλή επίδοση του παιδιού πώς την εξηγείς, πού την αποδίδεις;»

«Έχει παιδεία από το σπίτι του το παιδί αυτό. Τα πάντα έχει! Έχει κι ένα 'φοβερό' πατέρα! Ένα 'φοβερό' άνθρωπο! Είναι ένα ευτυχημένο παιδί! Είναι μια 'φοβερή' οικογένεια! Ο καλύτερός μου!»

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Όλες οι προηγούμενες εξηγήσεις με βάση τα «ερεθίσματα» και το μορφωτικό «επίπεδο» της οικογένειας, πέρα από το ότι συναρτούν την απουσία ή την ύπαρξη των «ερεθισμάτων» αποκλειστικά με τη «θεσμική μονάδα» της οικογένειας, φαίνεται να υιοθετούν και μια συγκεκριμένη αξιολογική οπτική των «ερεθισμάτων» αυτών, χαρακτηρίζοντάς τα ή θεωρώντας τα (άμεσα ή έμμεσα) ως «φτωχά», «κατώτερα» ή, στην καλύτερη περίπτωση, ως «ελλιπή». Η σχολική αποτυχία δηλαδή των μαθητών προσεγγίζεται αποκλειστικά μέσα από τα «ερεθίσματα» και το πολιτιστικό και μορφωτικό υπόβαθρο που διαθέτει η οικογένειά τους, το οποίο αντιμετωπίζεται ως η παράμετρος-κλειδί για τη σχολική τους αποτυχία. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει την απουσία αναφοράς στο λόγο των εκπαιδευτικών στις ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας και μαζί της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, στο βαθμό που η εστίαση στους «εσωτερικούς» όρους λειτουργίας και το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας (για την εξήγηση της αποτυχίας) αγνοεί ή θεωρεί ως δεδομένο το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις όσων διδάσκονται στο

σχολείο και εξηγεί την αποτυχία με όρους «αδυναμίας» ή «ελλείμματος» των μαθητών να μάθουν αυτά που το σχολείο οριοθετεί ως σημαντικά.¹

Επίσης, μια τέτοια προσέγγιση, η οποία αποσυνδέει το πολιτιστικό και μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας από τις ευρύτερες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις στις οποίες εμπλέκεται η οικογένεια και οι οποίες προσδιορίζουν το πολιτιστικό της «επίπεδο», συντείνει σε μια λανθάνουσα «ενοχοποίηση» οικογενειών από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα, ανάγοντας τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία των οικογενειών αυτών σε «ελλειμματικό» ή «προβληματικό» παράγοντα, ο οποίος οδηγεί τους μαθητές που προέρχονται από τις οικογένειες αυτές σε σχολική αποτυχία.²

3. Οικονομικοί-υλικοί όροι οικογένειας. Στην τρίτη και τελευταία υποκατηγορία εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας με βάση την οικογένεια εντάσσονται εξηγήσεις οι οποίες ανάγουν την αποτυχία των μαθητών στο σχολείο στους δυσμενείς οικονομικούς και υλικούς όρους διαβίωσης της οικογένειάς τους. Η υποκατηγορία αυτή, η οποία είναι και η πιο μικρή από τις τρεις υποκατηγορίες εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας με βάση την οικογένεια, απαντά σε έξι εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες από τις εξηγήσεις αυτές :

ΕΡ. «Μου είπες κι ως ένα ερμηνευτικό πλαίσιο των δυσκολιών των παιδιών το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας; Εκεί έχεις κάποια περισσότερα στοιχεία και μια καλύτερη εικόνα αυτού του “κοινωνικο-οικονομικού”; Θα μπορούσες, έτσι, να μου το σκιαγραφήσεις πιο καθαρά;»

«Ναι. Κατ’ αρχήν, φαίνεται κι απ’ την περιβολή των μαθητών, αλλά και ξέρω ότι δυσκολεύεται πολύ ακόμη και να την αφήσει ο πατέρας της να κάνει μπάνιο, ας πούμε. Λόγω φειδούς; [ερώτηση με αμφιβολία] Λόγω... Την έχω πολύ ‘από κοντά’, γιατί τη νοιάζομαι πραγματικά. Περιμένω και τη μητέρα της να τα πούμε. Και, γενικά, από το ότι δεν έχουν άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που απαιτούν χρήματα, είναι πολυμελής οικογένεια, οπότε, αυτό ακόμα τους περιορίζει στο να τα ‘δώσουν’ όλα για το καλύτερο. Έτσι!»

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β’)

«Έχω όμως και καθαρή άποψη για ορισμένα παιδιά που πιστεύω ότι είναι καθαρά κοινωνικό το θέμα».

¹ Σχετικές αναφορές βλ. και Whitty G. (2007), ό.π., σσ.46-50 και 71,72.

² Σχετικά βλ. και Λυρσά Λ. (1981), ό.π., σσ.56,57 και 111,112.

ΕΡ. «Αν σου έλεγα να μου πεις πιο καθαρά, να μου αναλύσεις αυτό το “κοινωνικό” που είπες πριν;»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : *«Δεν καταλαβαίνω τι εννοείς».*

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : *«Όταν λες ότι για κάποιο παιδί οι λόγοι που δεν πάει καλά στα μαθήματα είναι “κοινωνικοί”, πώς θα ‘σκιαγραφούσες’ αυτόν τον κοινωνικό παράγοντα, τι χαρακτηριστικά θα του απέδιδες;»*

«Καταρχήν, οικονομική κατάσταση κακή».

ΕΡ. «Το γνωρίζεις ή το διαισθάνεσαι;»

«Για ένα παιδί γνωρίζω, κιόλας (είναι παιδί παλιννοστούντων). Το οποίο εδώ και δύο μήνες... το παρακαλώ να πάρει ένα πρόχειρο τετράδιο και αύριο θα πάω να το αγοράσω. Όταν το πίεσα πολύ, μου είπε ότι “το είπα στη μαμά μου, και μου είπε η μαμά μου ότι το ‘Jumbo’ είναι μακριά!”»

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α΄)

ΕΡ. «Ποιες πιστεύεις ότι είναι οι μια, δυο βασικές αιτίες στις οποίες οφείλονται οι δυσκολίες των παιδιών αυτών; Πάντα, κατά τη γνώμη σου».

«Κατά τη γνώμη μου, όχι μόνο σ’ αυτά τα παιδιά αλλά σ’ οποιοδήποτε παιδί, η επίδραση της οικογένειας είναι ‘ισοπεδωτική’, θα έλεγα. Είτε με τη μία είτε με την άλλη έννοια. Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει κάποιο πρόβλημα οικογενειακό. Στη μία θα το έλεγα αδιαφορία, στην άλλη θα το έλεγα... δυσκολεύομαι και να το πω... [δισταγμός] φτωχή οικογένεια, οι άνθρωποι παλεύουνε, δεν είναι ότι αδιαφορούν, είναι και αμόρφωτοι...»

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β΄)

Κοινό χαρακτηριστικό τόσο των εξηγήσεων αυτών όσο κι εκείνων της προηγούμενης υποκατηγορίας είναι ότι στο πλαίσιο αυτών δε συσχετίζονται οι οικονομικές συνθήκες ή τα πολιτιστικά και μορφωτικά «ερεθίσματα» που παρέχει η οικογένεια στα παιδιά-μαθητές με τη συγκεκριμένη κοινωνική θέση της οικογένειας. Η κοινωνική θέση δηλαδή της οικογένειας των μαθητών που αποτυγχάνουν, η οποία είναι το αποτέλεσμα των κοινωνικών (παραγωγικών) σχέσεων στις οποίες αυτή εμπλέκεται, δε φαίνεται να συσχετίζεται στις εξηγήσεις των εκπαιδευτικών με τους οικονομικούς όρους διαβίωσής της και τη δυνατότητά της για την πρόσκτηση και οικείωση με συγκεκριμένες μορφές γλώσσας και κοινωνικών και πολιτιστικών παραστάσεων και «ερεθισμάτων». Αυτό έχει ως συνέπεια να εμφανίζονται στο λόγο των εκπαιδευτικών οι οικονομικοί και μορφωτικοί όροι της οικογένειας των μαθητών ως αυτόνομα και ανεξάρτητα στοιχεία από το κοινωνικό πεδίο και την κοινωνική

θέση της οικογένειας και, κατά συνέπεια, να γίνεται αντιληπτή η διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών ως αποκλειστικά οικογενειακή τους «υπόθεση».

Ενδεικτική μιας ψυχολογικής αναγωγής και ερμηνείας των κοινωνικο-οικονομικών και άλλων στοιχείων της οικογένειας, τα οποία συνδέονται (από τους εκπαιδευτικούς) με τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών τους, είναι και η επόμενη αναφορά ενός από τους εκπαιδευτικούς. Στην αναφορά αυτή, ενώ φαίνεται να αποδίδονται, αρχικά, κάποια «προβληματικά» στοιχεία της οικογένειας μεταναστών μαθητών του που αποτυγχάνουν στο σχολείο στην κακή οικονομική κατάσταση την οποία αντιμετωπίζει η οικογένεια των μαθητών αυτών, η οικονομική κατάσταση και το «προβληματικό κλίμα» της οικογένειας δε συσχετίζεται με την ιδιαίτερη κοινωνική θέση της οικογένειας, αλλά, τελικά, ανάγεται (σε μεγάλο βαθμό) στο «ιδιόρρυθμο του χαρακτήρα» των «περισσότερων μεταναστών» :

«Εκεί υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες. Δηλ. υπάρχουν πολλά κρούσματα οικογενειακής βίας, τα οποία, πολλές φορές, ‘περνούν’ και στα παιδιά στο σχολείο».

ΕΡ. «Το πρόβλημα της ‘οικογενειακής βίας’ (έτσι όπως εσύ το βλέπεις) το συνδέεις και με ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες, όρους κ.λπ.; Ή θεωρείς ότι είναι θέμα οικογένειας, σχέσεων ζευγαριών κ.λπ. σ’ αυτήν;»

«Πιστεύω ότι είναι οικονομικοί παράγοντες, οι οποίοι ‘φτάνουν’ σ’ αυτό το σημείο και καταλήγουν εκεί. Οι οικονομικοί παράγοντες καταλήγουν οικογένειες έτσι να μαλώνουν κ.τ.λ. Βέβαια, σίγουρα, και ιδιόρρυθμοι χαρακτήρες, οι οποίοι είναι οι περισσότεροι μετανάστες κ.τ.λ.»

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β’)

Στη συνέχεια, παραθέτουμε κάποιες ακόμη αναφορές, οι οποίες καταδείχνουν την πλήρη ταύτιση ή τον περιορισμό του «κοινωνικού» στη «θεσμική μονάδα» της οικογένειας και, κατά συνέπεια, την απουσία αναφορών στο λόγο της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών της έρευνας, στους ευρύτερους (από την οικογένεια) κοινωνικούς όρους διαμόρφωσης των προϋποθέσεων της αποτυχίας ή της επιτυχίας των μαθητών τους στο σχολείο :

ΕΡ. «Θεωρείς ότι αυτά τα παιδιά έχουν και άλλα ‘βαθύτερα’ προβλήματα που δεν πάνε, τελικά, καλά στο σχολείο;»

«Δεν νομίζω. Γιατί και οι οικογένειές τους είναι... Δεν είναι χωρισμένοι οι γονείς κ.τ.λ. Είναι κοινωνικοποιημένα. Δηλ. στα παιχνίδια, σ' αυτά, δεν έχουν κανένα πρόβλημα, κανένα απολύτως πρόβλημα...»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

ΕΡ. *«Ξέχασα να σε ρωτήσω κάτι : νωρίτερα που μου είπες για τα παιδιά της τάξης σου που έχουν δυσκολίες στα μαθήματα. Διαβλέπεις κι άλλους λόγους, πέρα από την οικογένεια, που να άπτονται πιο πολύ στο κοινωνικό τους περιβάλλον και να σχετίζονται με τις δυσκολίες που έχουν; Σε πάνε δηλ. και αλλού;»*

«Ίσως, είναι μια εύκολη ανάλυση αυτή που θα κάνω, ίσως, να είναι και η ουσία του πράγματος. Εάν πούμε ότι ένα παιδί είναι μία ολότητα η οποία αποτελείται από πάρα πολλά μέρη : οπωσδήποτε, οι δικές του δυνάμεις, οι δυνάμεις της οικογένειάς του, η κληρονομικότητα, ο κοινωνικός περίγυρος, ο τρόπος που διαπαιδαγωγήθηκε και μεγάλωσε, η συμπεριφορά των γονιών του, όλα αυτά.

Ένα που λέγαμε εμείς με τη γυναίκα μου, κάποια στιγμή είναι : εάν το παιδί μας βλέπει εμάς, ξαπλωμένους στον καναπέ, βλέποντας τηλεόραση ή να διαβάζουμε ένα βιβλίο ή να συζητάμε ή να μαλώνουμε, δε θα το επηρεάσει; Ακόμη, αν πούμε ότι δεν θα επηρεάσει την ψυχολογία του καθόλου, θα επηρεάσει τη συμπεριφορά του. Δηλ. εάν το παιδί είναι μια αντιγραφή της συμπεριφοράς των γονιών, είναι πολύ δύσκολο να ξεφύγει από ένα αρνητικό πρότυπο αντιγραφής».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. *«Θα έβλεπες να υπάρχει (γενικά, απ' την ως τώρα εκπαιδευτική σου εμπειρία) μια σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και το κοινωνικό τους περιβάλλον;»*

«Βέβαια, είναι αλληλένδετα. Ένας καλός μαθητής, καλό είναι να ρίζουμε και μια ματιά τι γίνεται στο σπίτι. Το ίδιο και ένας κακός. Τα 'ποσά' είναι 'ανάλογα'. Βέβαια, υπάρχουν και εξαιρέσεις, αλλά είναι εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα. Όταν βλέπεις στο σπίτι ότι δεν αγαπούν το βιβλίο, δεν υπάρχουν ερεθίσματα, δεν υπάρχει εποπτικό υλικό, το παιδί δε βοηθιέται, η μάνα είναι έξω συνέχεια, δεν ασχολείται καθόλου με τα παιδιά, όλα αυτά επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών. Είναι οι κοινωνικοί... (πώς το λέγαμε στο πανεπιστήμιο;). Επηρεάζει πάρα πολύ».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

ΕΡ. *«Στους υπόλοιπους μαθητές πού θα εστίαζες, σε ποιους έναν, δυο πιο βασικούς παράγοντες, στους οποίους οφείλεται η δυσκολία που αντιμετωπίζουν;»*

«Νομίζω ότι παίζει πολύ μεγάλο ρόλο η οικογένεια, το σπίτι απ' όπου προέρχονται.

(...) Και, φυσικά, η οικογένεια είναι ό,τι ‘κουβαλάει’ πίσω της : η οικονομική κατάσταση, η κοινωνική θέση, αν και σ’ αυτό το χωριό οι περισσότεροι είναι στο ίδιο... Είναι ένα χωριό αγροτικής... Αγρότες είναι οι περισσότεροι ή εργάτες σε κάποιες γειτονικές επιχειρήσεις».

ΕΡ. «Η οικονομική τους κατάσταση δηλ. είναι...»

«Η οικονομική τους κατάσταση, απ’ ό,τι ξέρω, είναι μέτρια δηλ. προς καλή. Δεν βλέπω παιδιά να έχουν σοβαρές οικονομικές δυσκολίες. Πράγμα που συμβαίνει σε άλλες περιοχές εδώ πέρα. Αλλά ούτε και είναι παιδιά από οικογένειες που έχουν πολλά χρήματα. Εκτός από εξαιρέσεις που υπάρχουν στην τάξη μου. Ό,τι ‘κουβαλάει’ η οικογένεια νομίζω ότι γίνεται ‘προβολή’ πάνω στο παιδί».

ΕΡ. «Θα έβλεπες κι άλλον παράγοντα, πέρα από την οικογένεια, που να προσδιορίζει την όχι καλή επίδοση των συγκεκριμένων παιδιών στα μαθήματα;»

«Όταν λέω η οικογένεια, εννοώ γενικά (πώς να το πω τώρα;) και πώς είναι ο σύγχρονος τρόπος ζωής, το πώς η οικογένεια μαθαίνει κάποια πράγματα στα παιδιά της. Τι τρόπο ζωής ακολουθούν, πόση τηλεόραση βλέπουν. Πόσες εκδρομές πηγαίνουν. Όλα αυτά, όταν λέω οικογένεια, όλο το πλαίσιο, το οποίο, ουσιαστικά, είναι κάτι πιο ευρύ, σαν να λέμε η μικρή κοινωνία που ζει ένα παιδί. Η μικρή κοινωνία του χωριού αυτού. Αυτό!»

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

ΕΡ. «Τα παιδιά τα συγκεκριμένα που δυσκολεύονται, επομένως, με λανθάνοντα τρόπο, θα τα ενέτασες σε κάποια τέτοια κοινωνικά στρώματα; Η κάποια από τα παιδιά; Η μήπως όχι, και είναι ανεξάρτητο το ένα από το άλλο;»

«Κάποια παιδιά θα τα ενέτασσα, όχι με λανθάνοντα τρόπο, με καθαρό τρόπο. Βέβαια! Μα, το βλέπω, το ξέρω. Όταν το παιδί δεν μπορεί ν’ ακολουθήσει σε εκδρομή, όταν το παιδί δεν έχει τετράδια, όταν το παιδί τού τελειώνει το μπλοκ ζωγραφικής και δεν του αγοράζουν για ένα μήνα ξανά, όταν ‘ζητιανεύει’ μαρκαδόρους... Πρόσεξε, το καθένα ξεχωριστά μπορεί να μη λέει τίποτα. Το καθένα ξεχωριστά δηλ. μπορεί να μη λέει τίποτα. Μπορεί να πει κανείς : “Δεν του παίρνω μαρκαδόρο, γιατί του πήρα την προηγούμενη εβδομάδα και τους έχασε”! Γι’ αυτό σου λέω ότι υπάρχουν κι άλλα στοιχεία τα οποία... : δεν ήρθε εκδρομή, δεν αγοράζει τετράδιο, δεν, δεν, δεν... Άμα ξέρεις, κίολας (σε συζήτηση σου αναφέρεται ότι...), του λες : “γράψε για το δωμάτιό σου”, και σου λέει το παιδί : “εγώ δεν έχω δωμάτιο. Κοιμάμαι στο ίδιο κρεβάτι με τη μαμά!”. Και έχεις κι όλα τ’ άλλα! Το καταλαβαίνεις αυτό το πράγμα. Και, φυσικά, το παιδί δεν πάει καλά στο σχολείο».

ΕΡ. «Αν σε ρωτούσε ένας πιο ‘κοινωνιολόγος’ από μένα, πώς θα τιτλοφορούσες τα παιδιά αυτών των στρωμάτων, πώς θα τα ονόμαζες, έστω ως “ετικέτα”, όπως είπες πριν;»

«“Ετικέτα”, ε; [γέλια] Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ! Άμα σκεφτώ, κάτι θα βρω!»

ΕΡ. «Θα το ‘έβαζες’ με όρους ‘χαμηλό-ανώτερο’, θα το ‘έβαζες’ με άλλους όρους;»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : *«Χαμηλού κοινωνικού επιπέδου; Α, έτσι εννοείς; Μ' αυτή την έννοια;»*

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : *«Ναι, ναι».*

«Χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Βάζουμε, πάντα, και το οικονομικό!»

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Σε όλα τα προηγούμενα παραθέματα από το λόγο των εκπαιδευτικών η αυτονόητη ταύτιση του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών που αποτυγχάνουν με το στενό πλαίσιο της οικογένειας, του συγγενικού τους περιβάλλοντος ή τη «μικρή κοινωνία του χωριού» όπου ζουν οι μαθητές, προδίδει την απουσία μιας συγκροτημένης αντίληψης, από τη μια, σχετικά με την κοινωνική θέση των μαθητών τους και, από την άλλη, σχετικά με τη σχέση που μπορεί να συνδέει τη θέση αυτή με τη διαμόρφωση της επίδοσής τους στο σχολείο.

Η τελευταία αναφορά του εκπαιδευτικού στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών του που αποτυγχάνουν στο σχολείο καθώς και οι δυο που ακολουθούν, αναδεικνύουν την απουσία από το λόγο των εκπαιδευτικών μιας συγκροτημένης αντίληψης του κοινωνικού πεδίου και μαζί της κοινωνικής θέσης των μαθητών τους. Μάλιστα, στο ερώτημα που τους τίθεται σχετικά με την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους που αποτυγχάνουν, το ζήτημα της κοινωνικής θέσης των μαθητών αντιμετωπίζεται αρχικά ως ένα αιφνιδιαστικό, αδιάκριτο ή κι ως ένα θέμα «ταμπού» :

ΕΡ. *«Άρα, το περιβάλλον τους, με λίγα λόγια πώς θα το σκιαγραφούσες, πώς θα το 'φωτογράφιζες'; Τι είδους περιβάλλον θα 'λεγες ότι είναι κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά κ.λπ., για να σου κάνω πιο σαφή την ερώτηση;»*

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενης) : *«Τι είδους περιβάλλον είναι το οικογενειακό των παιδιών αυτών που λέμε ότι δεν ; ...»*

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : *«Ναι, και που λες ότι σχετίζεται με τη χαμηλή τους επίδοση».*

«Τώρα, έρχομαι σε δύσκολη θέση... [έντονος δισταγμός και αμηχανία]

Είναι από τα κατώτερα στρώματα. Συνήθως, είναι παιδιά εργαζομένων γονιών, γονιών που δουλεύουν πολλές ώρες. Και αλλοδαπών».

ΕΡ. *«Σε δύσκολη θέση, γιατί; Επειδή μιλάς για το περιβάλλον τους;»*

«Ναι, για το περιβάλλον. Γιατί δε θα μ' άρεσε να χρησιμοποιώ τον όρο από τα "κατώτερα στρώματα" ή ...»

(Διευκρίνιση συνεντευκτής) : «Στην κοινωνιολογία, βέβαια, είναι περιγραφικά αυτά. Δεν είναι αξιολογικά το “κατώτερος”-“ανώτερος”. Εγώ, για παράδειγμα, με βάση κάποιες κοινωνιολογικές ταξινομήσεις, είμαι παιδί από τα “πιο χαμηλά” στρώματα της εργατικής τάξης. Ο πατέρας μου δηλ. ήταν ανειδίκευτος εργάτης οικοδομών και η μητέρα μου μοδίστρα σε εργοστάσιο παραγωγής ρούχων».

«*Το ίδιο κι εγώ!*» [επιβεβαιώνει, σ’ ό,τι την αφορά, το σχόλιο του συνεντευκτή χωρίς αναστολή πλέον]

(Διευκρίνιση συνεντευκτής) : «Εγώ δηλ. εντάσσομαι, κοινωνικά, στα “πιο χαμηλά” στρώματα της εργατικής τάξης. Αυτό είναι! Δεν είναι αυτό καθόλου υποτιμητικό για μένα!»

«*Μάλιστα. Εντάξει!*» [αίσθημα ικανοποίησης ή ανακούφισης από την προηγούμενη ‘δύσκολη’ θέση]

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β’)

ΕΡ. «Ας πούμε, το κοινωνικό του περιβάλλον πώς είναι, τι στοιχεία, χαρακτηριστικά, έχει;»

«*Τώρα, είναι δύσκολη η απάντηση. Γιατί, δεν ξέρω, αν κατάλαβα καλά την ερώτηση...*»

ΕΡ. «Λες ότι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού δεν είναι ο μόνος παράγοντας, γιατί αυτό εντάσσεται σ’ ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και περίγυρο. Σαφέστατα, έτσι είναι. Δεν είναι κάτι αποκομμένο το οικογενειακό απ’ το κοινωνικό. Ρωτάω μόνο αν το περιβάλλον αυτό βλέπεις να έχει κάποια συγκεκριμένα ή κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία να τα συναρτάς πιο άμεσα με την επίδοση του παιδιού; Αυτό λέω! Ποια χαρακτηριστικά είναι αυτά».

«*Πιστεύω, χωρίς να ξέρω ούτε καθαρά και το οικογενειακό, πιστεύω ότι το κοινωνικό απ’ όπου προέρχεται (χωρίς να θέλω να... γιατί δε μ’ αρέσουν οι κατηγοριοποιήσεις)* [έντονος δισταγμός]... *Παρότι το σχολείο...* [δισταγμός] *μπορεί να είναι ταξικό*». [γέλιο]

ΕΡ. «Ποιες κατηγοριοποιήσεις; Εννοείς των κοινωνικών περιβαλλόντων των παιδιών;»

«*Ναι, ναι*».

(Σχόλιο συνεντευκτής) : «Αυτές είναι πραγματικές, αντικειμενικές!»

«*Ναι, ναι, δυστυχώς!*» [απάντηση με βεβαιότητα και αποδοχή του σχολίου του συνεντευκτή]

(Διευκρινιστικό σχόλιο συνεντευκτής) : «Οι κοινωνιολόγοι δηλ. τις αναφέρουν, θέλοντας και μη, βλέποντας τους μαθητές. Ψάχνουν δηλ., ενδιαφέρονται ποια κοινωνική προέλευση έχουν αυτοί».

(...) «*Αν πάμε μετά στο οικονομικό-κοινωνικό, πιστεύω ότι, ίσως, είναι προς τα κατώτερα, ας το πούμε, επίπεδα. Προς τα κατώτερα επίπεδα, δεδομένων των ερεθισμάτων που, προφανώς, είναι λιγοστά έως μηδαμινά*».

Τόσο οι δυο τελευταίες αναφορές των εκπαιδευτικών όσο και κάποιες από τις προηγούμενες στην κοινωνική προέλευση των μαθητών τους αποτυπώνουν μια αθεωρητική προσέγγιση του κοινωνικού πεδίου ή, στην καλύτερη περίπτωση, φαίνεται να εμπεριέχουν στοιχεία μιας «αστικής-εμπειριστικής» ταξινόμησης του κοινωνικού πεδίου (σε «ανώτερη», «μεσαία» και «κατώτερη τάξη»). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας τριχοτόμησης, οι «κοινωνικές τάξεις» ορίζονται βασικά με όρους «εισοδήματος» και «οικονομικής κατάστασης» της οικογένειας των μαθητών τους και δευτερευόντως και με όρους, οι οποίοι αφορούν κάποια γενικότερα στοιχεία ή χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την «κοινωνική κατάσταση» ή την «κοινωνική εικόνα» της οικογένειάς τους. Γι' αυτό στις αναφορές των εκπαιδευτικών στην κοινωνική προέλευση των μαθητών τους γίνεται λόγος για «κατώτερα» ή «ανώτερα στρώματα» ή «επίπεδο», ταυτίζοντας, ουσιαστικά, την «κατώτερη» ή «ανώτερη τάξη», μέσα από μια μονοδιάστατη σχέση, με τις πιο φτωχές (σε εισόδημα) ή, αντίστοιχα, τις πιο πλούσιες κοινωνικές ομάδες.

Μια τέτοια οπτική του κοινωνικού σχηματισμού και των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες απαντούν σ' αυτόν, εστιάζει σε εμπειρικά παρατηρήσιμες και φαινομενικές μόνο πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας, αγνοώντας τις βαθύτερες κοινωνικές σχέσεις και συγκροτήσεις, οι οποίες υφίστανται σ' έναν κοινωνικό σχηματισμό και προσδιορίζουν την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Επιπρόσθετα, η προηγούμενη τριχοτόμηση και αναφορά σε «ανώτερη», «μεσαία» και «κατώτερη τάξη» υπολανθάνει μια λεκτική-σημειολογική και ιδεολογική υποτίμηση των χαρακτηριστικών και εκφάνσεων της «κατώτερης τάξης» και, ταυτόχρονα, μια υπερτίμηση των χαρακτηριστικών της «μεσαίας» και «ανώτερης τάξης» καθώς και των «θεσμών» (όπως, για παράδειγμα, του σχολείου), οι οποίοι διαφυλάσσουν και προωθούν τα χαρακτηριστικά αυτά.¹

Ιδιαίτερα δηλωτική μιας αντίληψης η οποία αποκόπτει την εξήγηση της σχολικής διαδρομής των μαθητών από την κοινωνική τους προέλευση και την

¹ _ Για μια σχετική κριτική ανάλυση, απ' όπου και αντλούμε, βλ. Harris K. (1982), ό.π., σσ.30,33,34 και 37-43. Επίσης, πρβλ. και Πουλιαντζάς Ν. (1985) *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. Α', ό.π., σσ.114-117 και του ίδιου *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*, ό.π., σσ.21,22,25,29,30 και 245,246.

ευρύτερη κοινωνική θέση της οικογένειας, ανάγοντας τη διαδρομή αυτή στα «ιδιαιτέρα» στοιχεία του οικογενειακού τους «περιβάλλοντος» και μόνον, αποτελεί η ακόλουθη, αυτοβιογραφικού χαρακτήρα, αναφορά μιας από τις εκπαιδευτικούς της έρευνας :

«Πρώτη φορά έχω ακούσει στη ζωή μου πώς μέσα από μια ζωγραφιά... Γιατί η αλήθεια είναι ότι εγώ στην οικογένειά μου, στο σπίτι μας, πέρα από τα βιβλία τα σχολικά, δεν υπήρχε κάποιο άλλο βιβλίο που θα μπορούσα να δω... Ούτε είχα ακούσει ποτέ ότι μέσα από μια ζωγραφιά... Δηλ. δεν υπήρχαν τέτοια ερεθίσματα. Κι αυτό που λέω για τα παιδιά τα τωρινά στο σχολείο, βλέπω εμένα. Και, πολλές φορές, τα καταλαβαίνω και νιώθω... Ειλικρινά, βλέπω εμένα. Ειλικρινά στο λέω! Και συγκινούμαι, και τώρα που το λέω, συγκινούμαι! Γιατί, πολλές φορές, τα παιδιά με ρωτάνε : “κυρία, τι είναι αυτό το θέατρο;” Ούτε κι εγώ ήξερα τι είναι μέχρι που πήγα...»

ΕΡ. «Τι το κοινό δηλ. βρίσκεις ανάμεσα σ' αυτούς και σε σένα;»

«Το περιβάλλον. Απλά, εγώ... Μάλλον, η οικογένειά μου μπορεί να μην μου έδινε ερεθίσματα. Όχι μπορεί! Δεν είχα ερεθίσματα! [με έμφαση] Δεν ταξιδεύαμε, δεν πηγαίναμε πουθενά πέρα από το χωριό, δε βγαίναμε, δε διαβάζαμε άλλα βιβλία, δεν υπήρχαν άλλα βιβλία, δεν υπήρχε λεξιλόγιο... Θαύμαζα, όταν πήγα στο πανεπιστήμιο, τις φίλες μου που μιλούσαν πάρα πολύ ωραία. Μπορούσαν να αφηγηθούν πράγματα από την παιδική τους ηλικία που είχαν ταξιδέψει, που είχαν δει, και που εγώ τα άκουγα για πρώτη φορά! Ταυτίζομαι πάρα πολύ με τα τωρινά παιδιά. Μου θυμίζουν πολύ εμένα. Ο Γιάννης, ο Βασίλης. Απλά, σε μένα ήταν ότι οι γονείς μου ήταν αγαπημένοι. Ναι μεν έλειπαν, κι όλα αυτά, αλλά υπήρχε μια ισορροπία οικογενειακή στο σπίτι, η οποία...»

Η μητέρα μου δεν έχει πάει σχολείο, αλλά μας έλεγε πάντα : “διαβάστε, να φύγετε από 'δω, να γίνετε άνθρωποι χρήσιμοι”. Είχε καταλάβει ότι μόνο μέσα απ' τα 'γράμματα' θα μπορέσουμε, μόνο μέσα από τα 'γράμματα', τη μάθηση, θα μπορέσουμε να αλλάξει η ζωή μας και να γίνει διαφορετική. Και αυτό προσπαθώ, τώρα εγώ, πολλές φορές, στα παιδιά να τους το πω. Να τους περιγράψω πώς είναι στο πανεπιστήμιο, πώς θα είναι αν αλλάξει η ζωή τους, πώς θα είναι να είσαι...»

(...) «Γιατί αναρωτιέμαι και λέω : εκείνη η μαμά, η δική τους, γιατί, πιθανόν, δεν έχει καταλάβει την αξία. Εμένα η μητέρα μου ήταν αγράμματη, αλλά είχε καταλάβει. Και μας το είχε 'περάσει'. Ταυτίζομαι πολύ με τα παιδιά». (...) «Λέω, καμιά φορά, ότι είναι πολύ μικρά και δεν καταλαβαίνουν. Μακάρι, λέω, αργότερα να βρεθεί κάποιος στη ζωή τους, έστω και συγγενής ή και οι ίδιοι οι γονείς, που να τους παροτρύνουν και να μη μείνουν σ' αυτόν τον μικρόκοσμο,

στο χωριό. Να μπορέσουν να δουν πράγματα. Βέβαια, από τώρα δεν μπορείς να προδιαγράψεις την πορεία του καθενός. Μπορεί ο Γιάννης να γίνει επιστήμονας ή οτιδήποτε ή η Αφροδίτη...»

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

Από την προηγούμενη αναφορά φαίνεται ότι το μόνο κοινό γνώρισμα που αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτικό ανάμεσα στην ίδια και τους μαθητές της είναι το «φτωχό» και «στερημένο» (σε πολιτιστικά «ερεθίσματα») οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ το διαφοροποιητικό στοιχείο, το οποίο εξηγεί και την επιτυχή πορεία της ίδιας στο σχολείο είναι το «ισορροπημένο» οικογενειακό «κλίμα» και η θετική στάση των γονέων της απέναντι στην «αξία της μόρφωσης» και το σχολείο.

Η συναισθηματική ταύτιση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές της, στη βάση του κοινού («στερημένου» μορφωτικά) περιβάλλοντος της οικογένειας, και η απουσία οποιασδήποτε συσχέτισης του οικογενειακού αυτού περιβάλλοντος με τα κοινά κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (ως απόρροια δηλαδή της κοινής τους προέλευσης από εργατικά και αγροτικά στρώματα), είναι απόλυτα ενδεικτικά στοιχεία της απουσίας, από το λόγο της εκπαιδευτικού, μιας συγκροτημένης οπτικής του κοινωνικού πεδίου και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων εντός αυτού, στις οποίες υπόκεινται τα διαφορετικά οικογενειακά και μορφωτικά «περιβάλλοντα» καθώς και τα άτομα-φορείς των «περιβαλλόντων» αυτών.

Δηλωτική επίσης της ίδιας οπτικής, η οποία αποσυνδέει πλήρως τη σχολική επίδοση των μαθητών από την κοινωνική τους προέλευση, αποτελεί η αναφορά ενός ακόμη εκπαιδευτικού :

«Θεωρώ (απ' όση εμπειρία μπορώ να έχω) ότι δεν τυγχάνουν της απαραίτητης προσοχής από το σπίτι, από το περιβάλλον τους και της απαραίτητης καθοδήγησης. Τώρα, δεν θέλω να σκεφτώ ότι είναι λόγοι οικονομικής-κοινωνικής κατάταξης κ.τ.λ. Δηλ., εντάζει, υπάρχουν μαθητές μου, οι οποίοι δεν είναι τόσο (θα έλεγα) οικονομικά ευκατάστατοι, οι οποίοι είναι άριστοι μαθητές. Αυτό δεν πιστεύω να συνάδει το ένα με το άλλο. Υπάρχουν όμως και μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν οικογενειακά προβλήματα (το παρατηρώ μέσα στην τάξη, ξέρω τους γονείς), είναι οικονομικά ανεξάρτητοι και ευκατάστατοι, αλλά το παιδί τους δεν μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

Η απουσία συγκροτημένης αντίληψης σχετικά με τις ταξικές συγκροτήσεις και σχέσεις οι οποίες απαντούν στον κοινωνικό σχηματισμό αποτυπώνεται στο περιεχόμενο του λόγου δυο ακόμη εκπαιδευτικών.

Στην πρώτη περίπτωση η ρύπανση του περιβάλλοντος και η μόλυνση της ατμόσφαιρας παρουσιάζεται στο λόγο ενός εκπαιδευτικού (ο οποίος απευθύνεται στους μαθητές του) σαν να έχει τις ρίζες της, γενικά, στους «ανθρώπους» και στις δραστηριότητες που αυτοί αναπτύσσουν. Μέσα από μια τέτοια αναφορά προκρίνεται η αστικο-φιλελεύθερης αφετηρίας «ιδεολογία της ατομικής ευθύνης» απέναντι στο «πρόβλημα του περιβάλλοντος» όλης γενικά της «κοινωνίας» των (μεμονωμένων) ατόμων-ανθρώπων που τη συναπαρτίζουν, αγνοώντας τον κυρίαρχο τρόπο καπιταλιστικής παραγωγής και τη διαμόρφωση (ως αποτέλεσμα αυτού) σύστοιχων (καπιταλιστικών) κοινωνικών συγκροτήσεων και σχέσεων εξουσίας, οι οποίες υπερβαίνουν την «ατομική βούληση» και την επίδειξη «υπευθυνότητας» από την πλευρά των μεμονωμένων ανθρώπων και οι οποίες ευθύνονται για τους όρους υπερεκμετάλλευσης των φυσικών πόρων και μαζικής υποβάθμισης και καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος¹ :

«Δηλ., να κάνουμε Μελέτη και να συζητάμε για τις επιπτώσεις της ρύπανσης στο περιβάλλον ή στο νερό και να συζητάω με 5 άτομα. Και να λέω : “παιδιά, γιατί μολύνεται η ατμόσφαιρα; Γιατί μολύνεται το νερό; Τι κάνουμε εμείς οι άνθρωποι;” και να βλέπω οι άλλοι να κάθονται και να κοιτούν».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

Επίσης, στο λόγο μιας ακόμη εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρεται σε πλευρές της ιστορίας της ελληνικής επανάστασης του 1821 μιλώντας στους μαθητές της, ανάγονται (μέσα από ένα ψυχολογικό, ανιστορικό και υπερ-κοινωνικό πρίσμα) κάποιες στιγμές εμφύλιων συγκρούσεων που ακολούθησαν την ελληνική επανάσταση σε κάποια σύγκρουση μεταξύ ατόμων (λόγω «προσωπικών φιλοδοξιών») και σε κάποια «εγγενή» και αδιάλειπτα «αρνητικά χαρακτηριστικά της φυλής των Ελλήνων» κι όχι στις βαθύτερες κοινωνικές αντιθέσεις και τους υλικούς ανταγωνισμούς, οι

¹ _ Για μια τέτοια («σχεσιακή»-μαρξιστική) προσέγγιση και ανάλυση της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, με βάση δηλαδή την εργασιακή θεωρία της αξίας, βλ. ενδεικτικά το εξαιρετικά κατατοπιστικό άρθρο του Γ. Λιοδάκη (1997) «Η σχέση ανθρώπου-φύσης και η ιστορική σημασία της εργασιακής θεωρίας της αξίας», *Ουτοπία*, τχ. 26, σσ.79-106.

οποίοι επικράτησαν στην μετεπαναστατική περίοδο και συνέτειναν σε κοινωνικές αντιπαραθέσεις και εμφύλιες συγκρούσεις :

«“παιδιά, τον Κολοκοτρώνη τον καταζητούσαν από τα 11 χρόνια του, γιατί είχε σκοτώσει Τούρκο!” (...) “Μα, κυρία;”, μου λένε. “Όπως και τον Κολοκοτρώνη τον κλείσανε φυλακή”. *Μα, αυτό πρέπει να τους πεις όμως, τελικά! Ή ότι “παιδιά, τότε κάναμε και εμφύλιο πόλεμο, και, τελικά, νικήσαμε!” “Και πάντα, μετά από έναν πόλεμο, εμείς κάναμε εμφύλιο, παιδιά, τους λέω. Το ‘χαμε ελάττωμα! Γιατί εμείς θέλουμε να είμαστε όλοι αρχηγοί εδώ!”»*

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Οι εμφύλιες-κοινωνικές συγκρούσεις δηλαδή γίνονται αντιληπτές και παρουσιάζονται στο λόγο της εκπαιδευτικού ως μια «δυσλειτουργία» ή «αρνητική εξέλιξη» (η οποία εδράζεται στο επίπεδο των «δι-ατομικών διαφωνιών» ή σε κάποια «εγγενή φυλετικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων») κι όχι ως ένα «φυσικό» επακόλουθο της ύπαρξης αντιτιθέμενων κοινωνικών τάξεων, στρωμάτων και μερίδων τάξεων και, κατά συνέπεια, αλληλοσυγκρουόμενων κοινωνικών συμφερόντων σε κάθε κοινωνικό σχηματισμό. Μια τέτοια αντίληψη δεν αποτελεί, βέβαια, ένα «μεμονωμένο σχήμα» σκέψης, το οποίο απαντά στο λόγο της συγκεκριμένης μόνο εκπαιδευτικού, αλλά αυτή αναπαράγει το κυρίαρχο (φιλελεύθερο) ιδεολογικό και ιστοριογραφικό «παράδειγμα» σε σχέση με την προσέγγιση και παρουσίαση των κοινωνικών συγκρούσεων, γενικά, καθώς και των λεγόμενων «εμφύλιων συγκρούσεων» και «διχασμών», ειδικότερα.¹

Η φιλελεύθερη οπτική του κοινωνικού πεδίου στο λόγο των δυο προηγούμενων εκπαιδευτικών συμφωνεί και με την ομόλογη ιδεολογική τους τοποθέτηση στα Δεξιά του πολιτικού «φάσματος» καθώς και με τη συνδικαλιστική τους ένταξη και υποστήριξη της παράταξης της Δ.Α.Κ.Ε.

Από τη συσχέτιση των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας των τριών προηγούμενων υποκατηγοριών με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις εξηγήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους. Κι αυτό γιατί, όπως αναφέραμε

¹ _ Μηλιός Γ. (2000), ό.π., σσ.272-277 και 366,367. Για έναν παρόμοιο σχολιασμό μιας τέτοιας οπτικής και παρουσίασης των «εθνικών διχασμών» στα σχολικά βιβλία Ιστορίας του δημοτικού και του γυμνασίου βλ. Φραγκουδάκη Α.- Δραγώνα Θ. (επιμ.) «Τί είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα χ.χ. (2^η έκδοση), σσ.160,161.

νωρίτερα, σχεδόν καθολικά οι εκπαιδευτικοί του δείγματος (28 από τους 30) εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους μέσα από την προσφυγή σε μια ή και περισσότερες διαστάσεις του παράγοντα «οικογένεια».

Συγκεκριμένα, οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία με βάση και τις τρεις υποκατηγορίες εξηγήσεων οι οποίες εδράζονται στην οικογένεια δε φαίνεται να διαφοροποιούνται ποσοτικά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους.

Μια μικρή διαφοροποίηση φαίνεται στις εξηγήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες εστιάζουν στο ψυχολογικό «κλίμα», το ενδιαφέρον και τη στάση της οικογένειας για το σχολείο ως αιτία της σχολικής αποτυχίας (πρώτη υποκατηγορία). Στις εξηγήσεις αυτές φαίνεται να υπερτερούν ποσοτικά οι εκπαιδευτικοί της νεότερης ηλικίας (24-34 ετών), της μικρότερης «κλίμακας» ετών υπηρεσίας στην εκπαίδευση (1-5 έτη) και, συνακόλουθα, όσοι έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά τη Β΄ δεκαετία της λειτουργίας των Τμημάτων αυτών (1995-2004). Επίσης, στην ίδια υποκατηγορία, όπως και στις δυο άλλες υποκατηγορίες εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας, φαίνεται να υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων.

Την ίδια στιγμή, οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας με βάση τους οικονομικούς και τους υλικούς όρους της οικογένειας (τρίτη υποκατηγορία) δεν απαντούν καθόλου στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες εργατικών στρωμάτων, ενώ οι εξηγήσεις αυτές με βάση το υλικό υπόβαθρο της οικογένειας απαντούν εξολοκλήρου στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων.

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία με βάση τις τρεις προηγούμενες υποκατηγορίες δε δηλώνουν κάποια συνδικαλιστική τοποθέτηση. Μια μικρή διαφοροποίηση στις τρεις διαφορετικές υποκατηγορίες εξηγήσεων φαίνεται να υπάρχει σε σχέση με την πολιτική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, οι εξηγήσεις της πρώτης υποκατηγορίας απαντούν πιο συχνά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τοποθετούν τον εαυτό τους πολιτικά στα Δεξιά, ενώ της δεύτερης και της τρίτης υποκατηγορίας απαντούν πιο συχνά στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αυτο-τοποθετούνται πολιτικά στα Αριστερά.

Γ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και κοινωνική προέλευση μαθητών

Οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας ή της επιτυχίας οι οποίες έχουν ως βάση τους την κοινωνική προέλευση των μαθητών απαντούν ελάχιστα μεταξύ των εξηγήσεων που δίνουν οι εκπαιδευτικοί. Τέτοιες εξηγήσεις απαντούν μόλις σε τρεις εκπαιδευτικούς. Από τις εξηγήσεις αυτές μια αναφέρεται σε ένα από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών που αποτυγχάνουν, τη γεωγραφική τους προέλευση, ως μια από τις αιτίες της αποτυχίας τους στο σχολείο, ενώ μόνο από δυο εκπαιδευτικούς προκρίνεται ως βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους η κοινωνική τους προέλευση.

Για λόγους θεωρητικούς και μεθοδολογικούς εντάσσουμε σε δυο διακριτές υποκατηγορίες τις τρεις αυτές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, στο βαθμό που οι εξηγήσεις αυτές αναδεικνύουν, ταυτόχρονα, διαφορετική κοινωνική οπτική καθώς και διαφορετικό τρόπο κατανόησης από μέρους των τριών εκπαιδευτικών μιας από τις πιο καίριες διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, σε σχέση με τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, όπως θα φανεί και στη συνέχεια.

1. Γεωγραφικά χαρακτηριστικά μαθητών και σχολική αποτυχία. Η εξήγηση της σχολικής αποτυχίας με βάση τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των περιοχών απ' όπου κατάγονται οι μαθητές και τη γεωγραφική τους προέλευση απαντά ως τρίτη κατά σειρά ιεράρχησης μεταξύ των εξηγήσεων της αποτυχίας που αναφέρονται από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Η εξήγηση αυτή εντάσσεται σε ένα γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας, το οποίο, ωστόσο, συμπυκνώνεται στο επίπεδο της οικογένειας, όπως φάνηκε κι από προηγούμενο σχετικό παράθεμα από το λόγο του ίδιου εκπαιδευτικού.

ΕΡ. «Θα έβαζες δηλ. και εκεί πιο πολύ το κοινωνικο-οικονομικό στοιχείο;»

«Ναι. Και το γεωγραφικό. Υπάρχουν κάποια γεωγραφικά χαρακτηριστικά, δεδομένου ότι το σχολείο μας είναι δίπλα από την πόλη, στην ουσία όμως θεωρείται επαρχία. Δεδομένων, τώρα, κάποιων ιδιαίτερων γεωγραφικών χαρακτηριστικών που έχουν τα σχολεία της επαρχίας (δε λείπουν, δεν απουσιάζουν αυτά από το συγκεκριμένο σχολείο)...»

ΕΡ. «Τα γεωγραφικά δηλ. στοιχεία θεωρείς ότι προσδιορίζουν το τι κάνουν τα παιδιά στο σχολείο;»

«Ναι!»

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

2. Κοινωνική προέλευση μαθητών και σχολική αποτυχία. Οι δυο γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών, αναφέρουν τον παράγοντα αυτόν ως τον πιο βασικό για τη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης. Στο λόγο των δυο εκπαιδευτικών αποτυπώνεται σαφής αντίληψη της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως θα φανεί στη συνέχεια, σε σχέση και με άλλες καίριες διαστάσεις της λειτουργίας αυτής, για τις οποίες ρωτήθηκαν οι δυο εκπαιδευτικοί στις υπόλοιπες θεματικές κατηγορίες.

Και οι δύο εκπαιδευτικοί είναι ηλικίας 35-44 ετών, έχουν περισσότερα από 11 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης την Α' δεκαετία λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. (1984-1995). Ως προς τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, και οι δύο εκπαιδευτικοί προέρχονται από αστικές περιοχές, το επίπεδο της εκπαίδευσης και των δυο γονέων τους είναι υψηλό (απόφοιτοι Λυκείου και πάνω) και προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων. Οι εξηγήσεις που δίνουν και οι δύο εκπαιδευτικοί για τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους είναι οι ακόλουθες :

ΕΡ. «Θα έβλεπες άλλο λόγο (δεύτερο, έστω, κατά σειρά ιεράρχησης), που να δικαιολογεί, εν μέρει, τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζει το παιδί αυτό στο σχολείο;»

«Ε, ναι, είναι γεγονός ότι οι διαφορετικές αφετηρίες που έχουν τα παιδιά και το οικογενειακό περιβάλλον παίζουν πάρα πολύ μεγάλο ρόλο σ' αυτές τις δυσκολίες, σαφέστατα! Ωστόσο, και τα άλλα παιδιά που έχω και είναι πάρα πολύ καλοί μαθητές, είναι παιδιά μεταναστών που ζουν σε σπίτια που δεν έχουν επίβλεψη από τους γονείς τους (οι γονείς τους δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ). Βέβαια, αυτό γνωρίζω ότι είναι περίπτωση!

Τα περισσότερα παιδιά που είναι από κατώτερα κοινωνικά στρώματα η σχολική τους αποτυχία είναι σύνθητες φαινόμενο».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Πού δηλ. θα απέδιδες τις δυσκολίες τους αυτές, με ένα παιδαγωγικό πρίσμα εξήγησης; Δεν ξέρω αν είναι σαφές αυτό που ρωτάω;»

«Σαφές είναι! [με έμφαση] Αλλά δεν μπορώ να το εξηγήσω! Είναι μια ιδιαίζουσα περίπτωση. Ενώ αυτά τα παιδιά στην καθημερινότητά τους χειρίζονται το χρήμα σαν ποσά, δηλ. τι θα

πάρουν, τι θα δώσουν, τι θα κάνουν, παρόλα αυτά στο μάθημα είναι σαν να μην είναι εκεί! Σαν να είναι κάτι τελείως διαφορετικό το ένα με το άλλο! Και ενώ κάνω, προσπαθώ να 'φέρω' το μάθημα στο δικό τους τρόπο χειρισμού των αριθμών, παρόλα αυτά μου δείχνουν ξεκάθαρα ότι "άλλο είναι τα λεφτά στην τσέπη μου, και πώς τα χρησιμοποιώ, κι άλλο αυτό που μου κάνεις!" Ενώ κάνουμε τα ίδια πράγματα! Και το 'φοβερό' είναι ότι τα 4 αυτά παιδάκια είναι από τα πλέον χαμηλά στρώματα, και οικονομικά και κοινωνικά! Δηλ. είναι το ένα κοριτσάκι το οποίο είναι η οικογένειά του από την Αλβανία. Το κοριτσάκι αυτό, βέβαια, εδώ έχει γεννηθεί αλλά, τέλος πάντων. Και τα άλλα τρία είναι παιδιά τα οποία είναι από ένα άλλο χωριό που έρχονται σε μας. Όπου εκεί έχουμε ένα γενικότερο πρόβλημα με τα παιδιά».

ΕΡ. «Θα συνέδεες την κοινωνική τους προέλευση, το ότι δηλ. είναι από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα με το όποιο ενδιαφέρον δείχνουν ή, προφανώς, δεν δείχνουν στα Μαθηματικά;»

«Κοίταξε, εγώ το συνδέω, γενικά, όχι μόνο με τα Μαθηματικά. Αλλά και όσον αφορά και την κουλτούρα τους! Δηλ. το σχολείο δεν είναι η πρωταρχική τους αξία! Έρχονται, γιατί πρέπει να έρθουν. Αν δηλ. κρίνεις ότι στα δύο χρόνια έχω δει από μία φορά τους γονείς του καθενός! Δεν εμφανίζονται ποτέ ούτε σε συγκεντρώσεις ούτε σε τίποτα. Επίσης, δεν έχω τηλέφωνα επικοινωνίας τους. Και είναι, γενικά, μία κουλτούρα του ότι "στο σχολείο θα πάμε, επειδή πρέπει να πάμε! Και από κει και πέρα δε ζητάμε τίποτα παραπάνω!"»

ΕΡ. «Αυτή την κουλτούρα που λες θα τη συνέδεες με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά; Πώς θα τη συνέδεες;»

«Ναι, τη συνδέω! Κοίταξε, προσπαθώ όλα να τα 'φέρω' κοντά στα δικά τους δεδομένα, στα δικά τους πρότυπα. Όταν ακούνε ότι ο άλλος μαστορεύει, κάνει, έχουν άλλες αξίες. Όταν ο άλλος μού λέει ότι μαστορεύει, κάνει τσιμέντα, κάνει πλακάκια, τον πιάνω και του λέω : "ρε, τι μάστορας θα γίνεις, άμα δεν ξέρεις να μετράς τι πλακάκια θα βάλεις;" Ναι, αλλά δεν μπορεί να γίνει κι όλο το μάθημα των Μαθηματικών με πλακάκια και με τσιμέντα! Δεν μπορεί να γίνει! Οπότε, μένουμε, δυστυχώς, εκεί!»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

Ο τρόπος με τον οποίο εξηγείται η σχολική αποτυχία από την πρώτη εκπαιδευτικό καταδεικνύει με σαφήνεια τους κοινωνικούς προσδιορισμούς της σχολικής αποτυχίας των μαθητών της. Μολονότι αναφέρεται από αυτήν ότι και οι πολύ καλοί μαθητές της είναι παιδιά μεταναστών και, γενικά, έχουν την ίδια κοινωνική προέλευση με τους μαθητές που αποτυγχάνουν, αναγνωρίζεται ότι το γεγονός αυτό αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα («είναι περίπτωση», όπως χαρακτηριστικά λέγεται). Κάτι που συνοψίζεται στην επόμενη κιάλας αποστροφή της και τονίζεται πιο εμφαντικά και σε

παρόμοιες απαντήσεις της, σε σχέση και με άλλες πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Με παρόμοιους όρους εξηγείται από τη δεύτερη εκπαιδευτικό και η σχολική επιτυχία των μαθητών της. Και στην περίπτωση αυτή δηλαδή προκρίνεται από αυτήν ως βάση εξήγησης της επιτυχίας των μαθητών της η κοινωνική τους προέλευση :

ΕΡ. (...) «Αν σου ζητούσα να δεις την τετράδα των μαθητών σου που ‘φεύγουν’ πολύ μπροστά στα μαθήματα, τι θα μου ανέφερες σ’ αυτούς (αντίστροφα τώρα) ως μια, δυο βασικές αιτίες-παράγοντες που να δικαιολογούν την άριστη επίδοσή τους; Για το ότι γράφουν οτιδήποτε τους ζητήσεις, γράφουν πολύ καλά κείμενα κ.λπ.»

«Σ’ αυτούς είναι το κοινωνικό τους περιβάλλον, καθαρά! Γιατί οι περισσότεροι από τους γονείς τους είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου ή ΤΕΙ, εργάζονται οι περισσότεροι εκτός του χωριού και των χωραφιών, και, γενικά, υπάρχει μία άλλη, εννοείται, κουλτούρα μέσα στο σπίτι! Το σχολείο θεωρείται πρωταρχικό, οι γονείς είναι πολύ συνεργάσιμοι και, παραδόξως, ενώ είναι από μια τέτοια θεώρηση του σχολείου, είναι συνεργάσιμοι όσον αφορά το ότι το σχολείο πρέπει να δίνει χαρά! Δηλ. ‘στέκονται’ μαζί με μένα, με τον εκπαιδευτικό! Δεν ‘στέκονται απέναντι’! Έχουν δεχτεί ότι τα παιδιά παίζουν και μαθαίνουν και ότι αυτά γίνονται μαζί! Προς το παρόν, βέβαια, γιατί από την Πέμπτη και Έκτη δημοτικού τα πράγματα μετά ‘αγριεύουν’! Δεν το συζητάμε! Είναι πάντα δίπλα μου, συνεργάζονται πολύ! Τα παιδιά έχουν άλλα βιώματα! Είναι παιδιά που έχουν ταξιδέψει, είναι παιδιά που έχουν πάει κι ένα σινεμά (για το χωριό είναι ‘άθλος’ το ότι πήγαν στην πόλη να δουν σινεμά)».

ΕΡ. «Έχουν και οικονομική δυνατότητα.»

«Έχουν οικονομική δυνατότητα και, γενικώς, άλλη αντίληψη και θεώρηση των ‘πραγμάτων’! Ενώ τα συγκεκριμένα 4, για τα οποία συζητούσαμε νωρίτερα, η επαφή τους (απ’ ό,τι κατάλαβα) με το σπίτι είναι όταν θα φάνε και θα κοιμηθούνε! Επειδή ζουν σε έναν οικισμό κάπως πιο πέρα από το χωριό, είναι όλη τη μέρα έξω! Έχουν, σαφέστατα, εμπειρίες και βιώματα καταπληκτικές! Οι οποίες, δυστυχώς, είναι ‘άχρηστες’ στο σχολείο! Δυστυχώς! Μπορούν να σου πουν τα ονόματα από τα ψάρια στο ποτάμι όλα! Να σου πουν πώς τα πιάνουν, τι παγίδες βάζουν, αλλά, δυστυχώς, όλα αυτά δεν μας είναι... δεν μας ‘βολεύουν’ στο σχολείο!»
[ειρωνεία]

ΕΡ. «Ενώ η ‘τετράδα’ σου, των πολύ καλών, φαντάζομαι πως είναι...»

«Η ‘τετράδα’ είναι το ‘enfant gâté’, το ‘crème de la crème’! Τα οποία παιδάκια όμως, πρόσεξε : μπορεί να τα διαχωρίζουμε εμείς, τώρα που τα λέμε, αλλά μέσα στην τάξη δεν υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ τους! Όχι, αυτό ήθελα να το πω : ότι με χαροποιεί ιδιαίτερα ότι, ενώ ξέρουν πολύ καλά ο καθένας πού βρίσκεται, συνεργάζονται άψογα!»

Αξιοπρόσεκτη στο προηγούμενο χωρίο είναι η αναφορά της εκπαιδευτικού στα διαφορετικά βιώματα, στις εμπειρίες και τα στοιχεία κουλτούρας που φέρουν οι δυο διαφορετικές ομάδες μαθητών της (αυτοί που αποτυγχάνουν και εκείνοι που έχουν υψηλή σχολική επίδοση) και τα οποία φαίνεται να έχουν συμβολή, κατ' αυτήν, στην αποτυχία ή στην επιτυχία τους στο σχολείο. Τα βιώματα αυτά και τα στοιχεία κουλτούρας (τα οποία αντιπροσωπεύουν, ταυτόχρονα, και δυο διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες παιδιών) δεν αντιμετωπίζονται στο πλαίσιο μιας αξιολογικής οπτικής ως διαφορές «ποιότητας» ή «ιδιότητας» μεταξύ των δυο ομάδων και κοινωνικών κατηγοριών μαθητών αλλά ως μια διαφορά κι ως ένα αποτέλεσμα «κοινωνικής σχέσης» τόσο με τη διαμόρφωση των ίδιων των βιωμάτων και των εμπειριών των μαθητών όσο και των βιωμάτων και εμπειριών αυτών με τα ζητούμενα, κάθε φορά, στοιχεία γνώσης και κουλτούρας του σχολείου. Το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί καίρια το «σχήμα» εξήγησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού από παρόμοια «σχήματα» εξήγησης της αποτυχίας προηγούμενων εκπαιδευτικών, στα οποία εμπεριέχονταν μια αξιολογική διάκριση και υποτίμηση των («κατώτερων», «φτωχών» ή «ελλειμματικών») βιωμάτων και «ερεθισμάτων» των μαθητών, που συμβάλλουν στην αποτυχία τους στο σχολείο. Το διαφοροποιητικό στοιχείο δηλαδή αυτού του τρόπου εξήγησης από εκείνο των προηγούμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναφέρονταν στα «φτωχά ερεθίσματα» των μαθητών και συνέδεαν τα «ερεθίσματα» αυτά με την αποτυχία τους στο σχολείο, έγκειται στο ότι τα «ερεθίσματα», οι εμπειρίες και τα στοιχεία κουλτούρας των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα δεν αντιμετωπίζονται (στο πλαίσιο αυτού του τρόπου εξήγησης) με όρους μιας «θεώρησης του ελλείμματος» αλλά μιας «θεώρησης της πολιτιστικής διαφοράς», ως απόρροια δηλαδή κοινωνικών σχέσεων.

Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τις δυο εκπαιδευτικούς είναι οι συμπληρωματικές σπουδές μετεκπαίδευσης στο Διδασκαλείο, οι πρόσθετες μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες της αγωγής τις οποίες έχει ακολουθήσει η μία εκπαιδευτικός, απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, και, γενικά, η καλύτερη βιβλιογραφική ενημερότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως φαίνεται και από την απάντησή της στο ερώτημα σχετικά με άλλη ενημέρωση ή διαβάσματα που μπορεί να έχει στον τομέα

της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (πέρα από αυτά δηλαδή που περιλαμβάνονταν στην αρχική της εκπαίδευση) :

ΕΡ. «Σου έχει ‘μείνει’ κάποια θεματική ή κάποια συζήτηση από τα μαθήματα εκείνα στο Παιδαγωγικό Τμήμα; Ας πούμε, αυτό που είπες πριν, δηλ. τι κάνει ή τι δεν κάνει το σχολείο ως μηχανισμός, μπορεί να σου ‘έρχεται’ και από εκεί;»

«Όχι! Όλοι μου οι προβληματισμοί είναι από το Διδασκαλείο και πριν από το Διδασκαλείο, από δική μου μελέτη».

(...) ΕΡ. «Πες μου ποια άλλα βιβλία, πέρα από αυτό της Φραγκουδάκη, έχεις διαβάσει, τα οποία να εντάσσονται (ως τίτλος ή ως θεματική) στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης;»

«Του Apple 'Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα' αλλά και όλα τα άλλα βιβλία του Apple. Αν περιμένεις να θυμηθώ τίτλους, δεν θα ... Και όχι μόνο του Apple!»

ΕΡ. «Τα υπόλοιπα βιβλία είναι της ίδιας θεωρητικής οπτικής με αυτά του Apple;»

«Ναι! Και Macklaren και Giroux κ.λπ.»

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Η θεωρητική κατεύθυνση της κοινωνιολογικής αυτής ενημέρωσης φαίνεται πως έχει συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της συγκεκριμένης αντίληψης και οπτικής της εκπαιδευτικού σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, όπως λέγεται και από την ίδια :

ΕΡ. «Άρα, ο προβληματισμός και οι σκέψεις που μου ανέφερες νωρίτερα για το σχολείο σου ‘έρχονται’ μέσα από αυτό το ‘κανάλι’ θεωρητικής σκέψης και προβληματισμού των βιβλίων αυτών;»

«Ναι!»

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Αντίθετα, η δεύτερη εκπαιδευτικός διαφέρει από την άποψη της συμμετοχής της σε συνδικαλιστική παράταξη της Αριστεράς τόσο τώρα όσο και στα φοιτητικά της χρόνια. Και οι δυο εκπαιδευτικοί τοποθετούν τον εαυτό τους συνδικαλιστικά και πολιτικά στο χώρο της Αριστεράς.

Η πολύ μικρή εμφάνιση εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών στους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, φαίνεται ν' αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί τα ευρήματα της δικής μας έρευνας από τα αντίστοιχα ευρήματα της παλιότερης έρευνας των Φρειδερίκου Α.,

Φολέρου-Τσερούλη Φ.¹ Η έρευνα εκείνη κατέληγε (μεταξύ άλλων) στην ανάδειξη μιας «αντινομίας» (όπως χαρακτηριστικά αναφερόταν) : ότι οι Έλληνες δάσκαλοι του δείγματος, παρά την ελλιπή βασική κοινωνιολογική κατάρτιση και επιστημονική ενημέρωση που έχουν λάβει στις Π.Α. (και *«αντίθετα απ' όσα η βιβλιογραφία παραδίδει για τους δασκάλους των άλλων δυτικών χωρών»*), αναγνωρίζουν (σχεδόν κατά κοινή παραδοχή) τον κοινωνιογενή χαρακτήρα της επίδοσης των μαθητών τους, απορρίπτοντας, αντίστοιχα, την ιδεολογία των «φυσικών χαρισμάτων» ως βάση εξήγησης της σχολικής τους επίδοσης και αποτυχίας.² Έχοντας υπόψη όσα αναφέραμε νωρίτερα για την έρευνα εκείνη και μελετώντας κανείς πιο προσεκτικά το υλικό της έρευνας, μπορεί ν' αντιληφθεί το φαινομενικό χαρακτήρα της πιο πάνω «αντινομίας». Γιατί, ενώ προκύπτει από τη μελέτη του υλικού των συνεντεύξεων που παρατίθεται η κοινωνιογενής εξήγηση της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών από τους δασκάλους, η εξήγηση αυτή δε φαίνεται να συσχετίζει τον «κοινωνικό παράγοντα» (την «κοινωνική προέλευση» των μαθητών) που προσδιορίζει τη σχολική τους επίδοση με τις βαθύτερες κοινωνικο-οικονομικές δομές και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις (και, άρα, με τη συμβολή και του σχολείου στη συνολικότερη αναπαραγωγή αυτών των δομών και σχέσεων). Αντίθετα, η «κοινωνική προέλευση» των μαθητών φαίνεται ν' απομονώνεται στο λόγο των δασκάλων από τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και να περιορίζεται στο «χαμηλό επίπεδο», το «στερημένο» πολιτιστικά «περιβάλλον της οικογένειας» και, γενικά, στις «ενδοοικογενειακές διαδικασίες». Μ' αυτόν τον τρόπο, διαγράφεται ένα εξίσου περιοριστικό (με εκείνο των «φυσικών χαρισμάτων») και λειτουργιστικό «σχήμα» εξήγησης (απ' τους δασκάλους-υποκείμενα της έρευνας) της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών τους, με βάση δηλαδή τους «ελλειμματικούς» μορφωτικούς όρους της οικογενειακής τους κοινωνικοποίησης. Κάτι που στη δική μας έρευνα αποτυπώνεται με σαφήνεια με ποσοτικούς και ποιοτικούς δείκτες.

Η έρευνα λοιπόν των Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. καταλήγει στην ανάδειξη αυτής της επισφαλούς «αντινομίας», σ' ό,τι αφορά την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας από τους δασκάλους του δείγματός της, εξαιτίας της λαθεμένης (θεωρητικά) κοινωνιολογικής ταξινόμησης και ερμηνείας των εξηγήσεων που δίνουν οι δάσκαλοι για τη σχολική αποτυχία των μαθητών. Κατά την ταξινόμηση και ερμηνεία αυτή φαίνεται να παραβλέπεται η σύμφυση του «οικογενειακού» με το

¹ Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. (1991), ό.π.

² Σχετικά βλ. τις σσ.250-259 του βιβλίου.

«κοινωνικό» επίπεδο αναφοράς και εξήγησης της σχολικής αποτυχίας, η οποία είναι κυρίαρχη στο λόγο των δασκάλων,¹ και γι' αυτό και οι λειτουργιστικής αφετηρίας και απόληξης εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας (με βάση την οικογένεια και τους «φτωχούς» υλικούς και μορφωτικούς όρους που επικρατούν σ' αυτήν) συγχέονται και ταυτίζονται με εξηγήσεις οι οποίες εδράζονται σε ευρύτερους (κοινωνικούς) όρους εξήγησης της σχολικής αποτυχίας. Το γεγονός, άλλωστε, αυτό επιβεβαιώνεται και από έναν αντίστοιχο (θεωρητικά) τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, ο οποίος φαίνεται να προτείνεται από τους δασκάλους του δείγματος της έρευνας. Σύμφωνα με τον τρόπο αυτόν, η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη «συμπλήρωση» και την «αντιστάθμιση» του μορφωτικού «ελλείμματος» των μαθητών από τα «μη προνομιούχα περιβάλλοντα» και την ψυχολογική «ταύτιση» και «ενίσχυση» τους (μέσω των αυξημένων «προσδοκιών» των δασκάλων), με απώτερο στόχο την ενίσχυση της «κοινωνικής τους ανόδου» και μαζί των «εξισωτικών λειτουργιών» του σχολείου.²

Δ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και σχολείο

Οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες αναφέρονται σε ορισμένα στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου, προκειμένου να εξηγήσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών, αποτελούν περίπου το 1/6 από το σύνολο των εξηγήσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία. Οι εξηγήσεις αυτές δεν αποτελούν μια ομοιογενή, θεωρητικά, ομάδα εξηγήσεων, αλλά συγκροτούν διαφορετικές ομάδες (επιμέρους κατηγορίες), οι οποίες εστιάζουν σε διαφορετικά στοιχεία του σχολείου τα οποία συμβάλλουν ή τροφοδοτούν την αποτυχία των μαθητών. Αν θέλαμε ν' αναφερθούμε σχηματικά σ' αυτές τις υποκατηγορίες εξηγήσεων, θα λέγαμε ότι αυτές εστιάζουν σε πλευρές και στοιχεία τα οποία εκτείνονται από τα πιο «φαινομενικά» στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου (εκπαιδευτικοί) έως τα πιο «δομικά» στοιχεία της κοινωνικής του λειτουργίας (αναλυτικά προγράμματα, βιβλία), τα οποία προσδιορίζουν σημαντικά τη σχολική πορεία και επίδοση των μαθητών.

¹ Ενδεικτικά, βλ. τα παραθέματα από τις συνεντεύξεις στις σσ. 251,252 της έρευνας.

² Για μια αντίστοιχη παρουσίαση της λειτουργιστικής εξήγησης της σχολικής αποτυχίας των μαθητών βλ. Whitty G. (1985), ό.π., σσ.9-11 και στην ελληνική μετάφραση Whitty G. (2007), σσ.45-50.

1. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση δασκάλου, «κλίμα» σχολικής τάξης και σχολική αποτυχία. Στην πρώτη αυτή υποκατηγορία απαντούν εξηγήσεις οι οποίες συνδέουν τη χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών με την ελλιπή χρονική ενασχόληση του δασκάλου μ' αυτούς τους μαθητές.

«Σίγουρα, ίσως, ευθύνομαι κι εγώ, γιατί, μερικές φορές, δεν επιμένω τόσο πολύ. (...) Ίσως, ο δικός μου τρόπος μετάδοσης να μην είναι ο κατάλληλος, για να προσεγγίσω τα συγκεκριμένα παιδιά;» [ερώτηση με αμφιβολία]

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Βέβαια, έχω κι εγώ την ευθύνη μου, γιατί μέσα στο άγχος του συνόλου, ν' αποδώσει το σύνολο, δεν έχουμε ή δε διαθέτουμε τον απαραίτητο χρόνο στα παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

Επίσης, στην ίδια υποκατηγορία απαντούν εξηγήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους στον ανεπαρκή τρόπο της παιδαγωγικής και διδακτικής τους αντιμετώπισης και στον ανεπιτυχή χειρισμό της διδακτέας ύλης από τους ίδιους. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες εξηγήσεις :

«Αυτό που με ρωτάς πολύ δύσκολα μπορώ να στο απαντήσω, γιατί με προβληματίζει κι εμένα πάρα πολύ. Η πρώτη μου σκέψη ήταν ότι κάτι κάνω λάθος, για να 'μαι ειλικρινής. Γιατί δεν τα 'χω καταφέρει; Γιατί δεν τα 'κέρδισα'; Τι κάνω λάθος; Γιατί δεν καταλαβαίνουν αυτό που λέω; Έχω μεγάλο φόβο ότι, ίσως, κάνω κάτι εγώ λάθος, γιατί 4 στα 11 παιδιά δεν είναι και μικρό ποσοστό! Η πρώτη σκέψη ήταν ότι κάτι κάνω εγώ λάθος. Δεν 'περνάω' δηλ. αυτό που θέλω στα παιδιά. Και δεν το 'χω αποκλείσει! Δοκιμάζω τρόπους, 'ψάχνω'... Τι να σου πω! (...) Και δε μ' αρέσει καθόλου, για να 'μαι ειλικρινής, αλλά θα πρέπει να το παραδεχτώ! Αν θέλουμε να μιλάμε ειλικρινά. Φοβάμαι ότι μπορεί κάτι να κάνω λάθος. Δεν μπορεί να τ' αποκλείσω!»

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Αυτές οι λίγες περιπτώσεις που βλέπω εγώ εδώ στο σχολείο να με προβληματίζουν στα Μαθηματικά, αυτό που εξετάζω πρώτα, και με ανησυχεί, είναι η δική μου διδακτική προσέγγιση που κάνω στα παιδιά αυτά. Μπορεί να 'κουβαλάνε' προβλήματα ή οτιδήποτε είδους μαθησιακές δυσκολίες, αλλά αυτό που εξετάζω εγώ είναι η δική μου διδακτική προσέγγιση που τους κάνω. Και αναρωτιέμαι διαρκώς κατά πόσο έχω καταφέρει να τα ενσωματώσω πλήρως μέσα στο μάθημα και να εφαρμόζω τις διδακτικές εκείνες προσεγγίσεις που πρέπει για να τους

φέρω στο επιθυμητό επίπεδο. Αυτή είναι η βασική εξήγηση που δίνω εγώ. Στη δική μου, ίσως, κατά κάποιο τρόπο, ανεπάρκεια».

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Και, βέβαια, δεν αποποιούμαι, ας πούμε, το δικό μου ρόλο ή το ρόλο των άλλων συναδέλφων. Πολλές φορές, για το ότι ο Γιάννης μπορεί να μη διαβάζει Ιστορία, έχω καθίσει στο σπίτι και λέω : “Γιατί; Γιατί τόσο πολύ; Γιατί τα Μαθηματικά είναι πιο δύσκολα και να τα αντιληφθεί και θέλουν περισσότερο μυαλό. Τι δεν κάνεις καλά;” Δηλ. στο να τον βάλεις στη διαδικασία να διαβάσει. (...) Πολλές φορές δηλ., πραγματικά, πάω στο σπίτι μου το μεσημέρι και λέω : δε διάβασε Ιστορία ή δε διαβάζει ή η Βασιλική δε ‘συγκεντρώνεται’. Τι φταίει και σε μένα; (...) Κάνω δηλ. αυτοκριτική και προσπαθώ να δω πού δεν είμαι ‘σωστή’. Τι δεν έκανα! Και στο λέω ειλικρινά. Δεν το λέω δηλ... Ποτέ δεν έχω φύγει από το σχολείο και έχω πει : “εντάξει, αυτό ήτανε. Τέλειωσα το ωράριο!” Εγώ πιστεύω ότι εδώ έχεις να κάνεις με ανθρώπινο δυναμικό. Δηλ. εμείς δεν είμαστε σε γραφείο, ας πούμε. Έχεις να κάνεις με ανθρώπους που αλλάζουν, που καθημερινά δείχνουν μια διαφορετική ψυχολογία, με διαφορετικά προβλήματα. Και αυτοί και εμείς. Και εγώ. Πολλές φορές, πάω στην τάξη και οτιδήποτε έχω, προσπαθώ να το αφήσω... και να προσπαθήσω! Γιατί, δεν μου φταίνε και τα παιδιά, φυσικά, σε κάτι...»

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Διότι αν ένα παιδί (θέτεις κάποιους στόχους) πάει καλύτερα, έχεις μια ηθική ανταμοιβή, θεωρώντας ότι συνεισέφερες αρκετά. Αν δεν πάει καλά, νιώθεις άσχημα με τον εαυτό σου, και, ίσως ίσως, εάν έχεις και μια επαγγελματική ευαισθησία, θα κάνεις μια αυτοκριτική (ήπιας μορφής, έστω, το καλοκαίρι) και θα πεις : “μήπως θα μπορούσα να κάνω κάτι περισσότερο γι’ αυτό το παιδί;” Και, ίσως, όταν ξαναβρείς αντίστοιχη δυσκολία, να μπορέσεις να συγκρίνεις».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Στο λόγο των προηγούμενων εκπαιδευτικών η σύνδεση της σχολικής αποτυχίας με τη διδακτική προσέγγιση ή το βαθμό ενασχόλησης των ίδιων με τους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα και παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση γίνεται με κριτήρια περισσότερο «ηθικά» και «δεοντολογικά»-επαγγελματικά παρά με κριτήρια τα οποία να καταδείχνουν την κατανόηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, μιας από τις πιο καίριες πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, δηλαδή την κοινωνική επιλογή των μαθητών διαμέσου της διαφοροποιημένης σχολικής τους επίδοσης και της αποτυχίας τους στο σχολείο. Αυτό, βέβαια, θα γίνει ακόμη πιο φανερό στη συνέχεια, όταν θα παρουσιάσουμε τα

δεδομένα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των οπτικών των ίδιων εκπαιδευτικών σχετικά με τους θεσμικούς περιορισμούς που μπορεί να θέτουν διάφορα στοιχεία της κατεξοχήν κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους (όπως, για παράδειγμα, τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία) και τα οποία θα φανεί πως δεν αναγνωρίζονται ως τέτοια και γι' αυτό και δεν αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς στα σχετικά ερωτήματα που τους τίθενται.

Τέλος, στην ίδια υποκατηγορία απαντά μια εξήγηση που συνδέει τη σχολική αποτυχία με το «κλίμα» και τις ιδιαίτερες συνθήκες της σχολικής τάξης, οι οποίες επιδρούν αρνητικά στη μαθησιακή ανταπόκριση και στην επίδοση των μαθητών αυτών που αποτυγχάνουν :

«Μετά, ένας άλλος παράγοντας είναι το γενικότερο κλίμα μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά αυτά, ειδικά στο μάθημα των Μαθηματικών, δεν τα έχουνε 'πολυαγκαλιάσει'. Τα έχουνε διαχωρίσει, ήδη, τα παιδιά σε καλούς και κακούς ("α, αυτοί είναι οι κακοί που δεν ξέρουνε, που είναι πιο πίσω"). Και τα υπόλοιπα παιδιά τα αντιμετωπίζουν κάπως σαν κατώτερα. Κι αυτό έχει 'περάσει' (το 'χω δει στα μάτια τους), έχει 'περάσει' και στα παιδάκια αυτά τα δύο, στους 'αδύνατους' μαθητές στα Μαθηματικά και θεωρούν τους εαυτούς τους λίγο υποδεέστερους από τους άλλους. Φαίνεται αυτό σε απλές ερωτήσεις που τους κάνω. (Και μου λένε) : "α, αυτό, κύριε, είναι δύσκολο για μένα". Θέλουν κάτι πιο απλό».

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

2. Εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες σχολείου και σχολική αποτυχία. Στην υποκατηγορία αυτή απαντά μια μόνο εξήγηση της σχολικής αποτυχίας. Στο πλαίσιο αυτής, αναφέρεται ότι κάποιες ιδιαιτερότητες στη λειτουργία του σχολείου, όπως είναι η συχνή εναλλαγή του διδακτικού προσωπικού στα περιφερειακά σχολεία, μπορεί να συμβάλλει, με τη σειρά της, στη σχολική αποτυχία ή στη μη έγκαιρη αντιμετώπισή της. Η εξήγηση αυτή από τον εκπαιδευτικό δεν αναφέρεται μεταξύ των τριών πιο βασικών εξηγήσεων της αποτυχίας, αλλά ακολουθεί αμέσως μετά την εξήγηση η οποία έχει ως βάση τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των περιοχών απ' όπου προέρχονται οι μαθητές που αποτυγχάνουν :

«Και εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων. Με ποια έννοια το λέω; Ότι είναι ένα σχολείο που αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί συνέχεια. Δεν είναι ένα σχολείο της πόλης, μεγάλο. Πέραν των υποδομών, υλικοτεχνικών, εργαστηρίων κ.τ.λ., έχει ένα 'υλικό' εκπαιδευτικών οι οποίοι αλλάζουν συνέχεια. Ενώ στην πόλη είναι χρόνια οι συνάδελφοι στο ίδιο σχολείο.

Και είχαμε και περιπτώσεις (επειδή είναι η τέταρτη χρονιά που είμαι εκεί) που έφευγαν συνάδελφοι, έρχονταν μέχρι τον Οκτώβρη ή δεν είχαμε συναδέλφους μέχρι τον Οκτώβρη. (...) Και ξέρεις πολύ καλά πώς μπορεί να γίνει δουλειά!»

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

3. Μαθησιακά κενά, κακή σχολική αφετηρία μαθητή και σχολική αποτυχία. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες αναφέρονται στα προηγούμενα μαθησιακά κενά και την κακή σχολική αφετηρία των μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Οι εξηγήσεις αυτές φαίνεται να συνδέουν τα μαθησιακά κενά και την κακή αφετηρία των μαθητών περισσότερο με το σχολείο παρά με τους ίδιους τους μαθητές.

«Γιατί, το άλλο θεωρώ ότι είναι πίσω όχι λόγω μυαλού και αντίληψης, όχι λόγω έλλειψης ικανότητας. Είναι πίσω, γιατί δεν είχε καλή αφετηρία. Δηλ. ξεκίνησε... Δεν μπόρεσε ν' αντιληφθεί εγκαίρως τα πράγματα».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

«Τα δύο παιδιά αυτά, όταν πήγαιναν στην Πρώτη δημοτικού, είχε προτείνει ο δάσκαλος στους γονείς να επαναλάβουν την τάξη. Οι γονείς όμως δεν το δέχτηκαν. Άρα, χάθηκε πολύτιμος χρόνος από κει. Ένα αυτό! Οπότε, πιστεύω ότι μετά, στην πορεία δηλ., δεν μπορούσαν ν' ακολουθήσουν το ρυθμό που έχει ένα φυσιολογικό παιδί, ένα παιδί που δεν έχει τέτοια προβλήματα.(...) Θα θέλανε κάποια ειδική βοήθεια, ας το πούμε. Αν τα 'χανε προσέζει περισσότερο. Γιατί έχοντε κενά από τα προηγούμενα χρόνια».

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

«και το άλλο είναι ότι υπάρχουν γνωστικά κενά στο παιδί, τα οποία έχουν συσσωρευτεί και δεν μπορούμε να τα 'καλύψουμε' τώρα πλέον. Γιατί δεν το 'πιάνω' το παιδί εγώ στην Τρίτη τάξη, το παίρνω στην Έκτη τάξη, ένα 'βήμα' πριν το γυμνάσιο. (...) Μπήκα στο 'παρά πέντε' και είδα ότι υπάρχουν κάποια κενά, τα οποία δεν μπορέσαμε να τα καλύψουμε».

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

4. Δυσκολία βιβλίων και σχολική αποτυχία. Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία, οι οποίες εντάσσονται στην υποκατηγορία αυτή, αναφέρουν ως μια από τις αιτίες της αποτυχίας των μαθητών τους στο σχολείο τη δυσκολία που παρουσιάζουν τα βιβλία του δημοτικού σχολείου.

ΕΡ. «Θα έβλεπες κι άλλα αίτια που ενισχύουν τη δυσκολία αυτών των παιδιών στο σχολείο;»

«Εντάξει, πιστεύω ότι είναι και τα βιβλία. Το ότι είναι δύσκολα πολύ».

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Θα έβλεπες άλλες εξηγήσεις, άλλα αίτια πίσω από την όχι καλή ανταπόκρισή τους στα μαθήματα;»

«Ναι. Αυτό που θα μπορούσα να σκεφτώ είναι ο τρόπος παρουσίασης της ύλης μέσα από τα καινούργια βιβλία. Ο οποίος, πιστεύω, δεν βοηθάει πολύ τέτοιου είδους μαθητές. Αλλά αυτό δε το θεωρώ σαν μία από τις βασικές αιτίες της ανεπάρκειας αυτής των μαθητών. Γιατί, πολλές φορές, εγώ παρακάμπτω αυτά τα οποία δίνει η σειρά των βιβλίων και τα κάνω...»

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

ΕΡ. «Θα έβλεπες άλλη παιδαγωγική εξήγηση σχετικά με το γιατί αυτά τα παιδιά δεν πάνε καλά;»

«Είναι και τα βιβλία λίγο δύσκολα! Όπως είναι γραμμένα, έχουν αρκετές απαιτήσεις, πιστεύω. Δεν είναι και απλά! Ξεκινήσαμε από το πρώτο μέρος που ήταν το 'προγραμματικό-προαναγνωστικό' και ήταν αρκετά δύσκολο. Και παλέψαμε πάρα πολύ με τα παιδιά! Δεν ήταν εκείνο το απλό που είχαμε παλιά, που ήταν απλά για τα παιδάκια».

(...) ΕΡ. «Αν σου ζητούσε κάποιος, με την παιδαγωγική εμπειρία που έχεις, να ιεραρχήσεις κατά σειρά προτεραιότητας τους δυο, τρεις βασικούς λόγους που μου είπες, τι θα έβαζες ως πρώτο, δεύτερο, τρίτο;»

«Πρώτα είναι το περιβάλλον! Γιατί είναι και η αλλαγή του κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού που ήρθε από την Αλβανία στην Ελλάδα. Και η αλλαγή, βέβαια, της χώρας : δεν ξέρει τη γλώσσα! Μετά θα έβαζα την οικογένεια και μετά το βιβλίο, φυσικά!»

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Στο πλαίσιο, ωστόσο, όλων των προηγούμενων αναφορών καθώς και σε επόμενες σχετικές αναφορές των ίδιων εκπαιδευτικών η δυσκολία των βιβλίων δε συνδέεται με την κοινωνική λειτουργία που επιτελεί το σχολείο, ως ένα βασικό στοιχείο δηλαδή της λειτουργίας αυτής. Τα κριτήρια δηλαδή (κοινωνικά και ιδεολογικά) με τα οποία

έχει γίνει η επιλογή της διδακτέας ύλης στα βιβλία, και τα οποία συμβάλλουν καθοριστικά στη δυσκολία των βιβλίων και, κατ' επέκταση, στη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών, δε θίγονται στις αναφορές των εκπαιδευτικών στα βιβλία. Το στοιχείο αυτό μάς επιτρέπει να υποθέσουμε ότι τα σχολικά βιβλία δε γίνονται αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς ως ένα «προβληματικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο συμβάλλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους και, κατ' επέκταση, στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου, αλλά ότι, κατ' αυτούς, τα βιβλία αποτελούν «δεδομένο» (δηλαδή κοινωνικά ουδέτερο και αναγκαίο και επιστημονικά αποδεκτό) στοιχείο του σχολείου, το οποίο απλώς παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες για ορισμένους μαθητές τους.

Εξαιρέση αποτελεί η επόμενη αναφορά εκπαιδευτικού, απόφοιτης του Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης, στην οποία σκιαγραφούνται με μεγαλύτερη σαφήνεια κάποια από τα στοιχεία των βιβλίων που παρουσιάζουν δυσκολία για τους μαθητές της που αποτυγχάνουν και συναρτώνται με σαφή τρόπο τα στοιχεία αυτά με τη συνολικότερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου, όπως θα φανεί κι από επόμενη παρουσίαση των οπτικών των εκπαιδευτικών, αναφορικά με καθαυτή την παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Χαρακτηριστικό, επίσης, και, ταυτόχρονα, διαφοροποιητικό γνώρισμα της τελευταίας αυτής αναφοράς της εκπαιδευτικού, σε σχέση με τη δυσκολία των βιβλίων, ως στοιχείο το οποίο σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία των μαθητών, αποτελεί το ότι η αναφορά αυτή αποτελεί τη δεύτερη, κατά σειρά ιεράρχησης, αιτία της αποτυχίας, με πρώτη την ανάδειξη της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Στοιχείο επιπρόσθετο το οποίο μας επιτρέπει να επισημάνουμε μια σαφή αντίληψη, από την πλευρά της εκπαιδευτικού, σχετικά με δυο από τις πιο βασικές διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, την κοινωνικά προσδιορισμένη επίδοση των μαθητών και τη συμβολή των σχολικών βιβλίων στον προσδιορισμό αυτών.

«Και, επίσης, ότι τα Μαθηματικά, πλέον, ακόμα και στη Δευτέρα τάξη, έχουν περάσει σ' ένα πολύ 'ψηλότερο' επίπεδο. Αρκετά πιο αφηρημένο, με αποτέλεσμα αυτά τα παιδιά να 'χάνονται', σχεδόν, από τα πρώτα μαθήματα! Είναι ενδεικτικό δηλ. ότι στα Μαθηματικά είναι εμφανέστατη η διαφοροποίηση των μαθητών!»

(...) ΕΡ. «Αν σου 'λεγα να μου πεις ποια βλέπεις ως βασική αιτία αποτυχίας αυτών των παιδιών : το βιβλίο των Μαθηματικών ως αιτία μαθησιακής δυσλειτουργίας ή την κουλτούρα

των παιδιών; Σε ποια από τις δύο θα με 'πήγαινες'; Επειδή διαφαίνονται και οι δυο ως εξηγητικοί παράγοντες».

[μικρή παύση]

ΕΡ. «Δεν ξέρω αν είναι σαφές αυτό που ρωτάω;»

«Σαφές είναι! Προσπαθώ, τώρα, να το κάνω... γιατί η αλλαγή με τα βιβλία ήταν πολύ μεγάλη! Πριν δεν έβλεπα τόσο μεγάλη διαφορά! Δεν υπήρχε τόσο μεγάλη διαφορά!»

ΕΡ. «Ρωτάω, αξιοποιώντας την παιδαγωγική σου εμπειρία κι όσο ξέρεις τα παιδιά».

«Στους συγκεκριμένους, στους συγκεκριμένους μαθητές, θα έλεγα, το βιβλίο! Ως βασικό παράγοντα ανασταλτικό! Γιατί, σου λέω, έχουν τη χρήση της αριθμητικής, των Μαθηματικών στη ζωή τους! Οπότε, όταν τα ίδια πράγματα 'δίνονται' με άλλον τρόπο, 'ανεβαίνει' το επίπεδο, γίνονται πιο αφηρημένα, τα παιδιά 'χάνονται'! Οπότε, το 'εργαλείο' της δουλειάς είναι που μου τα 'χαλάει' άσχημα!»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

5. Έλλειψη ενισχυτικής διδασκαλίας, κοινωνική λειτουργία σχολείου και σχολική αποτυχία. Η έλλειψη τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας, ως αιτίας που έχει συμβάλλει στη σχολική αποτυχία μαθητή της από οικογένεια οικονομικών μεταναστών, αναφέρεται ως πρώτη και βασική αιτία μόνο από μια εκπαιδευτικό. Νωρίτερα παρουσιάσαμε μια ακόμη αιτία η οποία συμβάλλει, σύμφωνα με την ίδια εκπαιδευτικό, στη σχολική αποτυχία των μαθητών, την κοινωνική τους προέλευση από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα. Η αναφορά από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό του διπλού αυτού «σχήματος» εξήγησης της σχολικής αποτυχίας συμφωνεί και με άλλες αναφορές της ίδιας, σχετικά με άλλες πλευρές και στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως θα φανεί από την παρουσίαση ομόλογων θεματικών της έρευνας σε επόμενες ενότητες.

«Πιστεύω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτό που καταδίκασε το συγκεκριμένο παιδί, το οποίο ήταν χρόνια εδώ. Ήταν από την Πρώτη δημοτικού. Δεν παρακολούθησε ποτέ το παιδί αυτό τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. (...) Υπάρχει ένα τμήμα το οποίο γνωρίζουμε όλοι πώς λειτουργούν αυτά τα τμήματα, δηλ. υπολειτουργούν ή δε λειτουργούν καθόλου καλά. Το παιδάκι πήγε μια, δυο φορές στο τμήμα το συγκεκριμένο και μετά γύρισε στο τμήμα του και δεν ξαναπήγε! (...) Και, επιπλέον, είναι ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν κάνει τίποτα για να βοηθήσει τα παιδιά αυτά. Στην ουσία, απλά, το ότι τα περιθωριοποιεί, και τα καταδικάζει ακόμη περισσότερο, θα μπορούσα να πω ότι και αυτός είναι ένας λόγος πολύ σοβαρός!»

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Από τη συσχέτιση των εξηγήσεων για τη σχολική αποτυχία των προηγούμενων υποκατηγοριών με τα ανεξάρτητα ατομικά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν υπάρχει ποσοτική διαφοροποίηση των εξηγήσεων σε σχέση με κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτά. Κι αυτό γιατί και σ' αυτή την κατηγορία εξηγήσεων με βάση το σχολείο ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των εξηγήσεων που αυτοί δίνουν είναι σχετικά περιορισμένος, με αποτέλεσμα να μη μας επιτρέπει κάποιες επιμέρους ταξινομήσεις των εξηγήσεών τους στη βάση των ανεξάρτητων χαρακτηριστικών τους.

Με βάση μόνο μια σχετικά επισφαλή συσχέτιση που μπορεί να γίνει ανάμεσα στις εξηγήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναφέρονται στην ανεπαρκή παιδαγωγική και διδακτική ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές που αποτυγχάνουν (πρώτη υποκατηγορία) και τη δυσκολία των βιβλίων (τέταρτη υποκατηγορία) ως αίτια της σχολικής αποτυχίας, και στην κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών, φαίνεται να υπάρχει μια μεγαλύτερη συχνότητα των εξηγήσεων αυτών στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες εργατικών στρωμάτων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση τις δυο προηγούμενες υποκατηγορίες καθώς και την τελευταία υποκατηγορία, τοποθετούν τον εαυτό τους πολιτικά, σχεδόν καθολικά, στο χώρο της Αριστεράς και είναι στην πλειονότητά τους γυναίκες.

Συνοψίζοντας την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τον τρόπο που αυτοί εξηγούν τη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών τους, μπορούμε να πούμε πως από την παρουσίαση αυτή του λόγου των εκπαιδευτικών προκύπτει μικρός βαθμός κατανόησης, από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών τους και, κυρίως, σε ό,τι αφορά τις κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις των προβλημάτων αυτών.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών της έρευνας δυο μόνο εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας και σε πλευρές και στοιχεία της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, τα οποία συμβάλλουν, με τη σειρά τους, στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Αντίθετα, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών εξηγεί την αποτυχία των μαθητών του στο

σχολείο με αναφορές σε διάφορες πλευρές και στοιχεία του «στενού» οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών.

Μια μικρή μόνο αναλογία εκπαιδευτικών αναφέρει μεταξύ των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους και ορισμένα αίτια τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ωστόσο, και οι εξηγήσεις αυτές της σχολικής αποτυχίας εστιάζουν σε «φαινομενικές», κυρίως, πλευρές και στοιχεία της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας και όχι στις περισσότερο «δομικές» πλευρές της λειτουργίας του σχολείου (όπως είναι π.χ. οι ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της επιλογής και της διαμόρφωσης του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων και των διδακτικών βιβλίων), οι οποίες προσδιορίζουν τη σχολική επίδοση συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών και, ταυτόχρονα, καθορίζουν (σε μεγάλο βαθμό) την κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Επίσης, ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρεται στα αίτια της σχολικής αποτυχίας μέσα από ένα ατομικιστικό πρίσμα, το οποίο δίνει έμφαση σε ψυχολογικούς παράγοντες που εδράζονται στο μαθητή καθώς και στην απουσία σ' αυτόν ατομικών «ικανοτήτων μάθησης». Μέσα από το ίδιο πρίσμα εξηγείται (κατά περίπτωση) από τους ίδιους εκπαιδευτικούς και η υψηλή σχολική επίδοση και επιτυχία των μαθητών τους, κάτι το οποίο επιβεβαιώνει χωρίς αντιφάσεις το κυρίαρχο (ατομικιστικό και λειτουργιστικό) «σχήμα» αντίληψης των εκπαιδευτικών αυτών σε σχέση με μια από τις πιο καίριες εκφάνσεις της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, όπως είναι η σχολική αποτυχία των μαθητών τους.

II. Διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε την παρουσίαση των δεδομένων από τη διερεύνηση των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών τις οποίες αναφέρουν ότι επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου αυτοί ν' αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους.

Η απόπειρα διερεύνησης των διδακτικών παρεμβάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, μέσα από την τεχνική της συνέντευξης, ενέχει περιορισμούς, αφού αυτή δεν μπορεί να μας οδηγήσει στη μελέτη των ίδιων των παρεμβάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών αλλά στην καταγραφή μιας έμμεσης αναπαράστασής τους, μέσα δηλαδή από τη διαμεσολάβηση των αναφορών των εκπαιδευτικών στις παρεμβάσεις και τις πρακτικές αυτές. Έχοντας, ωστόσο, υπόψη τον προηγούμενο περιορισμό, μια τέτοια διερεύνηση είναι σκόπιμη, στο βαθμό που αυτή, πέρα από τη δυνατότητα σκιαγράφησης ενός μέρους των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, μπορεί να μας πληροφορήσει με έμμεσο τρόπο και για δυο πολύ καίριες διαστάσεις της οπτικής και του τρόπου αντίληψης των εκπαιδευτικών. Μια πρώτη η οποία σχετίζεται με το πώς βλέπουν οι εκπαιδευτικοί αυτό καθαυτό το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις και μια δεύτερη η οποία έχει σχέση με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή από αυτούς η λειτουργία και η συμβολή που μπορεί να έχει το αναλυτικό πρόγραμμα και οι σχολικές γνώσεις, από τη μια, στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους και, από την άλλη, στην αντιμετώπιση της.

Στο ερώτημα, λοιπόν, που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς, σχετικά δηλαδή με το εάν αυτοί κάνουν κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των διάφορων μαθημάτων που διδάσκουν, πέρα δηλαδή από όσα προβλέπεται να διδαχτούν με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα, δώδεκα από τους τριάντα εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι δεν επιχειρούν κάποια διδακτική παρέμβαση. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες απαντητικές αναφορές των εκπαιδευτικών :

ΕΡ. «Έχεις σκεφτεί ή μήπως κάνεις κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκεις, πέρα από όσα προβλέπονται από το επίσημο αναλυτικό

πρόγραμμα και τα βιβλία, με πιο ειδικό στόχο να μάθουν και να πάνε καλύτερα στα διάφορα μαθήματα τα παιδιά αυτά που έχουν δυσκολίες;»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : «Τα συγκεκριμένα παιδιά;»

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : «Ναι, αυτά».

«Να σου πω την αλήθεια, μιλώντας για τον εαυτό μου, πιστεύω ότι σ' αυτά τα παιδιά δεν έχω δώσει το 100% όσων θα μπορούσα να δώσω».

(Σχόλιο συνεντευκτή) : «Πολλές φορές, βέβαια, γινόμαστε αυστηροί με τον εαυτό μας...»

«Εγώ πιστεύω ότι θα μπορούσα να είχα ασχοληθεί πολύ περισσότερο μαζί τους, αλλά, ξέρεις, τα γνωστά : υπάρχει μία τάξη, υπάρχει η ύλη, υπάρχει ο χρόνος...»

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

«Φέτος, για να πω την αλήθεια, δεν είχα χρόνο. Στην Πρώτη τάξη δεν έχω χρόνο! Σε άλλη τάξη (στη Δευτέρα) που είχα άλλη χρονιά και ένα παιδάκι ήταν 'πίσω', ξεκινήσαμε τότε να κάνουμε το βιβλίο της Πρώτης, μόνο».

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

(...) «Βέβαια, κι εγώ, ως νέος, τώρα, δεν έχω και την πείρα, τη διαίσθηση να ξέρω τι άλλο να κάνω. Έχω την όρεξη, κι όλα αυτά, αλλά ασχολήθηκα, κυρίως, με τα βιβλία. Να μην 'κρύβομαι'! Δεν έκανα κάτι το πολύ ιδιαίτερο!»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Όχι, για να είμαι ειλικρινής, δεν έκανα κάτι. Πέρα δηλ. από τον προβληματισμό, δεν... Με απασχόλησε σε θεωρητικό επίπεδο. Σε πρακτικό επίπεδο δεν έχω κάνει κάτι».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

Από τις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών καθώς και από αρκετές ακόμη παρόμοιες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν περιορισμοί στο να κάνουν διδακτικές παρεμβάσεις στα μαθήματα που διδάσκουν. Μεταξύ των περιορισμών που, κυρίως, αναφέρουν είναι η πίεση του χρόνου σε συνάρτηση με την ανάγκη κάλυψης της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης :

«Ο κύριος περιορισμός που θεωρώ ότι υπάρχει είναι ο 'όγκος' της ύλης, το να μπορέσουμε ν' ανταποκριθούμε και να τελειώσουμε τα βιβλία στο χρόνο. Γιατί, το βλέπω κι απ' τους γονείς : "είστε ακόμη εκεί; Το τάδε σχολείο είναι εκεί", λένε. Αυτό! Αυτός ο περιορισμός! Αν τους πεις

ότι δεν έγινε και κάτι αν... σημασία έχει τα παιδιά να καταλαβαίνουν αυτά που κάνουμε και να προχωρούμε, δεν καταλαβαίνουν, θεωρούν ότι... η πληθώρα, όσο πιο πολλά 'δώσεις', ότι είναι και καλύτερος ο δάσκαλος. Όχι, κυρίως, με τον 'όγκο' και με την ύλη στην οποία πρέπει να ανταποκριθούμε».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

Ορισμένοι, βέβαια, από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, ενώ αναφέρουν ότι δεν επιχειρούν κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις, όταν απαντούν σε ένα παρόμοιο ερώτημα στο πλαίσιο της συνέντευξης, δηλώνουν ότι δε βλέπουν ότι υπάρχουν περιορισμοί που να τους εμποδίζουν στο να κάνουν διδακτικές παρεμβάσεις σε όσα μαθήματα έχουν να διδάξουν :

ΕΡ. «Θεωρείς ότι υπάρχουν περιορισμοί στο να κάνεις κι άλλες διδακτικές παρεμβάσεις, με πιο ειδικό στόχο να βοηθηθούν περισσότερο τα παιδιά που δυσκολεύονται;»

«Δε νομίζω! Εγώ προσωπικά δεν έχω πρόβλημα! Δηλ. πολλές φορές θα τους δώσω κάτι διαφορετικό. Δηλ. θα κάνω διδακτικές παρεμβάσεις, γιατί έτσι το κρίνω εγώ! Μέχρι στιγμής δεν είχα ούτε πρόβλημα από γονείς. Δεν αντιμετώπισα πρόβλημα».

ΕΡ. «Εννοώ περιορισμούς από το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου, από το χρόνο κ.λπ.;»

«Αυτό το κανονίζει, νομίζω, ο δάσκαλος, με το χρόνο. Όχι, δε βλέπω περιορισμούς. Δηλ., τουλάχιστον, εγώ, δε δίνω σημασία, θα κάνω αυτό που θέλω και όπως το θέλω!»

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

ΕΡ. «Βλέπεις κάποιους περιορισμούς στον τρόπο που λειτουργεί η μαθησιακή διαδικασία, το σχολείο, οι οποίοι δεν σου επιτρέπουν να κάνεις κι άλλες διδακτικές παρεμβάσεις; Π.χ. στο ν' αλλάξεις κείμενα στη Γλώσσα, να προσθέσεις κι άλλα, στο να βάλεις και κάτι άλλο στα Μαθηματικά, στο να βγάλεις κάτι, θα έβλεπες ότι έχεις κάποιους περιορισμούς;»

«Νομίζω, όχι. Ειδικά, έτσι όπως είναι τα καινούργια βιβλία, νομίζω ότι σου αφήνουν μεγάλη ελευθερία. Σου δίνουν μεγάλη ελευθερία και περιθώρια για να κάνεις παρεμβάσεις».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Όχι, δε νιώθω περιορισμούς! Όχι, δε νιώθω περιορισμένη! Αυτά που θέλω να κάνω, τα κάνω. Δεν με εμποδίζει δηλ. τίποτα! Τίποτα!»

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Θα σου πω. Η εικόνα που έχω από το σχολείο είναι ότι (εντάξει, γιατί κρίνουμε και τα βιβλία, πολλές φορές, ότι δεν μας αρέσουν κ.τ.λ., είναι καινούργια, δύσκολα)... μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγματα και μόνοι μας και με υλικό το οποίο θα προσκομίσουμε εμείς είτε από κάποιο άλλο βιβλίο, από 'φυλλάδια', από το internet, όπου υπάρχει πληθώρα διευκολύνσεων. Αλλά, θέλω να τονίσω ότι και οι σχολικοί σύμβουλοι (τουλάχιστον, στην περιφέρειά μας) μάς δίνουν το ελεύθερο να κινηθούμε ακόμη και χωρίς, ας πούμε, να χρησιμοποιήσουμε και το βιβλίο. Όταν δούμε ότι έχουμε κάποια προβλήματα, κάποιες αντικειμενικές δυσκολίες, μας λένε : "αφήστε αυτό, βρείτε εσείς με ποιο τρόπο θα φτάσετε στο στόχο που έχετε θέσει". Μας δίνουν δηλ. αυτήν την ελευθερία. "Κάντε το μ' όποιον τρόπο νομίζετε εσείς καλό, αρκεί να πετύχουμε τους στόχους που θέτει και το πρόγραμμα". Άρα, υπάρχει κάποια ελευθερία κινήσεων για να τροποποιήσουμε τη διδασκαλία».

(Συν. 17, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Οι προηγούμενες αντιφατικές αναφορές των εκπαιδευτικών μπορούν, σε κάποιο βαθμό, να κατανοηθούν και να ερμηνευτούν, όταν δούμε πιο προσεκτικά πώς ορίζουν αυτοί τις διδακτικές τους παρεμβάσεις. Σε επαναφορά, δηλαδή του ίδιου ερωτήματος, ορισμένοι από τους ίδιους εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές που ακολουθούν, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν. Οι παρεμβάσεις, ωστόσο, και οι πρακτικές τις οποίες σκιαγραφούν στο λόγο τους οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να συγκροτούν, στην ουσία τους, «αντίπαλες» ή, έστω, εναλλακτικές διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες να αφορούν την τροποποίηση του περιεχομένου όσων προβλέπεται να διδαχτούν στο πλαίσιο του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών βιβλίων. Αυτές αποτελούν επιμέρους (μεθοδολογικού χαρακτήρα) διαφοροποιήσεις, οι οποίες όμως εναρμονίζονται με τον προβλεπόμενο τρόπο διδασκαλίας των επίσημων σχολικών γνώσεων. Κινούνται δηλαδή περισσότερο στο επίπεδο μιας στενά μεθοδολογικής-«διδασκτικής» προσέγγισης παρά στην κατεύθυνση μιας συνολικότερης ή μερικότερης αναίρεσης ή αντικατάστασης πλευρών του περιεχομένου των γνώσεων αυτών, έτσι ώστε να είναι περισσότερο «συμβατές» αυτές με την κοινωνική εμπειρία και τη γνώση όσων μαθητών τους δυσκολεύονται να τις κατανοήσουν. Επίσης, οι παρεμβάσεις τις οποίες αναφέρουν ότι επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί αφορούν την παράλειψη κάποιων μεμονωμένων στοιχείων της διδακτέας ύλης (όπως, για παράδειγμα, ορισμένων εργασιών ή ασκήσεων) καθώς και μια μερική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την προτεινόμενη διαχείριση του διδακτικού χρόνου και του ωρολόγιου προγράμματος, προκειμένου όμως αυτοί να ανταποκριθούν στην

ανάγκη διδασκαλίας της προβλεπόμενης ύλης των βιβλίων. Παρεμβάσεις οι οποίες δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς την εντύπωση ότι διαφοροποιούνται διδακτικά και αναιρούν το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Κάτι που προκύπτει κι από τα επόμενα παραθέματα, απ' τα οποία φαίνεται ότι υπάρχει στους εκπαιδευτικούς μια εντύπωση σχετικά με τα πολύ μεγάλα περιθώρια διδακτικής αυτονομίας στο να διαμορφώνουν το περιεχόμενο των μαθημάτων που έχουν να διδάξουν. Εντύπωση δηλαδή που τους εμποδίζει ν' αντιληφθούν τις μορφές τεχνικού και ιδεολογικού ελέγχου, οι οποίες εμπεριέχονται στη μορφή και τη διάρθρωση των διδακτικών βιβλίων και οι οποίες διαπερνούν το σύνολο της διδακτικής τους πράξης, συρρικνώνοντας, έτσι, αρκετά τα όρια της διδακτικής τους αυτονομίας.¹

Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο μόνο σχετικές αναφορές, οι οποίες δείχνουν μια τέτοια εντύπωση των εκπαιδευτικών :

ΕΡ. (...) «Έχουμε περιθώρια [ως δάσκαλοι] να κάνουμε παρεμβάσεις, αλλάζοντας κείμενα στη Γλώσσα, εισάγοντας άλλα κ.λπ.»

«Περιθώρια έχουμε. Έχουμε μεγάλα περιθώρια. Ουσιαστικά, δεν ελεγχόμαστε από κανέναν. Το να περάσει ένας σύμβουλος μια φορά το χρόνο, δεν είναι έλεγχος για το τι κάνεις μέσα στην τάξη σου. Έχουμε περιθώρια. Και πιστεύω ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι έτσι δουλεύουνε. Δεν πάνε δηλ. κατά γράμμα το αναλυτικό πρόγραμμα, τι θα κάνω σήμερα, τι θα κάνω αύριο. Έχουνε φτιάξει ένα πλάνο στο μυαλό τους από την αρχή της χρονιάς, προετοιμαζόμενοι για τη χρονιά που θα ακολουθήσει, και βάσει αυτού του πλάνου κινούνται. Λαμβάνοντας, βέβαια, και τις παραμέτρους του αναλυτικού προγράμματος : ότι σ' αυτή την ενότητα θα διδάξω αυτό. Πέρα από κει μπορείς να πεις ότι εγώ αυτή την εργασία από το τετράδιο εργασιών ή από το βιβλίο δεν θα την κάνω. Δεν την καταλαβαίνουν τα παιδιά. Θα βάλω κάτι άλλο».

¹ _ Σχετικά με μια ανάλυση του τεχνικού και ιδεολογικού ελέγχου ο οποίος εμπεριέχονταν στα προηγούμενα βιβλία του δημοτικού σχολείου βλ. Μαυρογιώργος Γ. «Σχολικά βιβλία και κοινωνικός έλεγχος στη διδασκαλία. Η περίπτωση των νέων βιβλίων του δημοτικού σχολείου», σσ. 145-183, στο βιβλίο του ίδιου : *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία...*, ό.π. Επίσης, για μια θεωρητική ανάλυση του ίδιου θέματος πρβλ. και Νούτσος Μ. (1983), ό.π.

Ωστόσο, και τα τωρινά βιβλία του δημοτικού σχολείου διαπερνούν ίδιες μορφές τεχνικού και ιδεολογικού ελέγχου, στο βαθμό που και τα νέα αναλυτικά προγράμματα ακολουθούν και εξειδικεύουν το ίδιο (με τα προηγούμενα) «απόδειγμα» των λεγόμενων «στοχοταξινομικών» αναλυτικών προγραμμάτων, προβλέποντας έναν αναλυτικό προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, του διδακτικού υλικού και των περιεχομένων διδασκαλίας και μάθησης, των ενδεικνυόμενων μεθόδων διδασκαλίας και των διαδικασιών αξιολόγησης της διδασκαλίας και των μαθητών, στο πλαίσιο ενός προκαθορισμένου συστήματος διδασκαλίας και διδακτικής πράξης. Σχετικές παρατηρήσεις βλ. και Γρόλλιος Γ. (1999) «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 51, σσ. 38-45.

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Αυτό, τώρα, είναι σχετικό, γιατί έτσι όπως είναι τα βιβλία... Ο σύμβουλος, τις προάλλες, μας είπε ότι μπορούμε να κάνουμε ό,τι θέλουμε. Μας δίνει το ελεύθερο. Είχε έρθει και τις προάλλες στο σχολείο και μας είπε : “κάντε ό,τι θέλετε!” Δηλ. από το συγκεκριμένο σχολικό σύμβουλο έχουμε το ελεύθερο. Οπότε, δεν μπορώ να πω ότι με περιορίζει κάτι! Κι αν κάτι με περιορίζει, μπορώ να το αλλάξω με...

Όχι ότι πρέπει να πάρω την έγκριση του σχολικού συμβούλου! Ο σύμβουλος δεν είναι πάντοτε μέσα στην τάξη ούτε ξέρει τι γίνεται. Απλά, δεν νιώθω περιορισμένη σε κανένα βαθμό να μην κάνω μία άσκηση ή να κάνω κάτι άλλο που εγώ θεωρώ ότι πρέπει να γίνει για το καλύτερο της τάξης. Δεν νιώθω δηλ. από αυτή την έννοια περιορισμένη. Μπορεί να είναι κάποια πράγματα περιοριστικά, κυρίως, στην ύλη κάποιων μαθημάτων (στα Μαθηματικά, ας πούμε). Νιώθω περιορισμένη, γιατί εκεί πέρα τα πράγματα στην Τετάρτη τάξη είναι δύσκολα, τα Μαθηματικά είναι απαιτητικά. Είναι πολλά, δεν προλαβαίνεις να τελειώσεις την ύλη. Όμως, ο συγκεκριμένος σύμβουλος, όταν ζητήσαμε τη γνώμη του, μας είπε : “παιδιά, κάντε ό,τι καταλαβαίνετε!” Δηλ., με την έννοια ότι και να μην το τελειώσετε το βιβλίο και να μην κάνετε όλες τις ασκήσεις και να κάνετε κάποιες ασκήσεις που εσείς θεωρείτε καλύτερες...

Οπότε, από αυτή την άποψη, δεν μπορώ να πω ότι αυτό το πράγμα δεσμεύει.

Τώρα, τα ωράρια, το πρόγραμμα, το αναλυτικό, εντάξει, αυτά δεν μπορούμε να τα αλλάξουμε! Και πάλι νομίζω ότι ο κάθε δάσκαλος στο μυαλό του και στην τάξη του κάνει το δικό του πρόγραμμα. Δηλ. έτσι είναι! Όποιον και να ρωτήσεις, κανένας δεν τηρεί ακριβώς το πρόγραμμα, το ωρολόγιο που είναι...

Υπάρχει αυτή η ευελιξία, ας πούμε. Υπάρχει!

Τώρα, ίσως, άλλα πράγματα, όντως, να περιορίζουνε. Αλλά, νομίζω ότι ένας δάσκαλος μπορεί να τα αλλάξει, αν δεν έχει από 'πάνω' κάποια κριτική ή κάποια πίεση. Η απ' το διευθυντή ή από...»

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

Η αντίφαση, στην οποία αναφερθήκαμε νωρίτερα, ανάμεσα δηλαδή σ' αυτό που θεωρούν και αναφέρουν ότι κάνουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο των διδακτικών τους παρεμβάσεων και πρακτικών και σ' αυτό που φαίνεται ότι τελικά επιχειρούν, θα μπορούσε να λυθεί μόνο εάν κι εφόσον η έρευνά μας επεκτεινόταν και στη διερεύνηση των ίδιων των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών.

Η εμπειρία, βέβαια, από μια τέτοια διερεύνηση, σε μια πρόσφατη σχετική έρευνα, επιβεβαιώνει την ύπαρξη μιας ανάλογης αντίφασης (ανάμεσα δηλαδή στο

λόγο και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών) μ' αυτήν που προκύπτει στη δική μας έρευνα. Όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται (στο πλαίσιο συνεντεύξεων) στις διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν, δηλώνουν στην πλειονότητά τους ότι αυτονομούνται διδακτικά από το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων. Ωστόσο, η έρευνα (με παρατήρηση) των διδακτικών πρακτικών των ίδιων εκπαιδευτικών δεν επιβεβαιώνει την ύπαρξη ουσιαστικής διαφοροποίησης και αυτονόμησής τους από το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων, αλλά δείχνει την πλήρη, σχεδόν, εναρμόνισή τους με το περιεχόμενο αυτό στη διδακτική τους πράξη.¹

Μετά τις προηγούμενες εισαγωγικές παρατηρήσεις, επιχειρούμε την παρουσίαση των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών, τις οποίες αναφέρει ότι ακολουθεί το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξάρτητα από το χαρακτήρα που έχουν αυτές και το βαθμό στον οποίο αποτελούν ουσιαστικές διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των βιβλίων.

Οι παρεμβάσεις και πρακτικές αυτές, από τις οποίες άλλες αναφέρονται στο περιεχόμενο και άλλες στη μορφή της διδασκαλίας, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής.

A. Ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας

1. Επεξήγηση της διδακτέας ύλης για το σύνολο των μαθητών. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές των εκπαιδευτικών σε διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές που ακολουθούν, οι οποίες συνιστούν απλώς αναδιατύπωση ή επεξήγηση ενός μέρους της διδακτέας ύλης που δε γίνεται, κάθε φορά, κατανοητή από τους μαθητές τους. Οι παρεμβάσεις αυτές δεν απευθύνονται στους συγκεκριμένους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα αλλά στο σύνολο των μαθητών της τάξης τους.

Μολονότι οι παρεμβάσεις αυτές δε συνιστούν, στην πραγματικότητα, απόκλιση από το περιεχόμενο όσων προβλέπεται να διδαχτούν, με βάση το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά βιβλία, αναφέρονται ως τέτοιες από τους εκπαιδευτικούς στο σχετικό ερώτημα που τους τίθεται. Αναφορές σε τέτοιου είδους διδακτικές

¹ _ Σχετικά βλ. Αλεξούδη Β., Αμπατζίδου Α., Ανδρικιώτου Γ. κ.ά. *Η αυτονομία του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία ομάδας εκπαιδευτικών Διδασκαλείου «Δημ. Γληνός» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., επίβλεψη Γρόλλιος Γ., Θεσσαλονίκη 2008, σσ.103-107.

παρεμβάσεις απαντούν σε εννιά εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες από αυτές τις αναφορές :

ΕΡ. «Ηθελα να σε ρωτήσω αν πέρα απ' όσα προβλέπεται να διδαχτούν καθημερινά με βάση το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων, αν κάνεις κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκεις στην τάξη σου, με πιο ειδικό στόχο να βοηθηθούν τα παιδιά αυτά που έχουν δυσκολίες;»

«Θα σου έλεγα ότι κάνω μόνο αυτό. Με την έννοια, ότι μπαίνεις, ας πούμε, να διδάξεις τις χρονικές προτάσεις. Και λες, ας πούμε : “θυμόμαστε ποιες προτάσεις λέμε κύριες, ποιες δευτερεύουσες;”, κ.λπ., κάτι που έχουμε πει. Όχι! Πάμε, λοιπόν, πάλι από την αρχή. Τα ξαναλέμε αυτά. Λέμε, λοιπόν, ότι σε μία πρόταση πρέπει να μπορούμε να ξεχωρίσουμε τις δύο προτάσεις και μετά να μάθουμε να ξεχωρίζουμε ποια είναι η κύρια και ποια η δευτερεύουσα. Και λέμε λοιπόν : “πώς ξεχωρίζουμε τις προτάσεις;” Η ‘όμορφη σιωπή’, που κάποιες φορές αναζητούμε, υπάρχει τότε. Και λέμε : ένας τρόπος από πολλούς (και ο πιο σίγουρος, κατ’ εμέ) είναι με βάση τα πόσα ρήματα υπάρχουν σε κάθε πρόταση. “Πόσα ρήματα, λοιπόν, υπάρχουν εδώ;” Βλέπεις ότι απ’ τα 12 παιδιά που έχω εγώ, σηκώνονται 4 χέρια. Οπότε, τι κάνεις; Αρχίζουμε πάλι από την αρχή : “τι λέμε ρήμα;” Γι’ αυτό λέω ότι η παιδαγωγική διαδικασία εξαρτάται από τι ανταπόκριση θα βρεις κάθε φορά».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Γενικά, στα διάφορα μαθήματα που κάνεις ακολουθείς τη διάταξη των ενοτήτων και όσων προβλέπονται στα βιβλία;»

«Στα Μαθηματικά, ναι. Στη Γλώσσα, με βολεύει έτσι όπως είναι, την ακολουθώ, θα έλεγα. Απλά, αν χρειάζεται (πιο πολύ αυτό γίνεται προφορικά), αν θέλω να παρεμβάλω κάτι, κάνουμε συζήτηση, αντί να βρω ένα παρόμοιο κείμενο». (...)

ΕΡ. «Στην Ιστορία, ας πούμε, που έχετε το βιβλίο που έχετε, και το ξέρω κι εγώ, εκεί θα επιλέξεις, στοχεύοντας στα συγκεκριμένα παιδιά, να τους δώσεις και κάτι εναλλακτικό ως πηγή, ως κείμενο, ως πληροφόρηση, πέρα από το κείμενο που έχει το βιβλίο;»

«Ναι. Επειδή είναι και μεγάλα τα κείμενα, και τα περισσότερα δεν είναι τόσο σημαντικά, υπογραμμίζουμε, έχουν μάθει κι από μόνοι τους πότε θα πάρουν το μπλε χρώμα, πότε θα πάρουν το κόκκινο, (γιατί κάτι είναι πιο σημαντικό) να υπογραμμίσουνε τα κύρια σημεία του κειμένου. Επίσης, βγάζουμε πλαγιότιτλους και διαγράμματα του μαθήματος».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

ΕΡ. «Κάνεις άλλες διδακτικές παρεμβάσεις στα μαθήματα που διδάσκεις στην τάξη σου, στοχεύοντας ειδικά να βοηθηθούν τα συγκεκριμένα παιδιά;»

«Κυρίως, κάνω τέτοιες παρεμβάσεις στο μάθημα των Μαθηματικών».

ΕΡ. «Οι οποίες τι μορφή έχουν, τι είδους παρεμβάσεις είναι; Είναι άλλο υλικό, είναι άλλες ασκήσεις, είναι τι;»

«Συνήθως είναι κάτι το οποίο θεωρώ... Ξέροντας εκ των προτέρων ότι το μάθημα το έχει ως προαπαιτούμενο, το οποίο 'οσμίζομαι' ή και γνωρίζω πολύ καλά ότι δεν το κατέχουν, κάνω πρώτα, μια μέρα νωρίτερα, το προαπαιτούμενο και μετά προχωρώ σ' αυτό που ζητάει το μάθημα. Επίσης, επειδή το συγκεκριμένο βιβλίο των Μαθηματικών το θεωρώ λίγο πολύπλοκο στη δομή του (το βιβλίο της Γλώσσας, παρεμπιπτόντως, είναι πολύ καλό), είναι δύσκολο... 'Φεύγεις' απ' το στόχο μακριά, κατά τη γνώμη μου.(...) Δηλ. αν θέλεις να κάνεις όπως ακριβώς είναι το βιβλίο, νομίζω ότι 'φεύγεις'. Εκεί πέρα λίγο παρεμβαίνω. Και κοιτάζω, ελέγχω καλύτερα το στόχο μου και στοχεύω εκεί με τις ασκήσεις του βιβλίου, ίσως, και με δικές μου. Τις ασκήσεις του βιβλίου λίγο τροποποιημένες. Πράγμα το οποίο, όπως μας είπαν και στα σεμινάρια, είναι επιτρεπτό».

ΕΡ. «Στη Γλώσσα κρίνεις σκόπιμο να κάνεις κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις με κείμενα άλλα, άλλης δυσκολίας, άλλου περιεχομένου, με πιο ειδική στόχευση να πάνε καλύτερα τα παιδιά αυτά;»

«Όσον αφορά την ύλη, γιατί όλα είναι σε συνάρτηση και με το εγχειρίδιο, όσον αφορά την ύλη και την παροχή της ύλης από την πλευρά του βιβλίου, θεωρώ ότι είναι καλά. Δίνονται' καλά. Σε επίπεδο τάξης, δεν νομίζω ότι χρειάζονται μεγάλες παρεμβάσεις, στην τάξη που έχω εγώ φέτος. Γι' αυτήν μιλάω. Από κει και πέρα, πάλι βλέποντας, όταν γράφουν άγνωστη ορθογραφία, όταν αναπτύσσουν κάποιο κείμενο και βλέπω ότι κάπου 'χωλαίνουν', απομονώνω το φαινόμενο και κάνω επανορθωτική διδασκαλία την Παρασκευή».

ΕΡ. «Η οποία "επανορθωτική" τι μπορεί να περιλαμβάνει;»

«Μπορεί να περιλαμβάνει καταλήξεις ρημάτων, για παράδειγμα, μπορεί να περιλαμβάνει γραφή, καταλήξεις ουσιαστικών, ανάλογα με το αν είναι αρσενικά, θηλυκά ή ουδέτερα».

ΕΡ. «Μια πιο ειδική γραμματική εστίαση, ας πούμε; Στέκεσαι δηλ. πιο πολύ, εστιάζεις σε κάτι που...»

«Ναι, ναι. Σε κάτι που δεν έχει κατακτηθεί».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

(...) «Προσπαθώ να τ' απλοποιώ, όσο πιο πολύ μπορώ, τα λόγια, τα μαθήματα. Δίνω συνέχεια πιο πολλές ερωτήσεις. Δηλ. στο μάθημα της Ιστορίας, για παράδειγμα, που τους δυσκολεύει, πάντα, θα τους δώσω και πλαγιότιτλους, πάντα, θα δώσω και ερωτήσεις».

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

2. Μερικός εμπλουτισμός της διδακτέας ύλης χωρίς ειδική στόχευση τους μαθητές που αποτυγχάνουν. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές των εκπαιδευτικών σε διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν, οι οποίες συνιστούν έναν μερικό εμπλουτισμό της διδακτέας ύλης των βιβλίων, κυρίως μέσα από την τροποποίηση και διανομή στους μαθητές τους πρόσθετων γλωσσικών ή μαθηματικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων. Οι πρόσθετες αυτές δραστηριότητες και ασκήσεις, ενώ δε φαίνεται να διαφοροποιούνται από το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις της επίσημης γνώσης των βιβλίων, νοούνται και αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ως διδακτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχετικού ερωτήματος που τους τίθεται. Και η υποκατηγορία αυτή των διδακτικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών δεν απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα αλλά σε όλους γενικά τους μαθητές της τάξης τους. Η υποκατηγορία αυτή των αναφορών απαντά σε επτά εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο από αυτές τις αναφορές :

ΕΡ. «Επιχειρείς ν' αλλάξεις κείμενα, να φέρεις άλλα κείμενα στη Γλώσσα, να εμπλουτίσεις τη Μελέτη Περιβάλλοντος με άλλο γραπτό υλικό ή κείμενα, έχοντας ως στόχο να βοηθήσεις τους συγκεκριμένους μαθητές που δυσκολεύονται; Ή μήπως επιδιώκεις να έχεις μια απεύθυνση, γενικά, στην ομάδα των 10 μαθητών της τάξης σου;»

«Θα σου απαντήσω. Στη Γλώσσα δεν το έχω επιχειρήσει. Επειδή θεωρώ ότι στα κείμενα μπορούν ν' ανταποκριθούν τα παιδιά. Δεν το επιχειρώ και για το λόγο ότι δεν υπάρχει χρόνος. Δηλ. αν θα κάνω αυτά τα κείμενα, για να βοηθήσω τους 5, θα πάω αρκετά πίσω στη Γλώσσα. Θεωρώ ότι στη Γλώσσα δεν υπάρχει τόσο έντονα το πρόβλημα. Οπότε, ακολουθώ το βιβλίο. Τώρα, σε ασκήσεις γραμματικής και γραμματικά φαινόμενα, εκεί επεμβαίνω. Δηλ. θα βάλω δικές μου ασκήσεις, θα αυτοσχεδιάσω εκείνη τη στιγμή, θα πω τα γραμματικά φαινόμενα, και εκείνη τη στιγμή θ' αυτοσχεδιάσω ή θα προσαρμόσω κάποια άσκηση. Αλλά δικά μου κείμενα, όχι».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

ΕΡ. «Προσπαθείς να κάνεις και άλλα πράγματα, διαφορετικά;»

«Ναι, δικές μου ασκήσεις, πολλές φορές. Δεν κάνω όλες τις ασκήσεις του βιβλίου».

ΕΡ. «Με τα συγκεκριμένα παιδιά;»

«Ναι, και με τα άλλα!»

ΕΡ. «Με τα συγκεκριμένα;»

«Στα συγκεκριμένα τους δίνω ό,τι δίνω και στα άλλα, απλά, τους δίνω τη δυνατότητα να επιλέξουν εκείνα ποια νομίζουν ότι μπορούν να κάνουν.»

Πολλές φορές, για παράδειγμα, βλέπω ασκήσεις που θεωρώ ότι δεν έχει κανένα νόημα να τις κάνουμε, οπότε, εκεί δίνω δικές μου. Ή θα πάρω από βοηθήματα και θα τις δώσω αυτούσιες, αν είναι καλές ή εκεί που βλέπω ότι 'χωλαίνουν' τα παιδιά, θα τους δώσω κάτι δικό μου».

ΕΡ. «Για τα συγκεκριμένα παιδιά ή για όλα;»

«Για όλα! Γιατί, νομίζω ότι είναι αρκετές οι ασκήσεις που δεν καταλαβαίνω γιατί υπάρχουν μέσα στο βιβλίο! Για ποιο λόγο δηλ. υπάρχουν».

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

3. Διαφοροποίηση και επιλογή λιγότερης και μικρότερης δυσκολίας διδακτέας ύλης για τους μαθητές που αποτυγχάνουν. Η υποκατηγορία αυτή διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών κυριαρχεί στις αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος. Συγκεκριμένα, είκοσι πέντε εκπαιδευτικοί από τους τριάντα εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρουν ως διδακτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους στα μαθήματα τη διαφοροποίηση των γνωστικών τους απαιτήσεων από τους μαθητές αυτούς. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντιμετώπισης, τίθενται από τους εκπαιδευτικούς χαμηλότεροι γνωστικοί στόχοι, μέσα από τη διαφοροποίηση και επιλογή γι' αυτούς τους μαθητές λιγότερων γνωστικών στοιχείων και μικρότερων απαιτήσεων και δυσκολίας διδακτέας ύλης. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες σχετικές αναφορές :

ΕΡ. «Κάνεις διδακτικές παρεμβάσεις στα μαθήματα που διδάσκεις στην τάξη σου σε οποιοδήποτε μάθημα, με πιο ειδική στόχευση τα συγκεκριμένα παιδιά, να πάνε καλύτερα; Εννοώ αν κάνεις αλλαγές, αλλάζοντας κείμενα, προσθέτοντας άλλα κ.λπ., πέρα από όσα προβλέπονται από τα προγράμματα και τα βιβλία;»

«Οι παρεμβάσεις είναι ότι περισσότερο δίνουμε 'βάση' στην Πρώτη στην ανάγνωση, στον προφορικό λόγο και στη συνέχεια στο γραπτό. Τους αναθέτω μικρότερο κείμενο, βλέποντας ότι γνωρίζουν τα γράμματα. Εγώ θέλω δηλ. αυτές τις δυο γραμμούλες : "κάνε την προσπάθειά σου να μου τις διαβάσεις". Ή "όσο μπορείς να μου διαβάσεις από αυτές". Και μέσα από αυτό το μικρό κείμενο που προσπάθησε να το διαβάσει, θα του βάλω και 2-3 λεξούλες ορθογραφία, ούτως ώστε να έχουμε και την αντιστοίχιση στο γραπτό λόγο. Αυτή την παρέμβαση κάνω».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Όχι, δυστυχώς, περιορίζομαι... Κοίταξε, το μόνο που κάνω είναι να περιορίζω τις απαιτήσεις μου, να διαφοροποιώ τους στόχους μου. Δηλ. αν από τους υπόλοιπους θα ζητήσω 20 πράγματα, από τον Παναγιώτη μπορεί να ζητήσω 5 πράγματα να μου δώσει. Και θα είμαι πολύ ευχαριστημένος. Κατεβάζω τον 'πήχη', κατά κάποιον τρόπο. Και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά και στην Ιστορία. Εντάξει, κάποιος μπορεί να σου πει ένα 'κατεβατό' ολόκληρο. Να σου πει και τα παραθέματα αναλυτικά. Απ' τον Παναγιώτη θα ζητήσω 2-3 βασικά πράγματα. Δεν έχω τις ίδιες απαιτήσεις».

ΕΡ. «Κάνεις κάποιες άλλες διδακτικές παρεμβάσεις, στο επίπεδο των ενοτήτων, των κειμένων κ.λπ., με πιο ειδική στόχευση να βοηθηθούν οι μαθητές αυτοί;»

«Καταλαβαίνω τι θέλεις να πεις. Όχι, ιδιαίτερα, για να 'μαι ειλικρινής.(...) Ζητώ, θέλω τα παιδιά να ξέρουν κάποια πράγματα. Από τους υπόλοιπους 4, κι απ' τον Παναγιώτη συγκεκριμένα, ζητάω κάτι πολύ λιγότερο, ενδεχομένως.(...) Κάνω, έτσι, μια διαφοροποίηση. Από τα 100 ας μάθουμε τα 20. Ας μάθουν τα 100 οι υπόλοιποι. Επιμένω στα βασικά, στα πολύ βασικά. (...) Και, βέβαια, σου είπα και πάλι, είναι ότι χαμηλώνεις πολύ τον 'πήχη'. Ζητάς από αυτά τα παιδάκια λίγα πράγματα».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

«Και στις δραστηριότητες, ας πούμε, τους ζητάω λιγότερα πράγματα σε σχέση με τους άλλους. Και στις απαντήσεις που δέχομαι από αυτούς είμαι πιο ανεκτική. Δηλ. αν μου δώσει μια απάντηση ένας χαμηλού επιπέδου μαθητής, τη δέχομαι πιο διαλλακτικά, ας πούμε, και δεν απαιτώ κάτι παραπάνω. Θεωρώ ότι ακόμα και αυτή η απάντηση που μου έδωσε ότι είναι επαρκής. (...) Και σ' αυτά τα παιδιά προσπαθώ όλες οι ερωτήσεις να είναι σωστό-λάθος, αντιστοίχισης, κι αν είναι ανάπτυξης, θα είναι τόσο απλή που θα την έχουμε πει και στην τάξη, που θα ξέρω ότι την έχουν κατανοήσει και θα μου την πούνε».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Έχω σκεφτεί και εφαρμόζω κάποιες. Από το μάθημα που κάνουμε ανάγνωση, ζητάω να μου κάνουν ανάγνωση ορισμένες λέξεις, όχι όλο το κείμενο. Όταν τους υπαγορεύω την ορθογραφία, πάω εξατομικευμένα σε καθένα από 'πάνω' του και του λέω λέξεις πιο εύκολες. Στα Μαθηματικά το ίδιο.(...) Πράξεις που δεν μπορούν να τις κάνουν, που βλέπω ότι είναι πάνω από τις δυνατότητές τους, δηλ. πράξεις πάνω από το 10, ας πούμε, δεν τους τα ζητάω. Δεν έχω τέτοιες απαιτήσεις από αυτά τα παιδιά. Προσπαθώ σ' αυτά που μπορούν να τα δουλέψω, μέχρι στιγμής».

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

ΕΡ. «Ας πούμε, αυτούς τους 3-4 μαθητές που δυσκολεύονται τους ‘χειρίζεσαι’ κάπως διαφορετικά; Επιχειρείς να τους προσεγγίσεις με κάποιο διαφορετικό διδακτικό τρόπο ή υλικό;»

«Ναι, πολλές φορές».

ΕΡ. «Μου δίνεις μια ενδεικτική εικόνα, έναν ενδεικτικό τρόπο;»

«Τον ένα περισσότερο, που είναι ‘παρατημένος’ εντελώς. Μπορεί κάποια στιγμή, ενώ συμμετέχει, να μην μπορεί να κάνει κάτι και να τον βάλω να γράψει κάτι, όχι από τις ασκήσεις που κάνουν τα παιδιά, γιατί δεν μπορεί. Κάτι άλλο ... Ή να γράψει μια έκθεση ή, πολλές φορές, μπορεί να μην του βάλω να κάνει τίποτα, να δω τι θα κάνει. Να τον αφήσω εκεί να δω τι θα κάνει. Τον έχω αφήσει και μία ολόκληρη μέρα χωρίς να του μιλήσω. Και δεν έκανε τίποτα! (...) Ή μπορεί να τον βάλω την ώρα των Μαθηματικών να κάνει καμιά πρόσθεση στο ‘επίπεδό’ του».

ΕΡ. «Αρα, διαφοροποιείς προς τα ‘κάτω’ το επίπεδο των όσων ζητάς απ’ αυτόν;»

«Ε, ναι. Μα, δεν μπορεί. Με βάση το ‘επίπεδό’ του».

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

«αλλά, αν επανέλθουμε λίγο στα παιδιά που έχουν ιδιαίτερες αδυναμίες, τους κάνω τις εξατομικευμένες εργασίες. Δεν μπορώ εγώ, ας πούμε, στο παιδάκι που έχει πρόβλημα και δεν μπορεί να λύσει ‘εξίσωση’ (και είναι λογικό αυτό), δεν θα του δώσω ‘εξίσωση’, όπως θα δώσω στον καλό μαθητή».

ΕΡ. «Οι οποίες θα είναι;»

«Οι οποίες θα είναι διαφοροποιημένες, αυτό λέω τώρα. Δε θα δώσω ‘εξίσωση’ στο παιδί αυτό, θα δώσω όμως μια αφαίρεση, μια διαίρεση που εκεί ‘χωλαίνει’, εκεί δυσκολεύεται. Αυτό νομίζω ότι είναι δύο πραγματάκια, τα οποία προσπαθώ να τα προωθήσω, για να διορθώσουμε τα ‘κακώς κείμενα’ των παιδιών».

(...) ΕΡ. «Θα έχεις, ας πούμε, και διαφοροποιημένες γνωστικές απαιτήσεις από τα παιδιά αυτά, σε ό,τι τους ζητάς, στη Γλώσσα, στην Ιστορία κ.λπ.;»

«Να σου πω! Ας πούμε, στο ‘σκέφτομαι και γράφω’, επειδή δυσκολεύονται και στο ‘σκέφτομαι και γράφω’ (τόρα το λέμε, πλέον, ‘παραγωγή γραπτού λόγου’ ή ‘παραγωγή κειμένου’), ναι, μερικές φορές τους δίνω πιο απλά. Ας πούμε, μπορεί μια ‘περιγραφή’, που κάναμε παλιότερα σε μικρότερες τάξεις και, όχι, δε ζητάω ένα άλλο θέμα που απαιτεί σκέψη. Ή που έχει το κείμενο ή και δικό μου. Πολλές φορές, δουλεύουμε και δικά μας κείμενα ή θέματα. Δεν ξεκινάω από τις ίδιες απαιτήσεις που έχω απ’ τον καλό μαθητή, ακριβώς, και για να ‘κατεβάσω’ τη γλωσσική δυσκολία που έχουν, γιατί η εκφραστική ικανότητα δεν υπάρχει σ’ αυτούς τόσο έντονη, και για να τους βοηθήσω να γράψουν κι αυτοί κάτι. Γιατί υπάρχουν και περιπτώσεις που αν τους δώσω τα ίδια κείμενα, τα ίδια θέματα, ο κακός μαθητής θα μου γράψει 3-4 γραμμές (θα μου πει

“κύριε, αυτό εγώ μπορώ, αυτό έγραψα”, και το δέχομαι, απ’ τη μια), ο καλός όμως μπορεί ν’ αρχίσει ν’ αντλεί και απ’ το λεξιλόγιο και τη φαντασία του και να μου γράψει 2 σελίδες».

(Συν. 23, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α’)

«Στους συγκεκριμένους μαθητές, απλά, θ’ ασχοληθώ στα ίδια πράγματα λίγο πιο έντονα. Δηλ. θα δώσω διαφορετικές ασκήσεις, πιο απλές, για να τις καταλάβουν καλύτερα. Μία άσκηση που θα είναι για την υπόλοιπη τάξη και που θα την καταφέρουν και οι καλοί μαθητές και οι μέτριοι και αυτοί δεν θα την καταφέρουν (οι λιγότερο ‘δυνατοί’ μαθητές), σ’ αυτούς θα δώσω κάτι άλλο πιο εύκολο. Αυτό κάνω!»

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β’)

Στην ίδια υποκατηγορία διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών εντάσσονται και κάποιες ομόλογες αναφορές των εκπαιδευτικών σε πρακτικές ίδιες κατεύθυνσης με τις προηγούμενες. Το πρόσθετο στοιχείο, ωστόσο, σ’ αυτές τις αναφορές είναι ότι επιχειρείται από τους εκπαιδευτικούς να δοθεί και μια πρόσθετη αιτιολόγηση σε σχέση με την επιχειρούμενη μαθησιακή διαφοροποίηση των μαθητών τους, που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Η αιτιολόγηση την οποία προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί εντάσσεται σε ένα ψυχολογικό πρίσμα αντιμετώπισης των μαθητών τους που αποτυγχάνουν, στο βαθμό που αυτοί εστιάζουν στην ανάγκη ψυχολογικής ενίσχυσης των μαθητών αυτών, μέσα από την απόπειρα εμπλοκής τους σε κάποιες (έστω μικρότερου βαθμού δυσκολίας και γνωστικού επιπέδου) δραστηριότητες. Μ’ αυτόν τον τρόπο δηλαδή θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι «ενσωματώνουν» κάπως τους μαθητές αυτούς στο γενικότερο γνωστικό «κορμό» της τάξης, προφυλάσσοντάς τους, ταυτόχρονα, από την περιθωριοποίηση και την απόρριψη των υπόλοιπων μαθητών της τάξης τους :

ΕΡ. «Έχεις σκεφτεί κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των μαθημάτων που κάνεις, πέρα από όσα προβλέπεται να γίνονται με βάση το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία, προκειμένου να βοηθηθούν και να μάθουν τα παιδιά αυτά που έχουν δυσκολίες;»

«Στο ένα το παιδάκι, ναι. Μπορώ να το κάνω. Αυτό που είναι από τους γονείς του το πρόβλημα. Που έχει κάποια αδιαφορία. Δηλ. το μόνο που έχω κάνει, βασικά, είναι ν’ ασχολούμαι λίγο ξεχωριστά από άποψη εργασιών, να έχει ξεχωριστό υλικό. Δηλ. στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, χωρίς να το καταλαβαίνουν και τα άλλα τα παιδιά, για να μην αισθάνεται μειονεκτικά. Π.χ. μπορεί να του βάλω εργασίες της Δευτέρας τάξης, παρόλο που είναι στην Τρίτη. Γιατί, όταν έρχεται συνέχεια το παιδί και μου λέει : “κυρία, δεν το καταλαβαίνω αυτό”,

το βλέπεις ότι γίνεται 'χώμα'. Δηλ. αισθάνεται άσχημα, θέλει να συμμετέχει. Όταν όμως του βάζω εργασίες που μπορεί να τις καταλάβει και να τις κάνει, 'πηδάει' από τη χαρά του».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Από κει και πέρα, προσπάθησα να τους δίνω λιγότερη δουλειά, να έχουν το αίσθημα της ικανοποίησης ότι... Λέω δηλ. εάν μπορούν ν' ανταποκριθούν σ' αυτά που τους ζητάω, η μαθησιακή διαδικασία δεν τους δημιουργεί εμπόδια, εάν τους ζητάω ό,τι ζητάω και στους άλλους, προφανώς, θα δημιουργούσε. (...) Δηλ. εάν εγώ, ας πούμε, πω ότι σ' αυτά τα παιδιά που είναι καλά, θέλω να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι, ενώ σε αυτά που δεν είναι καλά, θέλω να επιτευχθούν το 20%, εγώ θα είμαι ικανοποιημένος. Και πιστεύω ότι έτσι πρέπει να γίνεται».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

«Διαφοροποιώ λίγο τις εργασίες, όπως σου ανέφερα, σε μαθητές που είναι πιο 'αδύναμοι'. Βάζω εργασίες, οι οποίες είναι ένα επίπεδο, ένα 'σκαλοπάτι', λίγο πιο 'κάτω', λίγο πιο 'πριν', έτσι ώστε να νιώσει κι εκείνο την ικανοποίηση ότι κάτι κάνει. Επίσης, παιδιά που έχω διαπιστώσει ότι δυσκολεύονται στο γραπτό λόγο, δε λαμβάνω υπόψη μου τόσο τα γραπτά. Επιδιώκω να κάνω προφορική εξέταση και να είμαι, όσο το δυνατόν, πιο σαφής».

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Σ' αυτόν είπα : σ' όλα τα μαθήματα κάνουμε διαφορετικά πράγματα. Δηλ. η ανάγνωσή του είναι ένα μικρό κομμάτι, μία παράγραφος από το κείμενο το ίδιο ή του λέω "διάβασε όποιο κομμάτι θέλεις". Συνήθως, έτσι του λέω, όχι να του πω εγώ την πρώτη, τη δεύτερη παράγραφο. Όποια θεωρεί αυτός ότι του αρέσει περισσότερο. Και μου λέει την άλλη μέρα (τον έχω ακριβώς μπροστά μου) και μου δείχνει, χωρίς να τον βλέπει και η υπόλοιπη τάξη. Απλά, μου δείχνει, και του λέω εγώ όταν έρχεται η σειρά του "διάβασε εσύ". Κάπως έτσι! Μια μικρή 'συνωμοσία'! Κάποια πράγματα που ξέρω ότι μπορεί και τα κάνει με ευκολία, οπωσδήποτε, τον 'σηκώνω' στον πίνακα να γράψει κάτι, να πει κάτι, να νιώσει κι αυτός ότι κάτι κάνει μέσα στην τάξη».

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

ΕΡ. «Και τι, περίπου, υλικό τούς δίνεις;»

«Τους δίνω κάποιες ασκήσεις απλές, τις οποίες εγώ έχω καταλάβει ότι ταιριάζουν στο γνωστικό τους επίπεδο. Τις οποίες τις προετοιμάζω απ' το σπίτι και είναι εκτός αυτών που προβλέπονται. Το 'χω πει και στο σχολικό σύμβουλο δηλ., και στους γονείς τους το 'χω αναφέρει. Οι οποίοι, είναι (η μία περίπτωση, μάλλον) πολύ συγκαταβατικοί και το δέχονται αυτό. Ενώ η άλλη η μητέρα, με την οποία συνεργάζομαι, είναι εντελώς αρνητική και θέλει το παιδί της να προχωράει κανονικά, όπως τα άλλα τα παιδιά. Κάτι το οποίο είναι αδύνατο όμως».

ΕΡ. «Τα κριτήρια με τα οποία βγάζεις τις ασκήσεις, τις διαφοροποιημένες, είναι, καθαρά, με βάση το πόσο 'κοντά' είναι σ' αυτό που μπορεί να κάνει το παιδί;»

«Ναι, ξέρω ότι είναι στις ικανότητές του. Με μια μικρή δυσκολία θα το καταφέρει. Δε θέλω να το πιέζω πολύ. Γιατί υπάρχει έντονο το στοιχείο της απογοήτευσης μετά. Δε θα τα κάνει και μετά θα έρθει απογοητευμένο την άλλη μέρα. Και γι' αυτό δε μ' αρέσει να το δω έτσι. Θέλω να κάνει λίγα, αλλά να τα κάνει και να έχει την αίσθηση της ικανοποίησης, της χαράς που του δίνει μια εργασία την οποία την κάνει μόνος του, την ολοκληρώνει. Παρά να του βάλω κάτι το οποίο του φαίνεται 'βουνό' και μετά αποθαρρύνεται.(...) Και θέλω το παιδί να περνάει καλά στο σχολείο, και μέσα από αυτό το χαρούμενο παιδαγωγικό κλίμα, να αποκομίζει έστω και λίγα οφέλη. Αλλά ν' αποκομίζει κάτι».

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

ΕΡ. «Ποιες, περίπου, διδακτικές παρεμβάσεις κάνεις γι' αυτούς; Δώσε μου μια εικόνα του τι κάνεις, πέρα από το πρόγραμμα».

«Το πρόγραμμα το παραβλέπω. Βάζω στόχο τα παιδιά αυτά, ξέροντας τις δυνατότητες που έχουν. Και λέω αυτό : σήμερα που τα άλλα παιδιά θα περιγράψουν, για παράδειγμα, ένα περιβάλλον κοινωνικό ή οικογενειακό, που λέει το βιβλίο, ο Κωστάκης θα μας περιγράψει πώς είναι η αγελάδα του. Που οι δυνατότητές του μπορούν να φτάσουν μέχρι εκεί. Και για να έχει την ικανοποίηση το παιδί ότι συμμετείχε κι αυτό κι ότι προσέφερε αυτό που μπορούσε, με τις δυνατότητες που μπορούσε. Και τα άλλα τα παιδάκια όμως να μην τον 'περιθωριοποιήσουν' τον Κωστάκη. Είναι κι ο Κωστάκης μέρος της τάξης. Ο Κωστάκης θα γράψει γι' αυτό. Δεν έγραψε για το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά έχει γράψει κάτι άλλο δικό του, που τον ενδιέφερε και που του το ανέθεσε ο δάσκαλος. Και που του είπε ότι έχει μεγάλη χαρά να του περιγράψει την αγελάδα. Και η επιβράβευση μετά που έρχεται. Αυτό!

Τώρα όσον αφορά τα Μαθηματικά, ο Κωστάκης δε θα μας κάνει τα 'ποσοστά', θα μας κάνει δυο προσθέσεις, θα μας κάνει δυο αφαιρέσεις».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι ακολουθούν ίδιας κατεύθυνσης διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, διαφοροποιούνται, σε ένα πρώτο επίπεδο, από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς, στο βαθμό που αυτοί κάνουν λόγο για τις πιθανές επιπτώσεις της μαθησιακής αυτής διαφοροποίησης στους μαθητές τους. Ωστόσο, μολονότι φαίνεται ότι απασχολεί τους εκπαιδευτικούς αυτούς το ενδεχόμενο μονιμότερης μαθησιακής υστέρησης και διαχωρισμού των μαθητών αυτών εντός του σχολείου, τελικά κυριαρχούν και σ' αυτούς ψυχολογικά κριτήρια στην επιλογή της

συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής. Δηλαδή να μη νιώθουν απομονωμένοι οι μαθητές που αποτυγχάνουν από τον υπόλοιπο «κορμό» της σχολικής τους τάξης, αλλά να φαίνεται ότι κι αυτοί συμπορεύονται στη μαθησιακή διαδικασία ακόμη και με τυπικούς όρους και ελάχιστες γνωστικές προϋποθέσεις.

ΕΡ. «Ας πούμε, όταν λες ‘περισσότερη ενασχόληση μαζί τους’ τι εννοείς, τι θα έβλεπες;»
«Ίσως, θα μπορούσα να τους κάνω περισσότερο εξατομικευμένες ασκήσεις. Αλλά και εδώ υπάρχει άλλο ένα ερώτημα : άμα τους βάλεις μία διαφοροποιημένη άσκηση, κρίνεις εσύ και καθορίζεις εσύ μέχρι πού θα φτάσει ο μαθητής αυτή τη χρονιά. Είναι λίγο ‘δίκικοπο μαχαίρι’ κι αυτό! Μέχρι εκεί! Δηλ. δεν έχω κάνει κάτι περισσότερο σ’ αυτά τα παιδιά! Το κυριότερο, πιστεύω, που τους έχω προσφέρει είναι να τα ‘βγάλω’ λίγο από την απομόνωση που ήταν στην τάξη (με βάση το κοινωνιόγραμμα, όπως το λέμε), να γίνουν πιο αποδεκτά και από τους συμμαθητές τους και ν’ ‘ανοιχτούν’ και να μπορούν να μιλάνε... Αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί αυτά τα παιδιά ήταν στη ‘γωνία’!

Το πρώτο ‘βήμα’ ήταν αυτό! Και μετά λίγο περισσότερο με τις ασκήσεις... ‘εξατομίκευσης’ να το πω; [ερώτηση με αμφιβολία] (δεν ξέρω πώς να το πω). Μέχρι εκεί! Δεν έχω κάνει κάτι παραπάνω μ’ αυτά τα παιδιά!»

ΕΡ. «Άρα, τους δίνεις κάποιες διαφοροποιημένες ασκήσεις;»

«Ναι, όσο μπορώ».

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β’)

«Αρχικά, με απλές ασκήσεις, για να μπορεί να δουλέψει και ο Βασίλης και ο Γιάννης που έχουν ... που, ουσιαστικά, δηλ. αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Τώρα, από κει και πέρα, κάποια πράγματα τα παραλείπω, δηλ. δεν θα την κάνω αυτή την άσκηση, γιατί θεωρώ εγώ, κρίνω εκείνη τη στιγμή ότι δε θα βοηθήσει. Απ’ την άλλη όμως, για να μην αδικήσω τους άλλους, που, ναι μεν το μυαλό τους, ή, μάλλον, που ανταποκρίνονται καλύτερα, πολλές φορές τα διαχωρίζω. Δηλ. λέω : “Βασίλη, εσύ θα κάνεις αυτά. Μάκη, εσύ θα κάνεις και η Κατερίνα που μπορείτε και κάτι παραπάνω!”. Αυτό!

Παίζοντας, έτσι : δηλ. κάτι επιπλέον στους άλλους και κάτι λιγότερο στο Βασίλη. Βλέπω όμως ότι... στην αρχή είχα τον ενδοιασμό μήπως το Βασίλη εγώ διαχωρίζοντάς τον, ταυτόχρονα, έτσι τον απομονώνω. Είδα όμως ότι ο Βασίλης ίσα ίσα δεν τον στενοχωρεί αυτή η διάκριση. Το Γιάννη, όμως, που τον στενοχωρούσε, μου το ‘πε : “εγώ, κυρία, θέλω να τις ‘παίρνω’ όλες τις ασκήσεις”. Κι εγώ του λέω : “θα τις ‘παίρνεις’ όλες εσύ, Γιάννη, κι ό,τι δεν μπορείς, θα ‘ρθεις την επόμενη μέρα με την κυρία και θα τις κάνεις, γιατί εσύ ξέρω... ότι η μαμά δεν μπορεί να βοηθήσει”. Ο Βασίλης όμως, επειδή (δεν ξέρω) επαναπαύεται; [ερώτηση με αμφιβολία] Δεν

θέλει ουσιαστικά! Δεν τον απομονώνω, δηλ., δεν του δημιουργώ πρόβλημα, να πει “γιατί, κυρία;” και ν’ αγχωθεί, έτσι ώστε να προσπαθήσει. (...) Διαφοροποιώ, απλώς, το μάθημα και με τις μικρές τις δύο, της Πρώτης. Η Κατερίνα ανταποκρίνεται περισσότερο κι απ’ το αναμενόμενο, για ‘πρωτάκι’. Πάλι, κάνω το διαχωρισμό είτε βάζοντας κάποιες επιπλέον ασκήσεις. Είτε αυτό που θα διάβαζα εγώ, θα το διαβάσει η Κατερίνα, για να τ’ ακούσει η Βασιλική, η οποία είναι αδιάφορη ή δεν διαβάζει παίζοντας. Με τέτοια...»

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β’)

ΕΡ. «Ας πούμε, τώρα μ’ αυτούς στο διδακτικό μέρος πώς τους χειρίζεσαι; Πώς τους αντιμετωπίζεις; Αυτό που έλεγες πριν;»

«Ναι, αυτό! Τη στιγμή που οι άλλοι κάνουν κάτι πιο ‘προχωρημένο’, εμείς θ’ ασχοληθούμε μέχρι εκεί που μπορούν. Οι άλλοι, ας πούμε, θα περιγράφουν μία εικόνα, εμείς θα γράφουμε τρεις προτάσεις γι’ αυτή την εικόνα. Αλλά προτάσεις σωστές! Δομημένες. Εκεί που οι άλλοι έχουν 10 λέξεις ορθογραφία, εμείς θα ‘πάρουμε’ τις 5. Αλλά να είναι σωστές.

Και στην ανάγνωση θα ‘πάρουν’ λιγότερο αλλά πάρα πολύ καλύτερα. Δεν ξέρω αν είναι αρκετό; (...)

Το μόνο που θα μπορούσα να σκεφτώ, ίσως, είναι κάποιες αντιδράσεις από τους γονείς των παιδιών αυτών. Πιστεύω όμως ότι αν τους εξηγήσω το σκεπτικό μου (γιατί τα διαφοροποιώ), θεωρώ ότι θα συμφωνούσαν. Μου ‘περνάει’ όμως από το μυαλό ότι μπορεί και να είχα αντιδράσεις, του τύπου “δεν το χρειάζεται το παιδί μου, δεν το θέλω, κάθεται στο ολοήμερο και το κάνει”. Πιστεύω όμως ότι θα το ξεπερνούσα».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β’)

Όλες οι προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι απουσιάζει από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος μια βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαστάσεων του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Επίσης, οι αναφορές αυτές δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε συσχετίζουν τις επιπτώσεις που μπορεί να υπάρξουν στους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα, από τη διατήρηση αυτών των δυσκολιών και μαζί της μαθησιακής τους υστέρησης, με τις πρακτικές γνωστικού διαχωρισμού και μαθησιακής διαφοροποίησης τις οποίες ακολουθούν. Γι’ αυτό και συλλαμβάνουν ως διδακτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους τις ελάχιστες προσδοκίες για γνωστική ανταπόκριση που έχουν από τους μαθητές αυτούς και τη διδακτική επιλογή γι’ αυτούς ενός μικρού μόνο μέρους γνωστικών στοιχείων απ’ όσα προβλέπεται να διδαχτούν στους υπόλοιπους μαθητές, με βάση τα αναλυτικά

προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία. Κάτι που επιβεβαιώνεται από την αναφορά ενός ακόμη εκπαιδευτικού :

«Μάλιστα, μια και το αναφέρεις συνέχεια και ασχολούμαστε μ' αυτούς τους μαθητές, το 'χα πει και στη μητέρα ενός (του παιδιού που έχει την κύφωση), αλλά την είδα ότι δυσανασχήτησε και διαφώνησε και μου είπε : “όχι, ό,τι βάζεις στους υπόλοιπους, τα ίδια θα βάζεις και στον Παναγιώτη”. Βέβαια, εγώ το είπα, έτσι, με ωραίο τρόπο κ.λπ., της έδωσα να καταλάβει ότι... Τέλος πάντων, αυτή θα χάσει (κι όχι αυτή), ο γιος της, το παιδί της».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

Ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο θεμελιώνονται στο λόγο των εκπαιδευτικών οι πρακτικές γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα, δείχνει ότι δεν αναδεικνύεται το ενδεχόμενο παγίωσης της μαθησιακής υστέρησης και της σχολικής αποτυχίας αυτών των μαθητών. Δείχνει ακόμη ότι ορισμένοι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, με τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες σκιαγραφούν, συντείνουν στην πράξη σε μια ιδιότυπη μορφή διαχωρισμού ('streaming') όσων μαθητών τους δυσκολεύονται στα μαθήματα, με την οποία δηλώνουν ότι διαφωνούν «θεωρητικά» :

«Και αυτό το λέω, γιατί πάντοτε σε μας τους εκπαιδευτικούς μάς προβληματίζει η 'ουρά' των τάξεών μας. Δηλ., καλώς ή κακώς (δεν ξέρω αν ποτέ θα στοχεύσει μια έρευνα σ' αυτό, δεν είμαι υπέρ του γερμανικού μοντέλου, αν το έχεις υπόψη σου, που διαχωρίζουν τα παιδιά “εσείς είστε πρώτη κατηγορία, εσείς δεύτερη”), στα περισσότερα τμήματα αυτό που έχω καταλάβει είναι ότι όλοι οι δάσκαλοι δεν επικεντρώνονται στο πώς θ' αξιοποιήσουν το καλό 'δυναμικό' τους, αλλά πώς θα εξισορροπήσουν την 'ψαλίδα'. Δηλ. και εγώ από αυτό που έχω καταλάβει, και από αυτό που οι σύμβουλοι-πιθανοί αξιολογητές ζητούνε, είναι αυτό το πράγμα. Δηλ. δε θα σου πούνε γιατί αυτοί οι 10 ξέρουν τέλεια αυτά τα πράγματα, θα σου πούνε γιατί αυτοί οι 2 υπολείπονται. Θεωρώ ότι από τη στιγμή που αυτοί (κατά τη γνώμη μου λανθασμένα) επικεντρώνονται στο : “γιατί αυτοί οι 2, για παράδειγμα, είναι ακόμα σε στάδιο, ας πούμε, συλλαβισμού ανάγνωσης;” (...) Και, επομένως, η αίσθηση που έπαιρνα (διότι έχεις τ' αφτιά σου ανοιχτά να δεις τι γίνεται, να καταλάβεις), οι περισσότεροι αυτό καταλάβαμε δηλ. : ότι η εκπαίδευση στοχεύει στο 'τέλος', στην 'ουρά' δηλ. της εκπαίδευσης. (...) Θα σου δώσω ένα παράδειγμα. Διδάσκεις το μηχανισμό της διαίρεσης. Απ' τα 12 παιδιά τα καταλαβαίνουν τα 10. Οι 2 που είναι αργοί δεν τα καταλαβαίνουν. Μένεις 4-5 μαθήματα και θέλουν άλλα 5, για να 'πίσουν' τη διαίρεση. Θα μείνεις στη διαίρεση ή θα φύγεις; Γιατί, άμα μείνεις, καθυστερείς τα

10, άμα φύγεις, έχασες τα 2! Κι επειδή οι περισσότεροι μένουμε, γι' αυτό λέω ότι η εκπαίδευση 'κοιτάει' την 'ουρά'!»

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος τέτοιων διδακτικών πρακτικών απορρέει, μάλλον, από την παραδοχή ότι ο βαθμός της γνωστικής ανταπόκρισης και επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο αποτελεί ζήτημα το οποίο συναρτάται, κατά κύριο λόγο, με τις ατομικές τους «δυνατότητες» μάθησης και, συνακόλουθα, με το γνωστικό «επίπεδο» που αυτοί έχουν κατακτήσει. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί αυτοί επικαλούνται συχνά τις «δυνατότητες» και το «επίπεδο» των μαθητών αυτών, χωρίς να δείχνουν ότι η διαμόρφωση τόσο των «δυνατοτήτων» μάθησης των μαθητών όσο και των διεργασιών (νοητικών και ψυχικών), με τις οποίες καταχτιέται η σχολική μάθηση, δεν αποτελεί απλώς μια σειρά νοητικών δομών και διαδικασιών αλλά μια πρακτική δραστηριότητα των ατόμων, η οποία είναι κοινωνικά προσδιορισμένη. Οι «δυνατότητες» μάθησης δηλαδή δεν αποτελούν «φυσικό» επακόλουθο κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών ή κάποιων εγγενών ιδιοτήτων των μαθητών, αλλά είναι αποτέλεσμα, κυρίως, κοινωνικών δραστηριοτήτων και πρακτικών, στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές ως φορείς και οι ίδιοι συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων.¹

Η προηγούμενη παραδοχή από τους εκπαιδευτικούς έχει ως επακόλουθο να μην εκφράζουν τις κοινωνικές διαστάσεις από την υιοθέτηση πρακτικών γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών που αποτυγχάνουν. Η ιδιότυπη αυτή διαφοροποίηση αντιμετωπίζεται μόνο μέσα από μια ψυχολογική και, στην ουσία της, φιλελεύθερη λογική² : ότι δηλαδή στους μαθητές που ανταποκρίνονται, για να μην αδικούνται, ανατίθεται το σύνολο των προβλεπόμενων εργασιών, ενώ σε όσους υπολείπονται ανατίθεται ένα μέρος τους μόνο, έτσι ώστε να μη νιώθουν αυτοί μειονεκτικά και απομονώνονται από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους :

«Καλά, τώρα, και από μόνοι μας και πιο λίγες εργασιούλες βάζουμε σ' αυτά τα παιδιά, και τα ενθαρρύνουμε διπλά και τριπλά. Αλλά, έτσι να είναι... δεν θα ήθελα να είναι 'ξεκομμένα' από

¹ _ Σχετική ανάλυση για το θέμα αυτό βλ. Νούτσος Μ. (1987) «Η αντίληψη του Κ. Μάρξ για την "ανθρώπινη ουσία" και η σχολική μάθηση», στο : *Ο Κάρλ Μάρξ και η Φιλοσοφία* (Α' Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Gutenberg, Αθήνα 1987, σσ. 300-306.

² _ Για ανάλογο κριτικό σχολιασμό του ψυχολογικού χαρακτήρα των μορφών σχολικού διαχωρισμού των μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο ως τρόπου αντιμετώπισης της αποτυχίας τους, βλ. Λυρσά Λ. (1981), ό.π., σσ.112,113.

την τάξη. Να είναι ενταγμένα μέσα στην τάξη. Τα προτιμώ ενταγμένα μέσα στην τάξη, έστω και δίπλα μου, για να είναι πιο 'δεμένα'. Όταν το παιδί καταλαβαίνει ότι υστερεί, 'κλωτσάει'. Και όσο πιο πολύ το διαχωρίζεις, και μεγαλώνοντας το καταλαβαίνει, βγάζει και δευτερογενή μετά προβλήματα, τα οποία... τα μαθησιακά μένουν τελευταία μετά όταν έχεις αυτά. Καλύτερα είναι να είναι πιο χαμηλός ο 'πήχης' γι' αυτά τα παιδιά και να έχουν και μία ενθάρρυνση από μας, για να μπορούν να συνεχίσουν, ας πούμε».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Από τις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι έμμεσα υιοθετούν μια αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η σχολική αποτυχία κάποιων μαθητών τους δεν αποτελεί ένα αντικειμενικό πρόβλημα, το οποίο σχετίζεται με τη μη δυνατότητα παρακολούθησης των γνωστικών και μαθησιακών ρυθμών και απαιτήσεων του σχολείου από τους μαθητές αυτούς. Αντίθετα, η μαθησιακή τους υστέρηση και η σχολική τους αποτυχία επαναπροσδιορίζεται ως μια «ιδιαιτέρη κατάσταση» των μαθητών αυτών, η οποία όμως αποσυνδέεται από την ευρύτερη σχολική τους διαδρομή και τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιπτώσεις της διαδρομής αυτής.

Από όλες τις προηγούμενες αναφορές φαίνεται ακόμη ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι φορείς μιας ορισμένης παιδαγωγικής ιδεολογίας, σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και, ειδικότερα, το περιεχόμενο των διάφορων μαθημάτων και των βιβλίων που το εξειδικεύουν δεν αποτελεί στοιχείο το οποίο μπορεί να υπόκειται σε εξέταση ούτε ως προς τις ιδεολογικές και κοινωνικές επιλογές που το διαπερνούν ούτε ως προς τη διαφορετική συμβολή που μπορεί αυτό να έχει στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης διαφοροποιημένων (κοινωνικά) κατηγοριών μαθητών. Κατά συνέπεια, το περιεχόμενο αυτό θεωρείται αδιαμφισβήτητο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας και της λειτουργίας του σχολείου και κοινωνικά αναγκαίο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, ανεξάρτητα δηλαδή από την κοινωνική τους προέλευση. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως διδακτικές παρεμβάσεις μεθοδολογικού χαρακτήρα διαφοροποιήσεις και διδακτικές τεχνικές τις οποίες επιχειρούν και οι οποίες αφορούν την καλύτερη μετάδοση των γνώσεων που περιλαμβάνονται στα διδακτικά βιβλία κι όχι ουσιαστικές παρεμβάσεις στο ίδιο το περιεχόμενο των σχολικών αυτών γνώσεων.

Το γεγονός αυτό αποτελεί ένα ακόμη συμπληρωματικό στοιχείο το οποίο συνηγορεί στην επισήμανση ότι δεν έχει γίνει αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς η

σχέση ανάμεσα στο βαθμό γνωστικής ανταπόκρισης και αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών τους στο σχολείο, τη διαφοροποιημένη κοινωνική τους προέλευση και τον κοινωνικό χαρακτήρα του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων.¹ Πρόκειται για θέμα το οποίο μένει να αναδειχτεί κατά την παρουσίαση και άλλων σχετικών αντιλήψεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών στις επόμενες ενότητες της εργασίας μας.

Μπορούμε να υποθέσουμε πως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί που θα είχαν, ενδεχομένως, μια διαφορετική οπτική του αναλυτικού προγράμματος, που θα θεωρούσαν δηλαδή το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και των βιβλίων ως ένα «προβληματικό» στοιχείο της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας (κι όχι ως «δεδομένο» και «ανεξέταστο» στοιχείο), θα επιχειρούσαν, ίσως, σύστοιχες παρεμβάσεις στο περιεχόμενό τους. Δε θα ακολουθούσαν δηλαδή διδακτικές πρακτικές διαφοροποίησης του σχολικού προγράμματος και, με βάση αυτό, του επιπέδου των απαιτήσεών τους από τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν, μέσα από μια μικρότερη επιλογή στοιχείων της διδακτέας ύλης, η οποία, ουσιαστικά, «αποκρυσταλλώνει» και διαφοροποιεί ακόμη περισσότερο τις άνισα κατανεμημένες και κοινωνικά προσδιορισμένες γνωστικές αφετηρίες των μαθητών τους. Η διαφοροποίηση δηλαδή την οποία αυτοί θα επιχειρούσαν θ' αφορούσε ένα σύνολο εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών για την επίτευξη των ίδιων γνώσεων μεταξύ μαθητών από διαφορετικά και άνισα μορφωτικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα.² Στο πλαίσιο μιας τέτοιας διαφοροποίησης, θα μπορούσε να δοθεί έμφαση στην επιλογή καταλληλότερων μεθόδων διδασκαλίας (κι όχι λιγότερων και μικρότερων απαιτήσεων γνωστικών στοιχείων), έτσι ώστε η μαθησιακή διαδικασία να μπορεί να παρακολουθεί τους διαφορετικούς ρυθμούς και τις προσωπικές διαδρομές μάθησης των μαθητών από κοινωνικά «αδικημένες» κατηγορίες και στρώματα σε όλη την έκταση που το επιτρέπουν οι γενικοί γνωστικοί στόχοι των διάφορων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος.³

Κυρίως όμως θα επιδιώκονταν, από αυτούς, η αξιοποίηση της κοινωνικής και άλλης εμπειρίας των μαθητών αυτών, στην κατεύθυνση της σύνδεσής της με το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων.

¹ _ Για μια ομόλογη θεωρητική προσέγγιση των σχολικών γνώσεων βλ. ενδεικτικά Apple M. (1986), ό.π., σσ.36-43 και 66-69. Επίσης, για μια συλλογιστική σαν κι αυτή που αναπτύσσουμε πρβλ. και Λυρσά Λ. (1981), ό.π., σ.23.

² _ Σχετική ανάλυση βλ. Perrenoud P. (1996) «Πώς να καταπολεμήσετε τη σχολική αποτυχία σε δέκα μαθήματα...», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 39, κυρίως τις σσ.16-18.

³ _ Perrenoud P. (1996) «Πώς να καταπολεμήσετε τη σχολική αποτυχία σε δέκα μαθήματα...», ό.π.,σ.17.

Μια τέτοια αξιοποίηση και σύνδεση θα σήμαινε, πρώτα, μια απόπειρα κριτικής ανάλυσης του περιεχομένου και της μορφής των σχολικών γνώσεων, με σκοπό τον εντοπισμό των ορθών πλευρών του περιεχομένου αυτών. Εκείνων δηλαδή των πλευρών που δεν «μεταμφιέζουν» την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα, δεν αποκρύπτουν τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και οι οποίες δημιουργούν καλύτερες προϋποθέσεις, από τη μια, για την απομυθοποίηση των επίσημων σχολικών γνώσεων και, από την άλλη, για τον εντοπισμό και τη σύνδεση των πιο κοινών στοιχείων των σχολικών γνώσεων με τις κοινωνικές και πολιτιστικές εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών αυτών.¹ Μια τέτοια πρακτική και στόχευση θα μπορούσε να δημιουργήσει περισσότερο ευνοϊκές προϋποθέσεις για σχολική μάθηση και επιτυχία σε μαθητές από «αδικημένα» και διαφοροποιημένα (κοινωνικο-οικονομικά και πολιτιστικά) περιβάλλοντα.²

4. Παροχή πρόσθετου διδακτικού χρόνου στους μαθητές που αποτυγχάνουν. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές των εκπαιδευτικών σε διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες σχετίζονται με τη διάθεση περισσότερου διδακτικού χρόνου στους μαθητές τους που αποτυγχάνουν. Η μεγαλύτερη (χρονικά) ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αυτούς δε φαίνεται να συνοδεύεται, με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών, και με κάποια ειδικότερη διδακτική παρέμβαση των ίδιων στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων που προβλέπεται να διδαχτούν. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι ακολουθούν αυτή τη διδακτική πρακτική είναι δεκατρείς. Ενδεικτικές μιας τέτοιας πρακτικής είναι οι αναφορές που ακολουθούν :

«είτε με το Βασίλη, ας πούμε, να τον κρατήσω στο διάλειμμα και να του πω το μάθημα ή να τον βοηθήσω να καταλάβει την πρόσθεση, την αφαίρεση (δεν ξέρω 'γω τι). Δεν ξέρω... Μερικές φορές θεωρώ ότι και εγώ δεν μπορώ να αλλάξω την κατάσταση, να επέμβω περισσότερο».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

¹ _ Σχετικά βλ. Νούτσος Χ. (1990) «Σχολικές γνώσεις και διδασκαλία. Προτάσεις για μια 'Ειδική Διδακτική'», στο βιβλίο του ίδιου *Συγκυρία και εκπαίδευση*, Ο Πολίτης, Αθήνα, σσ.134-142. Επίσης, πρβλ. και Harris K. (1982), ό.π., σσ.150-152, Giroux H. (1988), ό.π., σσ. 7-10, Whitty G. (2007), ό.π., σσ. 402 και 444-452 και Apple M. (2008), ό.π., κυρίως τις σσ.143-152, 169-175 και 179-186.

² _ Λυρσά Α. (1981), ό.π., σσ.37-39.

«Τους αφιερώνω λίγα λεπτά παραπάνω απ' ό,τι στα άλλα παιδιά».

(Συν. 11, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Β')

«Και να πω κι ένα τελευταίο με τις ασκήσεις. Εντάξει, δε θα μπορέσουν αυτοί να λύσουν όλες τις ασκήσεις. Θα προσπαθήσω όμως να τους βοηθήσω να 'σηκωθούνε' στον πίνακα ή να πάω από 'πάνω' τους και να βοηθηθούνε. Όλα αυτά!»

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Προσπαθώ να μην τους βάζω πάρα πολύ δύσκολες ασκήσεις, προσπαθώ να είμαι μέσα στο πλαίσιο που βλέπω ότι τα παιδιά μπορούν να κάνουν ασκήσεις. Κάθομαι, πολλές φορές, με τα παιδιά που είναι 'αδύναμα' στο θρανίο, συζητάμε, κι έχω δει ότι τα παιδιά, πολλές φορές, από μόνα τους τώρα πια, έχουν θέληση. "Κυρία, θα 'ρθετε να με βοηθήσετε;", μου λένε. Και μόνο αυτό μου δίνει μεγάλη ικανοποίηση! Που θέλουν τη βοήθεια από τη δασκάλα».

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Και προσπαθώ, αφού δω ότι οι υπόλοιποι κατάλαβαν και αυτοί έχουν κάποια κενά, να εστιάσουμε εκεί. Χωρίς, βέβαια, να φανεί ότι αφήνω τους άλλους στην 'άκρη', τους δίνω κάτι ν' ασχοληθούν, μια άσκηση, και δίνω λίγο πιο πολλή σημασία στα δύο παιδιά».

ΕΡ. «Άρα, τους δίνεις πιο πολύ χρόνο, έχεις μια ιδιαίτερη ενασχόληση μαζί τους;»

«Ναι, και δεν περιμένω ό,τι περιμένω από τους άλλους. Θέτω, κάπως, πιο απλούς στόχους για τα δύο αυτά παιδιά, ώστε να πάρουν, τουλάχιστον, κάποια βασικά πράγματα».

(Συν. 17, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

«Εγώ προσωπικά αφιερώνω πολύ χρόνο με τους πιο 'αδύναμους', σε σημείο που να ξεσηκώνονται αντιδράσεις από τους άλλους: "κύριε, αυτόν 'σηκώσατε' πάλι; Ε, κύριε, όλο τη Μαρία 'σηκώνετε' στο μάθημα ή τον Κωνσταντίνο!" Και αυτό μεταφέρεται στο σπίτι, ότι ο δάσκαλος 'σηκώνει' μόνο εκείνους και τι θα γίνει; Και πιθανόν ο καλός μαθητής να αρχίσει να βαριέται. Να παίζει με την ζύστρα του, με το μολύβι του, γιατί ο δάσκαλος έχει 'σηκώσει' για μάθημα τον πιο 'αδύναμο'. Αλλά προσπαθείς να του το εξηγήσεις».

ΕΡ. «Άρα, μου 'σκιαγραφείς' μια πιο μεγάλη ενασχόληση, με χρονικούς όρους, μ' αυτούς τους μαθητές;»

«Ναι!»

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

«Κοίτα, αυτό που κάνω στην τάξη είναι ότι ασχολούμαι περισσότερο μ' αυτούς. Κι αυτό είναι άδικο που κάνω, γιατί παραμελώ τους άλλους. Αλλά είναι κάτι που πρέπει να κάνω, για να βοηθήσω αυτά τα παιδιά που δεν είναι τόσο καλά. Δε θέλω να φύγουν από μένα και να μην μπορούν να... Θεωρώ ότι πρέπει ο δάσκαλος ν' ασχολείται περισσότερο, να δίνει λίγο περισσότερο χρόνο στα παιδιά αυτά».

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Στην προηγούμενη αναφορά, όπως και σε κάποιες ακόμη σχετικές αναφορές, τις οποίες παραθέτουμε στη συνέχεια, παράλληλα με τη δήλωση των εκπαιδευτικών ότι διαθέτουν περισσότερο διδακτικό χρόνο στους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα, συνυφαίνεται και μια γενικότερη αντίληψη ορισμένων εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισης και διάθεσης του διδακτικού χρόνου στους μαθητές τους. Σύμφωνα μ' αυτήν, η διάθεση περισσότερου χρόνου στους μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα, μολονότι αυτή κρίνεται ως αναγκαία, φαίνεται σαν ν' αντίκειται στη βασική εκπαιδευτική αρχή της παροχής «ίσων ευκαιριών» και της «ίσης αντιμετώπισης» των μαθητών στο πλαίσιο μιας «ενιαίας» εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας :

«Σίγουρα, με επηρεάζει αρνητικά το ότι μερικά παιδιά δεν καταλαβαίνουν αυτό που λέγεται μέσα στην τάξη, τα παραδείγματα κ.τ.λ. Δυστυχώς, νιώθω, με την εμπειρία, τη λίγη που έχω και με κουβέντες που κάνω με συναδέλφους παλαιότερους κ.τ.λ. ότι δεν μπορώ ν' αφιερώσω περισσότερο χρόνο στο κάθε αντικείμενο. Γιατί, όχι ότι είμαι ένα άτομο που 'κυνηγεί' να 'βγάλει' την ύλη, αλλά, κατά κάποιο τρόπο, θα αδικήσω, σίγουρα, και τους υπόλοιπους που βλέπω ότι είναι έτοιμοι και για κάτι παραπάνω από αυτά που έχουν διδαχτεί μέσα στην τάξη».

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Βασικά, το άσχημο σ' αυτή την τάξη είναι ότι 'ρίχνω', με λίγα λόγια, τους πιο 'δυνατούς' μαθητές, για να βοηθήσω τους πιο 'αδύναμους'. Δυστυχώς, για τα παιδιά τα υπόλοιπα!»

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

ΕΡ. «Θεωρείς ότι το πλαίσιο στο οποίο δουλεύεις στο σχολείο σου δίνει περιθώρια ή έχει περιορισμούς και δε σου επιτρέπει να κάνεις κι άλλες διδακτικές παρεμβάσεις;»

«Δεν νομίζω πως έχουμε περιθώρια περισσότερα, όχι».

ΕΡ. «Θα 'στεκόσουν', ας πούμε σε κάποιους παράγοντες που σε περιορίζουν;»

«Και από άποψη χρόνου, δεν έχουμε περισσότερο χρόνο ν' αφιερώσουμε στους μαθητές, και... αν συγκεντρώσουμε όλη την προσοχή μας στο συγκεκριμένο άτομο, τα παιδιά τα υπόλοιπα θα αρχίσουν να αντιδρούν. Θα λένε ότι συμπαθούμε περισσότερο έναν μαθητή από τους άλλους. Δεν νομίζω να έχουμε περιθώρια».

(Συν. 11, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Β')

Η ατομικιστικής και φιλελεύθερης αφετηρίας αρχή των «ίσων ευκαιριών» και της «ίσης αντιμετώπισης» των μαθητών στο σχολείο, η οποία διαπερνά το σύνολο των θεσμικών (οργανωτικών και άλλων) διαδικασιών μάθησης στο σχολείο, φαίνεται πως προσδιορίζει και τη σχετική με τη διάθεση του διδακτικού χρόνου αντίληψη των εκπαιδευτικών. Αποτέλεσμα μιας τέτοιας αντίληψης είναι και η πρόσληψη και αντιμετώπιση, από τους εκπαιδευτικούς, των μαθησιακών αναγκών και προβλημάτων των μαθητών τους στη βάση της διαμόρφωσης «προσωπικών επιλογών» και της αξιοποίησης «ατομικών ευκαιριών μάθησης» από αυτούς κι όχι με βάση την κοινωνικά προσδιορισμένη σχέση που έχουν οι μαθητές οικοδομήσει τόσο με τις κυρίαρχες (επιστημονικά, ιδεολογικά και κοινωνικά) εκδοχές γνώσης τις οποίες υιοθετεί το σχολείο όσο και με τους προβλεπόμενους σ' αυτό ρυθμούς μάθησης. Γι' αυτό και η παροχή πρόσθετου διδακτικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές τους οι οποίοι δυσκολεύονται στα μαθήματα θεωρείται ότι αντιβαίνει σ' αυτό που ισχύει ή σ' αυτό που πρέπει να γίνεται (δηλαδή στην «ίση» αντιμετώπιση όλων των μαθητών, από την άποψη της διάθεσης σ' αυτούς ίδιου χρόνου) και γι' αυτό και τείνουν να αιτιολογήσουν μια τέτοια πρακτική.

5. Επιλογή άλλου διδακτικού υλικού με πιο ειδική στόχευση τους μαθητές που αποτυγχάνουν. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές σε διδακτικές παρεμβάσεις από δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες, όπως είδαμε νωρίτερα, διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος σε σχέση με την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, συνδέοντας την αποτυχία με την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και την κοινωνική τους επιλογή στο σχολείο. Στις απαντήσεις τους στο σχετικό ερώτημα οι δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως διδακτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους την

περιοδική επιλογή από αυτές διαφορετικού διδακτικού υλικού από αυτό που προβλέπεται να διδάξουν με βάση τα σχολικά βιβλία.

Η διδακτική παρέμβαση που σκιαγραφούν, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, ενώ δε φαίνεται να πληροί προϋποθέσεις (με απόλυτους όρους) για έναν «αντίπαλο» τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, την παρουσιάζουμε σε μια διακριτή ενότητα, επειδή, ακριβώς, παράλληλα με την εναλλακτική διδακτική παρέμβαση που επιχειρούν στο περιεχόμενο όσων γνωστικών στοιχείων έχουν να διδάξουν, αναδεικνύει τη συμβολή του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Έτσι, μολονότι το μέρος των διδακτικών τους παρεμβάσεων και πρακτικών παρουσιάζει κοινά στοιχεία με παρεμβάσεις εκπαιδευτικών τις οποίες παρουσιάσαμε σε προηγούμενη υποενότητα, αφού και οι παρεμβάσεις των δύο αυτών εκπαιδευτικών κινούνται στην κατεύθυνση ενός μερικού εμπλουτισμού και αντικατάστασης ορισμένων δραστηριοτήτων, ασκήσεων και μεμονωμένων γνωστικών στοιχείων των διδακτικών βιβλίων (μέσα από την επιλογή ή τη διαμόρφωση διαφορετικών προβλημάτων και ασκήσεων στα Μαθηματικά ή κειμένων στο μάθημα της Γλώσσας), ωστόσο, αυτές φαίνεται να συμφωνούν, σε μεγάλο βαθμό, με τον τρόπο που οι δύο εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αφετηρίες της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Η διδακτική τους παρέμβαση δηλαδή αφορά αλλαγές στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των βιβλίων, με γνώμονα την παροχή βοήθειας στους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα και κριτήριο για τις επιχειρούμενες αλλαγές το πόσο αυτές μπορούν να συνδεθούν με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των μαθητών αυτών.

Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο αναφορές των εκπαιδευτικών, στις οποίες σκιαγραφούνται οι συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις τις οποίες επιχειρούν :

«Εγώ με το συγκεκριμένο παιδί δεν μπορώ να δουλέψω τα βιβλία τα συγκεκριμένα. Επίσης, δεν μπορώ να δουλέψω ούτε βιβλία των προηγούμενων τάξεων, γιατί πρόκειται και για ένα παιδί που είναι 12 χρονών. Δεν μπορώ να του πάω μια ύλη από Πρώτη και Δευτέρα ή Τρίτη δημοτικού. Αυτό, λοιπόν, που κάνω, πολύ συχνά, είναι να του δίνω δικό μου υλικό, αλλά δεν μπορώ εύκολα να το δουλέψω, γιατί δεν μου το επιτρέπει η υπόλοιπη τάξη!»

ΕΡ. «Από ποια άποψη;»

«Δηλ. δεν είναι παιδιά που είναι συνεργάσιμα. Βέβαια, είναι πάρα πολύ καλοί μαθητές, αλλά είναι παιδιά που τελειώνουν τη δουλειά τους και φωνάζουν και θέλουν να μιλήσουν μεταξύ

τους. Μαλώνουν την ώρα του μαθήματος και μου δημιουργούν τέτοιου είδους προβλήματα. Δηλ. έχω πρόβλημα στην τάξη πολύ μεγάλο τέτοιου είδους. Και το οποίο είναι αρκετά μεγάλο : δηλ., πολλές φορές, η λεκτική βία μεταξύ τους είναι 'φοβερή'! Με αποτέλεσμα να θέλω ν' απασχολήσω τα παιδιά αυτά, γιατί γίνεται μία μεγάλη φασαρία. Τελειώνουν, επίσης, πάρα πολύ γρήγορα, επειδή είναι και πάρα πολύ καλοί μαθητές και δημιουργείται πρόβλημα. Αν είχα όμως... Και ήδη κάναμε πράγματα...»

ΕΡ. «Τι περίπου κάνατε; Τι διδακτικές παρεμβάσεις κάνεις, εννοώ, πέρα απ' όσα προβλέπονται από τα προγράμματα και τα βιβλία;»

«Με το συγκεκριμένο παιδί φρόντισα στα Μαθηματικά, δηλ. στόχος μου ήταν να μάθουμε να λύνουμε προβλήματα με τις τέσσερις πράξεις, αλλά δεν καταφέραμε να φτάσουμε στην πράξη της διαίρεσης. Γιατί, και ό,τι κάναμε, δηλ. και την προπαίδεια που μαθαίναμε και όλα αυτά, τα κάναμε μέσα στην τάξη. Γιατί το παιδί όταν έφευγε από το σχολείο, δεν έκανε τίποτα απολύτως στο σπίτι! Και στη Γλώσσα φτάσαμε να γράφουμε κάποια κείμενα. Κι όταν λέω κείμενα εννοώ μιας παραγράφου, μη φανταστείς κάτι άλλο! Αυτά κάναμε!»

ΕΡ. «Του δίνεις άλλο υλικό, κείμενα ή οτιδήποτε;»

«Ναι, υλικό και κείμενα! Δεν είναι, βέβαια, και πολύ συνεργάσιμος».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

«Εναλλακτικές, να σου πω! Είναι το ότι εμείς δουλεύουμε με ομάδες. Τα παιδιά δουλεύουν με ομάδες! Τους είχα κάνει τετράδες εκεί. Πολλές φορές, σε εργασίες ομαδικές άλλαζα τα θέματα. Έφερνα θέματα που ήταν πιο 'κοντά' στα παιδιά!»

ΕΡ. «Τα συγκεκριμένα παιδιά;»

«Τα συγκεκριμένα, και να σου πω και ότι όλοι συμφωνούσαν! Τους φαινόταν πιο 'κοντινό', πιο εύκολο, πιο χαρούμενο, όσον αφορά τη θεματική. Πολλές φορές, τη 'βγάζαν' μόνοι τους! Και, επίσης, στα Μαθηματικά φέρναμε παραδείγματα και ασκήσεις πολλές που ήταν προσαρμοσμένες στα παιδιά! Δεν το είχα κάνει να είναι εξειδικευμένο στα συγκεκριμένα 4, γιατί έβλεπα ότι όλη η τάξη αποδεχόταν εύκολα αυτά τα παραδείγματα. Παραδείγματα με παιχνίδια που παίζουν, παραδείγματα με ποδόσφαιρο, παραδείγματα με τα ψώνια μας στο κυλικείο, με πράγματα του χωριού! Οπότε, εκεί, εφόσον και όλη η τάξη το αποδεχόταν και αυτά τα παιδιά ήταν μέσα στο 'παιχνίδι', στο να προσπαθήσουν! Χαιρόταν για το ότι μπορούσαν και αυτοί να συμβάλλουν στην επίλυση των προβλημάτων, είτε γλωσσικών είτε μαθηματικών! Τώρα, βέβαια, αυτό μη θεωρήσει κανείς ότι ήταν και καθημερινή πρακτική! Το παλεύαμε, όσο γινότανε! Κάπως έτσι γινότανε! Αλλά έβλεπα ότι είχε αντίκτυπο σε όλη την τάξη! Δηλ. το χαιρότανε όλοι!»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

Βασικό κριτήριο για την επιλογή διαφορετικού διδακτικού υλικού φαίνεται πως αποτελεί, για τις δύο εκπαιδευτικούς, η «εγγύτητα» του υλικού αυτού με τα ενδιαφέροντα, και τις κοινωνικές παραστάσεις των μαθητών τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα. Πρόκειται για στοιχείο το οποίο αναδεικνύεται πιο καθαρά από τις κριτικές επιστημάνσεις τους για το συνολικότερο κοινωνικό προσανατολισμό των νέων διδακτικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου. Παρόμοια, και από τις προτάσεις που διατυπώνουν οι δύο αυτές εκπαιδευτικοί σχετικά με τα χαρακτηριστικά που θα αναγνώριζαν σε ένα εναλλακτικό διδακτικό υλικό, το οποίο θα μπορούσε να συμβάλλει στην κατεύθυνση της μείωσης της σχολικής αποτυχίας των μαθητών από μη «ευνοημένες» κοινωνικές κατηγορίες και στρώματα. Τα δυο προηγούμενα σημεία αποτελούν τα διακριτά στοιχεία των διδακτικών παρεμβάσεων των δύο αυτών εκπαιδευτικών από παραπλήσιες παρεμβάσεις άλλων εκπαιδευτικών, τις οποίες κατηγοριοποιήσαμε και παρουσιάσαμε διαφορετικά σε προηγούμενη υποενότητα. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο αντίστοιχες αναφορές των εκπαιδευτικών αυτών :

«Πρώτα απ' όλα, απ' τα βιβλία λείπει κάθε κριτικός προβληματισμός! (...) Αλλά απουσιάζουν, για παράδειγμα, πάρα πολλές τάξεις κοινωνικές μέσα από τα βιβλία. (...) Δεν υπάρχουν παιδιά από φτωχά και χαμηλά κοινωνικά στρώματα! (...) Έχουν, βέβαια, τα βιβλία πολύ περισσότερες ασκήσεις για παραγωγή γραπτού λόγου (και αυτό είναι ένα θετικό στα βιβλία), κάτι που απουσίαζε από τα παλιότερα, αλλά όλες οι ασκήσεις για γραπτό λόγο είναι του τύπου : κάνω αιτήσεις, ζητάω πράγματα, απευθύνομαι σε μουσεία, ας πούμε, και ζητάω ξεναγούς να με ξεναγήσουν. Δηλ. χρηστικά κείμενα αλλά που, πολλές φορές, δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα μιας μεγάλης μερίδας των μαθητών μας και με τα βιώματα των μαθητών! Δεν έχουν καμία σχέση, επίσης, με μία βιωματική διδασκαλία... Το λεξιλόγιο σε πάρα πολλά μαθήματα είναι πάρα πολύ δύσκολο! Βέβαια, επαναλαμβάνω ότι τα δικά μου τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα. Αλλά θέλω να πω ότι παιδιά που ανήκουν... οι γονείς τους δηλ. είναι εργάτες και λείπουν από το σπίτι και δεν ασχολούνται με τα παιδιά, παιδιά που δεν είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν βιβλία, που δεν είχαν τη δυνατότητα να πάνε σε θέατρα, που, τέλος πάντων, δεν είναι παιδιά των ευνοημένων κοινωνικών τάξεων, δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν! Σαφέστατα! (...) Κοίταξε, όταν εγώ δούλεψα στην ενισχυτική διδασκαλία είχα κάποια βιβλία (τόρα δεν μπορώ να θυμηθώ τους τίτλους), τα οποία αναφέρονταν σε παιδιά ανώτερων τάξεων. Δηλ. δε συναντούσε ένα παιδάκι, ένα προσφυγάκι με 'άθλιες' συνθήκες διαβίωσης κι όλα αυτά μέσα εκεί τον εαυτό του, σε καμία περίπτωση. Δηλ. και ο λόγος, τα κείμενα και οι εικόνες και οτιδήποτε άλλο ήτανε 'ξένα' εντελώς. Δεν συναντούσαν δηλ. τις 'ταυτότητές' τους οι

συγκεκριμένοι μαθητές μέσα στα βιβλία αυτά. Δεν βοηθούσαν τα παιδιά. Εγώ εκείνο το διάστημα χρησιμοποιούσα περισσότερο δικό μου υλικό».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

«Όχι, για μένα είναι ξεκάθαρο : πλέον, η ύλη και της Γλώσσας και των Μαθηματικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος απευθύνονται σε συγκεκριμένες τάξεις! Κοινωνικές τάξεις!»

ΕΡ. «Είναι ενδιαφέρον αυτό που λες. Με ποια κριτήρια θα το έλεγες αυτό;»

«Με ποια κριτήρια! Πρώτον, η θεματολογία! Δεύτερον, οι όροι που χρησιμοποιούνται, το λεξιλόγιο, οι έννοιες, ο τρόπος σκέψης (πώς καθοδηγείται, πώς 'οδεύει', όλο αυτό!).

Η ύλη αυτή θα ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο υλικό, για να το συζητήσουμε σε ένα 'ιδιαίτερο' μάθημα με παιδιά αστικής τάξης, πολυπροσεγμένα, πολυτακτοποιημένα! Να το εμπεδώσουμε και να το αναλύσουμε! [ειρωνεία]

Όσο για τα υπόλοιπα παιδιά, αυτά στο 'πυρ το εξώτερον'! [ειρωνεία-σαρκασμός] Γιατί, όταν στη Δευτέρα δημοτικού έχει μισό μάθημα στη Γλώσσα για το εισιτήριο του μετρό, λέω εγώ : "βρε, στο χωριό που κάνω εγώ μάθημα περνάει τρένο και μπορώ να εξηγήσω στα παιδιά ότι το μετρό είναι κάπως έτσι! Στα υπόλοιπα τι θα εξηγήσουμε; Και μου βάζεις κι ένα εισιτήριο του μετρό! Άντε, οι Αθηναίοι το έχουν το μετρό! Άντε, οι Θεσσαλονικείς το ονειρεύονται, οι υπόλοιποι τι καθόμαστε να κάνουμε; Δυο μέρες για το μετρό; " [ειρωνεία]

Και για τα θέματα του περιβάλλοντος και τις ανακυκλώσεις κι όλα αυτά που έχουν τα βιβλία, όλα αυτά είναι για παιδιά αστικών περιοχών, αστικών μωαλών, και από κει και πέρα τίποτα!»

ΕΡ. «Τι θα έβαζες, ως μια, δυο παραμέτρους ή στοιχεία που να 'φωτογραφίζουν' το υλικό αυτό ως πιο συμβατό ή κατάλληλο για τα παιδιά αυτά;»

«Ως πιο συμβατό! Καταρχήν, είναι τεράστιος ο 'όγκος' πληροφοριών! Σε κάθε διδακτικό έτος υπάρχει μια πληθώρα πληροφοριών! Και δεν ξέρω, αλλά, γενικά, και με τη Γλώσσα και με τα Μαθηματικά ήδη ξεκινάμε από την Πρώτη και τη Δευτέρα τάξη και κάνουμε πράγματα που θα κάναμε στην Τετάρτη, την Πέμπτη! Δεν ξέρω κατά πόσο μπορούν τα παιδιά να τ' αφομοιώσουν σ' αυτή την ηλικία και μ' αυτόν τον 'όγκο' ασκήσεων!

Καταρχήν, ο 'όγκος' του υλικού θα ήταν πολύ λιγότερος. Δεύτερον, δε θα ήταν τόσο αφηρημένα τα πράγματα, όσον αφορά τις ασκήσεις. Τώρα μπαίνουμε σ' ένα πολύ θεωρητικό πλαίσιο από πολύ νωρίς! Το παιδί δεν μπορεί! Γενικά, έχει ξεφύγει από το μέσο όρο των μαθητών η ύλη των βιβλίων! Βλέπω, ας πούμε, στην τάξη μου τα παιδιά με γονείς οι οποίοι έχουν ένα χ' μορφωτικό επίπεδο (ακόμα και στο χωριό), που τα παιδιά ασχολούνται και με μια, δυο εξωδιδακτικές δραστηριότητες, τα παιδιά αυτά 'πετάνε'! Και μιλάμε για 4-5 παιδιά! Η υπόλοιπη τάξη πάει από εύκολα, λιγότερο εύκολα, δύσκολα και 'χάνονται'!»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

Από τις αναφορές, βέβαια, των δύο αυτών εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις δεν αποτελούν την καθημερινή διδακτική τους πρακτική, αλλά ότι οι παρεμβάσεις αυτές, πέρα από περιορισμένη έκταση, έχουν και περιοδικό χαρακτήρα, εξαιτίας συγκεκριμένων θεσμικών και άλλων περιορισμών που υπάρχουν και τους οποίους επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι η πίεση για την κάλυψη της διδακτέας ύλης ή οι ιδιαίτερες παιδαγωγικές συνθήκες που επικρατούν στην τάξη τους. Οι προηγούμενες δηλαδή αναφορές των δύο εκπαιδευτικών στις διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν δείχνουν ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν με τα λεγόμενά τους τα βασικά (ιδεολογικά και κοινωνικά) στοιχεία των σχολικών γνώσεων, τα οποία συντείνουν στις δυσκολίες και τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, την ίδια στιγμή αυτή η κριτική τους κατανόηση του κοινωνικού χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων δε μεταφράζεται «ευθύγραμμα» και ισοδύναμα σε σύστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο όσων γνώσεων είναι επιφορτισμένες να διδάξουν, προκειμένου να μπορέσουν να άρουν (σε μονιμότερη βάση και πιο ουσιαστικά) τις βαθύτερες (ιδεολογικές και κοινωνικές) προϋποθέσεις δημιουργίας της σχολικής αποτυχίας.

Από τη συσχέτιση των προηγούμενων διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών τις οποίες φαίνεται να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά τους δεν προκύπτει διαφοροποίηση στις παρεμβάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με το φύλο τους. Σε καθεμιά δηλαδή από τις υποκατηγορίες, τις οποίες παρουσιάσαμε, οι διαφορετικές διδακτικές παρεμβάσεις ισοκατανέμονται ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών.

Επίσης, δε φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση στις διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών του δείγματος σε σχέση με τον τύπο του σχολείου στον οποίο αυτοί διδάσκουν. Μολονότι δηλαδή ο διαφορετικός τύπος σχολείου (μονοθέσιο, ολιγοθέσιο, πολυθέσιο), στον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, θα μπορούσε ν' αποτελεί μια μεταβλητή η οποία να διαφοροποιεί το είδος των διδακτικών τους πρακτικών και το βαθμό παρέμβασής τους στο περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων (έχοντας ως δεδομένο τους διαφοροποιημένους όρους διεξαγωγής της διδασκαλίας που υπαγορεύουν οι διαφορετικοί τύποι σχολείων), μια τέτοια διαφοροποίηση δε φαίνεται να υπάρχει στο συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, κάποια ποσοτική διαφοροποίηση φαίνεται να υπάρχει σε κάποιες από τις υποκατηγορίες διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία, τα έτη υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση και την κοινωνική τους προέλευση.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι δεν επιχειρούν διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο όσων έχουν να διδάξουν καθώς και αυτοί οι οποίοι ακολουθούν μια διδακτική πρακτική διαφοροποίησης των γνωστικών τους στόχων και απαιτήσεων από τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν, έχοντας ως γνώμονα το βαθμό δυσκολίας που παρουσιάζει γι' αυτούς η διδακτέα ύλη, τις «ικανότητες» και το «γνωστικό επίπεδο» των μαθητών αυτών, είναι στην πλειονότητά τους νεότερης ηλικίας (24-34 ετών), έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και προέρχονται από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων. Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι φαίνεται ότι ακολουθούν διδακτικές πρακτικές γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών τους, η μεγάλη πλειονότητα αυτο-τοποθετείται πολιτικά στα Δεξιά και στο Κέντρο.

Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναφέρουν ότι διαθέτουν περισσότερο διδακτικό χρόνο στους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα, υπερτερούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες προέρχονται, κυρίως, από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων. Ωστόσο, και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αυτών το βασικό κριτήριο ή κίνητρο για τη διάθεση πρόσθετου διδακτικού χρόνου στους μαθητές τους που αποτυγχάνουν δεν είναι η κατανόηση των εκπαιδευτικών, ιδεολογικών και κοινωνικών διαστάσεων της σχολικής αποτυχίας και, ως απόρροια αυτού, η απόπειρα αντιμετώπισής της, παρά μόνο η συναισθηματική ταύτιση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους από μη «ευνοημένα» κοινωνικά περιβάλλοντα ή ένα γενικότερο αίσθημα «ηθικής υποχρέωσης» απέναντι στους μαθητές αυτούς :

«Το παιδί δηλ. που είναι των καθηγητών, των δασκάλων ξεχωρίζει μέσα στην τάξη. Το βλέπουμε καθημερινά. Ενώ το παιδάκι που ο πατέρας του δουλεύει όλη τη μέρα : το βλέπεις το παιδάκι, είναι πιο 'αδύνατο'! Εκτός κι αν είναι πάρα πολύ έξυπνο, τότε προχωράει. Και τα καταλαβαίνει όλα μέσα στην τάξη από μόνο του, και δε θέλει βοήθεια. Εγώ προσωπικά, επειδή προέρχομαι από αγροτική οικογένεια και χαμηλόμισθη οικογένεια, είμαι πολύ ευαίσθητη στα παιδάκια αυτά. Και προσπαθώ. Ενώ εκείνα, λέω, θα τα βοηθήσει κι η μάνα τους λίγο. Και πάω από 'πάνω' του να του διορθώσω τα γράμματα, να τα σβήσω, να τα κάνει καλύτερα, να το βοηθήσω λίγο.(...) Νοιάζομαι πιο πολύ γι' αυτά τα παιδάκια. Δεν ξέρω, με συγκινούν τα παιδάκια αυτά. Που τα βλέπω ότι είναι και έξυπνα παιδάκια και δε θέλω να 'χάνονται'. Και προσπαθώ λίγο να τους εξηγήσω την άσκηση, λίγο παραπάνω σ' αυτά ή στο διάλειμμα, λίγο να τα βοηθήσω να τη λύσουν, να πάνε έτοιμα στο σπίτι. Τους λέω : "να σας βοηθήσω, για να μην παιδεύεστε το απόγευμα μόνα σας." Γιατί ξέρω ότι δεν τα βοηθάει η μάνα».

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

«και στο γεγονός ότι αφήνουμε κάποια παιδιά τα οποία, εντάξει, τα ξέρουνε, τα έχουνε δουλέψει και πρέπει να επικεντρωθούμε στα άλλα, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Αυτό όμως δεν είναι λάθος. Δηλ. να βοηθήσουμε τα άλλα παιδιά δεν είναι καθόλου λάθος. Ίσα ίσα είναι υποχρέωση».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

B. Ως προς τη μορφή της διδασκαλίας

Εκτός από τις προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές, οι οποίες αναφέρονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, κάποιοι από τους ίδιους εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν οι οποίες σχετίζονται με τη μορφή της διδασκαλίας. Οι διδακτικές αυτές πρακτικές των εκπαιδευτικών συγκροτούν δύο υποκατηγορίες.

1. Διαλογική μορφή ενθάρρυνσης των μαθητών που αποτυγχάνουν. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές των εκπαιδευτικών σε πρακτικές διαλογικής ενθάρρυνσης των μαθητών τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα, προκειμένου να τους βοηθήσουν (κυρίως ψυχολογικά) ν' αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους στα μαθήματα. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρονται σ' αυτή την πρακτική ενθάρρυνσης δε φαίνεται να επιχειρούν κάποιες ειδικότερες διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες από αυτές τις αναφορές των εκπαιδευτικών :

«Μερικά τα βλέπω λίγο φοβισμένα. Προσπαθώ να τους 'βγάλω' αυτόν τον φόβο. Να τους ενθαρρύνω. Να τους πω : “εντάξει, και λάθος να κάνουμε δεν πειράζει, δε χάθηκε κι ο κόσμος”. Να δουλέψουμε όλοι μαζί. Λάθη, αν είναι δυνατόν, θα κάνουμε όλοι!»

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

ΕΡ. «Άρα, κάνεις μια διαφοροποίηση με βάση τις απαιτήσεις και τους στόχους σου;»

«Ναι! Επίσης, θέλω να βλέπω ότι βοηθάω και στον ψυχολογικό τομέα του παιδιού. Πέρα από το γνωστικό, μπορώ, τα κάνω να νιώθουν καλά σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη; Τα βοηθάω; Με φοβούνται; Τα έχω κάνει να νιώσουν άνετα απέναντί μου; Σε τέτοια επίπεδα ‘κινούμαι’!»

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Εμένα με ‘απογειώνει’, όταν βλέπω το χαμόγελό του δηλ. και την ικανοποίησή του. Και σαν άνθρωπο, όχι σα δάσκαλο. Ανθρωπιστικά καθαρά δηλ. Γιατί, ... μπορεί τώρα να ξεφεύγω λίγο. Δεν ξέρω αν κάνω καλά ή λάθος, αλλά δίνω μεγάλη σημασία πέρα από τις γνωστικές δεξιότητες που μπορεί να δώσει το σχολείο. Δεν είναι μόνο οι γνωστικές δεξιότητες. Είναι και η ψυχή! Εμένα μ’ ενδιαφέρει η ψυχή του παιδιού περισσότερο. Να βλέπεις ένα παιδάκι χαρούμενο! Αυτό είναι! Κι αυτή είναι η πληρωμή μας! Μπορεί όμως καμιά φορά εκεί που ‘τρέχουμε’ και αγχωνόμαστε εκεί που κάνουμε το μάθημα, όταν χτυπήσει το κουδούνι να βγούμε διάλειμμα και να τύχει να κατεβούμε με τον Κωστάκη στις σκάλες, για να βγούμε έξω (να πάω εγώ στο γραφείο και ο Κωστάκης στο προαύλιο). Και να θυμηθώ εκείνη την ώρα ότι αυτό που ήθελα να κάνω με τον Κωστάκη μέσα στη ‘ροή’ του μαθήματος το ξέχασα! Και όμως, βλέπεις μετά ότι λέω : “άστον τον καφέ, δεν πειράζει!”. Πάμε έξω με τον Κωστάκη και του λέω : “πάμε να ρίξουμε δυο σουτάκια (με τη μπάλα). Για έλα, γιατί με πονάει το πόδι μου!” Και βλέπεις τον Κωστάκη και ‘απογειώνεται’. Κι αυτό είναι μέρος (της δουλειάς μας)! Κι αυτό το ψυχολογικό ‘ανέβασμα’ του παιδιού είναι ‘φοβερό’, είναι πολύ ωραίο! Σου λέω, τώρα, τι αισθάνομαι. Δεν ξέρω αν είναι σωστό ή λάθος».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

«Το κυριότερο, πιστεύω, που τους έχω προσφέρει είναι να τα ‘βγάλω’ λίγο από την απομόνωση που ήταν στην τάξη (με βάση το κοινωνιόγραμμα, όπως το λέμε), να γίνουν πιο αποδεκτά και από τους συμμαθητές τους και ν’ ‘ανοιχτούν’ και να μπορούν να μιλάνε... Αυτό ήταν πολύ σημαντικό, γιατί αυτά τα παιδιά ήταν στη ‘γωνία’!

Το πρώτο ‘βήμα’ ήταν αυτό! Και μετά λίγο περισσότερο με τις ασκήσεις... ‘εξατομίκευσης’ να το πω; [ερώτηση με αμφιβολία] (δεν ξέρω πώς να το πω). Μέχρι εκεί! Δεν έχω κάνει κάτι παραπάνω μ’ αυτά τα παιδιά!»

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

2. Διδασκαλία με ομάδες. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, απαντώντας στο σχετικό ερώτημα, αναφέρουν ως τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους τη μορφή της διδασκαλίας που ακολουθούν μέσα από την οργάνωση των μαθητών της τάξης τους σε ομάδες. Η συγκρότηση των ομάδων

φαίνεται πως γίνεται με βασικό κριτήριο τη δυνατότητα που αυτές προσφέρουν για τη συνύπαρξη σ' αυτές μαθητών που έχουν καλή μαθησιακή ανταπόκριση και μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα, με προφανή στόχο την άμβλυνση της μεταξύ τους διαφοροποίησης :

ΕΡ. «Έχεις σκεφτεί ή κάνεις κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις πέρα και έξω από όσα προβλέπονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία, με πιο ειδικό στόχο να βοηθηθούν και να μάθουν καλύτερα τα παιδιά αυτά που δυσκολεύονται;»

«Προσπαθώ με την ομάδα να βρω τρόπους που να μπορούν τα παιδιά να αυτενεργήσουν. Ακόμα δηλ. και αυτοί που έχουν πρόβλημα, τους βάζω με τους 'δυνατούς', αφού δεν ανταποκρίνονται με μένα, μήπως και ανταποκριθούν με το φίλο τους, με το συμμαθητή τους. Δηλ. μέσα απ' την ομάδα. Νομίζω ότι λειτουργεί! Τις περισσότερες φορές, όχι πάντα!»

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

«Είχα δοκιμάσει στην τάξη να κάνω μια ομαδοκεντρική διδασκαλία, να τα χωρίσω σε ομάδες τα παιδιά και να μοιράσω τους 'δυνατούς' με τους 'αδύνατους', έτσι ώστε να βοηθηθούν μέσα σε μια ομάδα, να συνεργαστούν, να πάρουν από κοινού αποφάσεις. Δούλεψε για λίγο καιρό. Μετά κάπου κουράστηκαν τα παιδιά. Ήθελαν να κάτσουν με διαφορετικούς, με την παρέα τους κ.τ.λ. Οπότε, γυρίσαμε μετά πάλι στο 'Π', στην άλλη διάταξη».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Τι άλλο έχω κάνει; Αυτά, κυρίως, κάνω! Πιο πολύ δηλ. εξατομικευμένη διδασκαλία, 'πιάνω' τον καθένα μόνο του, τους έχω χωρίσει σε ομάδες, ώστε να βοηθάει ο ένας τον άλλον, να υπάρχει συνεργασία, γιατί κάποιιοι μαθητές που είναι καλύτεροι τούς 'δείχνουν'. Όταν τελειώνουν κάτι, συνήθως, οι άριστοι μαθητές (που τελειώνουν πιο γρήγορα), τους λένε : "κοίτα, εδώ έχεις κάνει λάθος! Εδώ έπρεπε να βάλεις αυτό! Κοίτα στον πίνακα. Η κυρία το 'χει γράψει έτσι!" Είναι πολύ διαφορετικά! Και νομίζω ότι οι ομάδες έχουν κάνει πολύ καλό στα παιδιά αυτά! Τα 'χουνε βοηθήσει».

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Η συσχέτιση των ποιοτικών δεδομένων από την παρουσίαση των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη μορφή της διδασκαλίας τους με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά τους, μας οδηγεί στην επισήμανση ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι ακολουθούν τέτοιου είδους διδακτικές πρακτικές είναι στην πλειονότητά τους νεότερης ηλικίας (24-34 ετών), έχουν λίγα έτη υπηρεσίας στην

εκπαίδευση, ενώ δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο τους. Ως προς τη γεωγραφική και κοινωνική τους προέλευση, οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται από αστικές περιοχές και από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων με υψηλό (απόφοιτοι Λυκείου και πάνω) επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους.

Η προηγούμενη παρουσίαση των συνολικών δεδομένων από τη διερεύνηση των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών, τις οποίες αναφέρουν ότι ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας δεν αναφέρεται στις εκπαιδευτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών τους και, κατ' επέκταση, στη σχέση των προβλημάτων αυτών με τη σχολική τους αποτυχία και, διαμέσου αυτής, με την κοινωνική τους επιλογή στο σχολείο.

Η εικόνα που μας παρέχει η διερεύνηση των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης είναι αρκετά ενδεικτική σχετικά με τον τρόπο που βλέπουν οι εκπαιδευτικοί το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις και το πώς αντιλαμβάνονται αυτοί τη συμβολή τους στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Μια τέτοια εικόνα μάς επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι αυτοί υιοθετούν στην πλειονότητά τους μια μη κοινωνιολογική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων, στο βαθμό που φαίνεται να αρκούνται στην πλήρη υιοθέτηση και την πιστή διδακτική τους εφαρμογή. Άρα, υιοθετούν ένα «διδασκισμό», ως αντίληψη και πρακτική, χωρίς να μιλούν για την κοινωνικο-πολιτική θεμελίωση και διάσταση του αναλυτικού προγράμματος και των επίσημων σχολικών γνώσεων.

Από την παρουσίαση των τριών πρώτων υποκατηγοριών διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών τις οποίες αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι εφαρμόζουν και αναφέρονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και των δυο υποκατηγοριών οι οποίες αναφέρονται στη μορφή της διδασκαλίας, φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις αυτές κινούνται απόλυτα στο «έδαφος» της εφαρμογής του επίσημου περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων και συνιστούν απλώς «διδασκιστικό» και μεθοδολογικού-τεχνικού χαρακτήρα παρεμβάσεις και πρακτικές στο περιεχόμενο αυτό.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και αντιλαμβάνονται, για παράδειγμα, ως διδακτική παρέμβαση στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης την αναδιατύπωση και επεξήγηση ή το μερικό εμπλουτισμό κάποιων στοιχείων της ύλης αυτής, αποτελεί μια βάσιμη ένδειξη έμμεσης παραδοχής, από μέρους τους, του επιστημονικά ορθού, του καθολικά αποδεκτού και του κοινωνικά αναγκαίου χαρακτήρα των επίσημων σχολικών γνώσεων.

Το γεγονός ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρει ρητά ότι δεν επιχειρεί καμία διδακτική παρέμβαση στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης όσων μαθημάτων διδάσκει, τη στιγμή που ένα μεγάλο μέρος των ίδιων εκπαιδευτικών δηλώνει (όπως θα δείξουμε και στην επόμενη ενότητα) πως δε θεωρεί ότι υπάρχουν θεσμικοί περιορισμοί στην εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων στο περιεχόμενο των μαθημάτων, ενισχύει ακόμα περισσότερο την προηγούμενη επισήμανση.

Η κυρίαρχη προσφυγή των εκπαιδευτικών σε πρακτικές γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών τους που αποτυγχάνουν στο σχολείο δείχνει την απουσία προβληματισμού στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις εκπαιδευτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, όσο και διδακτικών στρατηγικών για την αντιμετώπιση ή άμβλυνση του προβλήματος αυτού. Το γεγονός ότι η αιτιολόγηση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για τις πρακτικές αυτές εδράζεται αποκλειστικά σε ψυχολογικές παραμέτρους και κριτήρια και σε (ατομικιστικού χαρακτήρα) αναφορές στις «δυνατότητες» και το «γνωστικό επίπεδο» των μαθητών τους, ενώ αγνοούνται εντελώς οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιπτώσεις της διαφοροποίησης αυτής, επιβεβαιώνει την προηγούμενη διπλή υπόθεση.

Ενδεικτικό στοιχείο της απουσίας προβληματισμού στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τις ποικίλες διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, είναι και ο ιδιαίτερος (ατομικιστικός και φιλελεύθερος) τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διαχείριση και κατανομή του σχολικού διδακτικού χρόνου σε σχέση με την αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης των μαθητών τους.

Αντίστροφα, ο τρόπος χειρισμού και αντιμετώπισης, από την πλευρά των δύο γυναικών εκπαιδευτικών, του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων είναι το ίδιο ενδεικτικός του διαφορετικού τρόπου κατανόησης των ιδεολογικών και κοινωνικών διαστάσεων της σχολικής αποτυχίας. Οι κριτικές τους επισημάνσεις για τον

κοινωνικό χαρακτήρα του περιεχομένου των βιβλίων καθώς και οι διδακτικές τους απόπειρες για έναν μερικό και περιοδικό, έστω, αναπροσανατολισμό του μάς επιτρέπουν να επισημάνουμε το διαφορετικό τρόπο αντίληψης και οπτικής των δύο εκπαιδευτικών τόσο του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων και των βιβλίων όσο και της συμβολής τους στη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Η αναντιστοιχία την οποία επισημάνουμε νωρίτερα, ανάμεσα δηλαδή στο βαθμό κριτικής κατανόησης από τις δύο εκπαιδευτικούς σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων και τον τρόπο με τον οποίο αυτό συμβάλλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους και στις περιοδικές και περιορισμένου χαρακτήρα παρεμβάσεις, τις οποίες φαίνεται να επιχειρούν στο περιεχόμενο των βιβλίων, μπορεί να κατανοηθεί και με βάση τους θεσμικούς περιορισμούς που υπάρχουν κατά τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης από τους εκπαιδευτικούς.

Η αναντιστοιχία αυτή υποδηλώνει, ταυτόχρονα, την «απόσταση» που μπορεί να χωρίζει την ιδεολογική συνειδητοποίηση και επίγνωση των εκπαιδευτικών, σχετικά με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου και το ρόλο των ίδιων στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής, από τις διδακτικές πρακτικές τις οποίες αυτοί ακολουθούν. Ενώ δηλαδή η θεωρητική ενημέρωση και η ιδεολογική συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου αποτελεί ένα πρώτο βασικό βήμα για την ανάπτυξη, από μέρους τους, «αντίπαλων» σχολικών πρακτικών, οι οποίες να συντείνουν στον αναπροσανατολισμό της κυρίαρχης λειτουργίας του σχολείου, εντούτοις φαίνεται ότι η ενημέρωση και συνειδητοποίηση αυτή δεν αποτελεί τη μόνη και αναγκαία συνθήκη η οποία να οδηγεί με «ευθύγραμμο» τρόπο στην ανάπτυξη τέτοιου είδους πρακτικών.¹

¹ _ Ομόλογος προβληματισμός αναπτύσσεται για το ίδιο θέμα από τον Μ. Νούτσο στο άρθρο του «Η ιδεολογία της 'κοινωνικής γνώσης' στο σχολείο», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 74, 2005, σ.36. Για το ίδιο ζήτημα μια παρόμοια συλλογιστική αναπτύσσεται και στο παλιότερο άρθρο του Γ. Μηλιού «Ο εκπαιδευτικός στις συμπληγάδες της κυρίαρχης ιδεολογίας και της κρατικής-εκπαιδευτικής λειτουργίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 71, 1993, κυρίως στις σσ.31,32.

III. Θεσμική λειτουργία του σχολείου και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Σ' αυτή την ενότητα της εργασίας μας επιχειρούμε την παρουσίαση των αναφορών των εκπαιδευτικών στα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, σύμφωνα με τις οποίες τα στοιχεία αυτά μπορεί, ανάλογα, να δημιουργούν εμπόδια ή να διευκολύνουν στο ν' αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των μαθητών τους.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το εάν θεωρούν ότι τα στοιχεία τα οποία συγκροτούν τη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου εμποδίζουν ή διευκολύνουν την καλύτερη μαθησιακή ανταπόκριση και τη δυνατότητα αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας όσων μαθητών τους δυσκολεύονται στα μαθήματα, το 1/2 περίπου από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναφέρει ότι τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας εμποδίζουν, ενώ το υπόλοιπο 1/2 αναφέρει ότι τα ίδια στοιχεία διευκολύνουν τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών αυτών.

Οι σχετικές αναφορές, λοιπόν, των εκπαιδευτικών, ανάλογα με το εάν αυτές αναγνωρίζουν ως διευκολυντικά ή όχι τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, μπορούν να ενταχθούν στις εξής δύο γενικές κατηγορίες.

A. Στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας που εμποδίζουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Στην κατηγορία αυτή απαντούν αναφορές των εκπαιδευτικών στις οποίες αναδεικνύονται ορισμένα από τα στοιχεία που συγκροτούν τη μαθησιακή διαδικασία του δημοτικού σχολείου, τα οποία δημιουργούν εμπόδια στη βελτίωση της επίδοσης στα μαθήματα των συγκεκριμένων μαθητών τους που αποτυγχάνουν. Τα στοιχεία αυτά, τα οποία αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο τους μαθητές αυτούς, εκτείνονται από τις πιο «δομικές» πλευρές της μαθησιακής διαδικασίας και της λειτουργίας του σχολείου (αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία) έως τις πιο «ορατές» και «φαινομενικές» πλευρές (εκπαιδευτικοί),

όπως προκύπτει κι από την αναλυτική παρουσίαση και ταξινόμηση των πλευρών αυτών που ακολουθεί.

1. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία. Τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία του δημοτικού σχολείου αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς περισσότερο από κάθε άλλο στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας ως το στοιχείο εκείνο το οποίο δημιουργεί πρόσθετα εμπόδια στους μαθητές τους που δυσκολεύονται καθώς και στους ίδιους, προκειμένου να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος τέτοιες αναφορές απαντούν στο λόγο δεκαεπτά εκπαιδευτικών. Οι αναφορές αυτές στα προγράμματα και κυρίως τα βιβλία ποικίλουν τόσο ως προς την έκταση της «δυσλειτουργίας», την οποία εντοπίζουν στα βιβλία οι εκπαιδευτικοί όσο και ως προς το είδος του «προβλήματος» το οποίο αναγνωρίζουν σ' αυτά.

α. Εμποδίζουν, κατά περίπτωση. Με βάση, λοιπόν, την προηγούμενη επισήμανση, μια μικρή ομάδα τριών εκπαιδευτικών αναφέρεται σε συγκεκριμένα διδακτικά βιβλία μόνο (κι όχι σε όλα γενικά τα βιβλία), τα οποία εμποδίζουν τους μαθητές τους που δυσκολεύονται καθώς και τους ίδιους, προκειμένου να τους προσφέρουν βοήθεια. Τέτοιες αναφορές είναι οι ακόλουθες στα βιβλία των Μαθηματικών :

ΕΡ. «Ο τρόπος που λειτουργεί σήμερα το σχολείο, δηλ. όσα στοιχεία συγκροτούν την καθαρά μαθησιακή διαδικασία του σχολείου, πιστεύεις ότι διευκολύνουν ή μήπως δυσχεραίνουν (εμποδίζουν) την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών των μαθητών;»

«Εμποδίζουν. *Ήδη έχω δει ότι 'ανεβάσαμε' επίπεδο σα χώρα πολύ.*»

ΕΡ. «Τι εννοείς;»

«*Εξειδικευμένες γνώσεις στο δημοτικό. Γιατί τόσο πολύ;*»

ΕΡ. «Με τα νέα βιβλία λες;»

«*Και με τα παλιά. Δηλ. είδα μια ενότητα στη Φυσική φέτος. Γιατί τα παιδάκια της Έκτης δημοτικού να κάνουν για την 'ένεργεια'; Ταλαιπωρήθηκα κι εγώ να καταλάβω. Πού θα τους χρησιμεύσει αυτό; Θα τους χρησιμεύσει κάπου, άραγε; Κι εγώ κάποια πράγματα δεν τα καταλάβαινα. Το ίδιο και με τα Μαθηματικά. Ας 'κατέβει' λίγο το επίπεδο! Γιατί το 'πρωτάκι' να μπαίνει τώρα σ' αυτή τη διαδικασία;*»

ΕΡ. «Άρα, βλέπεις μια παράμετρο εδώ, τα βιβλία;»

«*Ναι. Τα βλέπω σαν εργάτες, πλέον. 'Τρέχουν' όλη μέρα. Εγώ τα λυπάμαι τα παιδιά.*»

«Να 'τιάσουμε' το πρώτο θέμα, των βιβλίων, επειδή είναι το καινούργιο 'εργαλείο'. Σε γενικές γραμμές, είναι καλύτερα. Καλύτερα τα πράγματα απ' ό,τι παλιότερα, αν εξαιρέσουμε, το ζαναλέω όπως πριν, τα Μαθηματικά της Πέμπτης τάξης. Εγώ θα έλεγα, απλώς, ότι ' ανέβηκε' λίγο το επίπεδο. 'Ανέβηκε' λίγο το επίπεδο του δημοτικού, οι απαιτήσεις της μαθηματικής σκέψης, να το πω; Των προβλημάτων; Των ασκήσεων; [ερωτήσεις με αμφιβολία]

Ή να το πω και αντίστροφα; 'Κατέβηκε' το επίπεδο των μαθηματικών του γυμνασίου προς το δημοτικό, κατά μία τάξη, κατά κάποιον τρόπο. Ε, αυτό, ίσως, είναι και καλό, ίσως, είναι και άσχημο. Είναι καλό, απ' τη μια, γιατί πάμε να 'μικρύνουμε' τη διαφορά των παιδιών του δημοτικού (πάντα, ως προς τη γνώση, ως προς τη μαθηματική γνώση και σκέψη) και των παιδιών του γυμνασίου (αυτό είναι το καλό). Και είναι κακό, άσχημο για τα παιδιά που έχουν ήδη τις αδυναμίες. Φτάνουν ζαφνικά στην Πέμπτη και Έκτη δημοτικού και τους ζητάς πράγματα, στα οποία δεν μπορούν ν' ανταπεξέλθουν. Ίσως, στα παιδιά αυτά τα κενά θ' αρχίσουν να πολλαπλασιαστούν. Κι αντί να 'μικρύνουμε' την 'ψαλίδα', θα τη μεγαλώσουμε.

Γι' αυτό λέω ότι έχει και το θετικό και το αρνητικό».

ΕΡ. «Άρα, εκεί βλέπεις ένα πιθανό εμπόδιο;»

«Ναι, σίγουρα».

(Συν. 23, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

ΕΡ. «Τι προβλήματα, κυρίως, θα έβλεπες εσύ στα βιβλία σε σχέση με τα συγκεκριμένα παιδιά; Πού θα έβλεπες εσύ την όποια δυσχέρεια δημιουργούν τα βιβλία;»

«Μιλάω, πάντα, για το βιβλίο των Μαθηματικών (γιατί, στα άλλα δεν έχω δυσκολίες, σε κανένα άλλο δεν έχω δυσκολίες). Στο πόσο πυκνά είναι γραμμένο. Όσον αφορά το βιβλίο των Μαθηματικών. Δεν μιλάμε για την ύλη. Η ύλη θεωρώ ότι είναι ανωτάτου επιπέδου. Αλλά νόμισα ότι μιλάμε για το εγχειρίδιο ως μορφή. Είναι πολύ 'συμπυκνωμένο'. Δηλ. έχουμε φτάσει Μάρτιο και τα παιδιά ακόμα καλά δεν μπορούν με άνεση να βρουν πού πρέπει να γράψουν. Δεν μπορούν να βρουν πού να γράψουν. Στην αρχή λίγο ψιλοθύμωνα, θεωρούσα ότι δεν προσέχουν... Με την πάροδο όμως του χρόνου και μέχρι το Νοέμβριο, κατάλαβα ότι το πράγμα δεν είναι εύκολο. Κι αυτό, να δίνει μέσα στην εικόνα τα στοιχεία του προβλήματος, πολύ αμφιβάλλω αν μπορούν όλα τα παιδιά να το συλλέξουν μέσα από την εικόνα. Δηλ. είναι έξυπνο, είναι καλό αισθητικά, αλλά δεν ξέρω αν εξυπηρετεί το στόχο ότι όλα τα παιδιά θα πάρουν και θ' αναλύσουν το δεδομένο. Διότι πιστεύω ότι πολλά δεν μπορούν να συλλάβουν το δεδομένο. Όταν λέει, ας πούμε, ότι έχεις τα κουλουράκια 8 ευρώ το κιλό, είμαι σίγουρος ότι στη δική μου την τάξη πολλά παιδιά την ταμπέλα τη βλέπουν σα ζωγραφιά. Και δεν τη βλέπουν ως στοιχείο του προβλήματος, το οποίο πρέπει να το λάβουν υπόψη για να λύσουν. Τα δικά μου παιδιά, κάποια παιδιά».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Στο λόγο των προηγούμενων εκπαιδευτικών τα εμπόδια που αναφέρονται ότι δημιουργούν τα βιβλία των Μαθηματικών και της Φυσικής στους μαθητές που δυσκολεύονται είναι, κυρίως, η μεγάλη ποσότητα της διδακτέας ύλης, η οποία περιλαμβάνεται στα συγκεκριμένα βιβλία, και ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας και απαιτήσεων που παρουσιάζει η ύλη αυτή (το «ανεβασμένο επίπεδο» των μαθημάτων αυτών, όπως λέγεται).

Οι ίδιοι αυτοί εκπαιδευτικοί όταν αναφέρονται στα διδακτικά βιβλία των άλλων μαθημάτων, δεν εντοπίζουν σ' εκείνα πλευρές, που να δυσχεραίνουν τους συγκεκριμένους μαθητές τους που δυσκολεύονται, αλλά, αντίθετα, επισημαίνουν είτε ότι τα άλλα βιβλία είναι καλά και δεν εμποδίζουν τη μάθηση των μαθητών αυτών είτε ότι τους αρέσουν :

«το βιβλίο της Γλώσσας, παρεμπιπτόντως, είναι πολύ καλό».

(...) ΕΡ. «Σ' ό,τι αφορά τα βιβλία που ξεκίνησες να πεις πριν, θα έβλεπες και εκεί μια παράμετρο που, ίσως, εμποδίζει;»

«Κοίταξε, τα βιβλία αυτά δεν είναι δοκιμασμένα καλά, τα συγκεκριμένα. Εγώ είμαι ακόμα λιγότερο αρμόδιος να μιλήσω, διότι δεν είχα... Δεύτερη χρονιά είναι τα βιβλία αυτά ή τρίτη; Την προηγούμενη χρονιά εγώ δεν τα δούλεψα. Γιατί ήμουν εκτός σχολείου. Τώρα που τα δουλεύω, βλέπω ότι από τα 3 γνωστικά αντικείμενα που έχουν βιβλίο στη Δευτέρα τάξη, τα δύο είναι καλά (δεν μπορώ να πω). Τα δύο είναι καλά».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

«Τώρα, η Γλώσσα νομίζω ότι είναι πολύ καλύτερα απ' ό,τι πριν, και από την άποψη της παραγωγής γραπτού λόγου, εναύσματα για εκθέσεις, για κριτική σκέψη, ερωτήματα πολύ καλά, που βοηθούν την κριτική σκέψη, και ερωτήσεις (αυτό που λέγαμε παλιότερα) νοηματικής προσέγγισης του κειμένου, που δεν είχαν όλα τα παλιότερα κείμενα. Εδώ, αν όχι σε κάθε κείμενο, στα πιο πολλά κείμενα της Γλώσσας, υπάρχουν ερωτήσεις να καταλάβει ο δάσκαλος (και τα παιδιά τα ίδια να καταλάβουν) αν απ' το κείμενο αυτό που έχουν διαβάσει έχουν καταλάβει (απαντώντας στην ερώτηση) τι λέει σ' εκείνο το σημείο, ποιος είναι ο πρωταγωνιστής, τι συναισθήματα έχει κ.λπ.»

ΕΡ. «Θεωρείς ότι αυτά βοηθούν και τα συγκεκριμένα παιδιά που έχουν τις δυσκολίες;»

«Ναι, νομίζω, τέτοιου τύπου ερωτήματα, νοηματικής προσέγγισης, βοηθούν και τα παιδιά αυτά. (...) Γενικά, όμως νομίζω, ότι το επίπεδο της ύλης (ως ύλη δηλ. των βιβλίων) είναι πολύ καλό. Αρκεί να υπάρχει και υποδομή. Αν υπήρχε υποδομή σε κάθε σχολείο, θα ήταν όλα τέλεια».

(Συν. 23, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

«Είμαι ευχαριστημένη με τα καινούργια βιβλία. Υπάρχει, επιτέλους, έκθεση. Που κοντεύαμε να ξεχάσουμε να γράφουμε ελληνικά. Εκφραστικά τα παιδιά ήταν απαράδεκτα! Γραμματική δεν είχαμε και συντακτικό. Δεν τα ξέραμε αυτά τόσα χρόνια. Είναι η γλώσσα μας όμως. Αν και πάλι πιστεύω ότι χρειάζονται να γίνουν κάποιες διορθώσεις».

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Οι δυο προηγούμενοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αναφέρονται στα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος, εκφράζουν μια απόλυτα θετική άποψη για τα βιβλία αυτά, μέσα από την επισήμανση ορισμένων νέων στοιχείων του περιεχομένου των βιβλίων, όπως, για παράδειγμα, η επαναφορά ή ενίσχυση των στοιχείων γραμματικής και συντακτικού και η εισαγωγή συνοδευτικών ερωτήσεων για «νοηματική προσέγγιση» και επεξεργασία των κειμένων που περιλαμβάνονται στα βιβλία του μαθήματος της Γλώσσας. Κατά συνέπεια, τα στοιχεία των διδακτικών βιβλίων, που φαίνεται από τις αναφορές των εκπαιδευτικών ότι εμποδίζουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, καθόλου δε συνδέονται με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, στην οποία συμβάλλουν και τα ίδια, αλλά αποδίδονται σε κάποια επιμέρους «δυσλειτουργία» που προκαλείται από τα βιβλία και η οποία δημιουργεί εμπόδια στους μαθητές, που ήδη παρουσιάζουν δυσκολίες στο ν' ανταπεξέλθουν στα μαθήματα και στις απαιτήσεις των βιβλίων.

β. Εντοπισμός συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των βιβλίων. Μια ομάδα έξι εκπαιδευτικών του δείγματος αναφέρεται σε όλα γενικά τα διδακτικά βιβλία του δημοτικού σχολείου, αναδεικνύοντας ορισμένα στοιχεία τους, τα οποία εμποδίζουν τη βελτίωση της μαθησιακής ανταπόκρισης των συγκεκριμένων μαθητών τους που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρονται στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των βιβλίων, εστιάζοντας στην πληθώρα της ύλης, στη δυσκολία και την ασάφεια που παρουσιάζει αυτή για τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν καθώς και στους γρήγορους ρυθμούς μάθησης που η ύλη αυτή προϋποθέτει. Ενδεικτικά, παραθέτουμε σχετικές αναφορές των εκπαιδευτικών αυτών:

ΕΡ. «Ο τρόπος που λειτουργεί σήμερα το σχολείο, δηλ. όσα στοιχεία συγκροτούν την καθαρά μαθησιακή διαδικασία του σχολείου, πιστεύεις ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν (εμποδίζουν) την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών των μαθητών;»

«Νομίζω ότι δυσχεραίνουν».

ΕΡ. «Ποιους παράγοντες, ποια στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας θα ανέφερες ως αυτά που δυσχεραίνουν;»

«Η πληθώρα της ύλης. Τα πολλά μαθήματα. Το στένεμα χρόνου. Δεν μπορείς ν' ασχοληθείς περισσότερο με κείνο το παιδί».

(...) ΕΡ. «Τι προβλήματα θα εντόπιζες ή στη Γλώσσα, στο συγκεκριμένο βιβλίο ή, γενικά, στα βιβλία που δυσχεραίνουν;»

«Πιστεύω ότι μαθαίνουν πάρα πολύ γρήγορα πολλά πράγματα, σε μικρό χρονικό διάστημα. Έχει μεγάλα κείμενα, γραμματική πολύ νωρίς. Εγώ θα προτιμούσα σταδιακά, σιγά σιγά. Εκτός των άλλων, αυτά τα παιδιά δεν έχουν μάθει και τίποτα στο νηπιαγωγείο. Δεν ήρθαν έτοιμα. Άλλα δε φοίτησαν, άλλα ήταν ελλιπής η φοίτησή τους. Υπήρχαν προβλήματα. Πιστεύω στην επαρχία (και στις μεγάλες πόλεις) δεν πάνε όλα τα παιδιά στο νηπιαγωγείο. Και τα βιβλία ξεκινάνε λες και το παιδί τα έχει ήδη μάθει. Εννοώ με το καινούργιο αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν είναι έτσι!»

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

«Νομίζω ότι εμποδίζουν! (...) Γιατί, τα βιβλία, πολλά από τα βιβλία, με διευκόλυναν εμένα και ήταν χρήσιμα πολύ. Αλλά ο 'φόρτος' της ύλης, αυτό το... όσο μπορούμε περισσότερα πράγματα να τα 'βγάλουμε', κι όλα αυτά, (κυρίως, στα παιδιά τα οποία έχουν δυσκολίες), πιστεύω ότι τα 'φορτώνει' με περισσότερο άγχος και δεν αποδίδουν.

Τα βιβλία δηλ. έχουν πολλών ειδών ασκήσεις, και στα βιβλία των Εργασιών, αλλά τα παιδιά αυτά (δεν ξέρω)... δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την υπόλοιπη τάξη, οπότε, κάτι ξεχωριστό πρέπει να γίνει γι' αυτά. Αλλά πιστεύω ότι και για όλη την τάξη θα ήταν καλύτερα, αν γινόταν μια επιλογή ή να είχαν λιγότερη ύλη τα υπάρχοντα βιβλία».

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Τα βιβλία! Θεωρώ ότι ο τρόπος που είναι γραμμένα τα βιβλία, τα καινούργια βιβλία, και, κυρίως, τα Μαθηματικά, τα οποία, αν μη τι άλλο, όχι δυσκολεύουν τα παιδιά, δυσκολεύουν κι εμένα την ίδια, πολλές φορές. (...) Αλλά θεωρώ ότι και τα βιβλία δεν βοηθούν τόσο πολύ.

Πρώτον, είναι μεγάλη η ύλη. Υπάρχει πληθώρα ύλης. Ασκήσεις, πολλές φορές, στα Μαθηματικά (αν όχι τόσο πολύ της Τρίτης ή της Τετάρτης) που εγώ τη διαβάζω και την ξαναδιαβάζω για να

δω τι ζητάει. Για να μπορώ να καταλάβω τι θέλει. Δηλ. δεν είναι τόσο ξεκάθαρες. Πολλές φορές, έρχομαι στο σημείο να πω καλύτερα ήταν τα παλιά τα βιβλία. Λέγανε “λύστε αυτή την άσκηση”. Ζητούσανε κάτι πιο απλό. (...) Θεωρώ τα βιβλία. Και ο χρόνος με τον οποίο... Δεν προλαβαίνεις... Οι ρυθμοί...(...) Μετά τα βιβλία, είναι ο χρόνος... Είναι πολλή η ύλη, ‘μαζεμένη’, ‘συμπυκνωμένη’ που πρέπει ν’ ανταποκριθείς. Κι όχι τόσο κατάλληλη γι’ αυτή την ηλικία παιδιών».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

Στο τελευταίο παράθεμα η εκπαιδευτικός αναφέρει ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα των βιβλίων, το οποίο εμποδίζει την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών ή συντείνει στις δυσκολίες μάθησης, τη μη καταλληλότητα της διδακτέας ύλης των βιβλίων για την «ηλικία» των μαθητών.

Σε ανάλογες αναφορές εκπαιδευτικών, οι οποίες προηγήθηκαν και αφορούν τη δυσκολία του περιεχομένου της διδακτέας ύλης των βιβλίων, τους υψηλούς γνωστικούς στόχους και τους γρήγορους ρυθμούς μάθησης που αυτό συνεπάγεται, διαφαίνεται ότι αυτή η κριτική προς τα βιβλία συνδέεται έμμεσα από τους εκπαιδευτικούς και με το κατάλληλο ή μη «επίπεδο γνώσεων» σε σχέση με την ηλικία στην οποία βρίσκονται οι μαθητές. Αυτή η κριτική προς τα βιβλία αποτελεί σαφή ένδειξη, η οποία μας επιτρέπει να υποθέσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί προσεγγίζουν την «καταλληλότητα» της διδακτέας ύλης των βιβλίων και, κατ' επέκταση, τη δυνατότητα μάθησης των μαθητών τους μέσα από ένα πρίσμα, με το οποίο αντιλαμβάνονται τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών ως μια αφηρημένη αλληλουχία ψυχικών διεργασιών, λειτουργιών και εξελικτικών ηλικιακών σταδίων.

Μια τέτοια προσέγγιση τείνει να προβάλλει μια μονοσήμαντη ψυχολογική διάσταση της σχολικής μάθησης, προϋποθέτοντας, ουσιαστικά, μια υπερ-κοινωνική τυπολογία «ηλικίας» ή ηλικιακών σταδίων, τα οποία δεν προσδιορίζονται από τους διαφοροποιημένους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς όρους διαμόρφωσης της εξελικτικής συγκρότησης των μαθητών και, αντίστοιχα, από την ύπαρξη διαφοροποιημένου οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά μαθητικού δυναμικού της ίδιας ηλικίας.¹

¹ _ Για μια κριτική προσέγγιση του ιδεαλιστικού και υπερ-κοινωνικού προσδιορισμού των ηλικιακών εξελικτικών σταδίων των παιδιών από τους κλάδους της ψυχολογίας καθώς και της συσκότισης που δημιουργεί ο προσδιορισμός αυτός σε σχέση με τις κοινωνικές παραμέτρους της μάθησης στο σχολείο βλ. Λυρσά Λ. (1981), ό.π., σσ.55,56 και 80-83.

Έτσι, η σχολική μάθηση γίνεται αντιληπτή ως ένα «μέγεθος» ψυχολογικό κι όχι κοινωνικό, δηλαδή ως «*μια πρακτική δραστηριότητα του ατόμου κοινωνικά προσδιορισμένη, τόσο από την άποψη της ιδιοποίησης και αφομοίωσης της κοινωνικής εμπειρίας από το άτομο όσο και από την άποψη των νοητικών και ψυχικών μηχανισμών που δημιουργούνται στο ίδιο, για να αφομοιωθεί αυτή η εμπειρία*».¹

Με άλλα λόγια, η αναφορά από τους εκπαιδευτικούς στο κριτήριο της «ηλικίας» των μαθητών, προκειμένου να αιτιολογηθεί, από τη μια, η δυσκολία ή το «ακατάλληλο» περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των βιβλίων για τους μαθητές τους και, από την άλλη, το αρνητικό αποτέλεσμα που έχουν αυτά, αναφορικά με τη μάθηση της εν λόγω ύλης, παραβλέπει τον καθοριστικό ρόλο που παίζουν οι κοινωνικο-πολιτιστικές διαφορές των μαθητών στον προσδιορισμό κάθε «ηλικίας» και «επιπέδου» ή «σταδίου» της, ως στοιχείο δηλαδή το οποίο δικαιολογεί την ασυμβατότητα και τη δυσκολία που παρουσιάζει η διδακτέα ύλη των βιβλίων και, συνεπώς, τη συμβολή τους στη μαθησιακή δυσκολία των μαθητών τους.

Μια τέτοια στενά ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση της διδακτέας ύλης φαίνεται ακόμη σαν να αγνοεί τους ιδεολογικούς και κοινωνικούς όρους οι οποίοι προσδιορίζουν τα διάφορα στοιχεία του περιεχομένου και της «καταλληλότητας» των βιβλίων και διαφοροποιούν, κατά περίπτωση, το μαθησιακό αποτέλεσμα του διαφοροποιημένου οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά μαθητικού δυναμικού της ίδιας ηλικίας.²

Τόσο οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας όσο και αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν (όπως θα δούμε στη συνέχεια) υποβοηθητικό ρόλο στα βιβλία και τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας, σε σχέση με τη δυνατότητα που αυτά προσφέρουν για την άμβλυνση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, τονίζουν στις αναφορές τους την έλλειψη επαρκούς διδακτικού χρόνου για την ενασχόληση με τους μαθητές αυτούς. Η έλλειψη δηλαδή διδακτικού χρόνου αποτελεί μια σταθερή αναφορά στο λόγο του 1/2 των εκπαιδευτικών του δείγματος, ανεξάρτητα από το εάν αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ή όχι διευκολυντικό ρόλο στα διάφορα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και της

¹ _ Νούτσος Μ. (1987) «Η αντίληψη του Κ. Μαρξ για την ‘ανθρώπινη ουσία’ και η σχολική μάθηση», ό.π., σ.305.

² _ Για μια σχετική κριτική ανάλυση, απ’ όπου και αντλούμε στοιχεία, βλ. Νούτσος Μ. (2000) «Αρχές, κατευθύνσεις και φούμαρα. Μια κριτική του λεγόμενου ‘Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών’», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 53, σ.26.

λειτουργίας του σχολείου. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες από αυτές τις αναφορές, ορισμένες απ' τις οποίες ενέχουν την αντίφαση την οποία επισημάναμε :

«Έχεις πάρα πολλή ώρα ν' ασχοληθείς με όλους τους άλλους, οι οποίοι ήδη έχουν 'χάσει το μπούσουλα' μ' αυτά. Είναι πάρα πολύ λίγο το χρονικό διάστημα».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

«Ο περιορισμός είναι στο χρόνο, θα έλεγα εγώ. Όχι, το αναλυτικό πρόγραμμα, νομίζω, και τα βιβλία μας μάς δίνουν τη δυνατότητα να...»

ΕΡ. «Ο χρόνος όσον αφορά τι;»

«Όσον αφορά και με το πότε θα τελειώσουμε τα βιβλία, ανάλογα με τις ενότητες που μας απομένουν, κι αυτά».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Πιστεύω, είναι το θέμα του χρόνου! Δεν μπορείς να κάνεις και πάρα πολλά! Ο χρόνος νομίζω ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα».

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

«Ο χρόνος! Δεν αρκεί ο χρόνος καθόλου! Δεν καταλαβαίνουμε πώς περνάει η ώρα! (...) Γιατί έχουνε πολλές απαιτήσεις τα βιβλία!»

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Ένας εκπαιδευτικός από την ίδια ομάδα, ο οποίος αναφέρεται στη δυσκολία που παρουσιάζει το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των βιβλίων για τους μαθητές που αποτυγχάνουν, διαφοροποιείται από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς, στο βαθμό που φαίνεται να επιχειρεί να συνδέσει τη δυσκολία των βιβλίων με τη σχολική αποτυχία των μαθητών και την κοινωνική (καταναμητική) λειτουργία που επιτελεί το σχολείο. Η σύνδεση, ωστόσο, αυτή συντείνει περισσότερο σε έναν γενικό κι αφηρημένο «κοινωνιολογισμό» ή σε μια γενικόλογη «θεωρητικο-πολιτική» απόφαση παρά σε μια πιο σαφή σκιαγράφηση μιας τέτοιας λειτουργίας, η οποία να δείχνει μια βαθύτερη κατανόηση της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου :

«Βεβαίως, και τα βιβλία. Όταν κάποιες ενότητες... Έχεις να του κάνεις 'ποσοστά' του Παναγιώτη. Τι 'ποσοστά'; Εδώ δεν ξέρει τι κάνουμε στον πολλαπλασιασμό. 'Ποσοστά' πρέπει

να διδάξεις στον Παναγιώτη; Αισθάνομαι ότι το κοροϊδεύω το παιδί! Και το κοροϊδεύω, κακά τα ψέματα. Ή του κάνεις στην Ιστορία μία σελίδα 1002 πληροφορίες. Εδώ ο Παναγιώτης δεν ξέρει πού είναι η Ελλάδα στο χάρτη. Και έρχεται την άλλη μέρα και του λες : “διάβασες Παναγιώτη;” Φυσικά, θα σου πει δε διάβασε, γιατί δεν κατάλαβε. Όχι, εγώ πιστεύω ότι πρέπει ν’ αλλάζουμε πολλά πράγματα στο σχολείο. Αλλά η κοινωνία, μάλλον, δεν ξέρω, ενδιαφέρεται για τους λίγους : για 5-10 που θα πάρουν ένα καλό απολυτήριο και οι υπόλοιποι στα απορριμματοφόρα, στην οικοδομή, ελεύθεροι επαγγελματίες, ψυκτικοί...»

ΕΡ. «Θα έλεγες ότι κάτι τέτοιο είναι στοχευμένο, ας πούμε;»

«Ναι, βεβαίως. Ναι, εννοείται!»

ΕΡ. «Δηλ. θα σκιαγραφούσες πίσω από αυτό μια στόχευση; Πού θα την απέδιδες τη στόχευση αυτή σε σχέση με την “κοινωνία” που είπες πριν;»

«Τίποτα, η κοινωνία δε θέλει 100 γιατρούς. Δε θέλει να σπουδάσουν. Καταρχήν, μην πας μακριά : έχουν αλλάξει τα βιβλία. Γιατί άλλαξαν τα βιβλία; Και έχουν γίνει και δυσνόητα και κάνουν τη ζωή των μαθητών δύσκολη. Για ποιο λόγο; Καταλαβαίνεις... Να πάρουμε ‘κεφάλια’! Ν’ ‘αποκεφαλίσουμε’! Να ‘καρατομήσουμε’! Ν’ απογοητεύσουμε, μάλλον, όσο το δυνατόν περισσότερους».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β’)

Εξάλλου, η προηγούμενη σύνδεση των χαρακτηριστικών των βιβλίων με την κατανομητική λειτουργία του σχολείου έρχεται σε πλήρη αντίθεση τόσο με τον τρόπο που εξηγεί ο ίδιος εκπαιδευτικός τη σχολική αποτυχία των μαθητών του (και ο οποίος εστιάζει σε ένα ατομικιστικό πρίσμα και σε μια εξήγηση με βάση την οικογένεια), όσο και με τις διδακτικές πρακτικές γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών του που αποτυγχάνουν, τις οποίες είτε εφαρμόζει είτε προτείνει ως έναν τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, όπως θα φανεί κι από επόμενη σχετική αναφορά του ίδιου εκπαιδευτικού.

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της ίδιας ομάδας στις αναφορές τους στα στοιχεία αυτά των διδακτικών βιβλίων περιορίζονται μόνο στα χαρακτηριστικά αυτά, χωρίς να συσχετίζουν άμεσα και, πολύ περισσότερο, χωρίς να επισημαίνουν π.χ. τη σχέση ανάμεσα στο βαθμό δυσκολίας, την ασάφεια των γνωστικών στόχων των βιβλίων ή την «πρώρη» εισαγωγή της γραμματικής και τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Αντίθετα, όπως θα φανεί κι από επόμενη αναφορά μιας εκπαιδευτικού, η οποία είναι ομολογή με τις αναφορές που παραθέσαμε νωρίτερα, ο βαθμός δυσκολίας της διδακτέας ύλης και οι γρήγοροι ρυθμοί μάθησης που προβλέπονται με βάση τη

διδασκαλία της ύλης αυτής είτε θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως ένα «ουδέτερο» (κοινωνικά) και μη αξιολογήσιμο χαρακτηριστικό των βιβλίων είτε «εγγράφονται» (με άμεσο ή έμμεσο τρόπο) στα θετικά γνωρίσματα των νέων βιβλίων, ως στοιχεία δηλαδή τα οποία προϋποθέτουν, απλώς, ένα ορισμένο «επίπεδο» κατοχής γνώσεων ή «ηλικιακής ωρίμανσης» από τους μαθητές και συντείνουν σε μια γενικότερη «άνοδο» του «επιπέδου» των γνώσεων που παρέχονται στο δημοτικό σχολείο. Πρόκειται για αντίληψη που φαίνεται πιο καθαρά από την παρουσίαση των αναφορών της επόμενης κατηγορίας, απ' την οποία προκύπτει ο διευκολυντικός χαρακτήρας των βιβλίων για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών.

«Νομίζω ότι δυσκολεύουν, γιατί είναι τόσα τα χρονικά μας τα περιθώρια.(...) Αυτός ο περιορισμός του χρόνου, το ότι πρέπει... Κι αυτό το συνονθύλευμα των πραγμάτων, της Γραμματικής κ.λπ. λίγο τα μπερδεύει.(...) Μερικές φορές έχουν και πάρα πολλές απαιτήσεις. Τώρα σου μιλάω, πάντα, για τη Δευτέρα τάξη. Ας πούμε, έχει κείμενα δύσκολα. Εξαρτάται πάντα και από το επίπεδο των παιδιών. Έχω ένα μαθητή, ας πούμε, ο οποίος έχει πάρα πολλές παραστάσεις. Τυχαίνει να είναι από εύπορη οικογένεια, τυχαίνει να έχει κάνει 10 ταξίδια και 20, η αντιληπτικότητά του είναι πάρα πολύ καλή, έχει μια ροή λόγου στα προφορικά καταπληκτική! Όταν ερχόμαστε να γράψουμε όμως, δεν μπορούμε να γράψουμε παραπάνω από μία σειρά. Ας πούμε, μια ιδιαιτερότητα είναι αυτή. Ενώ μπορεί πάρα πολύ ωραία να...

Τα κείμενα. Τα κείμενα νομίζω ότι είναι, μερικές φορές, δύσκολα. Αυτά τα μικρά τα κομματάκια είναι δύσκολα. Και θέλουν και μία γνώση, ένα επίπεδο, θα έλεγα».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Στο προηγούμενο παράθεμα διαφαίνεται μια απόπειρα «εξατομίκευσης», από την εκπαιδευτικό, των υψηλών απαιτήσεων και των γρήγορων ρυθμών μάθησης που προβλέπουν τα βιβλία, με αποτέλεσμα την αναγωγή ορισμένων κοινωνικών χαρακτηριστικών και προτεραιοτήτων των διδακτικών βιβλίων σε ζήτημα το οποίο «εξαρτάται και από το επίπεδο των παιδιών». Το στοιχείο αυτό αποτελεί μια ακόμη ένδειξη σχετικά με την απουσία, στη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό, οποιασδήποτε κοινωνιολογικής οπτικής του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών βιβλίων και, συνεπώς, την απουσία μιας αντίληψης των κοινωνικών διαστάσεων και επιπτώσεων, που μπορεί να έχουν ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των σχολικών γνώσεων και των διδακτικών βιβλίων στους μαθητές της που αποτυγχάνουν στο σχολείο.

γ. Αναντιστοιχία περιεχομένου βιβλίων και μορφωτικού «επιπέδου» μαθητών. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές πέντε εκπαιδευτικών στα διδακτικά βιβλία, σύμφωνα με τις οποίες το περιεχόμενο, οι υψηλού επιπέδου γνωστικοί στόχοι και οι γρήγοροι ρυθμοί μάθησης, οι οποίοι προβλέπονται από τα βιβλία, εμποδίζουν ή δυσκολεύουν ακόμη περισσότερο τους συγκεκριμένους μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Ωστόσο, η δυσκολία που παρουσιάζουν τα βιβλία δε φαίνεται να αποδίδεται από αυτούς τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή του περιεχομένου και, γενικότερα, στον κοινωνικό χαρακτήρα της γνώσης που περιλαμβάνουν τα ίδια τα βιβλία, ως ένα «επιβαρυντικό» στοιχείο δηλαδή το οποίο συμβάλλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Αντίθετα, η δυσκολία αυτή, μάλλον, «εγγράφεται» ως ένα «ουδέτερο» κοινωνικά ή ακόμη και θετικό γνώρισμα των βιβλίων, το οποίο σχετίζεται με το ότι τα βιβλία αυτά απευθύνονται σε μαθητές «ανώτερου» μορφωτικού «επιπέδου» και «ικανοτήτων» και «πλούσιων ερεθισμάτων». Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες αναφορές των εκπαιδευτικών στα βιβλία.

«και τα βιβλία, πιστεύω, ότι είναι για παιδιά με υψηλό επίπεδο μορφωτικό και λειτουργούν ανασταλτικά σε παιδάκια που έχουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Τα καινούργια βιβλία, ας πούμε, τα Μαθηματικά της Πέμπτης που είχα πέρυσι, νομίζω ότι απευθύνονται σε παιδιά με πολύ... μεγάλες ικανότητες! Δηλ. έβλεπα 4-5 μαθητές μια χαρά (γιατί είχα τους ίδιους μαθητές και πέρυσι), και οι υπόλοιποι 'βογκούσαν'! Δεν μπορούσαν δηλ. να... Νομίζω ότι είναι αυξημένων απαιτήσεων. Μετά, το λεξιλόγιο νομίζω ότι είναι δύσκολο για τα παιδιά. Μετά, δίνουν τα βιβλία πάρα πολύ μεγάλη βαρύτητα στο γραπτό λόγο. 'Περνούν' τη γραμματική, νομίζω, έτσι... και βλέπω ότι τα παιδιά κουράζονται να γράφουν συνέχεια».

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

«Αν πάρουμε τη μορφή τους, γιατί τη δομή είπαμε ότι εκεί υπάρχει δυσκολία, όσον αφορά ν' ακολουθήσουμε τη δομή. (...) όσον αφορά τη δομή και αυτά που τους ζητάει ν' ακολουθήσουν, να φτάσουν, εκεί υπάρχει δυσκολία».

ΕΡ. «Εννοείς τους ρυθμούς, τις απαιτήσεις, τι;»

«Εννοώ στις απαιτήσεις που έχει το βιβλίο. Μπορεί το παιδάκι ν' ανταποκριθεί στους βασικούς στόχους. Δηλ. μπορεί το παιδάκι να διαβάσει, μπορεί να γράψει. Αλλά, για παράδειγμα, να

φτιάξει μία αφίσα που να 'χει μια διαφήμιση ενός προϊόντος που μπορεί να κατασκευάσει το ίδιο, εκεί, κάπου, θα δυσκολευτεί».

ΕΡ. «Εκεί δηλ. θεωρείς ότι εμποδίζουν;»

«Όχι, δεν εμποδίζουν. Δεν μπορούν οι συγκεκριμένοι μαθητές ν' ακολουθήσουν».

ΕΡ. «Δηλ. δε διευκολύνουν;»

«Ναι, δε διευκολύνουν».

ΕΡ. «Άρα, εκεί λειτουργούν ανασταλτικά;»

«Ναι. Εκεί λειτουργεί ανασταλτικά. Ναι μεν τους δίνει ερεθίσματα, αλλά, κάπως, (ας το πούμε σε εισαγωγικά) τους 'φρενάρει' να φτάσουν στο στόχο που βάζει η ενότητα, για παράδειγμα. Γιατί δεν μπορούν τα παιδάκια...»

(...) ΕΡ. «Ο ανασταλτικός ρόλος των βιβλίων στη μάθηση των παιδιών αυτών έχει να κάνει με το ότι κάτι δεν πάει καλά με τα βιβλία ή με το ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις τους, λόγω και της έλλειψης ερεθισμάτων σ' αυτά τα παιδιά που έλεγες πριν;»

«Στη συγκεκριμένη περίπτωση, του συγκεκριμένου παιδιού, στο βιβλίο. Βέβαια, θα μου πεις, ότι το βιβλίο απευθύνεται στους μαθητές με ένα δεδομένο μορφωτικό 'κεκτημένο'.

Γιατί, σε άλλες περιπτώσεις, βέβαια, μπορεί να μην ισχύει ότι ευθύνεται καθεαυτό το βιβλίο. Ή μπορεί να ισχύει σε κάποιους τομείς, σε κάποιες εργασίες... Σε κάποια άλλα, όχι».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

ΕΡ. «Ο τρόπος που λειτουργεί σήμερα το σχολείο, δηλ. όσα στοιχεία συγκροτούν την καθαρά μαθησιακή διαδικασία του σχολείου, πιστεύεις ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν (εμποδίζουν) την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών των μαθητών;»

«Θεωρώ πως άλλες φορές τα διευκολύνουν και άλλες φορές τα εμποδίζουν». (...)

ΕΡ. «Θα έβλεπες κι άλλα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας (μια και ανέφερες τα βιβλία) ως μη διευκολυντικά, που μπορεί δηλ. να εμποδίζουν τα συγκεκριμένα παιδιά που δυσκολεύονται;»

«Η γενική μου εικόνα για τα βιβλία είναι ότι είναι πολύ διαφορετικά από τα προηγούμενα. Ίσως, είναι καλύτερα, αλλά είναι πολύ πιο δύσκολα! Κατά τη γνώμη μου! Θεωρώ δηλ. ότι ένας μέτριος μαθητής με τα παλιά βιβλία θα ήταν μέτριος, με αυτά τα βιβλία θα είναι κακός! Θεωρώ ότι είναι απαιτητικά βιβλία. Θέλουν γρήγορους μαθητές, εύστροφους, να τα 'πιάνουν' γρήγορα, να τα γράφουν γρήγορα. Θεωρώ ότι είναι πολύ πιο δύσκολα, γι' αυτό και αυτός που δυσκολεύεται θα δυσκολευτεί δύο φορές περισσότερο με αυτά τα βιβλία, χωρίς αυτό να τα κάνει κακά! Μου αρέσει ο τρόπος σκέψης των βιβλίων!»

ΕΡ. «Εννοείς ως περιεχόμενο;»

«Ναι. Και ως δουλειά! Δεν μπορώ να πω! Άσχετα αν θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολο να 'βγει' αυτός ο 'όγκος' δουλειάς στο χρόνο που έχουμε. Ουσιαστικής δουλειάς. Είναι πολλά, ποσοτικά, πολλές γραπτές εργασίες που θέλουν πάρα πολύ χρόνο, ειδικά σε μικρές τάξεις. Όμως θεωρώ ότι ένα παιδί που τα έχει αυτά, που μπαίνει από την Πρώτη δημοτικού ως την Έκτη δημοτικού, θα είναι ένα παιδί με πολύ καλύτερη κριτική σκέψη απ' ό,τι με τα παλιά βιβλία».

ΕΡ. «Άρα, τώρα καταγράφεις μια πιο θετική άποψη για τα βιβλία και το τι μπορούν να κάνουν;»

«Ναι. Θεωρώ ότι βοηθάνε, έχοντας αυτό το πρόβλημα όμως. Πιστεύω ότι και σε λίγα χρόνια που και εμείς θα έχουμε εξοικειωθεί περισσότερο, θα τα δουλεύουμε, ουσιαστικά, λίγο καλύτερα και θα είναι πολύ καλύτερα».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Στο «μεταίχμιο» ανάμεσα στην προηγούμενη και την επόμενη υποκατηγορία είναι και η αναφορά μιας ακόμη εκπαιδευτικού που ακολουθεί. Στην αναφορά αυτή οι υψηλές γνωστικές απαιτήσεις και οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα βιβλία δε συσχετίζονται μόνο με το γεγονός ότι απευθύνονται σε μαθητές συγκεκριμένου μορφωτικού «επιπέδου» αλλά και ορισμένων γεωγραφικών περιοχών. Τα βιβλία δηλαδή αυτά αναφέρεται από την εκπαιδευτικό πως δε διευκολύνουν τη μάθηση μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από χωριά και δεν έχουν πολλά «ερεθίσματα» από το οικογενειακό τους περιβάλλον :

«Σε γενικές γραμμές, διευκολύνει τα παιδιά. Αλλά, σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι επιβαρυντικός. Για παράδειγμα, σ' ένα χωριό που είναι διαθέσιο το σχολείο, που δεν έχουν τα παιδιά ερεθίσματα, που πολλά δεν έχουν πάει νηπιαγωγείο (γιατί δεν έχουν νηπιαγωγείο), δεν μπορείς να ξεκινάς με τη συλλαβή, με το κείμενο που ξεκινάει το βιβλίο της Γλώσσας. Το παιδάκι με το που θα δει το κείμενο μπροστά του και δεν έχει μάθει τα γράμματα ή που δεν έχει πάει νηπιαγωγείο, θα επιβαρυνθεί, θα φοβηθεί. Θα δυσκολευτεί. Θα του 'πέσουν' όλα 'βουνό', θα τα δει 'βουνό'. Το ίδιο και στα Μαθηματικά.

Γενικότερα, τα βιβλία και το σύστημα, έτσι όπως είναι τώρα, προϋποθέτει ότι το παιδί έχει κάποια βάση, ή απ' το σπίτι ή απ' το νηπιαγωγείο, και ξέρει κάποια πράγματα. Τώρα, κάποιο παιδάκι που έχει πρόβλημα ή κάποιο που είναι σε ένα χωριό ή κάποιο που δεν έχει πάει στο νηπιαγωγείο (για τον α' ή β' λόγο), δεν μπορεί ν' ανταποκριθεί σ' αυτά. Επομένως, λειτουργεί επιβαρυντικά για τις περιπτώσεις αυτές.

Εάν, τώρα, όμως τα άλλα παιδιά που είναι μέσα στην πόλη, έχουν πάει νηπιαγωγείο, έχουν και ένα καλό οικογενειακό περιβάλλον, που τους έχει μάθει, έστω, να μετράν μέχρι το 5, εκεί νομίζω ότι βοηθάει» .

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

δ. Αναντιστοιχία περιεχομένου βιβλίων και γεωγραφικής προέλευσης μαθητών. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές δυο μόνο γυναικών εκπαιδευτικών στα βιβλία και στη δυσκολία που αυτά παρουσιάζουν, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα βιβλία αυτά εμποδίζουν τους μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο, επειδή, πρώτιστα, απευθύνονται σε παιδιά «ευνοημένων» (γεωγραφικά) περιοχών :

«Όταν είναι να εξηγήσω στα Μαθηματικά και στη Γραμματική, θεωρώ ότι είναι πολλά και για παιδιά όχι αυτού του τύπου (να μην πω 'τύπο'), όχι αυτής της 'κατηγορίας'; Δηλ. τα παιδιά των χωριών; Τα παιδιά που δεν έχουν πολλά ερεθίσματα; Που δεν έχουν πολλές 'εικόνες'; [ερωτήσεις με αμφιβολία]

Η να έχουν γονείς που να μπορούν να τα βοηθήσουν, δηλ. διαβάζοντας η μαμά...

Δεν ξέρω εάν εναποθέτω συνέχεια στη μητέρα ότι θα πρέπει να ασχοληθεί.» (...)

ΕΡ. «Αν δε σε παραφράζω, οι παράμετροι που ανέφερες δυσχεραίνουν την καλύτερη μαθησιακή ανταπόκριση των συγκεκριμένων παιδιών που δυσκολεύονται;»

«Δυσχεραίνουν, ναι! Δεν ξέρω, αισθάνομαι ότι αυτά τα βιβλία (ειδικά, με τα Μαθηματικά) εγώ (δεν ξέρω), με τα Μαθηματικά (ειδικά, εκεί, της Πέμπτης) ...

Θεωρώ ότι τα βιβλία έχουν γραφτεί για παιδιά τα οποία (δεν ξέρω)... είναι τα παιδιά της πρωτεύουσας; Του Κολωνακίου; Δεν ξέρω...

Τα παιδιά που θα μπορούν δηλ. και κάποιος να τα βοηθήσει; [ερωτήσεις με αμφιβολία]

Θέλω να πω ότι γράψανε τα βιβλία για κάποια πρότυπα, ίσως, σχολεία. Η για το 'τρίγωνο' εκεί της Αθήνας, στα βόρεια προάστια... Δεν ξέρω, δεν ξέρω... Αλλά θεωρώ ότι...»

ΕΡ. «Ποιο στοιχείο διαφοροποίησης θα έβλεπες ανάμεσα στα "βόρεια προάστια" και στις δικές μας περιοχές εδώ; Τι εννοείς, λέγοντας αυτό;»

«Εννοώ από το θέμα της μάθησης, από θέμα 'εικόνων', γνώσεων που έχουν εκείνα τα παιδιά, διαφορετικές 'παραστάσεις'. Έχουν ακούσει περισσότερα πράγματα, έχουν δει... Ίσως, απ' τους γονείς... Το περιβάλλον, το κοινωνικό σύνολο μέσα στο οποίο πλαισιώνονται...»

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Νομίζω ότι τα βιβλία παρόλο που είναι καινούργια, δεν βοηθάνε τόσο πολύ. Πρέπει, σίγουρα, ν' ασχοληθείς μ' αυτά τα παιδιά περισσότερο. Με άλλες εργασίες, με ειδικές διαδικασίες γι' αυτά τα παιδιά. Όταν το βιβλίο της Γλώσσας έχει τόσο γραπτό και προφορικό λόγο ν' αναπτύξεις, κι όταν αυτά τα παιδιά έχουν πρόβλημα σ' αυτό, πρέπει ν' ασχοληθείς, να τα πας πιο πίσω να τα ξεκινήσεις, για να μπορούν ν' ανταποκριθούν. Όσο για τα Μαθηματικά, θεωρώ ότι είναι πολύ δύσκολα. Και, ίσως, τα βιβλία είναι γραμμένα για ανεπτυγμένες οικονομικά περιοχές της Αθήνας, κιάλας. Δεν είναι για όλες τις περιοχές της Ελλάδας. Οπότε, δυσχεραίνουν αυτόματα αυτά τα παιδιά.

Κι όταν το μάθημα της Γλώσσας σου λέει κάνε πρώτα το βιβλίο και μετά τις εργασίες κι όχι παράλληλα, μέχρι να τελειώσουμε την ενότητα για να πάμε στο τετράδιο εργασιών, έχουν ξεχάσει τι είπαμε π.χ. στο γραμματικό φαινόμενο».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

Από τις προηγούμενες αναφορές φαίνεται ότι ο τρόπος συσχέτισης, από τις δυο εκπαιδευτικούς, του βαθμού δυσκολίας των διδακτικών βιβλίων με την αποτυχία των μαθητών τους σ' αυτά (επειδή απευθύνονται σε μαθητές από συγκεκριμένα μορφωτικά οικογενειακά περιβάλλοντα και γεωγραφικές περιοχές) συνιστά ένα ακόμη ενδεικτικό στοιχείο, το οποίο μας επιτρέπει να ισχυριστούμε πως οι δυο εκπαιδευτικοί διαχωρίζουν γενικώς το «γεωγραφικό» περιβάλλον από την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Οι αναφορές δηλαδή αυτές αποτελούν μια εξήγηση της «μαθητικής ικανότητας», η οποία προσδιορίζεται αποκλειστικά με γεωγραφικούς και οικογενειακούς όρους.

ε. Αναντιστοιχία περιεχομένου βιβλίων και κοινωνική προέλευση μαθητών. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές τριών μόνο γυναικών εκπαιδευτικών. Και στις αναφορές αυτές συνδέεται η δυσκολία των βιβλίων με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσοι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο. Το στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί τις αναφορές αυτές είναι ότι σ' αυτές συνδέεται άμεσα ο βαθμός δυσκολίας των βιβλίων με το γενικότερο κοινωνικό προσανατολισμό που έχουν αυτά. Σύμφωνα δηλαδή με τις εκπαιδευτικούς, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τα βιβλία για τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν οφείλονται στο γεγονός ότι τα βιβλία έχουν διαφορετική (από αυτή των μαθητών τους) κοινωνική αναφορά και απεύθυνση. Αναφέρονται δηλαδή και, κατά συνέπεια, απευθύνονται σε μαθητές άλλων «κοινωνικών περιβαλλόντων», δηλαδή σε μαθητές «ανώτερων κοινωνικών τάξεων» :

«νομίζω ότι έτσι όπως λειτουργούν τα πράγματα, έτσι όπως είναι τα βιβλία, έτσι όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν βοηθάει καθόλου τα συγκεκριμένα παιδιά. Καθόλου, μα, καθόλου! Όχι μόνο δεν τα βοηθά, αλλά τα καταδικάζει κιόλας! (...) Ναι, εμποδίζουν! Δηλ. αυτός είναι και ο στόχος, νομίζω : οι καλοί μαθητές επιβιώνουν και προχωρούν και όσοι δεν είναι πολύ καλοί αφήνονται και δε χρειάζεται ν' ασχοληθούμε μ' αυτούς».

ΕΡ. «Ο στόχος είναι από ποιον; Τι εννοείς;»

«Ε, ο στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής [γέλια] της νεο-φιλελεύθερης».

ΕΡ. «Η οποία τι στόχο έχει σε σχέση με την αποτυχία των παιδιών στο σχολείο; Πώς συνδέεται δηλ. αυτή η πολιτική με την αποτυχία των παιδιών αυτών;»

«Για την πολιτική αυτή ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν θα παράγει άτομα ικανά να καλύψουν τις ανάγκες της αγοράς. Που βλέπει, δηλαδή τα παιδιά σαν αυριανό εργατικό δυναμικό. Για το λόγο αυτό εστιάζει στον έλεγχο των επιδόσεών τους με την αξιολόγηση.

Μ' αυτά τα παιδιά δεν ασχολείται στην ουσία η εκπαίδευση, γιατί δεν θεωρεί ότι αυτά τα παιδιά θα γίνουν παραγωγικό εργατικό δυναμικό αύριο μεθαύριο, να στελεχώσουν θέσεις απαραίτητες σε μια ανταγωνιστική κοινωνία. Συνεπώς, δεν ασχολείται μ' αυτά τα παιδιά, ασχολείται με τα άλλα παιδιά που θεωρεί ότι μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες της αγοράς. Δηλ. είναι αυτό που λέμε, ότι όποιος είναι ικανός θα 'σωθεί' κι όποιος δεν είναι ικανός και δεν έχει δυνατότητες, δεν ασχολούμαστε καθόλου μ' αυτόν.(...) Επίσης, η ποσότητα της ύλης που είναι πάρα πολύ μεγάλη και που, επίσης, μεγαλώνει πάρα πολύ την 'ψαλίδα'. Δηλ. και η ποιότητα της ύλης και η ποσότητα της ύλης και όλη αυτή η συσσώρευση της γνώσης, που, τελικά, δεν καταλαβαίνεις και ποιον ωφελεί και γιατί (τέλος πάντων) γίνεται όλο αυτό το πράγμα, νομίζω ότι εμποδίζει πάρα πολύ τα παιδιά αυτά».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

«Σαφώς, τα εμποδίζει! Όχι, αυτή η μαθησιακή διαδικασία τα 'μπλοκάρει' τα παιδιά! Τα δυσκολεύει πάρα πολύ! Και σου λέω το εξής, ότι τα βιβλία είναι καινούργια και δεν μπορώ να καθοδηγήσω την ύλη όπως πριν. Γιατί, στις προηγούμενες χρονιές που ήξερα την ύλη και είχα 'ιδέα' πού είναι το 'ζόρι', ήδη έκανα μία σχετική προετοιμασία. Δηλ. έκανα άλλα πράγματα! Τώρα, επειδή μαθαίνω και εγώ μαζί με τα παιδιά, δεν μπορώ να ξέρω σε ποια θα 'κολλήσουμε', σε ποια όχι.

Αλλά πιστεύω, γενικά, ότι αυτή η μαθησιακή διαδικασία έχει 'ανέβει' σε θεωρητικό επίπεδο, αφηρημένο και δεν βοηθάει!»

ΕΡ. «Άρα, θα έλεγες ένα στοιχείο της μαθησιακής, τα προγράμματα και τα βιβλία, ότι εμποδίζουν;»

«Ναι, ναι, κατηγορηματικά!»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Τα βιβλία, επίσης, είναι φτιαγμένα για συγκεκριμένα παιδιά, συγκεκριμένου επιπέδου (νοητικού). Αρκετά ανεβασμένου επιπέδου, θα έλεγα, ειδικά τα καινούργια βιβλία. Απευθύνονται σε παιδιά, ίσως, τάξεων λίγο... εντάξει, να μην πω ανώτερων τάξεων, απ' τη μεσαία και πάνω τάξη».

ΕΡ. «Εννοείς κοινωνικών τάξεων;»

«Ναι, κοινωνικών τάξεων. Δηλ. τα πρότυπά τους, τα παραδείγματά τους είναι όλα για τη συναλλαγή, με το χρήμα, να αγοράσουμε, με ευρώ, με τους υπολογιστές, με τα ωραία σπίτια, με ωραία σχολεία... Είναι λίγο διαφορετικά...

Το λεξιλόγιο που έχουν. Όλα αυτά είναι από μία κοινωνία κάπως αλλιώς 'πλασμένη'. Δεν είναι η κοινωνία που ζούμε τώρα οι περισσότεροι, τα περισσότερα παιδιά. Ίσως, κάποια παιδιά αλλά όχι όλα τα παιδιά! Και τότε, σίγουρα, εμποδίζουν.

Πέρυσι είχα την Πρώτη τάξη σ' ένα άλλο χωριό εδώ της περιοχής αρκετά χαμηλού επιπέδου και είχε κάποιες λέξεις που τα παιδιά δεν ήξεραν τι είναι. Στο κείμενο, το βασικό, της ανάγνωσης! Δεν ήταν κάτι από την καθημερινότητά τους. Οπότε, εκεί υπήρχαν παραπάνω δυσκολίες από τα παιδιά. Όχι μόνο στο να τη διαβάσουν τη λέξη. Από το να καταλάβουν τι είναι και μετά να τη διαβάσουν. Όλα αυτά δυσκολεύουν τα πράγματα. Και, κυρίως, αυτό το ένιωσα πάρα πολύ με τα καινούργια βιβλία. Ήταν πέρυσι που είχα Πρώτη τάξη και δυσκολεύτηκαν όλα τα παιδιά.

Είχα τρεις συνεχόμενες χρονιές Πρώτη. Είχα και πέρυσι και πρόπερσι, με τα παλιά βιβλία δηλ. και με τα καινούργια. Και η διαφορά που ένιωσα ήταν μεγάλη! Πρώτον, γιατί πρόπερσι ήμουν σε σχολείο της πόλης (Πρώτη τάξη με τα παλιά βιβλία) και, δεύτερον, γιατί πέρυσι ήμουν σ' ένα περιφερειακό σχολείο, σε χωριό, με αρκετά χαμηλού επιπέδου παιδιά σε μορφωτικό και σε οικονομικό επίπεδο (με τα καινούργια βιβλία). Και ήταν η διαφορά... τι να σου πω, η 'μέρα' με τη 'νύχτα'! Αφού έλεγα : "κάτι κάνω λάθος!" Δηλ. στη μέση της χρονιάς πέρυσι είχα απογοητευτεί. "Κάτι κάνω λάθος, δε γίνεται, έλεγα. Είναι δυνατόν η τάξη που είχα πέρυσι μέχρι τα Χριστούγεννα να έγραφε εκθέσεις (που λέει ο λόγος) και τώρα αυτά τα παιδιά με το ζόρι να προσπαθήσω ότι /τ/ και /α/ μας κάνει /τα/", ας πούμε; Κάπως έτσι! Και να με κοιτάνε;

Λέω : "δε γίνεται, κάτι γίνεται λάθος!" Και εγώ τη δυσκολία τη βρήκα στα βιβλία. Γιατί εγώ ήμουν η ίδια σ' αυτά που προσπαθούσα να τους πω. Ήμουν ίδια και ήταν και η μία χρονιά μετά την άλλη! Ήταν 'κολλητά'! Ήταν τα βιβλία διαφορετικά και ήταν και τα παιδιά διαφορετικά! Πάντα είναι τα παιδιά διαφορετικά, αλλά νομίζω ότι τα βιβλία ήταν αυτά που τους δυσκόλεψαν πάρα πολύ! Ήταν πολύ δύσκολο το λεξιλόγιο, τα θέματα όχι και τόσο, θα έλεγα, απλά, από τη ζωή των παιδιών, που 'διαφημίζουν' τόσο πολύ. Έπρεπε να μάθουν το /μπ/ και είχε τη λέξη 'μπουρμπουλήθρες'! Και δεν μπορώ να καταλάβω γιατί πρέπει να μάθεις τη λέξη 'μπουρμπουλήθρες' να τη διαβάσεις, όταν πρέπει να μάθεις το /μπ/. Υπάρχουν κι άλλες λέξεις : υπάρχει και η λέξη 'μπάλα' που την ξέρουν όλοι. Είχε κάποια πράγματα που στα παιδιά

φαινότανε άγνωστα! Ήταν άγνωστα! Ήτανε 'χαμένα', πάρα πολύ 'χαμένα' στην αρχή. Μετά, εντάξει, 'πήραν το δρόμο' τους, αλλά κουράστηκαν. Χωρίς λόγο κάνουν, τελικά, τα εύκολα δύσκολα! Δεν ξέρω εγώ είμαι από αυτούς που τα βιβλία της Γλώσσας της Πρώτης τα θεωρώ, σχεδόν, απαράδεκτα. Βέβαια, κάποιοι συνάδελφοι δε συμφωνούν μαζί μου, αλλά εγώ το πιστεύω. Για τα άλλα βιβλία όχι τόσο. Αλλά για της Πρώτης τάξης, συγκεκριμένα, όλα μαζί και τίποτα! Όλα τα μοντέλα και τίποτα! Δηλ. ένα πράγμα... Τι είναι; Ολική, ολιστική, αναλυτικο-συνθετική; Τι ήταν αυτό το πράγμα; Δεν μπόρεσα εγώ να καταλάβω! Στο βιβλίο του δασκάλου διάβαζες κάνε κι αυτό, κάνε και το άλλο και στο τέλος τι; Ποια είναι η ουσία; Η ουσία ποια είναι; Εκεί δυσκολεύτηκα πάρα πολύ! Φέτος δεν την αντιμετωπίζω τόσο πολύ αυτή τη δυσκολία. Δεν μπορώ να πω! (...) Αλλά, ότι δυσκολεύουν, δυσκολεύουν πάρα πολύ αυτά τα παιδιά τα καινούργια βιβλία! Ειδικά στα Μαθηματικά. Αυτά!»

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

Από τις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών διαφαίνεται πως, ο κοινωνικός χαρακτήρας των βιβλίων, «συστατικό» στοιχείο του οποίου είναι η επιλογή σ' αυτά ενός ορισμένου κοινωνικού περιεχομένου γνώσεων και, συνακόλουθα, ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας και απόκλισης που αυτά παρουσιάζουν από τα γνωστικά και λοιπά ενδιαφέροντα των μαθητών που αποτυγχάνουν, συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση και τη δυσκολία των συγκεκριμένων μαθητών. Ωστόσο, η σκιαγράφηση της διαφορετικής κοινωνικής απεύθυνσης των βιβλίων και από τις τρεις εκπαιδευτικούς δεν απολήγει στην ίδια επισήμανση. Μολονότι δηλαδή αναγνωρίζονται και από τις τρεις εκπαιδευτικούς οι κοινωνικές αφετηρίες των βιβλίων, η επισήμανση αυτή στην περίπτωση της τρίτης εκπαιδευτικού μένει «ανολοκλήρωτη», στο βαθμό που αυτή δε συνδέεται με την κοινωνική-επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, στο πλαίσιο της οποίας εντάσσονται και λειτουργούν και τα βιβλία, όπως προκύπτει από το συνολικό «σχήμα» απόψεων που διατυπώνει η εκπαιδευτικός και για άλλες πλευρές δηλαδή της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, για τις οποίες ρωτήθηκε. Γι' αυτό και η κριτική της εκπαιδευτικού στα βιβλία της Γλώσσας καταλήγει σε μια μεθοδολογικού χαρακτήρα επισήμανση, η οποία εστιάζει στον «ασαφή» μεθοδολογικό προσανατολισμό ή στο «αμάλγαμα» διδακτικών μοντέλων πρώτης ανάγνωσης που αυτά υιοθετούν κι όχι στον κοινωνικό χαρακτήρα των στοιχείων γνώσης που περιλαμβάνονται στα βιβλία, τα οποία συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών.

2. **Μορφή διδασκαλίας.** Ένας άνδρας και μια γυναίκα εκπαιδευτικός, απαντώντας στο σχετικό ερώτημα της έρευνάς μας, επισημαίνουν πλευρές οι οποίες αναφέρονται στη μορφή της διδασκαλίας και οι οποίες εμποδίζουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την καλύτερη γνωστική ανταπόκριση των μαθητών τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα.

α. **Διάρθρωση μαθησιακής διαδικασίας, διδασκαλία με ομάδες.** Ανάμεσα στα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας, τα οποία επισημαίνονται από τον εκπαιδευτικό, είναι ο μονότονα επαναλαμβανόμενος τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα, ως αποτέλεσμα, κυρίως, της συγκεκριμένης διάρθρωσης των περιεχομένων και της διδακτέας ύλης των βιβλίων. Η σταθερά επαναλαμβανόμενη αυτή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης αποκτά, κατά τον εκπαιδευτικό, «μηχανικά» χαρακτηριστικά και έτσι οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση :

«Τώρα, το παιδί όταν ξέρει ότι κάθε μέρα θ' ανοίξει το συγκεκριμένο βιβλίο, από κει μέσα θα 'μπει' στον ίδιο τύπο ασκήσεων για να λύσει, ... από κει και πέρα, λίγο, σαν να βαριέται, εμένα μου φαίνεται, με όλη αυτή τη διαδικασία που επαναλαμβάνεται 'μηχανικά', ας πούμε. Όσο ωραία και να 'ναι τα βιβλία! Τα βιβλία εμένα μου άρεσαν φέτος στην Έκτη τάξη. Αλλά, όσο ωραία και να 'ναι, γίνεται μια συνήθεια, που... δεν βοηθάει».

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

Αντίθετα, η γυναίκα εκπαιδευτικός αναφέρεται στην προβλεπόμενη, από τα διδακτικά βιβλία, διδασκαλία με ομάδες, τονίζοντας ότι η μορφή αυτή διδασκαλίας δε βοηθά στην αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών και ιδιαίτερα όταν αυτή εφαρμόζεται σε τμήματα στα οποία υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα γνωστικής ανταπόκρισης μεταξύ των μαθητών :

«Θεωρώ πως άλλες φορές τα διευκολύνουν και άλλες φορές τα εμποδίζουν. Τι θέλω να πω; Τα καινούργια βιβλία π.χ. δουλεύουν πάρα πολύ την εργασία σε ομάδες. Να ξεκινήσουμε μ' αυτό. Αυτό, λοιπόν, εγώ δε θεωρώ ότι βοηθάει, πάντα, τους 'αδύναμους' μαθητές. Αυτό δηλ. κι εγώ δεν το κάνω πάρα πολύ, τώρα ειδικά που είναι τόσο δύσκολη η τάξη με πολλά παιδιά. Δηλ. θεωρώ ότι ο κακός μαθητής δουλεύοντας σε μία ομάδα, μια ομάδα που θα έχει τον κακό, το μέτριο και τον καλό (προσπαθούμε να βάλουμε μέσα στην ομάδα όλα τα παιδιά) ή θα

τεμπελιάσει και θα πει “εγώ δεν πρόκειται να το βρω. Αφήστε τον καλό να το βρει, θα το πει και σε μας και η ομάδα μας δούλεψε!”. Δε δουλεύει έτσι! Εγώ θεωρώ (απ’ αυτό που βλέπω) ότι δουλεύει ο καλός και οι υπόλοιποι περιμένουν από τον καλό. Ή θα γίνει αυτό ή το παιδάκι αυτό που έχει πρόβλημα θα νιώσει ακόμα πιο αμήχανα, όταν όλοι έχουν κάτι να πουν κι αυτός δεν μπορεί να προσφέρει τίποτα στην ομάδα του. Και σε κάποιες περιπτώσεις, καταλαβαίνω, θα το βοηθήσει λιγότερο όμως. Εγώ θεωρώ ότι τα παιδιά αυτά δε βοηθούνται τόσο πολύ από την εργασία σε ομάδες και δεν το δουλεύω τόσο πολύ. Όταν λέει δηλ. “γράψτε σε ομαδούλα μία παράγραφο”, δεν είμαι σίγουρη πώς μπορεί να γίνει αυτό και να δουλέψουν όλα τα παιδιά το ίδιο. Και εγώ θα δυσκολευόμουν αν με έβαζαν μαζί με άλλους τρεις να γράψω μία παράγραφο. Γιατί ο καθένας έχει το δικό του τρόπο σκέψης, το δικό του ρυθμό... Δεν το βλέπω, λοιπόν, να έχει μεγάλη ανταπόκριση σε τμήματα με πολλά επίπεδα».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

3. Συνολική οργάνωση σχολείου. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διάφορα στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου, τα οποία εμποδίζουν την καλύτερη γνωστική ανταπόκριση όσων μαθητών αποτυγχάνουν στο σχολείο. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής.

α. Εκπαιδευτική διαδικασία και διδακτικός χρόνος. Μια εκπαιδευτικός αναφέρεται στον ομοιόμορφο χαρακτήρα του διδακτικού ωραρίου του σχολείου και, ειδικότερα, στην ομοιότροπη και πιεστική κατανομή των μαθημάτων στο πλαίσιο του διδακτικού χρόνου, γεγονός που συντείνει, από τη μια, σε μια «τυποποίηση» και έναν «φορμαλισμό» και, από την άλλη, σε μια εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία δε βοηθά στη βελτίωση της μαθησιακής ανταπόκρισης των συγκεκριμένων μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο :

«Σίγουρα, κάποια παιδιά δεν τα βοηθάει. Γι’ αυτό λέω ότι εκεί, ίσως, θα έπρεπε να είναι πιο ελεύθερο το σχολείο. Ίσως, εκεί έπρεπε να είναι κάπως αλλιώς τα πράγματα».

ΕΡ. «Ποια στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας θα έβλεπες ότι δεν διευκολύνουν και εμποδίζουν τα παιδιά αυτά;»

«Καταρχήν, αυτό το πολύ συγκεκριμένο ωράριο : το κουδούνι, δύο ώρες μάθημα, μετά διάλειμμα, άλλες δύο ώρες μάθημα, διάλειμμα. Για πολλά παιδιά αυτό είναι πάρα πολύ κουραστικό. Ίσως, για τις ανάγκες των παιδιών να ήταν κάπως διαφορετικά. Δεν είναι να μην έρχονται σχολείο ή όλη την ώρα να παίζουνε... Να είναι λίγο πιο ελεύθερο, πιο ευέλικτο αυτό

το πρόγραμμα. Αυτό, ίσως, εγώ θα έλεγα γι' αυτά τα παιδιά. Γιατί, πραγματικά, από ένα σημείο και μετά, μερικά παιδιά νιώθουν εγκλωβισμένα, νιώθουν φυλακισμένα. Όσο ενδιαφέρον κι αν είναι αυτό που γίνεται μέσα στην τάξη, δεν μπορούν να τους τραβήξει το δικό τους ενδιαφέρον. Χρειάζεται δηλ. κάποια 'αποσυμπίεση', κάποια στιγμή. Είναι πολύ πιεστικά τα πράγματα, πλέον. Δηλ. αυτά τα συνεχόμενα δίωρα, με αυτόν τον 'βομβαρδισμό', και Μαθηματικά και Γλώσσα και Ιστορία και Φυσική και συνέχεια αυτό το πράγμα, είναι λίγο περιοριστικό για τα παιδιά. Για την ηλικία τους!»

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

β. Τύπος σχολείου. Από τρεις γυναίκες εκπαιδευτικούς γίνεται αναφορά στον τύπο του ολιγοθέσιου σχολείου, στο οποίο διδάσκουν, ως ένα στοιχείο το οποίο δημιουργεί πρόσθετα εμπόδια στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, εξαιτίας, κυρίως, των πολλών και διαφορετικών μαθημάτων που πρέπει να διδαχτούν σ' αυτό σε περιορισμένο χρόνο και, κατά συνέπεια, εξαιτίας της έλλειψης σ' αυτόν τον τύπο σχολείου επαρκούς διδακτικού χρόνου για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο από τις αναφορές αυτές των εκπαιδευτικών :

«Στο δικό μου το σχολείο δεν βοηθάει το ότι είμαστε τριθέσιο. Θεωρώ ότι δεν βοηθά ο τύπος του σχολείου, ότι είμαστε τρεις τάξεις μαζί. Θεωρώ ότι τα παιδιά, γενικότερα, το σύνολο, ότι κουράζονται. Δηλ. μιλάω με την Τρίτη, μιλάω με την Πρώτη. Περίμενε... Ε, και, χαρακτηριστικά, λέω καμιά φορά στα μικρά : "εσείς κάνετε λίγο υπομονή! Κάνετε υπομονή, για να τελειώσω με την Τρίτη-Τετάρτη". (...) Δεν βοηθάει ο τύπος του σχολείου».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Εγώ πιστεύω ότι ένα μικρό σχολείο, και όταν υπάρχουν και πολλές τάξεις και όταν ένα παιδί έχει μια ιδιαίτερη δυσκολία, εγώ πιστεύω ότι το μικρό σχολείο το επιβαρύνει ακόμα περισσότερο. Το διθέσιο και το μονοθέσιο και το τριθέσιο. Γιατί, άλλο είναι να έχεις μία τάξη και να προσπαθείς...

Εγώ πιστεύω ότι λειτουργεί ανασταλτικά ο τύπος του σχολείου. Αφού σκεφτόμουν εγώ ότι, αν είχα ένα παιδάκι σαν αυτό που πρέπει να πάει στο ΚΔΑΥ, θα το σκεφτόμουν σοβαρά να το πάρω από 'δω. Γιατί δεν βλέπω... εξέλιξη».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

γ. Ανομοιογενή τμήματα μαθητών. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές δυο εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επισημαίνουν το γεγονός ότι το σχολείο λειτουργεί με έναν ενιαίο και αδιαφοροποίητο τρόπο στο επίπεδο της μαθησιακής και, κατ' επέκταση, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ως ένα στοιχείο το οποίο εμποδίζει την αντιμετώπιση της αποτυχίας των μαθητών τους στο σχολείο. Σύμφωνα δηλαδή με τους δυο εκπαιδευτικούς, στο σχολείο δεν προβλέπεται ο διαχωρισμός και η κατάταξη των μαθητών σε ομοιογενή «επίπεδα» ή τμήματα, ανάλογα με τη γνωστική τους ανταπόκριση, με αποτέλεσμα τη διατήρηση της μαθησιακής «υστέρησης» όσων μαθητών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα :

«Δυσχεραίνουν. Ένας μαθητής ο οποίος θα ξεκινήσει άσχημα στην Πρώτη-Δευτέρα δημοτικού, έτσι θα τελειώσει το σχολείο».

(...) ΕΡ. «Αν σου ζητούσα να σκιαγραφήσεις τους παράγοντες, τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας που συναρτώνται μ' αυτήν τη δυσχέρεια που παράγει το σχολείο;»

«Το ίδιο το σχολείο δεν βοηθάει την κατάσταση. Ο τρόπος, όπως είναι δομημένο το σχολείο αυτό καθ'εαυτό».

ΕΡ. «Θέλω να πω αν ανέλυες τις παραμέτρους της λειτουργίας του σχολείου, θα έδειχνες κάποιες στην όλη διαδικασία της μάθησης, ας πούμε, στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, όπως διεκπεραιώνονται κάθε μέρα;»

«Ναι, ο τρόπος διδασκαλίας. Είπαμε πρέπει να υπάρχουν και ειδικά τμήματα».

ΕΡ. «Ο οποίος σχετίζεται πιο πολύ με τι;»

«Και να σου πω και κάτι. Τώρα θα μου πεις... Έχω μια τάξη με 17 μαθητές. Έπρεπε και οι 17, λέω, να είναι στο ίδιο τμήμα; Γιατί να μην υπάρχουν και υπο-τμήματα; Δηλ. μπορεί κάποιος να καταλαβαίνει 15 προβλήματα στα Μαθηματικά. Βάλτον σε ένα άλλο υπο-τμήμα με 2-3-4 άλλους καλούς μαθητές. Οι άλλοι όμως που δεν ανταποκρίνονται...»

ΕΡ. «Εννοείς διαφοροποίηση σε επίπεδα;»

«Ναι, σε επίπεδα, ενδεχομένως. Εντάξει, μία σκέψη κάνω. Δε λέω ότι είναι και η σωστή και ότι έτσι πρέπει να γίνεται. Μίλησα πριν για εξατομικευμένη διδασκαλία. Κακά τα ψέματα, χρειάζεται και ο Παναγιώτης και ο Τζουλιάνο και ο Άλντο και ο Παναγιώτης (το παιδί που έχει κύφωση). Τελείωσε! Τώρα, είναι σαν να τα βάζεις στη 'μηχανή του κιμά' και ό,τι 'βγαίνει'! Και τ' 'αλέθεις'! Όλοι, μια 'μάζα'! Και στην 'επιφάνεια' βγαίνουν 5, 6, 7, 8 καλοί μόνο. Οι άλλοι στον 'πυθμένα'!»

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

«Μα, καταρχήν, το γεγονός ότι δεν διαφοροποιείται η μαθησιακή διαδικασία στα μέτρα που μπορούν ν' ανταποκριθούν τα παιδιά. Διότι, κατά τη γνώμη μου, αν μπορούμε να φανταστούμε τη μαθησιακή διαδικασία σαν μια 'ανηφόρα', σ' αυτόν που έχει καλή φυσική κατάσταση, μπορώ να του δώσω μεγάλη κλίμακα 'κλίσης', σ' αυτόν που δεν μπορεί ν' ανταποκριθεί, πρέπει εγώ να του κάνω το δρόμο, αν είναι δυνατόν, και επίπεδο. Οπότε, νομίζω ότι είναι θέμα των εκπαιδευτικών να μη δημιουργούν 'αναχώματα' από κει και πέρα. Βεβαίως, στο τέλος της χρονιάς οι εκπαιδευτικοί στόχοι που θα 'ναι διαφορετικοί σε κάθε κατηγορία μαθητών, θα έχουν επιτευχθεί με βάση τους στόχους που έχεις θέσει. Δηλ. εάν εγώ, ας πούμε, πω ότι σ' αυτά τα παιδιά που είναι καλά, θέλω να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι, ενώ σε αυτά που δεν είναι καλά, θέλω να επιτευχθούν το 20%, εγώ θα είμαι ικανοποιημένος. Και πιστεύω ότι έτσι πρέπει να γίνεται. Δηλ. αν, λέγοντας πάλι κάτι που, καλώς ή κακώς, το λέω εδώ και πολλά χρόνια, έχω την αίσθηση ότι το σχολείο, το ελληνικό σχολείο, δεν ξέρω αν μπορεί να γίνει και διαφορετικά, τελικά. Για να μη ρίχνουμε συνέχεια ανάθεμα και κατηγορώ. Νομίζω ότι το ελληνικό σχολείο ταιριάζει με το 'κρεβάτι του προκρούστη'. Δηλ. παιδιά που έχουνε ιδιαίτερες διαδικασίες, παιδιά που έχουνε ιδιαίτερα 'ταλέντα' ή ιδιαίτερες δυσκολίες κ.λπ., τα βάζουμε όλα μέσα, τα κάνουμε έναν αχταρμά, και θέλουμε όλα ν' ανταποκριθούν σ' αυτά που εμείς τους ζητούμε, ενώ θα 'πρεπε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι ανάποδη. Δηλ. εμείς ν' ανταποκρινόμαστε σ' αυτά που τα παιδιά ενδιαφέρονται να κάνουν».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Οι δυο προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών σκιαγραφούν ως «δυσλειτουργία» του σχολείου τη μη διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τη μαθησιακή και την εκπαιδευτική διαδικασία, αντιτείνοντας, ουσιαστικά, ως πρόταση για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας τη μαθησιακή και εκπαιδευτική διαφοροποίηση των μαθητών με βάση το διαφορετικό βαθμό της γνωστικής τους ανταπόκρισης. Μια πρόταση η οποία, όπως φάνηκε κι από την ενότητα που αφορούσε την παρουσίαση των αναφορών των εκπαιδευτικών σχετικά με τις διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές που αυτοί ακολουθούν για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, ακολουθείται άτυπα (όσον αφορά το μέρος της μαθησιακής διαδικασίας) τόσο από τους δυο προηγούμενους εκπαιδευτικούς όσο και από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας.

Η διαφοροποίηση, βέβαια, των μαθητών, με βάση το βαθμό της γνωστικής τους ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου, φαίνεται ότι αιτιολογείται και εδώ με αναφορά στις ικανότητες των μαθητών για μάθηση («παιδιά που μπορούν ή που

δεν μπορούν ν' ανταποκριθούν», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται κι απ' τους δυο εκπαιδευτικούς).

Στα δυο προηγούμενα παραθέματα έχει ενδιαφέρον ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφείται το «προφίλ» των μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα και, ταυτόχρονα, ο τρόπος με τον οποίο ορίζεται (έμμεσα) από τους εκπαιδευτικούς η σχολική αποτυχία. Στα παραθέματα αυτά, λοιπόν, αποτυπώνεται μια σχετικά διαφοροποιημένη προσέγγιση και αναφορά των δυο εκπαιδευτικών στη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Αυτή δεν προβάλλεται ως προϊόν σχέσης αλλά επαναπροσδιορίζεται ως «ιδιαιτέρη ικανότητα» κάποιων μαθητών, οι οποίοι φαίνεται να έχουν ιδιαίτερες «κλίσεις», «ταλέντα» ή «ενδιαφέροντα» και τα οποία συνθλίβονται («αλέθονται») στη «μηχανή του κιμά» ή «κόβονται» στο «κρεβάτι του προκρούστη», στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας που ακολουθείται στο σχολείο.

δ. Έλλειψη τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αναδεικνύουν ως έναν από τους θεσμικούς περιορισμούς στη λειτουργία του σχολείου για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, την έλλειψη ειδικών τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας. Τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην άμβλυση των προβλημάτων μάθησης των μαθητών τους μέσα, κυρίως, από την παροχή πρόσθετου διδακτικού χρόνου σ' αυτούς τους μαθητές :

«Εγώ πιστεύω ότι δυσχεραίνουν οι παράμετροι του σχολείου την ένταξη των παιδιών αυτών στην πορεία και το να μπορέσουν να φτάσουν σ' ένα επίπεδο τάξης. Γιατί, σαν σκοπός αυτός είναι! Να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ούτως ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στην υπόλοιπη ομάδα. Πιστεύω ότι, έτσι όπως είναι, φέτος τουλάχιστον, τα σχολεία (που έχω μικρή τάξη), με την έλλειψη προσωπικού, δυσχεραίνει. Γιατί δεν υπάρχει προσωπικό, ούτως ώστε να ζητήσεις ότι “εγώ θέλω να κάνω ένα τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο μου” και να βρεθεί δάσκαλος διαθέσιμος, για να κάνει το πρόγραμμα. Οπότε, δυσχεραίνει».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Δεν ξέρω αν εννοείς αν υπήρχε ενισχυτική διδασκαλία ή τάξη υποδοχής. Αυτό θα βοηθούσε. Ναι, γιατί αυτό το παιδάκι αν ήταν κάποιος με ενισχυτική διδασκαλία και μου το έπαιρνε στη

Γλώσσα και στα Μαθηματικά... Στα άλλα μαθήματα κάτι μπορεί να γινόταν. Γιατί, ιστοριούλες μπορεί να μάθει. Με ακούει εμένα και του μένουν λίγο».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Εγώ πιστεύω ότι δεν καταλαβαίνει και δυσκολεύεται πάρα πολύ και στο σχολείο, γιατί δεν τον βοηθάει και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται το μάθημα. Δηλ. μέσα σε μισή ώρα, 40 λεπτά δεν καταλαβαίνει. Κακά τα ψέματα, το βλέπω, δεν το καταλαβαίνει. Αλλά κι εγώ δεν έχω το χρόνο. Έχω απέναντί μου 17 μαθητές. Λέω 5-6 ασκήσεις, εξηγώ, θεωρία, ασκήσεις, μετά λύνω προβλήματα...»

Χρειάζεται μια εξατομικευμένη διδασκαλία. Έπρεπε να υπάρχουν τέτοια τμήματα στα σχολεία. Έπρεπε! Ένας δάσκαλος έπρεπε να κάνει αυτή τη δουλειά».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

Ωστόσο, και από τους τρεις προηγούμενους εκπαιδευτικούς η έλλειψη τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και, γενικότερα, η απουσία αντισταθμιστικής στήριξης των μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο δε συνδέεται με την κυρίαρχη (κοινωνική-αναπαραγωγική) λειτουργία του σχολείου, αλλά αναφέρεται ανεξάρτητα από αυτήν.

ε. Κοινωνική-επιλεκτική λειτουργία σχολείου. Από μία μόνο εκπαιδευτικό γίνεται άμεση αναφορά στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Η αναφορά αυτή δε γίνεται ως άμεση απάντηση στο ερώτημά μας, σχετικά με τους θεσμικούς περιορισμούς που υπάρχουν στη λειτουργία του σχολείου και οι οποίοι εμποδίζουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, αλλά αποτελεί επεξηγηματική αναφορά της εκπαιδευτικού σε ένα συναφές ερώτημα στο πλαίσιο της συνέντευξης :

«Ναι, και το σχολείο είναι μηχανισμός, γιατί το σχολείο αυτό το πράγμα κάνει! Δηλ. με τον τρόπο που δομείται η διαδικασία, η μαθησιακή, στην ουσία, είναι αυτό το πράγμα : περιθωριοποίηση των παιδιών που έχουν προβλήματα (κοινωνικο-οικονομικά ή οτιδήποτε άλλο) και έννοια στα παιδιά, που λόγω κοινωνικών συνθηκών, είναι περισσότερο ευνοημένα! (...) το σχολείο, αν και έτσι εμφανίζεται, δεν αποτελεί καθόλου ένα μηχανισμό ουδέτερο και 'αθώο' που ενδιαφέρεται για την πρόοδο του κοινωνικού συνόλου, ούτε έχουν όλα τα παιδιά την ίδια δυνατότητα να 'καρπωθούν' τα οφέλη του εκπαιδευτικού θεσμού. Είναι ταξικό και προωθεί ακριβώς αυτό : την εδραίωση της κυρίαρχης ιδεολογίας που είναι και ιδεολογία των

κυρίαρχων ομάδων και τον αποκλεισμό όσων δεν ανταποκρίνονται στα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

4. Εκπαιδευτικός. Μια ομάδα εννιά εκπαιδευτικών, αναφερόμενοι στον ανασταλτικό ρόλο κάποιων στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας και, γενικότερα, της λειτουργίας του σχολείου, προκειμένου ν' αντιμετωπιστεί η αποτυχία των μαθητών τους στο σχολείο, εστιάζουν σε διάφορες πλευρές της εμπλοκής και ευθύνης και των ίδιων.

α. Διδακτική-επιστημονική κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο κάποιων τέτοιων αναφορών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να «εμπλέκουν» και τους ίδιους στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Το πρώτο στοιχείο το οποίο αναφέρουν είναι η μη ενδιαφέρουσα, λαθεμένη ή ανεπαρκής διδακτική προσέγγιση των συγκεκριμένων μαθητών από τους ίδιους. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες αναφορές των εκπαιδευτικών :

«Σίγουρα, και η δική μου διδασκαλία δεν τους κινεί τόσο το ενδιαφέρον, άρα, είναι βαρετή γι' αυτούς!»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Εντάξει, από 'κει και πέρα είναι και στο διδάσκοντα. Να μη λέμε ψέματα! Στο μάθημα που κάνει ο καθένας, στο πόσο θέλει, στο πόσο ενδιαφέρεται. Να μην κρυβόμαστε : ο καθένας έχει την ευθύνη του, όταν κάτι πάει καλά ή δεν πάει καλά. Εμείς τι είμαστε; Όταν μια τάξη δεν πηγαίνει καλά, φταίνε είκοσι μαθητές και ο δάσκαλος. Αυτό για μένα είναι νόμος. Και όταν μιλάω με τα παιδιά και λέω ότι... “ναι, δεν τα καταφέραμε”, λέω “δεν θα το ξανακάνουμε”. Σήμερα μάθαμε τα ρήματα σε –ίζω. Μπορεί να μην το έκανα εγώ καλά. Γιατί, δηλ. αυτό είναι έξω; Κοίταξε, και εγώ που το λέω αυτό, φτάνει περίπτωση που λέω : “μα, είναι δυνατόν;” Το προσέχεις από δω, το προσέχεις από κει και να μην μπορείς να μου το πεις τώρα, τώρα που μόλις μόλις έχουμε τελειώσει;»

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

«Καταρχήν, αν αυτό που κάνω, που θεωρώ εξατομικευμένη διδασκαλία, έχει ουσιαστική ανταπόκριση. Μπορεί δηλ. εγώ να προσπαθώ με έναν άλλον τρόπο να βοηθήσω αυτά τα παιδιά,

αλλά, ουσιαστικά, δεν τα βοηθάω. Είναι, όντως, αυτό που κάνω δραστικό; Ή είναι κάτι διαφορετικό μεν, ανούσιο δε; Βλέπω πρόοδο; Βλέπω βελτίωση; Πρώτον, αυτό! Ότι μπορεί εγώ να 'χω όλη την καλή διάθεση, μπορεί να κάνω κάτι διαφορετικό σ' αυτά τα παιδιά και να μην είναι αυτό που χρειάζονται».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Ένα δεύτερο στοιχείο το οποίο αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς, και το οποίο τους «εμπλέκει» στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, είναι η έλλειψη από μέρους τους ειδικότερων επιστημονικών γνώσεων και επιμόρφωσης, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τις δυσκολίες που έχουν οι συγκεκριμένοι μαθητές τους στα μαθήματα. Οι επιστημονικές αυτές γνώσεις και η επιμόρφωση, όπως σκιαγραφείται στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, αφορά, κυρίως, στοιχεία διδακτικής μεθοδολογίας και ειδικής αγωγής. Η αντιμετώπιση δηλαδή της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους ανάγεται σε ένα ζήτημα στενά διδακτικής μεθοδολογικής προσέγγισης ή σε ένα «ειδικό πρόβλημα», το οποίο απαιτεί γνώσεις και επιμόρφωση σε τομείς της ειδικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για δυο επισημάνσεις που αναδεικνύουν έμμεσα μια οπτική και έναν τρόπο αντίληψης του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας, ο οποίος συντείνει σε μια «εξατομίκευση» ή «βιολογικοποίηση» των αιτίων της αποτυχίας και, ταυτόχρονα, σε έναν «ειδικό» τρόπο αντιμετώπισής της :

«Και, ίσως, πολλές φορές, εγώ είμαι, θεωρώ... ότι βγαίνουμε απ' το πανεπιστήμιο, πάμε να διδάξουμε... Εγώ, πολλές φορές, πάω στο διευθυντή μου και λέω : “Άκη, πώς θα τα πω;” Δηλ. αισθάνομαι, μερικές φορές, ότι... δεν είμαι ικανή; Πώς να το πω; [ερωτήσεις με αμφιβολία] Θα ήθελα ένας άνθρωπος να μπορούσα να του πω “πώς θα μιλήσω π.χ. στα Μαθηματικά για κάποιο ζήτημα;” Προσπαθώ να βρω τρόπο, έτσι ώστε να είμαι κατανοητή. Δηλ., πολλές φορές, αισθάνομαι μακάρι να υπήρχε κάποιος που θα μπορούσε και να μας καθοδηγήσει ή να μας υποδείξει τον τρόπο. Θα μου πεις, ο καθένας έχει τον τρόπο του και το βλέπεις αυτό, ότι το αποκτάς με την εμπειρία.(...) Αλλά θεωρώ ότι, καμιά φορά, χρειάζεται... (δεν ξέρω) σεμινάρια; [ερώτηση με αμφιβολία] Η ενημέρωση που μας έκαναν για τα βιβλία ήταν ανεπαρκής έως... Δεν ξέρω γιατί μας κάλεσαν! Μας κάλεσαν, για να μας διαβάσουν τις φωτοτυπίες τους, τις διαφάνειες, αυτά που θα μπορούσαμε κι εμείς να τα διαβάσουμε κι απ' το σπίτι μας;»

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Ναι, και να σου πω και κάτι. Και, ίσως, και οι δυνατότητες και οι γνώσεις οι δικές μου. Γιατί, εγώ δεν έχω την εμπειρία. Μπορεί κι εγώ κάπου να κάνω λάθος. Εγώ μιλάω ειλικρινά ανεξάρτητα από το εάν...

(...) Σου λέω, γιατί, αν π.χ. είχα κάποιες γνώσεις σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες περισσότερες και σχετικά με δυσλεξία, ίσως να μπορούσα να κάνω κάτι περισσότερο. Δεν τις έχω αυτές τις γνώσεις. Κατάλαβες; Από αυτή την άποψη».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Μακάρι να είχα μια μεγαλύτερη βοήθεια από κάποιον ειδικό, να μου πει τι πρέπει να κάνω, της ειδικής αγωγής. Να μου δώσει κάποιες πιο συγκεκριμένες λύσεις. Αυτά που ξέρω εγώ ότι πρέπει να κάνω, τα εφαρμόζω».

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Ένα παιδί με κάποια τέτοια προβλήματα δυσλεξίας, δυσανάγνωσης κ.τ.λ. έχει έναν τελείως διαφορετικό τρόπο που λειτουργεί ο εγκέφαλός του!

(...) Σίγουρα, παίζει κι αυτό ένα βασικό ρόλο. Δεν μπορώ όμως να ξέρω περισσότερα, γιατί δεν έχω εξειδίκευση σ' αυτό το θέμα».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Τέλος, κάποιοι από την ίδια ομάδα των εκπαιδευτικών αναφέρουν ως έναν ακόμη ανασταλτικό παράγοντα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας την ανεπαρκή διάθεση διδακτικού χρόνου από τους ίδιους στους μαθητές τους, οι οποίοι δυσκολεύονται στα μαθήματα, ή τη λαθεμένη ψυχολογική αντιμετώπιση των μαθητών αυτών :

«Βλέπω ότι τα συγκεκριμένα παιδιά (κακώς, βέβαια, όχι καλώς!) παραμελούνται, λίγο. Κι από μένα παραμελούνται μέσα στην τάξη! Δηλ. βλέπω ότι δεν μπορούν να ακολουθήσουνε και εγώ δεν δίνω το χρόνο που θέλουν. Τώρα, να πω ότι θα μείνουν τα άλλα παιδιά πίσω;

Αυτό μου φαίνεται σαν δικαιολογία! Έπρεπε να βρω... πρέπει να βρίσκει ο δάσκαλος τρόπους, για να τους βάζει μέσα στο υπόλοιπο σύνολο. Αυτό! Εγώ, ας πούμε, αυτούς τους 'χάνω', αυτόν τον ένα μαθητή τον 'χάνω', κατά καιρούς!»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Εγώ σου είπα από πριν ότι μερίδιο ευθύνης στη δυσχέρεια έχω κι εγώ. (...) Είναι...»

ΕΡ. «Πώς θα τη σκιαγραφήσεις αυτήν, χωρίς να φτάσεις σε μια αυτο-ενοχοποίηση;»

«Θα έλεγα ότι, από ένα σημείο και πέρα, δηλ. πέρα από την επισήμανση ότι αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες,(...) δεν τους ανέθετα κάτι περισσότερο σ' αυτά. Ίσως, θα μπορούσα να κάνω περισσότερα. Θα μπορούσα να κάνω περισσότερα, εξιδανικεύοντας, έτσι; Αν θέλω όμως να είμαι ρεαλιστής, και να πω “έχω αυτό το χρόνο στη διάθεσή μου”, δεν θα μπορούσα να κάνω και πάρα πολλά».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Έχουμε μεγάλο μερίδιο ευθύνης. Αλλά, ξέρεις τι γίνεται; Μερικές φορές αισθάνομαι κι εγώ ότι ‘περπατάω’ σε ‘τεντωμένο σχοινί’. Γιατί, όταν έχω μια ύλη να ‘βγάλω’ κι έχω μέσα 3 τάξεις (που, στην ουσία, είναι σαν να είναι 4 και 5), γιατί όταν υπάρχουν διαφορετικές μαθησιακές δυσκολίες, δηλ. πρέπει να γίνεις ‘χίλια κομμάτια’. Και δεν προλαβαίνεις μετά.(...) Στο ένα το παιδί, το οποίο είναι παραμελημένο από το σπίτι, ομολογώ, το ομολογώ (και ντρέπομαι, μερικές φορές, που το λέω) ότι έχω κι εγώ μια αρνητική συμπεριφορά απέναντί του. Και, μάλλον, είμαι επηρεασμένη, και, πολλές φορές, μετανιώνω.(...) Και, μερικές φορές, ενώ το παιδί δε φταίει, μπορεί να του συμπεριφέρομαι κι εγώ κάπως απότομα. Δε φταίει όμως. Και δυσκολεύεται... Αλλά είναι αυτό που σου λέω. Όταν είσαι σ' ένα μικρό σχολείο, δεν μπορείς να κάνεις πολλά πράγματα. Έχει περιορισμούς. Αυτό είναι το κακό. Αισθάνομαι κι εγώ άσχημα. Κι από την άλλη μεριά δεν μπορώ να κάνω και κάτι».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Είναι, καμιά φορά, και η τεμπελιά μας! Δεν είναι;» [γέλια]

ΕΡ. «Πώς θα το έλεγες αυτό;»

«Είναι και η αδιαφορία μας : “ε, μωρέ, έλα τώρα, εντάξει. Εντάξει, τα λέει το βιβλίο. Τι να ψάχνω τώρα; Τι να δίνω παραπάνω;” Ενώ μια φωτογραφία να του φέρεις του παιδιού, το έχεις ‘κερδίσει’ και μπορεί ν' ‘ανεβεί’ από κει και πέρα. Βλέπω, ας πούμε, σε μερικά μαθήματα με μια εικόνα που θα φέρεις εκεί, θα χαρούν, θα πάει το μάθημα πιο μπροστά, θα κορυφωθεί το ενδιαφέρον και τον ‘κερδίζεις’».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Στην προηγούμενη γενική αναφορά της εκπαιδευτικού, σε μια αποστροφή του λόγου της για τους θεσμικούς περιορισμούς που αντιμετωπίζει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, τονίζεται η παραμέληση από τους εκπαιδευτικούς (παιδαγωγικά και διδακτικά) των μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Ωστόσο, στην αναφορά αυτή, όπως και σε όλες τις προηγούμενες αναφορές, οι οποίες σχετίζονται

με τις πρακτικές του εκπαιδευτικού, δε φαίνεται να γίνεται αντιληπτή η κοινωνική διάσταση του τρόπου της παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη μείωση ή την αύξηση των ποσοστών σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους και, κατ' επέκταση, με τη συμβολή και των ίδιων στην άμβλυνση ή την όξυνση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου. Αντίθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ψυχο-παιδαγωγικές διαστάσεις «διαχείρισης» της σχολικής αποτυχίας και γι' αυτό και ο προβληματισμός τους σχετικά με την εμπλοκή και των ίδιων κινείται μόνο γύρω από την υιοθέτηση της «ενδεδειγμένης» συμπεριφοράς και αντιμετώπισης αυτών των μαθητών, τον εντοπισμό της «κατάλληλης» διδακτικής και μεθοδολογικής προσέγγισης των μαθητών που αποτυγχάνουν ή τη δυνατότητα απόκτησης, από τους εκπαιδευτικούς, γνώσεων «ειδικής αγωγής» για την αντιμετώπιση των «μαθησιακών δυσκολιών» των συγκεκριμένων μαθητών.

B. Στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας που διευκολύνουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Στην υποκατηγορία αυτή εντάξαμε αναφορές των εκπαιδευτικών, με τις οποίες αναδεικνύονται στοιχεία που συγκροτούν τη μαθησιακή διαδικασία και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου, τα οποία διευκολύνουν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Τα στοιχεία αυτά τα οποία διευκολύνουν είναι τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία, η μορφή της διδασκαλίας, που προβλέπεται με βάση τα βιβλία αυτά, και ο τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, δεκατρείς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στο σχετικό ερώτημα της συνέντευξης αναφέρουν, από τη μια, ότι δεν υπάρχουν καθόλου περιορισμοί στα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας στο να βοηθηθούν και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους οι μαθητές τους που αποτυγχάνουν και, από την άλλη, ότι όλα τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας διευκολύνουν ή συντείνουν προς τη βελτίωση αυτή.

1. Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία. Από τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας

διευκολύνουν, οι δώδεκα, εξειδικεύοντας την αναφορά τους, σημειώνουν ότι τα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία βοηθούν τους ίδιους και τους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα στο να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν. Οι αναφορές τους αυτές στο διευκολυντικό ρόλο των αναλυτικών προγραμμάτων και, κυρίως, των διδακτικών βιβλίων ποικίλλουν σε σχέση με τα επιμέρους (θετικά) στοιχεία που αναγνωρίζονται σ' αυτά, όπως φαίνεται και από την επιμέρους κατηγοριοποίηση των αναφορών που ακολουθεί.

α. Σύγχρονο περιεχόμενο βιβλίων. Μια ομάδα έξι εκπαιδευτικών αναφέρεται στη θετική συνεισφορά και τη διευκόλυνση που προσφέρουν τα διδακτικά βιβλία στη μάθηση των μαθητών τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Ανάμεσα στα θετικά στοιχεία που αναγνωρίζουν στα βιβλία οι εκπαιδευτικοί είναι η ποικιλία και το εύρος των θεμάτων που υπάρχουν στα βιβλία και, συνακόλουθα, τα πολλά, ενδιαφέροντα και σύγχρονα «ερεθίσματα» μάθησης που προσφέρουν στους μαθητές, γενικά, και στους συγκεκριμένους μαθητές, ειδικότερα. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένες από αυτές τις αναφορές :

ΕΡ. «Ας πούμε, ένα από τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας είναι τα βιβλία. Θεωρείς ότι αυτά είναι σε μια κατεύθυνση που διευκολύνουν, που βοηθάνε;»

«Ναι, θα έλεγα ότι και τα καινούργια βιβλία που έχω δουλέψει θεωρώ ότι είναι σε καλό στάδιο και έχουν ένα εύρος που μπορεί να 'πιάσει' και αυτά τα παιδιά. Δηλ. μπορούν να δουλέψουν, να ξεκινήσουν. Έχουν κάποιες ασκήσεις κλιμακωτές. Μπορούν να διευκολύνουν».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Τα βιβλία π.χ. νομίζω ότι είναι λιγάκι ευέλικτα. Δηλ. μας δίνουν τη δυνατότητα (όπως είχαμε μιλήσει και με τους σχολικούς συμβούλους). (...) Τα βιβλία π.χ. εμένα μου αρέσουν πάρα πολύ, γιατί έχουν μία 'γκάμα' θεμάτων. Τα παιδιά βλέπουν άλλα πράγματα, που στα προηγούμενα βιβλία δε βλέπανε.

Το ότι είναι λίγο πιο δύσκολα, είναι! Το μόνο πρόβλημα είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι λίγο πιο 'μπροστά' στην ύλη, απλά, εμείς πηγαίνουμε λίγο πιο σιγά. Όμως, πιστεύω ότι και τα παιδιά, τα δικά μου και αυτά που έχουν προβλήματα μαθησιακά, μπορούν! Απλά, θέλουν το δικό τους χρόνο!»

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Αν πάρουμε όμως τη μορφή των βιβλίων, θα λέγαμε ότι τους προκαλούν το ενδιαφέρον...»

ΕΡ. «Η “μορφή” εννοείς τι περιέχουν μέσα τα βιβλία;»

«Ναι, τι περιέχουν, το περιεχόμενό τους. Όχι όλα τα περιεχόμενα. Κάποια όμως, και επειδή είναι προσιτά τους, τους προκαλούν το ενδιαφέρον. Απ’ αυτή τη σκοπιά, μπορούν, δηλ. τους διευκολύνει».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α’)

Ένας ακόμη εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τα βιβλία λειτουργούν υποβοηθητικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης των μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα, εστιάζοντας στη δυνατότητα που προσφέρουν τα βιβλία για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, λόγω και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης που ακολουθείται σ’ αυτά :

«Εγώ πιστεύω ότι έχει δύο ‘πλευρές’ αυτό. Δηλ., εν μέρει, τους κάνει καλό, γιατί τους βάζει σε διαδικασία σκέψης».

ΕΡ. «Εννοείς με τα βιβλία;»

«Ναι! Εγώ συμφωνώ με τα καινούργια βιβλία, προσωπικά. Τώρα, δεν ξέρω αν υπάρξει κάποια καλύτερη πρόταση. Βλέπω ότι είναι καλύτερα, γιατί τα παιδιά αρχίζουν και σκέφτονται. Δηλ. τα κλασικά θα σου πω : το παιδί δεν τα ‘παίρνει μασημένα’, δεν μπορεί άνετα να κοιτάξει το ταβάνι και εγώ να τα λέω. Είναι μια διαδικασία αμφίδρομη, και αυτό είναι καλό! Δηλ. το μυαλό τους αρχίζει και ενεργοποιείται σιγά σιγά.

Για τα συγκεκριμένα παιδιά τούς κάνει καλό από αυτή την πλευρά, πολύ καλό.

Από την άλλη, αν έχεις ένα πρόβλημα, ας πούμε, στη γραφή, κυρίως, αν έχεις ένα πρόβλημα δυσλεξίας ή οτιδήποτε άλλο, δυσκολεύεσαι πολύ στο να καταγράψεις όλα αυτά τα πράγματα... Άμα έχεις πιο ειδικό πρόβλημα, δυσκολεύεσαι πολύ στο να μεταφέρεις τη σκέψη ή αυτό που ακούς στο χαρτί και μετά να γυρίσεις σπίτι (στην ουσία, να το αποκωδικοποιήσεις πάλι) και να το διαβάσεις. Αλλά, εντάξει, είναι πώς τα ‘ζυγιάζει’ κανείς τα πράγματα.(...) Μάλλον, διευκολύνουν, ναι! (...) Όλη αυτή η τάση προς τη διαθεματικότητα, ας πούμε, τους βοηθάει πολύ. Δηλ. βλέπεις ότι σε κάποια φάση ‘κολλάνε’, τους αναφέρεις κάτι που συνδέεται (είτε σε κατευθύνει το βιβλίο είτε το κάνεις εσύ) και πάμε ‘παρακάτω’!»

ΕΡ. «Μιλάς για τα συγκεκριμένα παιδιά, που έχουν τις δυσκολίες;»

«Ναι, και για τα συγκεκριμένα παιδιά! Και, μάλιστα, πολλές φορές, μέσω βιωματικών εμπειριών και ερωτήσεων, αυτά τα παιδιά έχουν, επιτέλους, ένα ‘βήμα’ να μιλήσουνε. Γιατί δεν τους ρωτάς για κάτι αυστηρά επιστημονικό : “πες μου τι έλεγε ο τάδε νόμος;”, ας πούμε. Μπορούν μέσα από το παράδειγμα και το βιωματικό να μιλήσουνε κι αυτά μέσα στην τάξη. Να συμμετάσχουν».

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

Τέλος, επτά εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο διευκολυντικό ρόλο των βιβλίων για τη βελτίωση της μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών τους. Στις αναφορές τους οι εκπαιδευτικοί μιλούν γενικά για το θετικό ρόλο των βιβλίων, σε σχέση όμως και με τον τρόπο προσαρμογής και διδακτικής αξιοποίησής τους από τους εκπαιδευτικούς :

«Πιστεύω ότι το σχολείο, εξαρχής, απευθύνεται (λόγω του ότι διδάσκονται τα παιδιά σε όλη την Ελλάδα τα ίδια βιβλία) σε ένα 'ίδιο κοινό', να το πω έτσι. Από κει και μετά όμως, επειδή εμείς γνωρίζουμε, ως δάσκαλοι, ότι το κάθε ένα παιδί είναι διαφορετικό και προσλαμβάνει διαφορετικά αυτά που του διδάσκουμε ή αυτά που πρέπει να μάθουμε, καταλήγοντας στους στόχους που έχουμε θέσει, πιστεύω ότι εκεί εναπόκειται σε μας, ώστε να δούμε τις δυσκολίες του κάθε παιδιού και να δούμε κατά πόσο το συγκεκριμένο βιβλίο βοηθάει ώστε να μάθουν τα παιδιά. Αν δούμε ότι δε βοηθάει σε κάποιο σημείο, πρέπει να βρούμε κάποιους άλλους τρόπους για να το βοηθήσουμε.

ΕΡ. «Άρα, τα στοιχεία που απαρτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία του σχολείου θεωρείς ότι είναι ή όχι διευκολυντικά;»

«Εντάξει, απλά το εστιάζω εκεί : ότι απευθύνεται σ' ένα 'ενιαίο κοινό' μαθητικό, που δεν είναι. Οπότε, εκεί χρειαζόμαστε κάποιες τροποποιήσεις. Δεν μπορούμε, βέβαια, και απ' το υπουργείο ή το κράτος να απευθύνει διαφορετικά βιβλία στο κάθε παιδί. Εκεί μιλάμε για ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, γιατί όλα τα παιδιά είτε από θέμα κοινωνικής διαστρωμάτωσης κ.τ.λ. πρέπει να λαμβάνουν το ίδιο εκπαιδευτικό προϊόν, την ίδια γνώση, αλλά έχουμε τις ιδιαίτερες δυσκολίες του καθενός. (...) Πιστεύω ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη. Και, βέβαια, από κει και μετά πάμε σ' αυτό που ψάχνεις κι εσύ, και στο θέμα της κατάρτισης που έχει. Ο χαρακτήρας, η προσωπικότητά του και το τι 'κουβαλάει' και αυτός από την εκπαίδευσή του, ώστε να 'βοηθήσει' όσο περισσότερο στα όποια προβλήματα ανακύπτουν».

(Συν. 17, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

«Δεν πιστεύω ότι τους εμποδίζουν! Όχι, όχι! Ίσα ίσα, εγώ είμαι υπέρ των καινούργιων βιβλίων. Και έχω να το λέω, ότι, εντάξει, παιδιά τα οποία 'βγαίνουν' σε ευρωπαϊκά προγράμματα, σε διαγωνισμούς κ.τ.λ. και τα ελληνόπουλα να 'πιάνουν πάτο' είναι αδικαιολόγητο. Οπότε, τα ελληνικά βιβλία πιστεύω ότι βασιστήκανε σ' αυτά».

ΕΡ. «Άρα, λες ότι δεν τους δημιουργούν εμπόδια και ότι τους διευκολύνουν, γενικά;»

«Δεν τους διευκολύνουν κιόλας. Γιατί τα παιδιά τα συγκεκριμένα έχουν πρόβλημα. Απ' όσα είπαμε. Τα βιβλία παρουσιάζουν κάποια δυσκολία, αλλά από τη στιγμή που θα είσαι κοντά τους

και θα τους βοηθάς συνεχώς, δε θα παρουσιάσουν κάποιο πρόβλημα. Ίσα ίσα, θα πάνε καλύτερα!»

ΕΡ. «Άρα, να συμπεράνω, ότι, σε γενικές γραμμές, τα βιβλία τούς διευκολύνουν, δεν αποτελούν εμπόδιο γι' αυτούς;»

«Είναι θέμα δασκάλου! Είναι, καθαρά, θέμα δασκάλου! Κατά πόσο θα βοηθήσει ο δάσκαλος! Απ' τη στιγμή που...»

ΕΡ. «Και μ' αυτό τι εννοείς;»

«Είναι κατά πόσο θα έχεις όλη την καλή διάθεση να είσαι 'πάνω' από τα παιδιά και να τα βοηθάς συνεχώς! Ασταμάτητα! Συνεχώς όμως! Και πιο εξατομικευμένα! Είναι, καθαρά, θέμα δασκάλου γ ι α τ α β ι β λ ι α» [με έμφαση].

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

Οι αναφορές αυτές των εκπαιδευτικών στην ανάγκη διδακτικής προσαρμογής των βιβλίων δεν απορρέουν από κοινωνιολογικά κριτήρια, σε σχέση με το περιεχόμενο των βιβλίων και το είδος της διδακτικής προσαρμογής και σε σχέση με μια ευρύτερη κοινωνική στοχοθεσία, στην οποία να εντάσσεται ή να απολήγει η προσαρμογή αυτή και η οποία να συνυπολογίζει την παράμετρο της κοινωνικής προέλευσης όσων μαθητών αποτυγχάνουν στα μαθήματα του σχολείου. Έτσι, στις σχετικές αναφορές των εκπαιδευτικών δεν τίθενται κοινωνιολογικά κριτήρια, όπως, για παράδειγμα, η άμβλυνση της κοινωνικής και γνωστικής ασυμβατότητας που παρουσιάζει το περιεχόμενο των βιβλίων, σε σχέση με τις (διαφορετικές) γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών που αποτυγχάνουν. Κάτι που φάνηκε, άλλωστε, και από το είδος των διδακτικών παρεμβάσεων, τις οποίες αναφέρουν ότι επιχειρούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί.

Η μόνη αναφορά, σε προηγούμενο παράθεμα, στην «κοινωνική διαστρωμάτωση» των παιδιών περισσότερο αιτιολογεί την ανάγκη παροχής «*ίδιου εκπαιδευτικού προϊόντος και ίδιας γνώσης για όλα τα παιδιά*», μέσα από μια «ισονομιστική» και φιλελεύθερη οπτική των «*ίσων δικαιωμάτων*»-ευκαιριών στην εκπαίδευση, και λιγότερο θίγει το ζήτημα του κοινωνικού χαρακτήρα της σχολικής γνώσης ή τη σχέση αυτής με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Γι' αυτό και η «*μεγαλύτερη ευθύνη*» και στα δυο προηγούμενα χωρία αποδίδεται «*στον εκπαιδευτικό*», με την έννοια ότι αυτός είναι επιφορτισμένος με το έργο της διδακτικής διαμεσολάβησης ανάμεσα στο

(επιστημονικά αποδεκτό και κοινωνικά αναγκαίο) «*ίδιο εκπαιδευτικό προϊόν*» και «*τις ιδιαίτερες δυσκολίες του καθενός μαθητή*», αφήνοντας, ουσιαστικά, ανεξέταστες τις πιο «δομικές» διαστάσεις της μαθησιακής διαδικασίας και της γενικότερης κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι η δομή και το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και των διδακτικών βιβλίων. Κάτι που διαφαίνεται και στα επόμενα παραθέματα :

ΕΡ. «Ο τρόπος που λειτουργεί σήμερα το σχολείο, δηλ. όσα στοιχεία συγκροτούν την καθαρά μαθησιακή διαδικασία του σχολείου, την οποία διεκπεραιώνεις καθημερινά, πιστεύεις ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν (εμποδίζουν) την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών των μαθητών;»

«*Και πάλι εξαρτάται από την ‘ψυχή’ της τάξης που είναι ο δάσκαλος.*»

ΕΡ. «Τι εννοείς εδώ;»

«*Αν θέλει δηλ. να είναι συνεργός, να βοηθήσει ή να είναι υπάλληλος που θα κάνει το μάθημά του και θα φύγει.*»

ΕΡ. «Όταν λες “να κάνει το μάθημά του”, τι εννοείς; Με ποιους όρους, μπορείς να μου πεις πιο αναλυτικά;»

[γέλια] «*Να ‘βγάλει’ την ύλη του και να μην τον ενδιαφέρει. Να πει δηλ. στο τέλος της χρονιάς : “εγώ τα βιβλία τα τελείωσα, και από κει και πέρα μάθανε, δε μάθανε, δε με νοιάζει!” Δηλ. να μην το δούμε δημοσιοϋπαλληλικά!*

Παρόλο που οι αμοιβές μας δεν είναι και οι καλύτερες! Θα πρέπει να το δούμε ανθρώπινα και επανέρχομαι σ’ αυτό που είπα στην αρχή, να επικεντρωθούμε στους μαθητές που έχουν αδυναμίες. Δηλ. πρέπει να κουραστούμε λίγο περισσότερο μ’ αυτούς τους μαθητές. Δηλ. πρέπει να ‘δώσουμε’ περισσότερα πράγματα.»

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α’)

ΕΡ. «Αν κοιτούσες τα υπόλοιπα στοιχεία που συγκροτούν τη μαθησιακή διαδικασία, πού θα τα ‘τοποθετούσες’; Ότι διευκολύνουν ή εμποδίζουν τους συγκεκριμένους μαθητές;»

«*Επισήμανα κάτι για τη Γλώσσα.*»

ΕΡ. «Εκεί τι θα έλεγες;»

«*Εκεί θα ήθελα περισσότερο... Δηλ. βλέπω με τα νέα βιβλία κάποια ‘χαζά’ κείμενα! Ενώ έχουμε τόσο ‘πλούσια’ λογοτεχνία, ακόμη και για την Τρίτη δημοτικού, θα μπορούσαμε να έχουμε κάποια πιο ωραία κείμενα, πιο ‘πλούσια’.*»

ΕΡ. «‘Πλούσια’ εννοείς ως θέματα, ως προς τι;»

«Εννοώ ως θέματα, ως γραμματική, ως συντακτικό. Αν θέλουμε ν' αντιμετωπίσουμε και το πρόβλημα της λεξιπενίας και της γλωσσικής φτώχειας, που διακατέχει τη νεολαία. Εγώ πιστεύω ότι έχουν μεγάλη ευθύνη αυτοί που συνέγραψαν τα βιβλία! Εγώ βλέπω πολλά 'χαζά' κείμενα μέσα. Δηλ. μερικές φορές δεν τα αντέχω. Είναι χειρότερα και από τα προηγούμενα βιβλία, μερικά. Δεν είπα για όλα! Ας πούμε, την Ιστορία την ξεχωρίζω! Τη μυθολογία την ξεχωρίζω! Αλλά, εντάξει, να παίρνουμε μια διαφήμιση ή μόνο αυτό... Αυτά είναι τα κείμενα πλέον; Μόνο η διαφήμιση, αποσπασμένα κομμάτια; Αυτά είναι; Δηλ. έχουμε τόσους καλούς λογοτέχνες κι έχουμε μείνει μόνο σ' αυτά; Νιώθω ότι εκεί δεν βοηθούμαι σαν εκπαιδευτικός. Ακόμα και το Ανθολόγιο πιστεύω ότι είναι χειρότερο από το προηγούμενο».

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Ακόμη και η προηγούμενη αναφορά του ίδιου εκπαιδευτικού στο περιεχόμενο των βιβλίων, μολονότι αυτή φτάνει, σε ορισμένα σημεία της, στα όρια μιας απορριπτικής τοποθέτησης απέναντι στο περιεχόμενο αυτό, δεν έχει ως αφετηρία της μια κριτική αλλά μια α-θεωρητική (κοινωνιολογικά) θέση απέναντι στον κοινωνικό χαρακτήρα του περιεχομένου των βιβλίων και την πιθανή σχέση του περιεχομένου αυτού με τη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών, αφού, τελικά, καταλήγει σε μια ελιτίστικη και παραδοσιακή οπτική. Εδώ τονίζεται πως το «προβληματικό» στοιχείο στο περιεχόμενο των βιβλίων συνίσταται, τελικά, στην απουσία επαρκών στοιχείων «γραμματικής» και «συντακτικού» και «πλούσιων» λογοτεχνικών κειμένων, που θα μπορούσαν να συντελέσουν ώστε να αντιμετωπιστεί «το πρόβλημα της λεξιπενίας και της γλωσσικής φτώχειας που διακατέχει τη νεολαία», όπως χαρακτηριστικά λέγεται.

Η αναφορά αυτή δείχνει πως απουσιάζει μια θεωρητική ενημέρωση, σχετικά με το γεγονός ότι η ενίσχυση των στοιχείων μεταγλώσσας (δηλαδή γραμματικής και συντακτικού) στο περιεχόμενο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος δεν οδηγεί απαραίτητα τους μαθητές σε καλύτερη γνώση και χρήση της γλώσσας. Πρόκειται για θέση που έχει επιβεβαιωθεί και από σχετικά ερευνητικά δεδομένα.¹ Είναι επιπλέον σαφές ότι μια τέτοια ενίσχυση είναι δυνατόν να μεγεθύνει τον αφαιρετικό και ακαδημαϊκό χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος και, έτσι, να συντείνει σε αύξηση

¹ Ενδεικτικά, βλ. Elley W.B. "Grammar Teaching and Language Skill", σσ.1468-1471, στο : Asher R.E. (edt) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. III, Pergamon Press, Oxford-New York 1994. Επίσης, πρβλ. και Thornton G. (1983) *Teaching Writing : The Development of Written Language Skills*, Edward Arnold, London, κυρίως τις σσ.22-29 και του ίδιου *Language, Ignorance and Education*, Edward Arnold, London 1986.

των ποσοστών γλωσσικής και, κατ' επέκταση, σχολικής αποτυχίας συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών.¹

Η προηγούμενη, βέβαια, οπτική του εκπαιδευτικού (όπως και μια παραπλήσια οπτική άλλης εκπαιδευτικού που είδαμε νωρίτερα), σχετικά με το πρόβλημα της «λεξιπενίας», της «φτώχειας» της γλώσσας και την ανάγκη ενίσχυσης της γραμματικής και του συντακτικού στο περιεχόμενο της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, δεν αποτελεί, απλώς, έκφραση της «ατομικής» οπτικής ή προσέγγισης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, αλλά, σε πολύ μεγάλο βαθμό, μια τέτοια οπτική και προσέγγιση μπορεί να αποτυπώνει την «κοινή συνισταμένη» ομόλογων οπτικών και προσεγγίσεων, οι οποίες διαπερνούν και συγκροτούν τόσο το κοινωνικό πεδίο όσο και το θεσμικό επίπεδο της ασκούμενης γλωσσικής πολιτικής και διδασκαλίας στο σχολείο.

Με άλλα λόγια, η διατύπωση της άποψης, από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, για την ανάγκη ενίσχυσης του ρόλου της γραμματικής στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να συνιστά μια «διασταλτική ερμηνεία» των κατευθύνσεων που εμπεριέχονται στα επίσημα κείμενα, τα οποία αφορούν το περιεχόμενο και τον προβλεπόμενο τρόπο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Στα κείμενα αυτά, όπως είναι γνωστό, αποτυπώνεται μια γραμματικοκεντρική «στροφή» σε ό,τι αφορά το νέο Πρόγραμμα Σπουδών και τα βιβλία της Γλώσσας του δημοτικού σχολείου,² όπως, άλλωστε, έχει επισημανθεί και από σχετικές κριτικές τόσο στο νέο αυτό Πρόγραμμα Σπουδών όσο και σε ένα μέρος των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων που το εξειδικεύουν.³ Κατά τον ίδιο τρόπο, και η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το

¹ Σχετικά βλ. Hasan R. «Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία», σσ.134-189, στο : Χαραλαμπίδης Α. (επιλογή κειμένων και επιμέλεια) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (πέντε μελέτες), μτφρ. Αραποπούλου Μ., Κονσούλη Ε., Κορομπόκης Δ., Κουφάκη Λ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 2006.

² Ενδεικτικά, βλ. τις σχετικές αναφορές στο *Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας Δημοτικού*, ΦΕΚ 303, τχ. Β'/13-3-2003, κυρίως στις σσ.3766-3769 και 3774 και, επίσης, το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο», στο : ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμ. Α', Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002, σσ. 47-52 και 56,57. Επίσης, παρβλ. και ορισμένες από τις επίσημες οδηγίες για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο : Παπαρίζος Χ. «Η γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό. Νέα προγράμματα, νέα εγχειρίδια και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου», στο : ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)*, Αθήνα, Δεκέμβριος 2005, κυρίως στις σσ.28-33.

³ Ενδεικτικά, βλ. Χαραλαμπίδης Α., «Το Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο : Μια κριτική προσέγγιση», κυρίως τις σσ. 66-73, στο : Πανεπιστήμιο Κρήτης (επιμ. Βάμβουκας Μ.- Χατζηδάκη Α.) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου)*, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτώβρη 2000, Ατραπός, Αθήνα 2001 και

«πρόβλημα της φτώχειας της γλώσσας» και της «λεξιπενίας» καθώς και το ομολογικό σκεπτικό σχετικά με την ανάγκη διδασκαλίας της γλώσσας στο σχολείο με «ορθό» τρόπο (μέσα δηλαδή από τη διδασκαλία της γραμματικής) δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά σε ένα πρίσμα «ατομικής» οπτικής των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, αφού η άποψη αυτή διαπερνά διαχρονικά και το «κοινωνικό» πεδίο (ως μια από τις εκδοχές της κυρίαρχης ιδεολογίας), διαμορφώνοντας, μ' αυτόν τον τρόπο, αντίστοιχες «βεβαιότητες», «παραδοχές» και αντιλήψεις ανάμεσα και στο «σώμα» των εκπαιδευτικών.¹

2. Μορφή διδασκαλίας. Ένας άνδρας και μια γυναίκα εκπαιδευτικός επισημαίνουν έναν παράγοντα που αφορά τη μορφή της διδασκαλίας και ο οποίος λειτουργεί υποβοηθητικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων όσων μαθητών τους δυσκολεύονται στα μαθήματα.

α. Διδασκαλία με ομάδες. Το στοιχείο το οποίο αναγνωρίζουν οι δυο εκπαιδευτικοί ότι βοηθάει στην άμβλυνση των προβλημάτων μάθησης όσων μαθητών τους δυσκολεύονται στα μαθήματα είναι η προβλεπόμενη, από τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων, διδασκαλία με ομάδες.

«Παραδείγματος χάρη, ένα πράγμα που μας κατευθύνουν τα βιβλία να κάνουμε είναι οι ομάδες. Εμένα με βοηθάνε οι ομάδες, γιατί τα παιδιά μου εντάσσονται, γιατί βλέπω ότι ο λίγο πιο καλός βοηθάει τον λίγο πιο 'αδύναμο'. Γιατί με διευκολύνουν. Όταν εγώ έχω 12 παιδιά και πρέπει να πάω να μιλήσω σε κάποιον άλλον, ο καλός ο μαθητής που έχει τελειώσει, θα βοηθήσει τον 'αδύναμο'. Άρα, βλέπω ότι διευκολύνουν το έργο μου! Προσφέρουνε πράγματα. Η ομαδική, λοιπόν, διδασκαλία βοηθάει. Βοηθάει πάρα πολύ! Μαθαίνουν τα παιδιά, καταρχήν, να συνεργάζονται. Να συνυπάρχουν! Να σέβονται ο ένας τον άλλον!»

Αϊδίνης Α. – Γρόλλιος Γ. (2007) «Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 84, σ.50.

¹ _ Για μια από τις πιο τυπικές περιπτώσεις μιας τέτοιας ιδεολογίας στο κοινωνικό πεδίο, η οποία έχει συμβάλει διαχρονικά στην καλλιέργεια οπτικών και αντιλήψεων όπως οι προηγούμενες καθώς και στη χάραξη γλωσσικής πολιτικής στην εκπαίδευση βλ. ενδεικτικά ανάλογες απόψεις του Γ. Μπαμπινιώτη σε διάφορα δημοσιευμένα κείμενά του, όπως : Μπαμπινιώτης Γ. «Γλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας», στο : *Σεμινάριο 5 : Γλώσσα και Εκπαίδευση*, σσ. 21-40, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα Ιούνιος 1985 και του ίδιου *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα (Εκτιμήσεις και Προτάσεις)*, τόμ.3, Gutenberg, Αθήνα 1994, κυρίως τις σσ.118-122 και «Περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία της Γραμματικής», εφ. *Το Βήμα*, 9-3-2003, σ.Α62.

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Τώρα, ως προς τις μορφές διδασκαλίας, είναι καθαρά υποκειμενικό. Γιατί, δυστυχώς, στις μέρες μας υπάρχουν και δάσκαλοι που κρατούν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, το δασκαλοκεντρικό (που λέμε). Νομίζω ότι αυτός δε βοηθάει, να πούμε και την αλήθεια. Η μετωπική, πλέον, διδασκαλία είναι απαρχαιωμένη και έχει 'ξεθωριάσει'. Πιστεύω ότι, τώρα, το μαθητοκεντρικό μοντέλο είναι ό,τι καλύτερο. Εγώ θα 'λεγα ότι και η διάταξη των θρανίων μέσα στην τάξη βοηθάει. Σκέφτομαι ότι παλιότερα είχαμε τις τρεις κλασικές σειρές. Δεν βοηθάει πάντα. Εγώ, να πω την αλήθεια, έχω και αυτές, αλλά έχω κάνει και τις ομάδες. Πιστεύω ομάδα ομάδα βοηθάμε και τους 'αδύνατους' μαθητές (γιατί σε κάθε ομάδα θα βάλουμε κι έναν 'αδύνατο' ή, αντίστροφα, σε μια 'αδύνατη' ομάδα θα βάλουμε κι έναν 'δυνατό' μαθητή που θ' 'ανεβάσει' λίγο την ομάδα και θα βοηθήσει το σύνολο) και νομίζω ότι θα 'ναι καλό και για το δάσκαλο. Ο οποίος, όταν έχει τις ομάδες του, πλέον, συγκροτημένες, κι αυτός θα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά και να πορεύονται στη διδασκαλία του μαθήματος και να 'βγάλουν' την ύλη που θέλει να 'βγάλει' ο δάσκαλος. Σε γενικές γραμμές, είναι καλό».

ΕΡ. «Αναγνωρίζεις δηλ. στο νέο τρόπο διδασκαλίας διευκολυντικό ρόλο, στο στοιχείο αυτό της μαθησιακής;»

«Διευκολυντικό, ναι. Αρκεί βέβαια (απαραίτητη προϋπόθεση) ο δάσκαλος, που είναι ο κύριος οργανωτής της διδασκαλίας, να θέλει να προσφέρει, με τη μορφή της διδασκαλίας, με τον τρόπο που θα βρει.

Γενικά, όμως νομίζω, ότι το επίπεδο της ύλης (ως ύλη δηλ. των βιβλίων) είναι πολύ καλό. Αρκεί να υπάρχει και υποδομή. Αν υπήρχε υποδομή σε κάθε σχολείο, θα ήταν όλα τέλεια».

(Συν. 23, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Οι δυο προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών στη μορφή της διδασκαλίας μέσω της οργάνωσης των μαθητών σε ομάδες φαίνεται να προϋποθέτουν την πλήρη αποδοχή, από αυτούς, των περιεχομένων (της διδακτέας ύλης) των βιβλίων. Έτσι, η μόνη παρέμβαση και εστίασή τους βρίσκεται στο επίπεδο της διδακτικής και οργανωτικής «διαχείρισης» των μαθητών τους, προκειμένου να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του περιεχομένου αυτού, όπως, άλλωστε, προκύπτει και από προηγούμενες σχετικές αναφορές των ίδιων εκπαιδευτικών.

3. Εκπαιδευτικός. Ένας άνδρας και μια γυναίκα εκπαιδευτικός αναφέρονται άμεσα στο ρόλο των ίδιων για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, αναγνωρίζοντας ως θετικό το ρόλο αυτόν.

α. Τρόπος διδακτικής προσέγγισης. Το βασικό στοιχείο το οποίο αναφέρεται σε σχέση με τη θετική συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών στην άμβλυνση των προβλημάτων μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους είναι ο τρόπος που τους διδάσκουν. Ο τρόπος αυτός θεωρείται από τους ίδιους ως κατάλληλος και υποβοηθητικός κι ως τρόπος ο οποίος δεν ευθύνεται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους στα μαθήματα, στο βαθμό που είναι προσαρμοσμένος σ' αυτούς :

ΕΡ. «Ο τρόπος που λειτουργεί σήμερα το σχολείο, δηλ. όσα στοιχεία συγκροτούν την καθαρά μαθησιακή διαδικασία του σχολείου, την οποία διεκπεραιώνεις καθημερινά, πιστεύεις ότι διευκολύνουν ή, μήπως, δυσχεραίνουν (εμποδίζουν) την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών των παιδιών;»

«Όχι, δεν πιστεύω! Πιστεύω ότι θα μπορούσαν κι αυτά να ενταχθούν μέσα στον τρόπο που γίνεται η μάθηση στο σχολείο.»

ΕΡ. «Άρα, θεωρείς ότι δεν τα εμποδίζουν ιδιαίτερα;»

«Όχι, όχι!»

ΕΡ. «Θεωρείς ότι είναι διευκολυντική γι' αυτά η μαθησιακή διαδικασία, ο τρόπος που γίνεται το μάθημα;»

«Ναι, ναι είναι διευκολυντική! Διευκολύνει!»

ΕΡ. «Δε βλέπεις δηλ. εκεί εμπόδια; Καταλαβαίνεις;»

«Όχι! Εντάξει, ο καθένας όπως διδάσκει. Όπως είναι η διδασκαλία του μαθήματός του, όπως τα βλέπει τα παιδιά. Εγώ πιστεύω ότι 'φτάνω' πολύ 'χαμηλά' κάτω στα παιδιά δηλ. Και δε νομίζω ότι φταίω εγώ με τον τρόπο που κάνω το μάθημα.»

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

ΕΡ. «Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα, όπως τον βλέπεις με αυτή την εμπειρία που έχεις, διευκολύνει τα παιδιά αυτά;»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : «“Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα” από το δάσκαλο, συγκεκριμένα; Αυτό εννοείς;»

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : «Ναι, αναγκαστικά, αξιοποιώντας και βλέποντας αυτό που κάνεις τώρα, την εμπειρία που έχεις από το τώρα!»

«Γιατί, αν με ρωτάς για τον τρόπο που κάνω, αφού το κάνω εγώ το μάθημα αυτό, πάει να πει ότι...»

[αφήνει να εννοηθεί ότι αυτό γίνεται καλά]

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Από τη συσχέτιση όλων των προηγούμενων αναφορών των εκπαιδευτικών στη λειτουργία που έχουν τα διάφορα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και του σχολείου στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, φαίνεται να υπάρχει μια σημαντική διαφοροποίηση στο είδος των αναφορών αυτών σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, οι υποκατηγορίες των αναφορών, οι οποίες αναδεικνύουν τον ανασχετικό ρόλο των διάφορων στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας στην άμβλυνση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, απαντούν περισσότερο σε γυναίκες εκπαιδευτικούς. Ένα σημαντικό μέρος αυτών των γυναικών εκπαιδευτικών προέρχεται από οικογένειες εργατικών και αγροτικών στρωμάτων.

Αντίθετα, στις αναφορές στις οποίες αναδεικνύεται ο διευκολυντικός ρόλος των στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας κυριαρχούν οι άνδρες εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δε διαφοροποιούνται ποσοτικά σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγελματικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στον ανασχετικό ή διευκολυντικό ρόλο των στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας παρουσιάζουν ένα βαθμό ποσοτικής διαφοροποίησης σε σχέση με την πολιτική τοποθέτησή τους. Ένας σημαντικός αριθμός από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναδεικνύουν τον ανασχετικό ρόλο των διάφορων στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, αναφέρει ότι τοποθετεί τον εαυτό του πολιτικά στα Αριστερά. Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο διευκολυντικό χαρακτήρα των στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας σε σχέση με την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους τοποθετούνται οι ίδιοι πολιτικά σε μεγαλύτερη αναλογία στα Δεξιά.

Αν επιχειρούσαμε τη συσχέτιση των ανεξάρτητων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με κάποιες από τις πιο ενδεικτικές υποκατηγορίες αναφορών τους στον υποβοηθητικό ή τον ανασχετικό ρόλο των στοιχείων της μαθησιακής διαδικασίας για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, θα λέγαμε πως προκύπτουν κάποιες ενδιαφέρουσες συμπληρωματικές σχέσεις μεταξύ των δυο.

Καταρχήν, φαίνεται πως οι αναφορές οι οποίες αναδεικνύουν διάφορα χαρακτηριστικά των διδακτικών βιβλίων, ως στοιχεία τα οποία παρεμποδίζουν γενικά τη μάθηση όσων μαθητών δυσκολεύονται στα μαθήματα, χωρίς, βέβαια, να συσχετίζουν άμεσα τα χαρακτηριστικά αυτά των βιβλίων με τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους και, συνακόλουθα, με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, απαντούν περισσότερο σε γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες είναι νεότερης ηλικίας, έχουν λιγότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και προέρχονται στην πλειονότητά τους από εργατικές και αγροτικές οικογένειες. Για παράδειγμα, οι αναφορές οι οποίες επισημαίνουν τη δυσκολία του περιεχομένου των βιβλίων και την απεύθυνση του περιεχομένου αυτού σε μαθητές «πλούσιων ερεθισμάτων» και «ευνοημένων» γεωγραφικά περιοχών απαντούν πιο πολύ σε γυναίκες εκπαιδευτικούς, οι οποίες προέρχονται από αγροτικές περιοχές και από αγροτικές και εργατικές οικογένειες.

Αντίθετα, οι τρεις γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες στις αναφορές τους συσχετίζουν τη δυσκολία που παρουσιάζει το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων με τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους και, συνακόλουθα, με την κοινωνική λειτουργία που επιτελεί το σχολείο, είναι μεγαλύτερης ηλικίας, προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων και τοποθετούνται πολιτικά στα Αριστερά, όπως έχουμε πει και σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας μας, στην οποία παρουσιάσαμε ομόλογες οπτικές των ίδιων εκπαιδευτικών.

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην «εμπλοκή» των ίδιων, ως παραγόντων της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας οι οποίοι λειτουργούν ανασχετικά όσον αφορά την άμβλυνση των προβλημάτων μάθησης των μαθητών τους, απαντούν σε γυναίκες και άνδρες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προέρχονται, κυρίως, από αγροτικές και εργατικές οικογένειες.

Από την προηγούμενη παρουσίαση των συνολικών δεδομένων φαίνεται ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας (είκοσι οχτώ από τους τριάντα εκπαιδευτικούς) δεν υιοθετεί την αντίληψη για τις πιθανές σχέσεις που

συνδέουν τα διάφορα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και της γενικότερης (κοινωνικής) λειτουργίας του σχολείου με τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Ακόμη κι όταν ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος δείχνουν, για παράδειγμα, να συσχετίζουν ορισμένα χαρακτηριστικά των διδακτικών βιβλίων με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους στα μαθήματα, ο τρόπος αυτός της συσχέτισης δεν αναδεικνύει πλευρές της «προβληματικότητας» των βιβλίων, οι οποίες να συναρτώνται δηλαδή με τον κοινωνικό χαρακτήρα της δομής και του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων που έχουν επιλεγεί με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία. Αντίθετα, οι αναφορές τους στον ανασχετικό ρόλο του περιεχομένου των βιβλίων υποβιβάζονται σε μονοσήμαντες παρατηρήσεις σχετικά με το «αναβαθμισμένο» και «απαιτητικό» γνωστικό «επίπεδο» των βιβλίων ή την «ασυμβατότητα», το «έλλειμμα» που παρουσιάζουν οι γνωστικές «δυνατότητες» και το «χαμηλό επίπεδο» των συγκεκριμένων μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο σε σχέση με το γνωστικό «επίπεδο» και τις απαιτήσεις των «νέων» βιβλίων του δημοτικού σχολείου.

Με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά βιβλία καθώς και τη λειτουργία τους σε σχέση με τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, οριοθετείται, θεωρητικά, εντός του κυρίαρχου λειτουργιστικού κοινωνιολογικού «παραδείγματος» του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων. Τα χαρακτηριστικά, δηλαδή, τα οποία σχετίζονται με το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων, μολονότι αναδεικνύονται από ένα μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος ως στοιχεία τα οποία εμποδίζουν την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, δε συσχετίζονται, ωστόσο, κοινωνιολογικά με τον κοινωνικό και ιδεολογικό χαρακτήρα και προσανατολισμό του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων και την ευρύτερη επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, μέρος της οποίας αποτελεί ο προσανατολισμός αυτός. Γι' αυτό και στη μεγάλη πλειονότητα των αναφορών των εκπαιδευτικών δεν τίθενται υπό αμφισβήτηση αυτά καθ'αυτά τα στοιχεία του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων, αλλά η εστίαση αφορά τον τρόπο της διδακτικής και μεθοδολογικής τους αξιοποίησης από τον εκπαιδευτικό ή το βαθμό «ασυμβατότητας», που το περιεχόμενο αυτό παρουσιάζει σε σχέση όμως με τις μη «κατάλληλες» (από πλευράς «ερεθισμάτων») και «ελλειμματικές» γνωστικές «δυνατότητες» των μαθητών.

Μπορούμε, λοιπόν, τελικά να υποστηρίξουμε πως οι οπτικές της πλειονότητας των εκπαιδευτικών της έρευνας, αναφορικά με τη σχέση που συνδέει τα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας και τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, συγκροτούν μια γενική αντίληψη που ανάγει το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας όσο και την ευρύτερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου σε ψυχοπαιδαγωγικούς και στενά διδακτικούς και μεθοδολογικούς όρους. Η μεγάλη δηλαδή πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας φαίνεται πως είτε αγνοεί είτε δεν υιοθετεί την αντίληψη για τις κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας και της κυρίαρχης (αναπαραγωγικής) λειτουργίας του δημοτικού σχολείου και για το ρόλο που διαδραματίζουν και οι ίδιοι στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής.

IV. Αποτελέσματα στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε την παρουσίαση του λόγου των εκπαιδευτικών, που αναφέρεται στα αποτελέσματα που αυτοί διατείνονται ότι πετυχαίνουν σε σχέση με την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το εάν αυτοί βλέπουν να έχουν κάποια αποτελέσματα, μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές τις οποίες αναφέρουν ότι επιχειρούν και εφαρμόζουν, προκειμένου ν' αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των μαθητών τους, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι προέκυψαν κάποια αποτελέσματα. Οι μαθητές τους δηλαδή είχαν σημειώσει κάποια βελτίωση στη μάθησή τους.

Αντίθετα, ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δεν υπήρξαν αποτελέσματα στους μαθητές τους, που δυσκολεύονται στα μαθήματα, ή ότι τα αποτελέσματα που αυτοί έχουν σημειώσει είναι πενιχρά.

1. Ελάχιστα αποτελέσματα. Έξι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας ανέφεραν ότι έχουν πετύχει κάποια λιγοστά αποτελέσματα με τις διδακτικές παρεμβάσεις τις οποίες επιχειρούν στη σχολική τάξη.

Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς δυο ανέφεραν ότι δεν είχαν κάποια σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές τους. Μια άλλη εκπαιδευτικός σημειώνει κάποιο μικρό θετικό αποτέλεσμα, το οποίο το συναρτά με το είδος της διδακτικής παρέμβασης (διαλογική μορφή ενθάρρυνσης των μαθητών της), την οποία ανέφερε ότι επιχειρεί. Χαρακτηριστικά, η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός αναφέρει :

ΕΡ. «Με αυτές τις διαφοροποιημένες παρεμβάσεις που κάνεις, όπως τους χειρίζεσαι, τέλος πάντων, βλέπεις κάποια αποτελέσματα με τα συγκεκριμένα παιδιά;»

«Βλέπω κάποια βελτίωση, μικρή όμως. Για να 'μαι ειλικρινής, εγώ θα ήθελα να δω κάτι πιο ξεκάθαρο. Βλέπω μια μεγαλύτερη βελτίωση στο θέμα της αυτοπεποίθησής τους. Και πάλι, λέγοντας αυτό που είπα πριν, ξέρουν τι συμβαίνει. Παρόλα αυτά όμως, είναι λίγο πιο χαλαροί, λίγο πιο τολμηροί. Έχουμε μία μικρή πρόοδο. Μικρή, αλλά υπάρχει! Και μου δίνει και θάρρος και συνεχίζω και λίγο παραπάνω».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Δυο άλλοι εκπαιδευτικοί από την ίδια ομάδα αναφέρουν ότι οι μαθητές τους έχουν σημειώσει κάποια μικρή βελτίωση, τονίζοντας, ωστόσο, ότι για να υπήρχε καλύτερο αποτέλεσμα θα απαιτούνταν ένας πιο ενδιαφέρον τρόπος διδακτικής προσέγγισης των μαθητών αυτών, στη βάση των προτάσεων τις οποίες καταθέτουν οι ίδιοι για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Σύμφωνα με την πρόταση ενός από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, η μαθησιακή διαδικασία θα μπορούσε να γίνει πιο ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τους μαθητές αυτούς μέσα κυρίως από την πραγματοποίηση περισσότερων διδακτικών επισκέψεων με τους μαθητές σε διάφορους χώρους και μέρη έξω από το περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου :

«Ναι, είχαν κάποια βελτίωση. Όχι όμως πολύ μεγάλη, γιατί, για να υπήρχε μεγάλη βελτίωση, θα έπρεπε κάτι άλλο, εντελώς διαφορετικό, να κάνεις μ' αυτούς, για να τους κερδίζεις το ενδιαφέρον. Και, το ενδιαφέρον τους το κερδίζεις με κάτι διαφορετικό, όπως αυτό που έλεγα με τις διδακτικές επισκέψεις. Γιατί, πολλά γίνονται 'μηχανικά' μέσα στο μάθημα!»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται σε κάποιο αποτέλεσμα, το οποίο όμως τίθεται υπό αίρεση, εξαιτίας της βασικής αιτίας στην οποία ο ίδιος αποδίδει τη σχολική αποτυχία των μαθητών του, δηλαδή την οικογένειά τους, η οποία δεν συνδράμει το έργο του ίδιου :

«Έχω κάποια αποτελέσματα στα πλαίσια της τάξης! Γιατί, μετά ως ανατροφοδότηση από το τι έρχεται σε μένα, πάλι από το σπίτι, δεν βλέπω βοήθεια μεγάλη! Αλλά, σε επίπεδο τάξης, βλέπω μία κινητοποίηση μικρή από αυτούς τους μαθητές! Αλλά δεν υπάρχει και η υποστήριξη από 'πίσω', για να με βοηθήσει και να κάνουμε το 'βήμα' το παραπέρα...»

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

2. Γενικές κρίσεις για κάποια αποτελέσματα. Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας προβαίνουν σε γενικές κρίσεις για κάποια αποτελέσματα που βλέπουν ότι υπάρχουν σε σχέση με την άμβλυνση της σχολικής αποτυχίας των συγκεκριμένων μαθητών τους. Οι αναφορές αυτές των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό επίτευξης αποτελεσμάτων, τα οποία εκτιμούν

ότι υπάρχουν, κυρίως όμως διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο συνδέουν και αξιολογούν την επίτευξη των αποτελεσμάτων αυτών.

Έτσι, μια πρώτη ομάδα δεκατεσσάρων εκπαιδευτικών αναφέρεται σε ορισμένα θετικά αποτελέσματα, τα οποία συνδέουν με τις αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν οι ίδιοι. Χαρακτηριστικά, παραθέτουμε τρεις τέτοιες αναφορές, οι οποίες σχετίζονται και με διαφορετικές διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι δυο πρώτες αναφορές έχουν σχέση με την πρακτική γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών, που δυσκολεύονται στα μαθήματα, και η τρίτη με πρακτικές διαλογικής και ψυχολογικής ενθάρρυνσης των μαθητών αυτών, τις οποίες ακολουθεί ο τρίτος εκπαιδευτικός :

«Ναι, νομίζω ότι το είπα, κιόλας! Στην περίπτωση του παιδιού με τη δυσλεξία (κι ό,τι άλλο είναι, δεν ξέρω) βλέπω ότι έχει μια μεγαλύτερη άνεση στο γραπτό λόγο, με την έννοια ότι γράφει ένα κείμενο, έχει περιορίσει λίγο τα ορθογραφικά του λάθη. Και μ' αυτό το πράγμα, μαθαίνοντας την περίληψη, ας πούμε, στην Ιστορία ή διαβάζοντας μία παράγραφο στη Γλώσσα, στο κείμενο, δεν 'πελαγώνει'. Αυτό βλέπω εγώ! Τώρα, από κει και πέρα, δεν μπορώ όμως να πω ότι έχει λυθεί το πρόβλημά του και δεν ξέρω αν γίνεται και να λυθεί.(...) Και βλέπω μια αργή αλλά θετική εξέλιξη. Δεν βλέπω δηλ. να 'πισωγυρίζει' σ' αυτόν τον τομέα».

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Ναι, βοηθούνται τα παιδιά αυτά από τις λιγότερο δύσκολες ασκήσεις, τις λιγότερο απαιτητικές ασκήσεις. Καταλαβαίνουν καλύτερα αυτό που πρέπει να καταλάβουν για να προχωρήσουν. Βλέπω ότι αυτό το πράγμα το πετυχαίνω μ' αυτόν τον τρόπο. Οπότε, και συνεχίζω σ' αυτό το 'μοτίβο'».

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Το αποτέλεσμα που βλέπω είναι στο διάστημα αυτών των μηνών που τα έχω. Με έχει χαροποιήσει το γεγονός ότι κάποια παιδιά, τα οποία στην αρχή της χρονιάς όταν τα ανέλαβα ήταν πολύ 'μαζεμένα', έχουν 'ανοιχτεί'. Και έχουν 'ανοιχτεί', από την άποψη ότι στην αρχή φοβόταν να σηκώσουν το χέρι τους, να πουν τη γνώμη τους πάνω στη συζήτηση που κάναμε, πάνω στο μάθημα, έχοντας στο μυαλό τους το ενδεχόμενο ότι μπορεί να κάνουν λάθος. Και δίσταζαν. Έχουν 'ανοιχτεί', σηκώνουν το χέρι και λένε ελεύθερα τη γνώμη τους. Έχω μια πιο άμεση, πιο ελεύθερη επικοινωνία μαζί τους. Και, θα έλεγα, ότι συμμετέχουν πιο πολύ στο μάθημα. Εκεί που στην αρχή μιλούσαμε 5-6 παιδιά, τώρα μιλάω με 10-12. (...) Τώρα συμμετέχουν και οι υπόλοιποι. Δηλ. θα εκφέρουν τη γνώμη τους, θα πούνε τις λύσεις, θα πούνε τις αιτίες...»

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

Μια άλλη μικρότερη ομάδα επτά εκπαιδευτικών αναφέρεται σε κάποια αποτελέσματα, τα οποία συνδέει με τις αντίστοιχες προτάσεις που κάνει, προκειμένου ν' αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των μαθητών τους.

Από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, τρεις συνδέουν τα θετικά αποτελέσματά τους με την πρότασή τους (την οποία ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν) για στενότερη σχέση και παρέμβαση του σχολείου και των ίδιων στο επίπεδο της οικογένειας των μαθητών που αποτυγχάνουν. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο από αυτές τις αναφορές :

«Βλέπω, ναι. Βλέπω ότι έχουν βελτιωθεί αρκετά. Βέβαια, ζητάω και τη συμμετοχή των γονιών, πάντα, σ' αυτό. Δεν μπορώ να πω ότι οφείλεται η πρόοδός τους μόνο σε μένα. Αλλά, βλέπω σημαντική πρόοδο».

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

«Ναι, βλέπω αποτέλεσμα! Έβλεπα αποτέλεσμα μετά από τη συνομιλία με τους γονείς! Γιατί, πιο πριν δεν έβλεπα».

ΕΡ. «Δηλ. σε συνδυασμό με την παρέμβαση που έκανες προς το σπίτι, με τη συνομιλία που είχες με τους γονείς τους; Συνδυαστικά, λοιπόν, κι όχι μόνο στενά διδακτικά στο σχολείο;»

«Ακριβώς! Μα αν δεν υπάρχει συνεργασία του δασκάλου με το γονέα, πιστεύω, δε γίνεται τίποτα! Αυτό που έχω αποκομίσει εγώ από εδώ είναι (γιατί είναι, πραγματικά, λίγο δύσκολα τα πράγματα, αφού υπάρχουν τόσα παιδιά τα οποία παρουσιάζουν δυσκολίες), αν δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ δασκάλου και γονέα, δε γίνεται».

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα θετικά αποτελέσματα που σημειώνουν ότι έχουν, σε σχέση με την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, με αντίστοιχες προτάσεις που οι ίδιοι καταθέτουν, προκειμένου ν' αμβλυνθεί η σχολική αποτυχία, όπως θα φανεί κι από την παρουσίαση των προτάσεων αυτών στην επόμενη ενότητα της εργασίας μας. Ενδεικτικά, παραθέτουμε μια τέτοια αντιπροσωπευτική αναφορά μιας εκπαιδευτικού, η οποία συνδέει τα αποτελέσματα, που έχει καταγράψει στο επίπεδο της βελτίωσης της μαθησιακής ανταπόκρισης των μαθητών της που αποτυγχάνουν, με την πρόταση που καταθέτει η ίδια και την οποία φαίνεται να εφαρμόζει για το ξεπέρασμα της σχολικής αποτυχίας.

Η πρόταση αυτή αφορά την ψυχολογική ενθάρρυνση και ανάθεση πρωτοβουλιών και ρόλων στους μαθητές της που δυσκολεύονται στα μαθήματα :

ΕΡ. «Βλέπεις κάποια μαθησιακή ανταπόκριση, κάποια αποτελέσματα με τα συγκεκριμένα παιδιά, κάνοντας αυτές τις παρεμβάσεις;»

«Ναι, δε θα τα 'πάρεις' μαζί σου αυτά τα παιδιά με τα βιβλία. Με κάτι άλλο. Ή θα τα 'πάρεις' μ' ένα πείραμα της Φυσικής. Και θα τα 'πάρεις', πάλι, αν τους δώσεις πρωτοβουλίες, ένα ρόλο, μια υπευθυνότητα».

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Ενδεικτική αναφορά της ίδιας εκπαιδευτικού, σχετικά με το πώς νοείται από αυτήν η ανάθεση «πρωτοβουλιών» και «ρόλων» στους μαθητές της που δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν, είναι η ακόλουθη :

«Κάποτε ήταν ένα παιδί που η μαμά του το έφερνε στην Πάτρα για δυσλεξία. Αυτό το παιδί, λοιπόν, όταν πήρα ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής (ήταν και το δάσος κοντά), αγοράσαμε μία κάμερα. Και ήταν δίπλα μου μια μέρα και του λέω : "Νικολάκη, επειδή εγώ δεν προλαβαίνω, από σήμερα η κάμερα δική σου! Θα τραβάς εσύ!" Και την άλλη βδομάδα ερχόταν στο σχολείο 'άλλος' μαθητής. Επειδή πήρε την κάμερα, ήταν υπεύθυνος σε κάτι, δεν ξέρω, μου έκανε εντύπωση και μένα αυτό».

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός αναφέρεται στα αποτελέσματα που παρουσιάζουν οι μαθητές του, συνδέοντας τα αποτελέσματα αυτά με συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας μεταγλώσσας (δηλαδή στοιχείων γραμματικής και συντακτικού) στο μάθημα της Γλώσσας, τις οποίες έχει υποστηρίξει στο πλαίσιο ομόλογης κριτικής στα αντίστοιχα βιβλία (όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα) και τις οποίες φαίνεται ν' ακολουθεί στο επίπεδο της διδακτικής του πράξης :

«Και εγώ δίνοντας όλο μου τον εαυτό, βλέπω ότι βελτιώνονται. Δηλ. θεωρώ ότι οι μαθητές που δεν ξέρανε το Σεπτέμβριο ότι τα ρήματα γράφονται με -ει, ερχόμενα από τη Δευτέρα, και τα πιο ανορθόγραφα έχουν βελτιωθεί. Ξέρουν να ξεχωρίζουν τα ουσιαστικά από τα ρήματα, τα επίθετα, και τώρα που είναι Μάιος, θεωρώ ότι είναι κέρδος αυτό. Κάνοντας μια αποτίμηση! Και δε μιλάω για τους καλούς μαθητές, μιλάω για όλους και για τους πιο 'αδύναμους'. Ξέρουν, πλέον, τι είναι κάθε γραμματικό φαινόμενο».

Από τη συσχέτιση των αναφορών των εκπαιδευτικών της πρώτης υποκατηγορίας με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, δεν προκύπτει κάποια σημαντική ποσοτική διαφοροποίηση των αναφορών αυτών σε σχέση με κάποιο από τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, η συσχέτιση των αναφορών των εκπαιδευτικών της δεύτερης υποκατηγορίας με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά τους δείχνει μια αισθητή ποσοτική διαφοροποίηση των αναφορών αυτών σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Η υποκατηγορία αυτή των αναφορών απαντά δηλαδή πιο πολύ σε γυναίκες εκπαιδευτικούς, νεότερης ηλικίας και λιγότερων ετών υπηρεσίας. Οι γυναίκες αυτές εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους τοποθετούν τον εαυτό τους πολιτικά στα Δεξιά.

Επίσης, από τη συσχέτιση του συνόλου των αναφορών των εκπαιδευτικών της δεύτερης υποκατηγορίας με την πολιτική τους τοποθέτηση φαίνεται ότι η υποκατηγορία αυτή των αναφορών απαντά πιο πολύ σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι δηλώνουν ότι τοποθετούνται πολιτικά στο Κέντρο και στα Δεξιά.

V. Προτάσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε την παρουσίαση των δεδομένων τα οποία αφορούν τις προτάσεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Στο ερώτημα που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας σχετικά με το τι νομίζουν αυτοί ότι θα μπορούσε να γίνει, προκειμένου ν' αντιμετωπιστούν ή, έστω, ν' αμβλυνθούν τα προβλήματα μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους, οι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν πέντε διαφορετικές προτάσεις, όπως φαίνεται και από την κατηγοριοποίηση των προτάσεων αυτών που ακολουθεί.

1. Συμβουλευτική παρέμβαση στην οικογένεια - Ειδική βοήθεια στο μαθητή. Η πρώτη αυτή υποκατηγορία αφορά προτάσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες κινούνται σε δυο άξονες παρέμβασης : Έναν πρώτον ο οποίος σχετίζεται με την οικογένεια των μαθητών και έναν δεύτερο, ο οποίος αφορά τους ίδιους τους μαθητές που αποτυγχάνουν.

Συγκεκριμένα, οκτώ εκπαιδευτικοί διατυπώνουν μια πρόταση, για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, η οποία αφορά την ανάγκη παρέμβασης και ανάπτυξης στενότερης επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους ίδιους και το σχολείο και στην οικογένεια των μαθητών αυτών.

«Στην οικογένεια, ναι, εκεί βλέπω τη δυνατότητα παρέμβασης. Κι απ' την πλευρά μου περισσότερη προσπάθεια. Περισσότερη επιβράβευση; [ερώτηση με αμφιβολία] (...) Και βλέπω ότι δεν υπάρχει και διάθεση από το σπίτι. Όταν δηλ. το συζητάς με τη μητέρα και περιμένεις, ότι "εγώ είμαι πρόθυμη να βοηθήσω". Και το λέω! "Αλλά πρέπει να βοηθήσεις κι εσύ απ' το σπίτι. Δεν μπορείς να μου λες ότι..." (...) Δηλ. θα πρέπει να υπάρχει διάθεση κι απ' τις δύο πλευρές. Για να μπορέσουμε να συνεργαστούμε και να καταλήξουμε, να μπορέσουμε να δώσουμε λύση στο πρόβλημα».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Και το άλλο το παιδί, δυστυχώς, όταν εμπλέκεται το θέμα της οικογένειας και η αδιαφορία της οικογένειας, δεν μπορείς να κάνεις και πολλά πράγματα, γιατί έχουμε συζητήσει πολλές φορές με τη μαμά και η απάντηση της μαμάς είναι : "δεν μου κάνει τίποτα στο σπίτι. Ό,τι κάνει, λέει,

εδώ πέρα. Ό,τι το βοηθήσεις εσύ”. Δεν λύνεται όμως έτσι το πρόβλημα.(...) Ένα βάρος μπορεί να πέφτει σε μας, τους δασκάλους, αλλά δεν μπορεί όμως σε μια τάξη 8 παιδιών το 1 να 'χει κενά και τα 7 να προχωράνε π.χ., θέλω να σου πω».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Αυτό που προσπάθησα να κάνω εγώ είναι να έρθω σε συνεννόηση με τους γονείς. Γιατί πιστεύω ότι είναι άμεσος παράγοντας επιρροής προς τα παιδιά. Συζήτησα με τους γονείς, και σε συζητήσεις που κάναμε σε συγκεντρώσεις στις τάξεις και κατ' ιδίαν όταν έρχονται να πάρουν τα παιδιά.(...) Θεωρώ ότι θα μπορούσαν οι γονείς λίγο παραπάνω να προσέξουν, να το πω; Θα έλεγα, η τάξη μου δεν έχει και μεγάλα παιδιά. Ακόμα έχουν περιθώρια να ελεγχθούν από τους γονείς».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Ενημέρωση των γονιών. Αν ο γονιός βάλει στόχους στο παιδί του, αν το ελέγχει στο σπίτι, θα μπορέσει να βοηθήσει σημαντικά. Δηλ. να κάνουμε κάποιες συγκεντρώσεις δασκάλων με γονείς και να τους ενημερώνουμε, σε τακτά χρονικά διαστήματα».

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

«Και, σίγουρα, καλή σχέση με τους γονείς (όχι απαραίτητα καλή σχέση, διαπροσωπική μόνο αλλά επικοινωνία). Δηλ. να μιλάμε για το παιδί και όχι τυπική. Και, όσο μπορούμε, να καταφέρουμε να τους 'ανοίξουμε', ώστε να δουν ότι δεν τους κρίνουμε, ότι προσπαθούμε να τους βοηθήσουμε».

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

Η πρόταση των εκπαιδευτικών για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς των μαθητών, που αποτυγχάνουν, αφορά τη στενότερη επικοινωνία μεταξύ των δυο καθώς και την ενίσχυση της βοήθειας των μαθητών από τους γονείς και της μέριμνας από αυτούς για ό,τι κάνουν τα παιδιά τους (ως μαθητές) στο σχολείο. Γι' αυτό και ο τρόπος με τον οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί στην οικογένεια αποτελεί, ουσιαστικά, μια αναδιατύπωση της έμφασης που αποδίδουν οι ίδιοι στα στοιχεία της οικογένειας σε σχέση με την εξήγηση των αιτίων της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Δυο προτάσεις εκπαιδευτικών από την ίδια υποκατηγορία έχουν έναν πιο εξειδικευμένο χαρακτήρα, απ' ό,τι οι προηγούμενες, σε σχέση με την προτεινόμενη παρέμβαση του σχολείου στην οικογένεια και την παροχή ειδικής βοήθειας στους μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο. Η παρέμβαση αυτή αφορά τον προσανατολισμό των γονέων των μαθητών που έχουν δυσκολίες στα μαθήματα στην κατεύθυνση της αναζήτησης βοήθειας από «ειδικούς», προκειμένου να υπάρξει από αυτούς «γνωμάτευση» σχετικά με τον εντοπισμό και τον τρόπο αντιμετώπισης του «ιδιαίτερου προβλήματος» των παιδιών τους :

«Ο ένας, αυτός με τη 'δυσγραφία', ας το πούμε έτσι, νομίζω (τόρα, θα μου πεις, είναι Έκτη τάξη, πιστεύω ότι είναι λίγο αργά). Δηλ. θα έπρεπε πιο νωρίς οι γονείς να απευθυνθούν σ' ένα κέντρο ειδικό, να πάρουν μια γνωμάτευση, να δουν τι ακριβώς γίνεται... (...) Γι' αυτόν νομίζω ότι θα 'πρεπε να 'χουν μια γνωμάτευση και με βάση τη γνωμάτευση αυτή... Εγώ τους είχα πει, αλλά ήταν αρνητικοί οι γονείς».

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

«Σε πρώτη φάση, εμένα θα με βοηθούσε πάρα πολύ αν κάποιος, πιο εξειδικευμένος σ' αυτό το θέμα, ερχόταν στο σχολείο, έβλεπε το παιδί, του έλεγα εγώ τι συμβαίνει, πώς το βλέπω, πού δυσκολεύεται και μου έλεγε "πρέπει να κάνεις αυτό το πρόγραμμα. Ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα". (...) Αν κάποιος, λοιπόν, ερχότανε και μου έλεγε, μου μιλούσε με περισσότερες λεπτομέρειες για ένα πιο συγκεκριμένο πρόγραμμα και υπήρχαν σ' αυτή τη συνάντηση και οι γονείς, να ξέρουν και αυτοί τι ακριβώς κάνω εγώ και να κάνουν το ίδιο στο σπίτι, θεωρώ ότι θα είχε πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Σε πρώτη φάση, αυτό θα ήταν μια πολύ καλή αρχή. Να ενημερωθώ εγώ και ο γονιός. Και να δουλέυαμε σε μια κοινή πορεία».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Τόσο οι δυο προηγούμενες εκπαιδευτικοί όσο και όλοι όσοι αναφέρονται σ' αυτήν την υποκατηγορία προτάσεων εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους δίνοντας προτεραιότητα σ' ένα ατομικιστικό «σχήμα» αιτίων καθώς και σε μια εξήγηση με βάση εστίασης διάφορα στοιχεία της οικογένειας των μαθητών τους. Γι' αυτό και στις δυο τελευταίες αναφορές των εκπαιδευτικών και η πρότασή τους για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας κινείται, καταρχήν, σε μια «βιολογικά» και «ιατρικά» προσανατολισμένη κατεύθυνση αναζήτησης του «προβλήματος» στο μαθητή και, κατά δεύτερον, σε μια από κοινού (με την οικογένειά του) απόπειρα ξεπεράσματος του προβλήματος αυτού.

Χαρακτηριστική, εξάλλου, είναι η αναφορά της δεύτερης εκπαιδευτικού στην ανάγκη αναζήτησης ενός «ειδικού» και υπόδειξης από αυτόν ενός «εξειδικευμένου προγράμματος» για την αντιμετώπιση της δυσκολίας των συγκεκριμένων μαθητών στα μαθήματα. Στοιχείο το οποίο αναδεικνύει ένα καθαρά ψυχο-βιολογικό και ατομικιστικό πρίσμα αντίληψης και αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, το οποίο εστιάζει στις στενά αντιληπτικές και άλλες ικανότητες και προδιαθέσεις μάθησης των μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο.

Μια τέτοια οπτική και αντίληψη έχει ως συνέπεια την εγκατάλειψη κάθε κοινωνιολογικής προσέγγισης της σχολικής αποτυχίας και μαζί των συνολικότερων (εκπαιδευτικών, ιδεολογικών και κοινωνικών της) διαστάσεων και επιπτώσεων. Κάτι που συμπυκνώνεται, από τη μια, στις σχετικές προτάσεις των εκπαιδευτικών για παρέμβαση η οποία αφορά τη «διάγνωση» του «προβλήματος» στους ίδιους τους μαθητές τους (ως ατομικές περιπτώσεις δηλαδή), σε συνδυασμό με μια παρέμβαση στο «θεσμικό χώρο» της οικογένειάς τους, προκειμένου ν' αντιμετωπιστεί η σχολική τους αποτυχία. Και, από την άλλη, στην απουσία σ' αυτούς προτάσεων και σκέψεων για παρεμβάσεις οι οποίες να υπερβαίνουν το ατομικό επίπεδο των μαθητών και το περιοριστικό πλαίσιο της οικογένειάς τους και να «επανατοποθετούν» το πρόβλημα της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας σε μια ευρύτερη εκπαιδευτική, κοινωνική και πολιτικο-ιδεολογική κατεύθυνση.

Μια παρεμφερής πρόταση ενός ακόμη εκπαιδευτικού, η οποία παρατίθεται στη συνέχεια, ενισχύει την προηγούμενη επισήμανση. Σύμφωνα με την πρόταση αυτή, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών που αποτυγχάνουν στα μαθήματα, απαιτείται η προσφυγή στη λύση της «εξατομικευμένης βοήθειας» που μπορούν να προσφέρουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι «θα είναι καταρτισμένοι» στην «ειδική αγωγή». Και στην πρόταση αυτή δηλαδή το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας αποπλαισιώνεται από τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές του διαστάσεις και ανάγεται σε «ειδικό» πρόβλημα ορισμένων μόνο μαθητών, το οποίο μπορεί ν' αντιμετωπιστεί μέσα από την εξασφάλιση σ' αυτούς «ειδικής εκπαίδευσης»:

ΕΡ. «Επομένως, εκεί, τι είδους βοήθεια θα έβλεπες;»

«Εξατομικευμένη βοήθεια, διδασκαλία και με περισσότερους συναδέλφους που θα είναι καταρτισμένοι, στα σοβαρά όμως. Γιατί η πενταετία προϋπηρεσίας δε μου λέει τίποτα! Έκανα

πέντε χρόνια ειδική αγωγή, ως προϋπηρεσία, και παίρνω τέτοια θέση οργανική. Αυτό είναι αστείο πράγμα! Είναι ίσα ίσα να λέμε ότι έχουμε τμήμα ειδικής αγωγής. Αντίθετα, εγώ πιστεύω στην κατάρτιση ειδικής αγωγής και του Βόλου και του πανεπιστημίου της Μακεδονίας».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

2. Ψυχολογική ενίσχυση-επιβράβευση μαθητή στη σχολική τάξη. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν αναφορές έξι εκπαιδευτικών σε μια πρόταση, η οποία αφορά την ανάγκη ψυχολογικής ενίσχυσης και επιβράβευσης των μαθητών που αποτυγχάνουν, έτσι ώστε αυτοί να μπορέσουν να ενθαρρυνθούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να βελτιώσουν τη μαθησιακή τους πορεία :

«Για μένα, πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η ενθάρρυνση της όποιας προσπάθειας! Ακόμα κι αν αυτή δε συνάδει με το... αν και το αποτέλεσμα δεν είναι πάντα δεδομένο. Το να επιβραβεύεις την όποια προσπάθεια κι όχι να προτρέξεις να καταδικάσεις το λάθος και να επιπλήξεις. Δε θεωρώ δηλ. ότι η τιμωρία έχει κανέναν παιδαγωγικό χαρακτήρα! Θεωρώ ότι πρέπει να ενθαρρύνεις το μαθητή, για να πάει ένα 'σκαλοπάτι' παραπάνω».

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Καταρχήν, εγώ πιστεύω ότι το μεγάλο 'βάρος' πέφτει στο δάσκαλο. Εγώ πρέπει, πιστεύω, να βοηθήσω αυτά τα παιδιά, απ' τη στιγμή που τα αναλαμβάνω σε μία τάξη. Το αρνητικό είναι ότι εγώ δεν έχω μάθει τόσο απ' το πανεπιστήμιο να προσεγγίζω τα παιδιά στον ψυχολογικό τομέα. Δηλ. να 'ψάξω' λιγάκι πιο 'βαθιά', να τους προσεγγίζω λιγάκι, να 'δουλεύω' λιγάκι το πρόβλημά τους, αρχικά, μόλις μπαίνω στην τάξη. Δηλ. το παιδί που έχει χάσει τη μαμά του να μπορούσα να 'διαχειριστώ' αυτό το συναίσθημα. Και πιστεύω ότι αν πετύχω αυτό, μετά, το μαθησιακό θα βελτιωθεί! Όσο όμως βλέπω ότι τα παιδιά τα απασχολούν κάποια άλλα προβλήματα, στα οποία δεν υπάρχει λύση, εγώ δεν μπορώ να τους προσφέρω συνέχεια γνώσεις, να 'κάθομαι' από 'πάνω' του... Δηλ. με την Ελένη θα καθίσω μαζί στο θρανίο να της δείξω, αλλά, άμα δεν έχει εξαλείψει το άλλο το πρόβλημά της, θα συνεχίσει να έχει το ίδιο πρόβλημα».

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Εγώ το μόνο που έχω βρει για όλα αυτά τα παιδιά είναι να έχεις χρόνο. Επειδή όλα αυτά τα παιδιά έχουν ένα συγκεκριμένο 'κουμπί'. Δεν υπάρχουν διαφορές στα παιδιά. Όπου φτάνει το ένα, μπορεί να φτάσει και το άλλο. Απλά, να βρεις τον τρόπο. Αλλά δεν έχεις το χρόνο. Να τα φέρεις εκεί που θες. Πιστεύω ότι από 'κει και πέρα, άσχετα με το σπίτι, το ρόλο 'κλειδί' ο

δάσκαλος τον έχει. Μπορείς να 'φέρεις' το μαθητή, να τον 'πάρεις' από το '6' και να τον 'πας' στο '10'. Αρκεί να βρεις τον τρόπο να τον πλησιάσεις. Να δεις πώς ακριβώς θέλει να τον 'χειριστείς'. Η ψυχή του τι έχει 'μέσα'. Μόνο αυτό έχω βρει! Αλλά χρειάζεται χρόνος και, πολλές φορές, δεν φτάνει».

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

«Ένα διαφορετικό κλίμα μέσα στην τάξη. Που να τους προωθεί περισσότερο. Κάπως έτσι θα το έβλεπα. Άλλο δεν μπορώ να σκεφτώ. Εγώ πιστεύω, βέβαια, πολύ στην καλή προδιάθεση που έχει ένας εκπαιδευτικός και στη διάθεση, οπωσδήποτε. Αλλά είναι σημαντική η προδιάθεση που δείχνεις απέναντι στα παιδιά. Σε τέτοιου είδους μαθητές. Είναι, πολλές φορές, ... τα λόγια δεν μπορούν να εκφράσουν αυτό που βλέπεις στα μάτια τους, πολλές φορές, όταν τα ενθαρρύνεις ή όταν τους δείχνεις ότι έχουν την ικανότητα, αρκεί να δουλέψουν κάποια πραγματάκια μέσα στο μυαλό τους».

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Όλες οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην προηγούμενη πρόταση αφορούν πλευρές καλύτερου παιδαγωγικού χειρισμού και, κυρίως, ψυχολογικής ενθάρρυνσης των μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο, με απώτερο στόχο (μέσα από μια τέτοια τακτική) την αντιμετώπιση της σχολικής τους αποτυχίας. Η πρόταση αυτή φαίνεται να προκρίνει την παρέμβαση σε μια «δευτερογενή» έκφανση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών (δηλαδή, την ψυχολογική τους κατάσταση) ως μέσο για την αντιμετώπιση του ίδιου του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας. Έχοντας στην αφετηρία της μια τέτοια πρόταση ένα ψυχολογικό υπόβαθρο, όσον αφορά την προσέγγιση και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, αγνοεί ή παραβλέπει κάθε δυνατότητα «σχεσιακής» διερεύνησης των πιο «δομικών» αιτίων (κοινωνικών και εκπαιδευτικών) της σχολικής αποτυχίας και, συνακόλουθα, σύστοιχων τρόπων αντιμετώπισής της.

3. Βιωματικός και πιο ελεύθερος τρόπος διδασκαλίας. Οι προτάσεις, από τους εκπαιδευτικούς, αυτής της υποκατηγορίας (για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας) αφορούν την ανάγκη ύπαρξης ενός πιο ελεύθερου και βιωματικού τρόπου διδασκαλίας. Επίσης, την ανάγκη παραγωγής εναλλακτικού διδακτικού υλικού για τους μαθητές αυτούς καθώς και πραγματοποίησης περισσότερων διδακτικών

επισκέψεων. Όλες οι επιμέρους αυτές προτάσεις φαίνεται να ομογενοποιούνται κάτω από έναν κοινό παρονομαστή : την ανάγκη επίτευξης μιας πιο ενδιαφέρουσας και ελκυστικής εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε οι μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα να έχουν καλύτερη μαθησιακή ανταπόκριση και πορεία στο σχολείο :

«Οπότε, ίσως, να... αποκλίναμε, κατά κάποιο τρόπο, από τα βιβλία και ν' ακολουθούσαμε, έτσι, ένα πιο ελεύθερο τρόπο διδασκαλίας του κάθε αντικειμένου... (...) Οπότε, δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσε για κάθε αντικείμενο να ήταν πιο βιωματική η διδασκαλία, περισσότερες οι διδακτικές επισκέψεις (...) οπότε, κάτι ξεχωριστό πρέπει να γίνει γι' αυτά. (...) Χρειάζεται το απρόβλεπτο! Θέλει κάτι πιο απρόβλεπτο! Ίσως, να είναι και τα βιβλία μαζί αλλά με εναλλαγή και κάποιων... από άρθρα, από περιοδικά, από εφημερίδες, όπως για τη Γλώσσα που είπαμε. Να τα αναλύουμε, να τα 'κόβουμε', να τα 'ράβουμε'... Αυτό εγώ δεν το 'κανα!»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Ας πούμε, πολλές φορές, 'πιάνω' τον εαυτό μου να μιλάω (δεν ξέρω) για την πυροσβεστική; Να μιλάω για τους λιμενοφύλακες; Και να με κοιτάζουν. Τι είναι λιμενικοί; Τα παιδιά επειδή δεν έχουν και επαφή με τη θάλασσα... Ή κάποιες φορές μιλάμε για το ταχυδρομείο, να φτιάξουμε ένα γράμμα. Πολλά δεν έχουν πάει ακόμα ούτε στο ταχυδρομείο, να στείλουνε ένα γράμμα. Θα ήθελα να μπορώ, δεν ξέρω, να υπάρχει ένα λεωφορείο, στο Δήμο; Να έχει ένα λεωφορείο η Διεύθυνση; [ερωτήσεις με αμφιβολία] (...)

Ή για όλα αυτά τα περιβαλλοντικά που μιλάμε ή για τον υδροηλεκτρικό σταθμό που είναι ένα τέταρτο και τα παιδιά δεν έχουνε πάει. Εγώ μιλάω, αλλά αυτά δεν τα 'χουν δει. Παίρνω μια αφίσα και τους το έδειξα. (...) Απ' το να καθίσω και να μιλάω... Να μπορούσαμε να είχαμε άμεση πρόσβαση. Θα μου πεις ότι αυτό είναι μάθημα; Θεωρώ ότι ορισμένα πράγματα θα έπρεπε να ήταν πιο πρακτικά. Πιο κοντά. Ή, καμιά φορά, μιλάμε με τα παιδιά στη Φυσική ή οτιδήποτε. Πολλά, αν τους πούμε "πάρτε να βιδώσουμε μία βίδα", αυτό, να κάνουμε δηλ. πιο πρακτικά πράγματα. Γιατί, τους βλέπω μερικές φορές όταν πάμε να φτιάξουμε τον ανεμόμυλο. Έλεγα εγώ για τον ανεμόμυλο. Όταν όμως πήγαμε να τον φτιάξουμε, όλοι συμμετείχαν. Ενώ, όταν τουςμίλαγα, άλλοι μπορεί και να 'κοιμόταν', άλλος...

Ενώ όταν κάναμε τον ανεμόμυλο, μετά να κάνουμε και το κείμενο, για να το δείξουμε στη διπλανή τάξη, να δουν τη δουλειά μας. Όταν δηλ. συμμετέχουν κι εκείνα... (...) Θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να είχαμε άλλες τεχνικές συμμετοχής και πιο πρακτικά, στην πράξη. Είσαι συνέχεια μέσα στην τάξη. Να υπήρχε κάθε φορά και κάποιος ειδικός. Να 'ρθει να τους μιλήσει.

Μιλάμε για υγιεινή και... Να 'ρθει ένας γιατρός, ένας οδοντίατρος... δηλ. τέτοια πράγματα θα ήθελα».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Θα μπορούσε περισσότερο να γίνει περισσότερο διδασκαλία παιγνιώδους μορφής σ' αυτά. Αυτό πιστεύω. Με εικονιστικό υλικό. Βέβαια, διδασκαλία η οποία απαιτεί περισσότερο χρόνο! Αυτό πιστεύω. Σ' αυτή τη βάση. Δηλ. αντιστοίχιση λέξεων με συλλαβές ή των πρώτων γραμμάτων με την εικόνα ή οτιδήποτε. Χωρίς να πιέζονται από εργασίες είτε του βιβλίου είτε του δασκάλου, οποιεσδήποτε. Δηλ. να είναι παιγνιώδεις εντελώς οι...»

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Ίσως, να υπάρχει μεγαλύτερη βοήθεια για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.(...) Τέλος πάντων, μια άλλου είδους βοήθεια, ένα στήριγμα να είχαμε σε τέτοιες περιπτώσεις, νομίζω ότι θα βοηθούσε αυτά τα παιδιά που έχουν πιο πολλά προβλήματα. (...) Ίσως, να ήταν λίγο πιο ελεύθερο το πρόγραμμα... κάπως έτσι, λίγο πιο ελεύθερο ν' αποφασίζουμε κάποια πράγματα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών».

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

Στις προηγούμενες προτάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ένα «πιο ελεύθερο πρόγραμμα» και «τρόπο διδασκαλίας» για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, δεν κατατίθενται συγκεκριμένες απόψεις από τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το πώς εννοούν τον εναλλακτικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ή ενός τέτοιου προγράμματος. Μολονότι γίνεται αναφορά από κάποια εκπαιδευτικό στην ανάγκη υιοθέτησης πιο «πρακτικών» και «χρηστικών» στοιχείων γνώσης στο περιεχόμενο όσων διδάσκονται στο σχολείο καθώς και άλλων (πιο πρακτικών) «τεχνικών συμμετοχής» των μαθητών, προκειμένου η μαθησιακή διαδικασία και το σχολείο ν' αποκτήσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον και «νόημα» γι' αυτούς, η αναφορά αυτή της εκπαιδευτικού είναι αποσπασματική, στο βαθμό που δε συνδέεται με κάποια στοιχεία κοινωνιολογικής κριτικής σε σχέση με τον ακαδημαϊκό και αφαιρετικό χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων και των αναλυτικών προγραμμάτων και τον τρόπο που μπορεί να συμβάλλουν τα στοιχεία αυτά στη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών. Σε άλλη περίπτωση, η πρόταση της εκπαιδευτικού για την υιοθέτηση πιο «πρακτικών» στοιχείων γνώσης στο σχολείο θα συνδεόταν με την ανάγκη ενίσχυσης της

κοινωνικής χρησιμότητας της σχολικής γνώσης και την επιδίωξη μεγαλύτερης συνάφειας ανάμεσα σ' αυτήν και τις κοινωνικές, γνωστικές και πολιτιστικές εμπειρίες όσων μαθητών αποτυγχάνουν στο σχολείο.

Οι προτάσεις και οι σκέψεις αυτές τόσο της ίδιας όσο και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών για πιο «ελεύθερη» και «βιωματική διδασκαλία» και για «διδασκαλία περισσότερο παιγνιώδους μορφής» φαίνεται να συμπίπτουν με την κυρίαρχη παιδαγωγική ρητορική, η οποία αποτυπώνεται και στα επίσημα κείμενα των νέων Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. του δημοτικού σχολείου γύρω από τα ζητήματα αυτά.

Στο πλαίσιο των κειμένων αυτών, απαντούν ομόλογες αναφορές (με αυτές των εκπαιδευτικών) σε αρχές και προσεγγίσεις, ένα μέρος των οποίων έλκει την καταγωγή του από τις παλιότερες αρχές του «νέου σχολείου». Οι αρχές και προσεγγίσεις αυτές, για παράδειγμα, φαίνεται να δίνουν έμφαση (σε θεωρητικό επίπεδο) στην καλλιέργεια (με τα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου) «*πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης*», στην «*ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*» και της «*βιωματικής δράσης*» των μαθητών,¹ στην «*ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τις καταστάσεις ζωής*»² και την ενθάρρυνση παιγνιώδους και ανακαλυπτικής προσέγγισης της γνώσης μέσω, κυρίως, της πρόβλεψης για την εκπόνηση «*σχεδίων εργασίας*» (projects).³ Τα στοιχεία μιας τέτοιας προσέγγισης τονίζεται ότι έχουν ως στόχο «*να γίνει το σχολείο δημιουργικό, ευχάριστο, βιωματικό και ο εκπαιδευτικός να έχει περισσότερη ελευθερία για να αναπτύξει πρωτοβουλίες στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, καλλιεργώντας το ενδιαφέρον των μαθητών του*».⁴

Επίσης, η πρόταση και, κυρίως, το σκεπτικό των εκπαιδευτικών για «*αύξηση των διδακτικών επισκέψεων*» φαίνεται να έχει ταυτόσημα στοιχεία με το επίσημο νομοθετικό πλαίσιο το οποίο διέπει τη διοργάνωση των διδακτικών επισκέψεων.⁵

¹ ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμ. Β', Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002, σ. 731.

² Στο ίδιο, ό.π., σ.735.

³ Στο ίδιο, ό.π., σσ. 731-737.

⁴ ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. *Η ευέλικτη ζώνη στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα 2003, σ.7.

⁵ Σχετικά, βλ. την υπουργική απόφαση Φ.12/752/Γ1/866 για τις «*Διδακτικές επισκέψεις και οργάνωση της πολιτιστικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (ΦΕΚ 954, τχ. Β' /7-9-1998, σ.10951), στην οποία αναφέρεται χαρακτηριστικά για τις διδακτικές επισκέψεις : «*Ενσωματώνονται, εντός του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (άρθρο 7 παρ. 1 Ν.2525/1997) στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και εκπαίδευσης εντός και εκτός των φυσικών συνόρων του*

Με άλλα λόγια, οι προτάσεις, τις οποίες διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου ν' αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των μαθητών τους, οριοθετούνται εντός της επίσημης παιδαγωγικής θεώρησης της λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, αφού αυτές στο μόνο που φαίνεται να εστιάζουν, ως τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, είναι στην εφαρμογή στοιχείων και προσεγγίσεων του «νέου» ή του λεγόμενου «ενεργητικού σχολείου», με κύρια έμφαση στην ανάγκη «ανανέωσης» της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας και «αναζωογόνησης» του ενδιαφέροντος των μαθητών τους που αποτυγχάνουν στο σχολείο.¹

Μια τέτοια οπτική είναι προφανώς περιοριστική, αφού αυτή, από τη μια, δε διαφοροποιείται από το πλαίσιο της επίσημης πολιτικής και ιδεολογικής στοχοθεσίας για την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης και, από την άλλη, δε φαίνεται να συγκροτεί μια κριτική τοποθέτηση απέναντι στα ελεγχόμενα (παιδαγωγικά και ιδεολογικά) πλαίσια στα οποία κινούνται και οι «νέες» αυτές αρχές του «ενεργητικού σχολείου», προκειμένου να υπάρξει άμβλυνση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους και μαζί αναπροσανατολισμός (μέσω των αρχών αυτών) της κυρίαρχης (αναπαραγωγικής) λειτουργίας του δημοτικού σχολείου.²

Οι υπόλοιπες απόψεις των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των προτάσεών τους, δε φαίνεται να συγκεντρώνουν «αντίπαλα» ή, έστω, εναλλακτικά χαρακτηριστικά σε

σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό δίνεται η δυνατότητα διεξαγωγής μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σε εξωσχολικούς χώρους, με τη διοργάνωση σχετικών διδακτικών επισκέψεων, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του ετήσιου σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο τάξης και σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο τούτο η εμπειρία συνιστά τη βάση απόκτησης της γνώσης και το Σχολείο ανοίγεται στη ζωή και στην κοινωνία» (η υπογράμμιση δική μας).

¹ _ Αναλογικά, στο πλαίσιο της επίσημης στοχοθεσίας, γίνεται αναφορά στον «οργανωτικό εκσυγχρονισμό της υποχρεωτικής εκπαίδευσης». Σχετικά, βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. *Η ευέλικτη ζώνη στην υποχρεωτική εκπαίδευση...*, ό.π., σ.7.

² _ Οι «νέες» αυτές αρχές και προσεγγίσεις, μέσω των οποίων έχει επιχειρηθεί και η θεμελίωση της λεγόμενης «διαθεματικότητας» στα νέα προγράμματα σπουδών του δημοτικού σχολείου, έχουν δεχτεί βάσιμη κριτική τόσο για τον ψευδεπίγραφο χαρακτήρα της «διαθεματικότητας» που αυτές εισάγουν όσο και για τη βαθύτερη συντηρητική και φιλελεύθερη θεωρητική και ιδεολογική αφετηρία από την οποία εκκινούν, σε σχέση με τη θεώρηση των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος, την προσέγγιση των μαθητών (ως αθροίσματος «ατομικότητων») και τη γενικότερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Σχετικά με μια τέτοια κριτική βλ. ενδεικτικά : Νούτσος Μ. (2000), ό.π., σσ.24-27, του ίδιου «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών : η ιδεολογία του αχταρμά», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 67, 2003, σσ.24-29, Γρόλλιος Γ. και Λιάμπας Τ. (2002) «Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 60, σσ.10-15 και Γρόλλιος Γ. (2003) «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 67, σσ.30-37.

Επίσης, για μια κριτική των «νέων παιδαγωγικών» του «ενεργητικού σχολείου» από την άποψη της «εκλεκτικής» συγγένειας που αυτές παρουσιάζουν με τις κοινωνικές νόρμες των μικρομεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και, άρα, του ιδιότυπου ταξικού χαρακτήρα των παιδαγωγικών αυτών σε σχέση με την εν δυνάμει εύνοια που μπορεί αυτές να προσφέρουν στα παιδιά των στρωμάτων αυτών, βλ. Perrenoud P. (2002) «Οι νέες παιδαγωγικές είναι ελιτίστικες; Σκέψεις πάνω στις αντιφάσεις του ενεργητικού σχολείου», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 63, σσ.27-35.

σχέση με τα στοιχεία που έχουν οι αντίστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές, τις οποίες φαίνεται να εφαρμόζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και τις οποίες παρουσιάσαμε σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας μας. Τόσο δηλαδή ο «ορίζοντας» της σκέψης και των προτάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με πλευρές της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και οι διδακτικές παρεμβάσεις τις οποίες αναφέρουν αυτοί ότι επιχειρούν στο περιεχόμενο και τον τρόπο της διδασκαλίας τους, με στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, κινούνται στην ίδια κατεύθυνση.

Μια μικρή εξαίρεση θα μπορούσε ν' αποτελέσει η επόμενη πρόταση, η οποία μάλλον σκιαγραφεί, σε αδρές γραμμές, τα στοιχεία για την παραγωγή «εναλλακτικού διδακτικού υλικού», όπως αποτυπώθηκε σε σχετικό χωρίο από το λόγο της ίδιας εκπαιδευτικού που παραθέσαμε σε προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτής της εκπαιδευτικού, η παραγωγή και η διδακτική εφαρμογή ενός τέτοιου υλικού έχει περιοδικό και όχι μόνιμο και σταθερό χαρακτήρα (όπως είχαμε τονίσει και στη σχετική ενότητα της εργασίας μας), ως αποτέλεσμα και των θεσμικών περιορισμών που υφίσταται η εκπαιδευτικός σε σχέση κυρίως με την ανάγκη κάλυψης της διδακτέας ύλης των βιβλίων σε ορισμένο χρονικό διάστημα.

«πιστεύω ότι θα έπρεπε να έχω εναλλακτικό υλικό! Εναλλακτικό διδακτικό υλικό το οποίο, δυστυχώς, δεν προλάβαινα να κάνω φέτος, γιατί δεν ήξερα καν ποιο είναι το βασικό μου 'εργαλείο'! Δηλ. μαζί με τα παιδιά ανακάλυπτα κι εγώ...

Ξέρεις τι γίνεται; Στα προηγούμενα έτη, επειδή, καλώς ή κακώς, τα είχαμε μάθει 'απέξω' τα βιβλία, ξέραμε, συνήθως, και πού 'ζοριζόταν' τα παιδιά, οπότε, 'έκοβες' κι 'έρραβες' από τα βιβλία και μπορούσες να προσαρμόσεις πράγματα. Τώρα, μπορεί να ξέρω την ύλη, αλλά δεν μπορώ να ξέρω τι αντίκτυπο έχει αυτή στα παιδιά! Δηλ. πού θα 'ζοριστούν', πού θα τους είναι εύκολο!»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

4. Παρακολούθηση ενισχυτικής διδασκαλίας-ολοήμερου σχολείου. Στην υποκατηγορία αυτή απαντούν προτάσεις εννιά εκπαιδευτικών οι οποίες αναφέρονται στην ανάγκη ένταξης και παρακολούθησης, από τους μαθητές που συναντούν δυσκολίες στα μαθήματα, προγραμμάτων και τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και ολοήμερου σχολείου. Μ' αυτόν τον τρόπο εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς αυτούς

ότι θ' αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των συγκεκριμένων μαθητών. Χαρακτηριστικά, στο πλαίσιο των προτάσεων αυτών, σημειώνεται από τους εκπαιδευτικούς :

«Για μένα, πρέπει να δημιουργηθεί τμήμα φροντιστηριακό, ενισχυτικής διδασκαλίας, τέλος πάντων, τουλάχιστον, σε μαθήματα 'αλυσίδα', όπως είναι τα Μαθηματικά, γιατί μόνο έτσι, ας πούμε... Η Ιστορία είναι καθαρά θέμα διαβάσματος, αλλά τα Μαθηματικά είναι... άμα δεν πάρεις τις 'βάσεις' και έχεις κενά από άλλες τάξεις...»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Μετά, εμείς από δω : το ολοήμερο σχολείο να λειτουργήσει σε όλα τα σχολεία. Όχι, σε μεμονωμένες περιπτώσεις, όπως έχουμε τώρα. Πολλοί γονείς, τώρα, δεν προλαβαίνουν. Δουλεύουν και οι δύο και δεν προλαβαίνουν ν' ασχοληθούν με τα παιδιά. Τουλάχιστον, το σχολείο να βοηθήσει τα παιδιά ακόμη περισσότερο στο να πάνε καλύτερα. Είναι κρίμα κάποια παιδιά που είναι από άλλες χώρες να μη μπορούν να διαβάσουν μόνα τους στο σπίτι. Επειδή δεν μπορούν να διαβάσουν μόνα τους την εκφώνηση της άσκησης να μην υπάρχει κάποιος το απόγευμα που να μπορεί να τους πει πέντε πράγματα να προχωρήσουν, αφού το θέλουν».

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

«Μια καλή λύση θα ήταν (την οποία πρότεινα από την αρχή της χρονιάς) να πάνε τα παιδιά και στο ολοήμερο. Γιατί έχουμε ολοήμερο στο σχολείο μας. Βέβαια, από την Έκτη τάξη δεν πηγαίνει κανένας στο ολοήμερο. Για τα τέσσερα παιδιά θεωρώ ότι δεν έχουν και κάποιο πρόβλημα, ώστε να πάνε να βοηθηθούν. Τα δύο θα ήταν καλά να πάνε. Δεν θέλουν όμως. Δεν επιθυμούν τα ίδια; Οι γονείς τους; [ερωτήσεις με αμφιβολία] Δεν ξέρω. Πιστεύω ότι θα είχαν μια επιπλέον βοήθεια, μια στήριξη. Τουλάχιστον, τα μαθήματα που κάνουμε στο σχολείο να μπορούν να τα βλέπουν, όσο μπορούν, να τα λύνουν στο ολοήμερο και, τουλάχιστον, να πηγαίνουν στο σπίτι προετοιμασμένα, σε κάποιο βαθμό. Πιστεύω ότι αυτό θα τους βοηθούσε πάρα πολύ. Από κει και μετά... Σε πρώτη φάση αυτό βλέπω».

(Συν. 17, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

«Έτσι όπως είναι τα πράγματα τώρα, όπως είναι η κατάσταση τώρα, για να χρησιμοποιήσουμε πράγματα που ήδη υπάρχουν, για να μη λέμε... μία συνεργασία εξατομικευμένης διδασκαλίας από το δάσκαλο του πρωινού και συνεργασία με το δάσκαλο του ολοήμερου, για να 'δράσει' πιο 'φροντιστηριακά' πάνω του. (...) Και να υπάρχει συνεργασία μεταξύ δασκάλου ολοήμερου

και δασκάλου. Γιατί δεν υπάρχει καμία συνεργασία! Κάνει ο καθένας το δικό του και δε δέχεται και... Και είναι σημαντικό αυτό!»

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

Όλες οι προηγούμενες προτάσεις των εκπαιδευτικών κινούνται στη «λογική» των θεσμικών μορφών ενισχυτικής διδασκαλίας. Η αντισταθμιστική υποστήριξη την οποία φαίνεται να σκιαγραφούν οι προτάσεις αυτές, προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές που δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν στο σχολείο, κινείται αποκλειστικά στην κατεύθυνση που προβλέπεται και από το επίσημο πλαίσιο λειτουργίας των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και του ολόημερου σχολείου.¹ Δηλαδή στην παροχή απλώς πρόσθετου διδακτικού χρόνου στους μαθητές που έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» και «χρειάζονται επιπλέον διδακτική βοήθεια» (κυρίως, στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών), χωρίς όμως να τίθεται υπό διαπραγμάτευση το περιεχόμενο, οι διδακτικοί στόχοι και γενικά ο κοινωνικός χαρακτήρας όσων προβλέπεται να διδάσκονται στο σχολείο, με βάση τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία.²

Από την άποψη αυτή, οι σχετικές απόψεις και προτάσεις, τις οποίες καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, δεν αποκλίνουν από το ισχύον εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά κινούνται και πάλι ή προσδιορίζονται από τα όρια και τους περιορισμούς που τους θέτει η επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Μια μικρή εξαίρεση στις προηγούμενες προτάσεις αποτελεί η αναφορά μιας εκπαιδευτικού στην ανάγκη ύπαρξης περισσότερο «ουσιαστικών» τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας για τους συγκεκριμένους μαθητές. Η αναφορά αυτή παρουσιάζει στοιχεία διαφοροποίησης απ' όλες τις προηγούμενες προτάσεις, στο

¹ _ Σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της ενισχυτικής διδασκαλίας βλ. το Π.Δ. 462 «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 171, τχ. Β' /11-11-1991, σ.2240).

Για το χαρακτήρα της ενισχυτικής-αντισταθμιστικής διδασκαλίας που προβλέπεται στο πλαίσιο της λειτουργίας του ολόημερου σχολείου αναφέρεται : «Το ολόημερο σχολείο αξιοποιεί τις δυνατότητες τις οποίες του παρέχει ο επιπλέον χρόνος για να επιτύχει δύο βασικούς στόχους του, που είναι (α) η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και (β) ο εμπλουτισμός του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα. Η εμπέδωση επιδιώκεται μέσα από την προετοιμασία των εργασιών που ανατέθηκαν στους μαθητές στα μαθήματα του πρωινού προγράμματος και μέσα από επιπρόσθετες δραστηριότητες, οι οποίες αποβλέπουν να καλύψουν ελλείψεις των μαθητών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά» (Φ.50/76/121153/Γ1 «Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολόημερου Δημοτικού Σχολείου», στο : ΦΕΚ 1471, τχ. Β' / 22-11-2002, σ. 19571).

² _ Σχετικά με κάποιες κριτικές παρατηρήσεις για το είδος ενισχυτικής διδασκαλίας που προβλέπεται στο ολόημερο σχολείο σε μια τέτοια κατεύθυνση πρβλ. και Διαμαντής Κ. (2003) «Ολόημερο σχολείο : η μεγάλη 'κοινωνική κατάκτηση' εξατμίζεται...», *Ρωγμές εν τάξει*, τχ. 13, σσ.20,21.

βαθμό που εμπεριέχει ορισμένες κριτικές επισημάνσεις για κάποια πλευρά της κυρίαρχης εκδοχής ενισχυτικής διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται στο σχολείο, και ενσωματώνει στοιχεία προβληματισμού σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα των γνώσεων που προσφέρονται στο πλαίσιο της διδασκαλίας αυτής. Ταυτόχρονα, η αναφορά αυτή της εκπαιδευτικού σκιαγραφεί τα χαρακτηριστικά τα οποία θα μπορούσε να συγκεντρώνει η παραγωγή ενός «εναλλακτικού» διδακτικού υλικού. Ενδεικτικά, παραθέτουμε απόσπασμα από τη σχετική αναφορά της εκπαιδευτικού :

ΕΡ. «Στη συγκεκριμένη περίπτωση πιστεύεις ότι θα βοηθούσε αν υπήρχε ένα ουσιαστικό τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας;»

«Αν ήταν ουσιαστικό, ναι! Νομίζω ότι θα βοηθούσε αρκετά! Με υλικό διαφοροποιημένο. Γιατί, και μια χρονιά που δούλεψα σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας τα σχολικά εγχειρίδια που προβλέπονται για τα τμήματα αυτά δεν βοηθούν τους μαθητές! Τους περισσότερους δεν τους βοηθούν! (...) Εγώ νόμιζα ότι οι δάσκαλοι που καλούνται να διδάξουν στα τμήματα ενισχυτικής πρέπει να έχουν και άλλη κατάρτιση. Γιατί τα παιδιά αυτά που φτάνουν στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας δεν μπορείς να τ' αντιμετωπίσεις όπως τα υπόλοιπα παιδιά μέσα σ' ένα τμήμα. Δηλ. αντιμετωπίζουν προβλήματα και δεν είναι ξεκάθαρο και τι προβλήματα αντιμετωπίζουν. Και χρειάζονται άλλες μέθοδοι, με τις οποίες δεν είμαστε εξοικειωμένοι. Και όταν πας να κάνεις το μάθημα που κάνεις στην τάξη, έχοντας απέναντί σου ένα τέτοιο παιδί, το αποτέλεσμα δεν είναι ποτέ θετικό, ποτέ καλό. Το παιδί δηλ. δεν βοηθιέται, στην ουσία».

ΕΡ. «Από ποια άποψη;»

«Κοίταξε, όταν εγώ δούλεψα στην ενισχυτική διδασκαλία είχα κάποια βιβλία (τόρα δεν μπορώ να θυμηθώ τους τίτλους), τα οποία αναφέρονταν σε παιδιά ανώτερων τάξεων. Δηλ. δε συναντούσε ένα παιδάκι, ένα προσφυγάκι με 'άθλιες' συνθήκες διαβίωσης κι όλα αυτά μέσα εκεί τον εαυτό του, σε καμία περίπτωση. Δηλ. και ο λόγος, τα κείμενα και οι εικόνες και οτιδήποτε άλλο ήτανε 'ξένα' εντελώς. Δεν συναντούσαν δηλ. τις 'ταυτότητές' τους οι συγκεκριμένοι μαθητές μέσα στα βιβλία αυτά. Δεν βοηθούσαν τα παιδιά. Εγώ εκείνο το διάστημα χρησιμοποιούσα περισσότερο δικό μου υλικό».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

5. Εξατομικευμένη διδασκαλία μαθητών. Οι προτάσεις επτά εκπαιδευτικών, οι οποίες εντάσσονται στην υποκατηγορία αυτή, προβλέπουν την παρακολούθηση από τους μαθητές που έχουν δυσκολία και αποτυγχάνουν στα μαθήματα εξατομικευμένης

διδασκαλίας. Το στοιχείο το οποίο διαφοροποιεί την υποκατηγορία αυτή των προτάσεων από την προηγούμενη είναι ότι τα τμήματα αυτά ενισχυτικής ή εξατομικευμένης υποστήριξης και διδασκαλίας των μαθητών αυτών προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν στη βάση της διαφοροποιημένης αντιμετώπισης των μαθητών, σύμφωνα με τις «μαθησιακές δυνατότητες» και το «γνωστικό επίπεδο» στο οποίο βρίσκονται ή μπορούν αυτοί ν' ανταποκριθούν. Στην περίπτωση δηλαδή αυτή καταγράφεται στο επίπεδο των προτάσεων πλέον των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση ή την άμβλυση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους ό,τι έχουμε δει (σε προηγούμενη ενότητα) ν' αναφέρουν οι ίδιοι περίπου εκπαιδευτικοί ότι επιχειρούν ως διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών τους που αποτυγχάνουν.

ΕΡ. «Αν σε ρωτούσα τι νομίζεις ότι πρέπει να γίνει γι' αυτά τα παιδιά, προκειμένου να βοηθηθούν και να πάνε καλύτερα στα μαθήματα;»

«Εγώ πιστεύω ότι θα έπρεπε να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Που θα είναι παιδιά αναλόγου επιπέδου και το παιδί θα μπορεί να ικανοποιείται όταν δίνει μια απάντηση, έστω και την όποια απάντηση, όταν θα διαβάσει μία συλλαβή, παρά να αισθάνεται μειονεκτικά απέναντι στα άλλα παιδιά. Γιατί είναι άλλα παιδιά που έχουν πολύ καλό επίπεδο, και, ουσιαστικά, σε 'καθοδηγούν', κατά κάποιο τρόπο, μέσα στην τάξη. Πιστεύω ότι θα χρειαζόταν ενισχυτική διδασκαλία.»

ΕΡ. «Που να έχει μια διαφοροποίηση λες...»

«Ακριβώς! Θα μπορέσει δηλ. το παιδί με διαφορετικό υλικό, με ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα να καταφέρει, τουλάχιστον, να μάθει να διαβάζει.»

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Το παιδί πρέπει να κάνει άλλα πράγματα. Να χαμηλώσουμε πάρα πολύ το επίπεδο, να αλλάξουμε τους ρυθμούς της μάθησης (πιο αργά). (...) Το παιδί αυτό θέλει άλλους ρυθμούς. Θέλει εξατομικευμένη διδασκαλία, πρέπει να είσαι πάνω απ' το κεφάλι του. (...) Εξατομικευμένη διδασκαλία, πιστεύω, θα βοηθούσε πάρα πολύ. (...) Χρειάζεται μια εξατομικευμένη διδασκαλία. Έπρεπε να υπάρχουν τέτοια τμήματα στα σχολεία. Έπρεπε! Ένας δάσκαλος έπρεπε να κάνει αυτή τη δουλειά.»

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

«Ένα άλλο πρόγραμμα να παρακολουθούν. Να έχουν άλλους στόχους.»

ΕΡ. «Πώς θα το έβλεπες αυτό;»

«Να χαμήλωναν οι στόχοι, βασικά, να μην ήταν ο 'πήχης' τόσο ψηλά, για να μην αναγκάζεσαι και το παιδί να το 'φορτώνεις'. (...) Καλύτερα είναι να είναι πιο χαμηλός ο 'πήχης' γι' αυτά τα παιδιά και να έχουν και μία ενθάρρυνση από μας, για να μπορούν να συνεχίσουν, ας πούμε».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

«Πιστεύω ότι μια μεγάλη βοήθεια θα ήταν η ενισχυτική διδασκαλία, ένα τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, απ' τη μια πλευρά. Ενισχυτική, γιατί το λέω; (...) Χρειάζεται πιο εντατικά. Γι' αυτό λέω σε τμήμα ενισχυτικής που θα μπορέσει ν' ασχοληθεί για αρκετές ώρες, με πρόσθετο χρόνο. Θα μπορούσαμε να μειώσουμε και ώρες σ' αυτά τα παιδιά, δηλ. από την παρακολούθηση της Γλώσσας ή των Μαθηματικών στην τάξη, και να έχουν δηλ. σε καθημερινή βάση (αν γίνεται) και δίωρη και τρίωρη ενασχόληση με τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Αλλιώς, δε βλέπω άλλον τρόπο. Τουλάχιστον, αυτά τα παιδάκια να φύγουν απ' το δημοτικό (αυτό που λέμε) και να ξέρουν τα βασικά. Δηλ. στα Μαθηματικά (αυτό που λέγαμε) να ξέρουν τις τέσσερις πράξεις, να λύσουν δυο προβληματάκια ή στη Γλώσσα (ξέρω 'γω) να έχουν ικανοποιητική αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα. Τα βασικά δηλ.»

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Σε ορισμένες από τις προτάσεις αυτής της υποκατηγορίας επιχειρείται από κάποιους εκπαιδευτικούς και μια ακόμη αιτιολόγηση της πρότασής τους, πέρα δηλαδή από την επίκληση των «μαθησιακών δυνατοτήτων» και του «γνωστικού επιπέδου» των μαθητών αυτών. Η προτεινόμενη δηλαδή γνωστική διαφοροποίηση των μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα αιτιολογείται μέσα από μια καθαρά ψυχολογική προσέγγιση των μαθητών και των δυσκολιών που αυτοί αντιμετωπίζουν. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η γνωστική διαφοροποίηση και ο διαχωρισμός των συγκεκριμένων μαθητών, με βάση την επιλογή λιγότερων και μικρότερου βαθμού δυσκολίας γνωστικών στοιχείων, μπορεί να συντείνει στην ψυχολογική τους ενθάρρυνση και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Η δυνατότητα εμπλοκής δηλαδή των μαθητών αυτών σε μαθησιακές δραστηριότητες μικρότερης δυσκολίας και γνωστικών απαιτήσεων, μπορεί να συμβάλλει σε μια σχετική άμβλυνση της μαθησιακής τους «υστέρησης» και, κατά συνέπεια, στη μερική, έστω, αποφυγή της σχολικής τους περιθωριοποίησης από τον υπόλοιπο «κορμό» της τάξης τους. Οπτική η οποία παρουσιάζεται πιο ολοκληρωμένα σε μια ομόλογη πρόταση ενός ακόμη εκπαιδευτικού :

«Τι θα περίμενα εγώ να γίνει γι' αυτά τα παιδιά; Ή τι θα ήθελα να γίνει. Θα σου απαντήσω πρώτα και θα αιτιολογήσω μετά. Θα ήθελα να θυμούνται το σχολείο ευχάριστα. Δηλ. δε θα ήθελα να είναι σαν εκείνα τα παιδιά που τα ανέβαζε ο δάσκαλος 'επάνω' και τα έδειχνε με το δάχτυλο : "γιατί, Κωστάκη, δεν έχεις μάθει την προπαίδεια; Είσαι τέτοιος, είσαι εκείνος, είσαι άλλος". Κοντολογίς, λοιπόν, θα ήθελα να προσπαθήσω όσο μπορώ, να τους δώσω ό,τι καλύτερο από πλευράς γνώσεων και, κυρίως, από πλευράς εμπειριών στο σχολείο. Να θυμούνται ευχάριστα το σχολείο. Όσα μάθουν περισσότερα, καλό είναι. Αλλά, απ' τη στιγμή που βλέπεις ότι δεν έχουν τις δυνατότητες, δεν χρειάζεται να γίνει αυτό που μπορούμε να πούμε το 'σταύρωμα' στο βωμό της γνώσης. Ό,τι μπορούν να μάθουν, πιστεύω. Έχω δει ανθρώπους οι οποίοι ξέρουν πολύ λιγότερα από μένα και είναι πάρα πολύ ευτυχισμένοι. Είναι πετυχημένοι στην τέχνη τους και μπορώ να σου πω ότι μπορεί να είναι και πιο ευκατάστατοι από μένα. Επομένως, πρωταρχικός στόχος ενός σχολείου θα 'πρεπε να 'ναι τα ισορροπημένα παιδιά και μετά τα μορφωμένα παιδιά. Και εμείς κάνουμε το ανάποδο.(...) Θα έλεγα ότι η δική μου πεποίθηση και προσπάθεια είναι να προσπαθήσω με βάση τις δυνατότητες του κάθε παιδιού, ν' αξιοποιήσω τις δυνάμεις του όσο καλύτερα μπορώ. Δηλ. αυτό που θα μπορούσα να κάνω σε ένα παιδί το οποίο έχει κάποια δυσκολία, κατά πρώτο, θα ήταν να το κάνω να μη νιώθει άσχημα για τις δυσκολίες που έχει, και το δεύτερο θα ήταν να μπορέσω, τουλάχιστον, στα πράγματα που τον ενδιαφέρουν και μπορεί ν' ανταποκριθεί, να του αξιοποιήσω όσο περισσότερο μπορώ αυτές τις δεξιότητες».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Στην προηγούμενη πρόταση είναι περισσότερο από προφανής η σύμπτωση των απόψεων του εκπαιδευτικού για τον τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας όσο και για τη λειτουργία του σχολείου με την επίσημη παιδαγωγική και ιδεολογική οπτική και στοχοθεσία για τη γενικότερη κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης.¹

¹ Στο πλαίσιο της οπτικής αυτής σημειώνεται χαρακτηριστικά ότι «Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σημαντικός για τη διαμόρφωση ατόμων με συγκροτημένη και ισορροπημένη προσωπικότητα, με κοινωνικές δεξιότητες και σύστημα αξιών, ικανών να ενταχθούν δημιουργικά στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης, της πολυπολιτισμικότητας και της νέας τεχνολογίας». Σχετικά, βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. Η ευέλικτη ζώνη στην υποχρεωτική εκπαίδευση..., ό.π., σ.6.

Επίσης, στην ίδια κατεύθυνση, προκρίνεται η φιλελεύθερης αφετηρίας αρχή της «εξασφάλισης ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές». Στο πλαίσιο αυτής της αρχής αναφέρεται : «Η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών στη μάθηση δεν θα πρέπει να ερμηνεύεται ως σύνολο ομοιόμορφων εκπαιδευτικών παροχών που οδηγούν σε ομοιόμορφες διαδικασίες και συμπεριφορές. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση, την κοινωνία, τις εκάστοτε συνθήκες, όπως τα άτομα με αναπηρίες (Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Α.Μ.Ε.Α.) αλλά και τα άτομα με ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση». Σχετικά, βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ό.π., τόμ. Α', σ.7.

Η θέση αυτή τείνει να αγνοεί τη διαφορετική κοινωνική θέση των μαθητών και τη σχέση της θέσης αυτής με τη μαθησιακή τους ανταπόκριση και πορεία στο σχολείο. Άλλωστε, η συνεχής χρήση του ενικού αριθμού, κατά την αναφορά του εκπαιδευτικού «στο παιδί», ταυτόχρονα με την παραγνώριση της διαφορετικότητας (κοινωνικής και άλλης) των συγκεκριμένων παιδιών που αποτυγχάνουν στο σχολείο, συνιστά μια απόλυτα επικεντρωμένη εστίαση στο άτομο-«πρόσωπο» του μαθητή. Η κοινωνική ένταξη και θέση του μαθητή τίθενται σιωπηρά στο περιθώριο. Έτσι, η «ισορροπημένη ανάπτυξη» ενός αυτόνομου παιδιού τείνει να ισοδυναμεί αυτόματα με την εξαφάνιση του (κοινωνικά προσδιορισμένου) προβλήματος της σχολικής του αποτυχίας.¹

Η «εξατομίκευση» της γνωστικής και μαθησιακής διαφοροποίησης των μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα, από ένα σημαντικό τμήμα των εκπαιδευτικών της έρευνας, είτε αυτή η «εξατομίκευση» αφορά την εξήγηση είτε τον τρόπο αντιμετώπισης της δυσκολίας των μαθητών υπό την κάλυψη ενός ιδιότυπου τρόπου «σεβασμού» και «αποδοχής» των «ατομικών διαφορών» των μαθητών, δημιουργεί όρους και προϋποθέσεις εγκλωβισμού των μαθητών αυτών σε μια μονιμότερη κατάσταση γνωστικής διαφοροποίησης και, άρα, σχολικής αποτυχίας.²

Κάτω από ένα τέτοιο πρίσμα μπορεί να κατανοηθεί και η πιο «κοντινή» σχέση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού καθώς και άλλων εκπαιδευτικών με μια «ιατρική» ή ψυχολογική εξήγηση και αντιμετώπιση των «προβλημάτων μάθησης» των μαθητών τους παρά με μια συνολικότερη κοινωνιολογική και πολιτική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας, δηλαδή ως ενός ευρύτερου ιδεολογικού και κοινωνικού ζητήματος.

Τέλος, στο πλαίσιο μιας ακόμη πρότασης ενός εκπαιδευτικού για την ανάγκη ύπαρξης «εξατομικευμένης διδασκαλίας» για όσους μαθητές δυσκολεύονται στα μαθήματά τους, η αναφορά στην ανάγκη παροχής σ' αυτούς πρόσθετου διδακτικού χρόνου μέσα από μια εξατομικευμένη παροχή βοήθειας προς αυτούς, τίθεται υπό την αίρεση μιας γενικότερης φιλελεύθερης οπτικής ή παραδοχής σχετικά με τον τρόπο διάθεσης του διδακτικού χρόνου, στην οποία είχαμε αναφερθεί και σε προηγούμενη ενότητα. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, ο διδακτικός χρόνος δεν μπορεί παρά να

¹ _ Για κάποιες τέτοιες κριτικές παρατηρήσεις, οι οποίες αφορούν και τις ομόλογες παιδαγωγικές οπτικές και προσεγγίσεις που κυριαρχούν στο πλαίσιο του λεγόμενου «νέου» ή «ενεργητικού σχολείου», απ' όπου αντλούμε βλ. Perrenoud P. (2002), ό.π., σσ.28,29.

² _ Για μια σχετική κριτική αναφορά, απ' την οποία αντλούμε βλ. Perrenoud P. (2008) «Οι νέες παιδαγωγικές υπό εξέταση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 86, σ.37.

ισοκατανέμεται ανάμεσα στους μαθητές (στο πλαίσιο μιας «ενιαίας» και «ίσης» αντιμετώπισης αυτών), ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες ανάγκες ή δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν μεμονωμένοι μαθητές. Η κατανομή δηλαδή του διδακτικού χρόνου στους μαθητές φαίνεται να υπακούει περισσότερο σε μια δεοντολογική ή «ηθική» αντίληψη παροχής «ίσων ευκαιριών» μάθησης σ' αυτούς παρά σε μια κοινωνική και πολιτική επιδίωξη για την επίτευξη «ίσων αποτελεσμάτων». Ενδεικτικό μιας τέτοιας αντίληψης είναι το παράθεμα που ακολουθεί :

«Πιστεύω μια εξατομικευμένη προσέγγιση και διδασκαλία (αυτή που λέμε εξατομικευμένη) θα βοηθούσε. Βέβαια, αφενός και τα περιθώρια χρόνου είναι ελάχιστα και, αφετέρου δεν μπορείς να ασχολείσαι μόνο με το 'κομμάτι' αυτό της τάξης των 3-4 και θ' αγνοήσουμε τους υπόλοιπους. Άρα, λοιπόν, η ανεπάρκεια χρόνου και το ότι δεν μπορούμε ν' ασχοληθούμε μόνο μ' αυτά, αναγκάζει εμάς να μην ασχολούμαστε όσο πρέπει. Το πρώτο, πιστεύω, θα 'ταν αυτό.

(Συν. 23, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Από τη συσχέτιση των προτάσεων τις οποίες καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές τους στα μαθήματα με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προκύπτει κάποια ποσοτική διαφοροποίηση των προτάσεων αυτών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προτείνουν την ύπαρξη συμβουλευτικής παρέμβασης του σχολείου στην οικογένεια των μαθητών τους που αποτυγχάνουν καθώς και την παροχή «ειδικής» βοήθειας και ψυχολογικής ενίσχυσης στους μαθητές που αποτυγχάνουν (πρώτη και δεύτερη υποκατηγορία προτάσεων) είναι στην πλειονότητά τους νεότερης ηλικίας (κυρίως 24-34 ετών) και με λιγότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Στη μεγάλη τους πλειονότητα οι εκπαιδευτικοί αυτοί τοποθετούν τον εαυτό τους πολιτικά στα Δεξιά και στο Κέντρο.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προτείνουν μια μορφή εξατομικευμένης διδασκαλίας με χαμηλότερους ρυθμούς μάθησης (πέμπτη υποκατηγορία) είναι μεγαλύτερης ηλικίας (35-44 ετών) και έχουν περισσότερη υπηρεσία και μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προτείνουν ως τρόπο αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους την ύπαρξη ενός πιο ελεύθερου τρόπου διδασκαλίας,

την ενίσχυση των διδακτικών επισκέψεων και την παρακολούθηση από τους μαθητές που αποτυγχάνουν στο σχολείο προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και τμημάτων ολοήμερου σχολείου (τρίτη και τέταρτη υποκατηγορία) αυτο-τοποθετούνται πολιτικά στην πλειονότητά τους στα Αριστερά. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν παρουσιάζουν άλλη σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με κάποιο από τα υπόλοιπα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά τους.

Τέλος, οι δυο γυναίκες εκπαιδευτικοί οι οποίες καταθέτουν προτάσεις για την ανάγκη παραγωγής διαφορετικού περιεχομένου διδακτικού υλικού για τους μαθητές που αποτυγχάνουν καθώς και τη δημιουργία γι' αυτούς τους μαθητές διαφορετικού προσανατολισμού (από τα σημερινά) τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας είναι μεγαλύτερης ηλικίας και με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Οι δυο αυτές εκπαιδευτικοί αυτο-τοποθετούνται πολιτικά και συνδικαλιστικά στα Αριστερά.

Μολονότι, βέβαια, οι δυο αυτές εκπαιδευτικοί δείχνουν πως κατανοούν πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι η συμβολή στη λειτουργία αυτή των σχολικών γνώσεων και του αναλυτικού προγράμματος, η θεωρητική κατανόηση και η κριτική τους τοποθέτηση δε φαίνεται να «μεταφράζεται» αυτόματα και «ευθύγραμμα» σε μια σύστοιχη διδακτική πρακτική, η οποία να εντάσσεται σε μια κατεύθυνση μερικής, έστω, αντιμετώπισης στη σχολική τάξη της κυρίαρχης αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Η πολιτική και ιδεολογική τοποθέτηση των δυο εκπαιδευτικών, ενώ μπορεί να έχει κάποια συμβολή στην κατανόηση όψεων της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, δεν αποτελεί, ταυτόχρονα, επαρκή συνθήκη για έναν ομόλογο ενδοσχολικό αναπροσανατολισμό της κυρίαρχης αυτής λειτουργίας, στο επίπεδο δηλαδή των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών και εφαρμογών τις οποίες ακολουθούν οι δυο εκπαιδευτικοί. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια βάσιμη ένδειξη ότι οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών δε διαμεσολαβούνται μόνον από το επίπεδο της θεωρητικής ενημέρωσης, της κριτικής ιδεολογικής συνειδητοποίησης ή της «ατομικής επιλογής» και «βούλησης» που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά μπορεί να προσδιορίζονται, σε μεγάλο βαθμό, και από το συγκεκριμένο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου και τους θεσμικούς περιορισμούς οι οποίοι απορρέουν από το πλαίσιο αυτό σε κάθε επίπεδο.

Συνοψίζοντας την παρουσίαση των προτάσεων, τις οποίες καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της σχολικής

αποτυχίας των μαθητών τους, θα λέγαμε ότι οι προτάσεις αυτές δεν απομακρύνονται από τον «ψυχο-βιολογικό» προσανατολισμό τον οποίο φάνηκε να υιοθετούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, όσον αφορά και τη σκιαγράφηση των αιτίων της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Επίσης, στις ίδιες προτάσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος τον οποίον αναγνωρίζουν αυτοί στους γονείς και, γενικά, στα στοιχεία που συγκροτούν τον στενά «θεσμικό χώρο» της οικογένειας των μαθητών τους, όσον αφορά τη δυνατότητα που μπορεί να προσφέρει αυτή για την αντιμετώπιση της σχολικής τους αποτυχίας.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας, μολονότι ρωτήθηκαν ανοιχτά σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή άμβλυνσης της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, δε φάνηκε να αποκλίνουν στις προτάσεις τους τόσο από τα προβλεπόμενα (παιδαγωγικά και ιδεολογικά) πλαίσια λειτουργίας του σχολείου όσο και από τις στενά διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές τις οποίες οι ίδιοι ανέφεραν ότι ακολουθούν. Ακόμη και στις προτάσεις και τις απόψεις τις οποίες αυτοί καταθέτουν, σχετικά με την εκπόνηση ενός πιο «βιωματικού» τρόπου διδασκαλίας και ενός «εναλλακτικού» διδακτικού υλικού για τους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα, οι αναφορές στα στοιχεία του διδακτικού αυτού υλικού και στον προτεινόμενο (από αυτούς) τρόπο διδασκαλίας δεν αναδεικνύουν μια κριτική κατανόηση, αναφορικά με τον ιδεολογικό και κοινωνικό χαρακτήρα των επίσημων σχολικών γνώσεων και των κυρίαρχων εκδοχών διδασκαλίας καθώς και τη συμβολή αυτών στη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών τους.

Το γεγονός, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρονται καθόλου σε σκέψεις και προτάσεις, οι οποίες να αφορούν πιο «δομικές» πλευρές της λειτουργίας του σχολείου ή συνολικότερους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, μέσα, κυρίως, από προτάσεις πολιτικού και κοινωνικού χαρακτήρα που θα μπορούσαν να υπάρξουν στο κοινωνικό επίπεδο, τη στιγμή που στρέφονται αποκλειστικά σε ατομικιστικές και εδρασμένες στον «πυρήνα» της οικογένειας προτάσεις και παρεμβάσεις, επιβεβαιώνει ότι οι λειτουργιστικές θεωρήσεις της ατομικής και ενδο-οικογενειακής «παθολογίας» και «υστέρησης» ή «δυσλειτουργίας» τροφοδοτούν τη σκέψη των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η ταύτιση των προτάσεων των εκπαιδευτικών, για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, με τις επίσημες εκδοχές διδακτικών πρακτικών και τους προβλεπόμενους τρόπους διδασκαλίας δείχνει, από τη μια, πως απουσιάζει στη

μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας η οπτική σχετικά με τις ποικίλες εκφάνσεις και διαστάσεις της κυρίαρχης (αναπαραγωγικής) λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, στην οποία «εμπλέκονται» και οι ίδιοι καθημερινά και, από την άλλη, τον ιδιαίτερα περιοριστικό και προσδιοριστικό ρόλο των κυρίαρχων εκδοχών παιδαγωγικής ιδεολογίας και λειτουργίας του σχολείου ακόμη και για τη δυνατότητα διαμόρφωσης και διατύπωσης εναλλακτικών προτάσεων από τους ίδιους σχετικά με την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Το τρίτο κεφάλαιο του μέρους αυτού της εργασίας μας, στο οποίο επιχειρούμε την παρουσίαση του υπόλοιπου υλικού της έρευνας στους εκπαιδευτικούς, αποτελείται από δυο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζουμε τις αντιλήψεις και τις οπτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, ενώ στη δεύτερη την κοινωνιολογική γνώση την οποία δηλώνουν ότι έχουν αποκομίσει αυτοί από την αρχική τους εκπαίδευση σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας.

I. Αξιολόγηση μαθητών και σχολική αποτυχία

Στην ενότητα αυτή της εργασίας μας επιχειρούμε την παρουσίαση και ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο. Η παρουσίαση αυτή αφορά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τόσο την αξιολόγηση των μαθητών, γενικά, στο δημοτικό σχολείο όσο και, ειδικότερα, των συγκεκριμένων μαθητών τους οι οποίοι δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, των συνεντεύξεων που κάναμε, απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς μια σειρά από γενικότερες και ειδικότερες ερωτήσεις, έτσι ώστε να διερευνήσουμε πώς αντιλαμβάνονται τη θέση της αξιολόγησης στο σχολείο, ποια ή ποιες λειτουργίες της αναγνωρίζουν, ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε σχέση με τη θέση και εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών, με ποια

σημεία ή πλευρές της αξιολόγησης διαφωνούν και γιατί και τι αντιπροτείνουν απέναντι στο υφιστάμενο επίσημο σύστημα αξιολόγησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις τις οποίες απευθύναμε στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν ποια είναι η γνώμη τους για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο, αν δηλαδή συμφωνούν ή διαφωνούν με το σύστημα αυτό και γιατί και τι αντιπροτείνουν (στην περίπτωση που διαφωνούν). Επίσης, πώς αντιμετωπίζουν στο ζήτημα της αξιολόγησης τους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν και γιατί. Καταληκτικά, σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, στους οποίους απαιτούνταν αποσαφήνιση της οπτικής τους, θέσαμε μια ακόμη συμπληρωματική ερώτηση σχετικά με το εάν αυτοί θα συμφωνούσαν ή θα διαφωνούσαν με πιθανή πρόταση για συνολική κατάργηση της αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Στόχος αυτών των ερωτήσεων ήταν να διερευνήσουμε πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μια από τις πιο καίριες πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την αξιολόγηση των μαθητών τους, σε σχέση με τη συμβολή της αξιολόγησης στην επιλογή και κατανομή των μαθητών σε διαφορετικές και διακριτά οριοθετημένες θέσεις υψηλής ή χαμηλής επίδοσης, επιτυχίας ή αποτυχίας εντός του σχολικού μηχανισμού. Απώτερος στόχος των ερωτήσεων αυτών ήταν να κατανοήσουμε εάν αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις κοινωνικές διαστάσεις και λειτουργίες τις οποίες ενσωματώνει και επιτελεί η αξιολόγηση των μαθητών τόσο ως διαδικασία (ορισμός και αποδοχή της έγκυρης, επιστημονικά και ιδεολογικά, σχολικής γνώσης, κατασκευή εννοιών και κριτηρίων αποτίμησης της κατάκτησής της από τους μαθητές και, συνακόλουθα, κοινωνική κατασκευή κατηγοριών ταξινόμησης αυτών) όσο και ως αποτέλεσμα (επιλογή και κατανομή των μαθητών σε διαφορετικά μορφωτικά και κοινωνικά υποσύνολα).

Κατά συνέπεια, να κατανοήσουμε εάν συλλαμβάνουν και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τη διττή κοινωνική λειτουργία την οποία επιτελεί η αξιολόγηση : ως μια διαδικασία και πρακτική η οποία συντελεί στην κοινωνική επιλογή και κατανομή των μαθητών-κοινωνικών φορέων αρχικά, σε μορφωτικά υποσύνολα και, στη συνέχεια, σε διαφοροποιημένες και ιεραρχημένες κοινωνικές θέσεις, στη βάση της θεμελιακής διάκρισης διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας, η οποία συνέχει τον υφιστάμενο (καπιταλιστικό) καταμερισμό της εργασίας. Αν δηλαδή έχει γίνει αντιληπτή η συμβολή της αξιολόγησης των μαθητών στη διευρυμένη αναπαραγωγή και τη νομιμοποίηση, από τη μια, των θέσεων και των

σχέσεων στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και, από την άλλη, στην αναπαραγωγή και κατανομή των ίδιων των κοινωνικών φορέων στις θέσεις αυτές.¹

Η μελέτη και επεξεργασία των δεδομένων, από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των οπτικών των εκπαιδευτικών της έρευνας για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών που εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο, έδειξε ότι οι αντιλήψεις και οπτικές αυτές μπορούν να ενταχθούν σε δυο πολύ γενικές κατηγορίες. Σε μια πρώτη κατηγορία αντιλήψεων και οπτικών, στην οποία σκιαγραφείται η αξιολόγηση ως μια κοινωνικά ουδέτερη και αμερόληπτη εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία και σε μια δεύτερη κατηγορία, στην οποία απαντούν αντιλήψεις και οπτικές οι οποίες θίγουν ορισμένες πλευρές του κοινωνικού χαρακτήρα της αξιολόγησης και της συμβολής της στην κοινωνική επιλογή των μαθητών.

Οι αντιλήψεις και οι οπτικές των εκπαιδευτικών τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης κατηγορίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών μπορούν να ενταχθούν και σε ειδικότερες υποκατηγορίες, ανάλογα με το πώς ορίζεται σ' αυτές η αξιολόγηση, ποιες λειτουργίες της αναγνωρίζουν, ποια τοποθέτηση εμπεριέχουν οι αντιλήψεις και οι οπτικές αυτές των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών τους και ποιες πρακτικές υιοθετούν στην αξιολόγηση των μαθητών που αποτυγχάνουν στα μαθήματα.

Με βάση, λοιπόν, την προηγούμενη κατηγοριοποίηση, τα δεδομένα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών τους παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα.

A. Κοινωνική ουδετερότητα της αξιολόγησης

1. Ορισμός της αξιολόγησης

α. Η αξιολόγηση ως μέσο ανάδειξης της αξίας των μαθητών. Στις αναφορές έντεκα εκπαιδευτικών του δείγματος στην αξιολόγηση των μαθητών τους εμπεριέχεται ένα είδος έμμεσου ορισμού της αξιολόγησης.

¹ _ Σχετικά με μια τέτοια θεωρητική οπτική και τεκμηρίωση της λειτουργίας της αξιολόγησης, στο πλαίσιο της συνολικότερης αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, βλ. ενδεικτικά Μηλιός Γ. (1993), ό.π., κυρίως τις σσ.24-26, 41,42 και 87-97, του ίδιου «Αξιολόγηση, Εξετάσεις, Επιλογή : Η Τεχνική της Εξουσίας, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ.55, 1990, σσ.71-77, Apple M. (1986), ό.π., σσ.261-265 και 271-281 και Harris K. (1982), ό.π., σσ.22-24 και 88-90. Επίσης, πρβλ. και Πουλιαντζής Ν. (1990), ό.π., σσ. 35-39 και 42-44.

Σύμφωνα μ' αυτόν, η αξιολόγηση αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα αναγκαίο μέσο ανάδειξης και επικύρωσης της ατομικής αξίας των μαθητών και, συνακόλουθα, μια αναγκαία παιδαγωγική διαδικασία διάκρισης, σύγκρισης και κατάταξής τους με βάση την αξία αυτή. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες αναφορές των εκπαιδευτικών :

«Και προσπαθώ να κάνω τα παιδιά ν' απεμπλακούν από αυτό το άγχος της βαθμολογίας (όσο τα καταφέρνω). Και με τα διαγωνίσματα και με τους βαθμούς προσπαθώ να τους δείξω ότι ο δικός μου ο ρόλος είναι ο πιο άχαρος, για κάτι το οποίο είναι κοινό μυστικό : όλοι ξέρουνε την αξία τους και το βαθμό τους, απλώς, εγώ είμαι αυτός που θα τον βάλω το βαθμό. Κι ότι, για μένα, δεν έχει σημασία ο βαθμός, σαν αξία του ανθρώπου, αλλά, δυστυχώς, ... τους έχω μιλήσει ότι, δυστυχώς, έναν βαθμό θα κυνηγάνε για να μπουν σε μια Σχολή και ν' αξιολογηθούν αύριο-μεθαύριο σαν πολίτες, τέλος πάντων, σαν επάγγελμα που θα ακολουθήσουν. Αλλά προσπαθώ, όσο είναι δυνατόν, να τους δώσω να καταλάβουν ότι αυτό θα γίνει επιτυχημένο γεγονός, να έχουνε έναν καλό βαθμό δηλ., μέσα από την αντίληψη των ίδιων μας για την αξία μας. Πού είμαι δηλ., πού βαδίζω εγώ σαν άτομο, τι δυνατότητες έχω; (...) Ας πούμε, συγκεκριμένα, είναι μια μαθήτρια η οποία προσπαθεί, έγραψε πολύ καλά για τις δυνατότητές της, γι' αυτά που έχει διαβάσει μέχρι τώρα. (...) Αλλά της έβαλα '8,5' σε ένα γραπτό (ο άριστος είχε '10') και της είπα, προσωπικά, ότι με στενοχώρησε πάρα πολύ, με άγχωσε το τι θα της βάλω, ακριβώς, γιατί ήταν πολύ χαμηλότερου βαθμού, του '6', του '7'. Έκανε πολύ μεγάλη προσπάθεια και έφτασε στο '8,5'. Το άξιζε ('8,5', τώρα, είναι ένας βαθμός, έφτασε, τέλος πάντων, ανέβηκε κάποια επίπεδα, μην το πούμε στενά βαθμολογικά, κιόλας). Αλλά της έδωσα να καταλάβει ότι δεν μπορούσα να βάλω παραπάνω, γιατί θα αδικούσα τον άριστο».

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Όχι, δεν έχω διαφωνία με τη βαθμολογία σε 'κομβικά' ζητήματα. Απλά, λέω όταν δίνουμε τη βαθμολογία, έχουμε συνηθίσει να βάζουμε : '10' στη Ζωγραφική στον έναν, '10' στη Γυμναστική στον άλλον. Εκεί έχω άρνηση! Γιατί να του βάλω '10'; Βάζω στο Γιάννη '10' στα Μαθηματικά, γιατί το αξίζει, αλλά ο Γιάννης δεν αξίζει να πάρει και '10' στη Ζωγραφική. Αλλά εκεί κάνω υποχώρηση. Και του βάζω '10'».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Πρέπει να υπάρχει μία αξιολόγηση. Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα βαθμολόγησης ή αξιολόγησης και για να αποδίδουμε, ας πούμε, στους μαθητές που προσπαθούν την αξία τους, αλλά και στους άλλους ο καθένας να λαμβάνει αυτό που του αξίζει, γενικότερα.

(...) Δηλ. δεν είμαι υπέρ του να πάμε σε μία ισοπέδωση-κατάργηση. Γιατί πρέπει να υπάρχει ένα σύστημα αξιών».

(Συν. 17, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Από τις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών προκύπτει πως γι' αυτούς η αξιολόγηση των μαθητών τους αποτελεί, καταρχήν, ένα αναγκαίο και αδιαμφισβήτητο στοιχείο της μαθησιακής και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού μέσα από αυτήν είναι δυνατή η πιστοποίηση και επικύρωση της αξίας του κάθε μαθητή ατομικά, σε σχέση με το βαθμό ανταπόκρισής του στις γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Μ' αυτόν τον τρόπο θεωρείται πως μπορεί να γίνεται εφικτή και η (αναγκαία) συγκριτική κατάταξη των μαθητών τους, με βάση δηλαδή τη βαθμολογική αποτίμηση της αξίας τους. Κάτι που δηλώνεται ακόμη πιο καθαρά και στις επόμενες σχετικές αναφορές δυο ακόμη εκπαιδευτικών :

«Εγώ ξέρεις τι έχω δει; Ότι, τελικά, αδικούμε τους καλούς μαθητές με τους βαθμούς!»

ΕΡ. «Γιατί;»

«Γιατί ο καλός μαθητής θα πάρει το '10', αλλά αυτός που αξίζει για '5', δε θα το πάρει. Θα πάρει '7'. Αυτός που αξίζει για '6', θα πάρει '8'. Αυτός όμως που αξίζει για '10', θα πάρει '10'. Αυτοί χάνουν! Έχουμε καταντήσει, είπα, 'ρατσιστές' στα σχολεία εναντίον των καλών μαθητών και των Ελλήνων. Έχω και αυτή την άποψη!»

(Συν. 20, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

«Πέρα από τους βαθμούς, εγώ έχω εξηγήσει στα παιδιά ότι : “μην κοιτάτε μόνο τους βαθμούς!” Εγώ μίλησα στα παιδιά και τους είπα : “το γεγονός ότι θα δείτε ένα '7', ένα '8', ένα '9', δε σημαίνει ότι, εντάξει, εκεί είμαστε, οπότε σταματάμε!” (...) Και το θέμα είναι ότι δεν το συζήτησα μόνο με τους μαθητές, το συζήτησα και με τους γονείς αυτό. Και τους είπα ότι “το θέμα είναι να εξηγήσετε στα παιδιά, όπως τους έχω πει και εγώ (δεν ξέρω αν σας είπαν, τους έλεγα), ότι το ότι πήραν '7', '8' ή '9', δε σημαίνει ότι σταματάμε εκεί πέρα. Ότι 'είμαι καλός', μέχρι εδώ! Ίσα ίσα, προσπαθούμε συνέχεια για το καλύτερο! Έχω '10', 'πάμε' για καλύτερα ακόμα! Να το διατηρήσω αυτό το '10' και πιο 'πάνω', ν' αξίζω περισσότερο!” (...) Δεν μπορώ να πω ότι τους πριμοδοτώ. Δεν τους βάζω κάτι παραπάνω. Ίσα ίσα, που τους είπα : “εγώ θα σας βάλω τους βαθμούς που σας αξίζουν σίγουρα, αλλά το θέμα είναι ότι αν δω προσπάθεια, θα την επιβραβεύσω!” Από τη στιγμή που βλέπω προσπάθεια, θα το βάλω το '7' ή το '8', κι ας είναι πραγματικά σ' αυτό που μου δίνεται στα τεστάκια από το παιδί, '6'».

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

Από τις αναφορές αυτές προκύπτει η ρητή υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς της «ιδεολογίας της ατομικής αξίας» των μαθητών, η οποία απαντά και στους προηγούμενους εκπαιδευτικούς. Η υιοθέτηση της ιδεολογίας αυτής έχει ως αποτέλεσμα την εκδήλωση από μέρους των εκπαιδευτικών ενός προβληματισμού για την ανάγκη επίδειξης, από τους ίδιους, μεγαλύτερης «συνέπειας» σε ό,τι αφορά την τήρηση μιας πιο «αξιοκρατικής αποτίμησης» και κατάταξης των μαθητών της τάξης τους. Κάτι που θα γίνει ακόμη πιο φανερό από την παρουσίαση και των αμέσως επόμενων υποκατηγοριών.

2. Λειτουργία της αξιολόγησης

Αρκετές από τις αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών τους αναδεικνύουν στοιχεία τα οποία σχετίζονται με ορισμένες λειτουργίες της αξιολόγησης. Οι λειτουργίες οι οποίες σκιαγραφούνται μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση συναρτώνται αποκλειστικά με πλευρές της μαθησιακής και της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι λειτουργίες αυτές, οι οποίες αποτυπώνονται στις ακόλουθες υποκατηγορίες αναφορών, είναι οι εξής :

α. Η αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης και επιβράβευσης των μαθητών. Στην πρώτη αυτή υποκατηγορία εντάσσονται αναφορές δεκαεννιά εκπαιδευτικών. Οι αναφορές αυτές συγκροτούν δυο επιμέρους ομάδες. Μια πρώτη στην οποία η αξιολόγηση των μαθητών προβάλλει ως ένα αναγκαίο παιδαγωγικό μέσο, το οποίο λειτουργεί επανορθωτικά, προκειμένου δηλαδή να εντοπιστούν οι «αδυναμίες» των μαθητών και να βελτιωθούν αυτοί στο μαθησιακό τους επίπεδο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένες τέτοιες αναφορές :

«Θα πρότεινα να γίνεται η αξιολόγηση αριθμητικά. Κάθε δάσκαλος μέσα στη διάρκεια του τριμήνου να έχει μία εικόνα του μαθητή, μέσα από τεστ, κατά πόσο έχει κατακτήσει την ύλη, όλα αυτά. Αλλά η αξιολόγηση να μην είναι μόνο για να αποδώσει βαθμούς σε κάποιους, αλλά να είναι και επανορθωτική. Να μπορέσουν δηλ. και τα παιδιά τα οποία αντιμετωπίζουν πρόβλημα να δει πού αντιμετωπίζουν πρόβλημα και να μπορέσει ο δάσκαλος με τις κατάλληλες ενέργειες να τα εντάξει μέσα στην υπόλοιπη ομάδα».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Κοίταξε, η αξιολόγηση, βασικά, υπάρχει, για να βοηθήσει το μαθητή. Όχι για να τον απογοητεύσει ή να πει : “αυτός είναι ο κακός, ο μέτριος...”»

Βασικά, η αξιολόγηση πρέπει να βοηθάει το μαθητή. Πώς θα τον βοηθήσει; Αξιολογώντας τον να του δείξεις τις αδυναμίες του. Πού πρέπει να βελτιωθεί, πού είναι καλός, πού υστερεί, πού υπερτερεί : “τι πρέπει να κάνω για να γίνω καλύτερος εκεί και εκεί; Πού κάνω λάθος. Τα λάθη τα οποία δεν τα συνειδητοποιώ, δεν έχω συνείδηση των λαθών μου, και πρέπει να τα διορθώσω.” Κανένας δεν είναι τέλειος. Και εμείς κάνουμε λάθη. Αυτό πρέπει να γίνει! Όχι ένα ‘10’, ένα ‘8’, ένα ‘7’. Δε μου λέει εμένα τίποτα ο βαθμός. Η αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει (η βαθμολογία, πέστο όπως θέλεις), για να βοηθάει το μαθητή».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

ΕΡ. «Ποια λειτουργία, ας πούμε, (ή ποιες λειτουργίες) θα αναγνώριζες ως θετική στην αξιολόγηση, και εννοώ στο παιδαγωγικό ‘κομμάτι’ της δουλειάς μας; Ποια δηλ. συνεισφορά θετική θα έβλεπες της αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό;»

«Αξιολόγηση προσωπική, το κάθε παιδί τον εαυτό του, να βλέπει τις γνώσεις του το κάθε παιδί και να προσπαθεί μόνο του να βελτιωθεί. Πράγμα που δεν κάνουν τα παιδιά. Παίρνουν το βαθμό και τον συγκρίνουν με το διπλανό τους, με τους συμμαθητές τους.(...) Να μην τα θέλουν όλα ‘10’, φυσικά. Και τη βαθμολογία να τη βλέπουν σαν ένα κίνητρο για βελτίωση και όχι σαν τιμωρία».

(Συν. 11, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Β')

Επίσης, στην ίδια υποκατηγορία εντάσσεται μια δεύτερη ομάδα με αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα αναγκαίο κίνητρο που συντείνει στην ψυχολογική παρώθηση και ενθάρρυνση των μαθητών για μάθηση και στη βελτίωση της γνωστικής τους ανταπόκρισης και πορείας στο σχολείο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες από τις αναφορές, στις οποίες σκιαγραφείται μια τέτοια λειτουργία της αξιολόγησης :

«Εγώ είμαι υπέρ της άποψης να υπάρχει βαθμολογία. Θεωρώ ότι είναι ένα κίνητρο για να βελτιωθεί ο μαθητής. Δεν πιστεύω ότι δεν θα πρέπει να υπάρχει τίποτα και να υπάρχει ένας περιγραφικός τρόπος αξιολόγησης, όπως, ας πούμε, λέγανε στο πανεπιστήμιο, όπου να περιγράφαμε ή να καταγράφαμε... Ο μαθητής θέλει την επιβράβευση. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει, γιατί τα παιδιά θέλουν την επιβράβευση. Πολλές φορές, όταν τους λέω “μπράβο, ‘10’, ‘άριστα!’”, θέλουν... Και οι μαθητές που ασχολούνται πραγματικά, που τους αρέσει να διαβάζουν, αγωνιούν, αλλά δε θεωρώ ότι

αγωνιούν άσχημα, δηλ. αρνητικά, έχουν άγχος για τη βαθμολογία. Ίσα ίσα, που πιστεύω ότι κάποιες φορές, όταν παίρνουν βαθμούς, νιώθουν μια ευχαρίστηση. Επιβραβεύεις αυτό που έχουν κάνει, αυτό που έχουν προσπαθήσει. Δεν νομίζω ότι υπάρχει αθέμιτος ανταγωνισμός μεταξύ τους και να ‘τρώγονται’ δηλ. για τη βαθμολογία ή οτιδήποτε.(...) Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει βαθμολογία. Τώρα, δεν ξέρω, αν θα πρέπει κάθε φορά, δηλ. οι μαθητές να τους λέμε κάθε φορά “μπράβο, μπράβο” ή μόνο να τους κατατάσσουμε, έτσι... με τους βαθμούς. (...) Πιστεύω ότι έχεις τη δυνατότητα και ότι χρειάζεται η βαθμολογία, να έχει κίνητρο να προσπαθήσει το παιδί. Και το θέλουν τα παιδιά. Πιστεύω αν δεν υπήρχε καθόλου η βαθμολογία, νομίζω ότι... όχι δεν θα προσπαθούσαν (αυτό που έχει κάθε παιδί να καταβάλει, θα το κάνει), απλά, είναι όπως ο μισθός ο δικός μας, δηλ. η αναγνώριση που ζητάμε απ’ την κοινωνία. Έτσι κι εκείνα απ’ το δάσκαλο θέλουν το ‘μπράβο’, θέλουν το ‘άριστα’».

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Νομίζω ότι ο άνθρωπος, γενικότερα, όταν αξιολογείται, προσπαθεί να γίνει καλύτερος».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

«Χρειάζεται να υπάρχει κάποιο είδος αξιολόγησης στο δημοτικό. Ακόμη και στην Πρώτη τάξη που δεν υπάρχει αξιολόγηση, με την επίσημη έννοια, πιστεύω ότι θα 'πρεπε να υπήρχε. Δίνει ένα κίνητρο στα παιδάκια που διαβάζουν να συνεχίσουν να διαβάζουν. Γιατί τώρα το αντιμετωπίζουμε στην πράξη : “κυρία, εγώ τι πήρα; Κυρία, το άλλο, τι πήρα; Το ίδιο πήραμε; Εγώ γιατί διαβάζω στο σπίτι, άμα έχουμε πάρει το ίδιο με το άλλο που δε διάβαζε;” Χρειάζεται να υπάρχει αξιολόγηση σαν ένα κίνητρο, ώστε να διαβάζουν περισσότερο ή να καταλαβαίνουν ότι θα πρέπει να διαβάσουν περισσότερο. Τώρα, αν θα πρέπει να βάζουμε ‘Α’ ή θα πρέπει να βάζουμε ‘8’ ή ‘9’ ή ‘10’, αυτό είναι κάτι...

Συνήθως, και μια λέξη αν γράψουμε ή πούμε, νομίζω ότι είναι το ίδιο για το παιδί. Αρκεί να καταλάβει ότι αυτό που κάνει αξιολογείται από κάποιον. Ότι κάπου έχει αντίκτυπο».

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

ΕΡ. «Ποια η γνώμη σου για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών;»

«Θα σου πω. Θεωρώ ότι στο δημοτικό, καθαρά, η βαθμολογία, η αξιολόγηση (τέλος πάντων) γενικότερα, έχει σκοπό, καθαρά, να βοηθήσει το μαθητή στην ψυχολογία του. Δηλ. ο τρόπος που βαθμολογώ εγώ δεν είναι ποτέ να δώσει την αυστηρή απεικόνιση του τι βλέπω μέσα στην τάξη : αυτό το παιδί είναι ένα παιδί για ‘Α’, αυτό το παιδί είναι για ‘Γ’. Δηλ. δε θεωρώ ότι η βαθμολογία, η αξιολόγηση (όσον αφορά την καρτέλα, κι αυτό) έχει σκοπό να δώσει την πραγματική εικόνα του παιδιού, όσο να το ενισχύσει να καταφέρει το μεγαλύτερο των

δυνατοτήτων του. Τουλάχιστον, εγώ μ' αυτό το σκοπό αξιολογώ.(...) Το να πεις όμως σ' ένα μαθητή ότι "έχεις προσπαθήσει πολύ και αυτή η προσπάθειά σου σε κατάφερε να πάρεις αυτό το '8', γιατί θεωρώ ότι μπορείς να τα καταφέρεις και για '10'. Θέλω να σ' ενισχύσω!", τότε αυτός είναι ο σκοπός που έπρεπε να γίνει. Μ' αυτό το γνώμονα εγώ αξιολογώ! Το τι θα βοηθήσει το παιδί να γίνει καλύτερος μαθητής!»

(...) Μόνο σαν ένα 'όπλο', σαν έναν τρόπο να παρωθήσεις τους μαθητές σου. Έτσι το βλέπω εγώ!»

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Για κάποιους εκπαιδευτικούς η αξιολόγηση-βαθμολόγηση των μαθητών ενέχει ή καλλιεργεί (ως λειτουργία) και το στοιχείο του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών. Στοιχείο το οποίο λειτουργεί επίσης, κατ' αυτούς, παρωθητικά, όσον αφορά τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών :

«Θεωρώ ότι η βαθμολόγηση είναι ένα αναγκαίο κακό. Απλά, θεωρώ ότι τα παιδιά τη θέλουν! Βλέπω ότι τα παιδιά την επιζητούν! Επιζητούν μεταξύ τους αυτό που λέμε, τον διαγωνισμό και τον ανταγωνισμό, τον επιζητούν τα ίδια τα παιδιά. Δηλ. θέλουν, όταν κάνουν κάτι, να επιβραβευτεί. Μάλιστα, όταν γράφουν διαγωνίσματα, θέλουν να τον δείξουν τον καλό βαθμό. Εάν τους έβαζα μια υπογραφή, βλέπω ότι μένουν πολλές φορές ανικανοποίητα. Παίρνει υπογραφή και αυτός που έχει κάνει πολλά λάθη και αυτός που έχει γράψει τέλεια. Γι' αυτό το λέω».

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

«Απλά, δεν μπορούμε σε παιδιά δημοτικού, τα οποία λειτουργούν και λίγο 'αντανακλαστικά' (δεν ξέρω πώς αλλιώς να το πω) σε κάποια πράγματα, δεν μπορούμε να τους αφαιρέσουμε εντελώς το 'φόβο' (σε εισαγωγικά) ή κίνητρο της αξιολόγησης. Αυτό! Γιατί, για πολλά παιδιά, είναι κινητήρια δύναμη. Για άλλα είναι φόβος ότι θα χάσουν κάτι. Καταλαβαίνεις, τώρα! Και όταν υπάρχει αξιολόγηση τα αποτρέπει απ' το να μη συμμετέχουν».

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

Στις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών η αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο αιτιολογείται μέσα από την επίκληση δυο αλληλένδετων στοιχείων, τα οποία συνδέονται με τη συγκεκριμένη λειτουργία της αξιολόγησης. Το ένα συνδέεται με την απαίτηση ή την ψυχολογική ανάγκη των ίδιων

των μαθητών να αξιολογούνται σε οτιδήποτε κάνουν στο σχολείο και το δεύτερο με την αναγνώριση στην ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης μιας «εγγενούς» παρωθητικής, ενισχυτικής ή και ανταγωνιστικής ιδιότητας, η οποία συντείνει στην καλύτερη γνωστική και μαθησιακή ανταπόκριση και πορεία των μαθητών στο σχολείο.

β. Η αξιολόγηση ως μέσο ελέγχου των γνώσεων των μαθητών και ενημέρωσης των γονέων. Σ' αυτήν την υποκατηγορία απαντούν αναφορές έξι εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση. Οι αναφορές αυτές των εκπαιδευτικών προβάλλουν μια σχετικά διαφορετική λειτουργία της αξιολόγησης : από τη μια, ως μέσου διάγνωσης και παιδαγωγικού ελέγχου της γνωστικής και μαθησιακής ανταπόκρισης των μαθητών και ενημέρωσης και των ίδιων και, από την άλλη, ως ενός τρόπου πληροφόρησης των γονέων των μαθητών σχετικά με το βαθμό της ανταπόκρισής τους αυτής και της πορείας τους στο σχολείο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες από τις αναφορές αυτές :

«Ναι, το κάθε παιδί θα πρέπει να ξέρει σε ποιο επίπεδο βρίσκεται. Και οι γονείς του τι κάνει. Να μην το βλέπουν ζαφνικά, μόλις πάει στο γυμνάσιο. Ναι, περισσότερο, για τους γονείς, για να ενημερώνονται και οι γονείς για την επίδοση των μαθητών. Γιατί, τα παιδιά ξέρουν την επίδοσή τους, πιστεύω, και οι δάσκαλοι. Αλλά να ενημερώνονται και οι γονείς».

(Συν. 11, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Β')

«(...) νομίζω ότι θα πρέπει να γίνεται μία περιγραφική έκθεση για το τι συμβαίνει με το μαθητή. Να είναι ενήμερος κι ο γονιός, να ξέρει τι παιδί έχει! Απλά, δε συμφωνώ με την αριθμητική βαθμολογία, μ' αυτό!»

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

«Θα προτιμούσα να γινόταν λιγάκι διαφορετικά. Δηλ. να μην είχαμε '9', '10', '5', '6'. Για παράδειγμα, θα προτιμούσα να ερχόντουσαν κάθε 2-3-4 εβδομάδες οι γονείς και να τους είχαμε έναν πίνακα, ότι "το παιδί σας παρουσίασε αυτήν την πρόοδο". Αλλά όχι να 'σταμπάρω' παιδιά : ο μαθητής του '6', ο μαθητής του '10', ο μαθητής του '9'! Απλά, ότι "το παιδί σας έχει αυτή την πρόοδο, έχει τόση πρόοδο ή το παιδί σας αυτή τη βδομάδα 'έπεσε'. Μήπως συμβαίνει κάτι; (...) «Ναι, συμφωνώ στην αξιολόγηση! Νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει κάποιο είδος αξιολόγησης. Γιατί πρέπει να ξέρουν και τα παιδιά και οι γονείς πώς πάνε τα πράγματα».

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

ΕΡ. «Θα είχε κι άλλες θετικές πλευρές αυτού του τύπου η αξιολόγηση που λες; Για παράδειγμα, για το μαθητή θα έβλεπε θετικές πλευρές;»

«Για το μαθητή οι θετικές πλευρές ήταν ότι θα έβλεπε αυτός ποια είναι η πρόοδος του».

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

γ. Η αξιολόγηση ως μέσο αποτίμησης της διδασκαλίας. Η υποκατηγορία αυτή περιλαμβάνει αναφορές πέντε εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών, με τις οποίες σκιαγραφείται μια διττή παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το πρώτο σκέλος της λειτουργίας αυτής, η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ένα αναγκαίο μέσο το οποίο παρέχει στοιχεία και, έτσι, συμβάλλει στη δυνατότητα στάθμισης και αποτίμησης, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για το κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι γνωστικοί στόχοι της διδασκαλίας και, επομένως, υποβοηθά στην ανατροφοδότηση των στόχων και της ίδιας της διδασκαλίας.

«Αν ήταν στο χέρι μου, δε θα έβαζα καν βαθμούς. Όταν, ας πούμε, βάζω εγώ διαγώνισμα, το κάνω, πιο πολύ, όχι για ν' αξιολογήσω το μαθητή βαθμολογικά, να τον αξιολογήσω αν έχει καταλάβει αυτό που είπαμε στο μάθημα. Γι' αυτό πιο πολύ τους το βάζω και τους το λέω : “δεν το βάζω για να σας βάλω ‘10’ ή ‘9’ ή ‘8’ κ.τ.λ. Το βάζω για να δω αν πράγματι το καταλάβατε και πρέπει να επιμείνω ή να συνεχίσω”. Γι' αυτό στα Μαθηματικά τυχαίνει να βάζω πιο πολλά διαγωνίσματα, γιατί είναι πιο δύσκολο αντικείμενο, οπότε να ξέρω : τελειώνουμε τα ‘ποσοστά’, βάζω ένα διαγωνισμάκι, για να δω τα κατάλαβαν; Εάν μετά το διαγώνισμα δω ότι δεν τα πήγαν οι περισσότεροι καλά, σημαίνει ότι πρέπει να επιμείνουμε εδώ πέρα. Δεν μπήκε το διαγώνισμα, για ν' αξιολογηθούν, τι αξίζουν, για να 'μαι κι εγώ ‘καλυμμένη’ απέναντι στους γονείς, για να δείξω : “κοίτα τι έκανε στα ‘ποσοστά’, γι' αυτό πήρε ‘8’”!»

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Καταρχήν, να πούμε ότι είναι ένα πολύ δύσκολο ζήτημα. Καταρχήν, εγώ είμαι της άποψης ότι πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση. Για πολλούς λόγους. Κι όταν λέμε αξιολόγηση, όλα τα είδη της αξιολόγησης. Και κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Καταρχήν, τη χρειάζεται ο δάσκαλος, καταρχήν, τη χρειαζόμαστε εμείς».

ΕΡ. «Όσον αφορά;»

«Όσον αφορά το αν θα προχωρήσω, αν θα συνεχίσω, αν θα επιμείνω. Όχι, αν θ' αφήσω παιδί, βέβαια, στην ίδια τάξη. Όχι μ' αυτή την έννοια. Εκτός αν εννοείς την αξιολόγηση του μαθητή με την έννοια του βαθμού. Εκεί, ίσως, θα τ' αλλάζουμε το πράγμα λίγο».

ΕΡ. «Άρα, έχεις μια γενική συμφωνία με το σύστημα αξιολόγησης;»

«Ναι, ναι. Καταρχήν, χρειάζεται με το που πάρεις μία τάξη. Χρειάζεται διαγνωστική αξιολόγηση. Πώς θα μπει στο βιβλίο, να ξεκινήσεις; Έτσι δεν είναι;»

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

ΕΡ. «Ποια η γνώμη σου για τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών που ισχύει σήμερα στο σχολείο;»

«Να σου πω, δε μ' έχει απασχολήσει το ζήτημα, γιατί δεν έχω ασχοληθεί καθόλου μ' αυτό. Αν είχα την Πέμπτη τάξη φέτος, θα μου είχε 'περάσει' απ' το μυαλό, έτσι για να το σκεφτώ κιόλας, για να δω τι γίνεται.

Ο τρόπος που αξιολογούνται οι μαθητές από μένα είναι μέσα στην τάξη, τι κάνουν, πώς τα πάνε. Ούτε διαγωνίσματα έχουμε, ούτε...

Εγώ, πάντως, αν είχα την Πέμπτη τάξη, για παράδειγμα, νομίζω ότι θα έπρεπε να αξιολογούνται οι μαθητές».

ΕΡ. «Ωραία, κι έτσι 'καλύπτει' το ερώτημά μου η έκφραση, γενικά, της παιδαγωγικής σου άποψης για το θέμα».

«Ναι, να σου πω πώς θα το αντιμετωπίζα τότε. Σε κάθε κεφάλαιο, σε κάθε ενότητα, θα υπήρχε μια αξιολόγηση για το πόσο το κατανόησαν οι μαθητές, τι 'πήραν' απ' αυτό, αν είναι έτοιμοι να πάνε παρακάτω. Αν είχα μία μεγάλη τάξη, αυτό θα έκανα! Στο τέλος του κάθε κεφαλαίου θα έκανα μία αξιολόγηση σε όλους τους μαθητές. Για να βλέπει και ο δάσκαλος πού 'πάει' η τάξη, τι πρόοδο έχει...»

(Συν. 26, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Από μια εκπαιδευτικό προβάλλεται και μια ακόμη παρεμφερής λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Αυτή αφορά τη δυνατότητα που μπορεί να προσφέρει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης στον κάθε εκπαιδευτικό για έγκαιρη ενημέρωση, σχετικά με τις γνωστικές και μαθησιακές επιδόσεις και δυνατότητες που διαθέτει το «κάθε παιδί» καθώς και το σύνολο των μαθητών μιας σχολικής τάξης που πρόκειται αυτός ν' αναλάβει :

ΕΡ. «Σε τι άλλο θ' αποσκοπούσε, θα βοηθούσε η έκθεση αυτή;»

«Θα βοηθούσε αυτό και το δάσκαλο που θα πάρει το τμήμα την επόμενη χρονιά. Δηλ. όταν παίρνει ένα τμήμα, έχει 10 παιδιά και έχει για το κάθε παιδί μία έκθεση, νομίζω ότι, αν συγκεντρώσει τα στοιχεία αυτά, μπορεί να δουλέψει καλύτερα με το τμήμα».

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

Επίσης, στο πλαίσιο της ίδιας οπτικής, η αξιολόγηση των γνώσεων και της επίδοσης των μαθητών επιτελεί και μια δεύτερη λειτουργία : αυτή αποτελεί έναν τρόπο έμμεσης αξιολόγησης και των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε σχέση με όσα έχουν αυτοί διδάξει. Σύμφωνα δηλαδή με την οπτική αυτή, το αποτέλεσμα από την αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί, κατά κάποιον τρόπο, και έναν «δείκτη» αξιολόγησης και αποτίμησης της «διδασκτικής αποτελεσματικότητας» και «επιτυχίας» και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικά, παραθέτουμε την αναφορά μιας εκπαιδευτικού, από την οποία προκύπτει μια τέτοια λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών :

ΕΡ. «Λέω, θα έβλεπες κι άλλα θετικά της αξιολόγησης, πέρα από το κίνητρο για μάθηση, που είπες πριν. Άλλη θετική συνεισφορά που έχει αυτή στη μαθησιακή διαδικασία ή σε οτιδήποτε κάνει το σχολείο;»

«Και για τον ίδιο το δάσκαλο. Και εμείς μπορούμε να αξιολογήσουμε τον εαυτό μας, όταν αξιολογούμε τα παιδιά και βλέπουμε ότι κάποιον δεν πάνε καλά. Αξιολογούμαστε και εμείς, ταυτόχρονα».

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

Από την προηγούμενη παρουσίαση των αναφορών των εκπαιδευτικών της έρευνας στην αξιολόγηση των μαθητών προκύπτει ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των μαθητών τους (ως ορισμό κι ως λειτουργία) μέσα από ένα αμιγώς ψυχοπαιδαγωγικό πρίσμα. Από τους τριάντα εκπαιδευτικούς του δείγματος οι είκοσι έξι εκπαιδευτικοί ρητά συναρτούν την ύπαρξη και τις λειτουργίες, τις οποίες υλοποιεί η αξιολόγηση των μαθητών, με την επίτευξη των ψυχοπαιδαγωγικών και γνωστικών στόχων, οι οποίοι τίθενται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας του δημοτικού σχολείου.

Στις περισσότερες από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, τις οποίες παραθέσαμε, διαφαίνεται μια πλήρης αποδοχή της αναγκαιότητας ύπαρξης της αξιολόγησης, η οποία προβάλλει ως αλληλένδετο στοιχείο ή ως μια «φυσική» προέκταση της διαδικασίας της μάθησης. Η προηγούμενη επισήμανση θεμελιώνεται

και στον «υπερβάλλοντα» ζήλο που δείχνουν όλοι οι προηγούμενοι εκπαιδευτικοί για την χωρίς όρους εφαρμογή της αξιολόγησης, στο πλαίσιο και του διδακτικού και παιδαγωγικού τους ρόλου.

Κάτω από μια τέτοια οπτική, η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως μια ουδέτερη, κοινωνικά και ιδεολογικά, παιδαγωγική διαδικασία, τα αποτελέσματα της οποίας αφορούν μόνον κάποιες διαφοροποιήσεις των μαθητών (καλός/κακός μαθητής), με βάση κάποια «αντικειμενικά» ενδοσχολικά και ουδέτερα (κοινωνικά) μεγέθη και κριτήρια σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, όπως οι «δυνατότητες», η «προσπάθεια» και η «επιμέλεια» των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζονται ρητά για τις ιδεολογικές και κοινωνικές προδιαγραφές των σχολικών γνώσεων και των κριτηρίων, με βάση τα οποία αποτιμάται η γνωστική και μαθησιακή ανταπόκριση των μαθητών, όσο και για τις διαφορετικές κοινωνικές αφετηρίες των μαθητών και, κατά συνέπεια, για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις και επιπτώσεις που έχει το αποτέλεσμα της αξιολόγησης σε διαφοροποιημένες κοινωνικά κατηγορίες μαθητών. Στις απαντήσεις τους δηλαδή δε συσχετίζουν το κοινωνικά προσδιορισμένο περιεχόμενο, τους γνωστικούς στόχους, τις γλωσσικές μορφές και τα πολιτιστικά στοιχεία τα οποία παρέχει και επιβάλλει το σχολείο, και τα οποία καθορίζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών, με την αξιολόγηση ως διαδικασία, πρακτική και λειτουργία μέσω της οποίας πιστοποιείται και επικυρώνεται η επίδοση των μαθητών.¹ Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί δε συσχετίζουν τα κριτήρια και τα μεγέθη, τα οποία καθορίζουν το αποτέλεσμα της αξιολόγησης των μαθητών, με υποκείμενες κυρίαρχες ταξικές σχέσεις εξουσίας και υποταγής, οι οποίες καθορίζουν συνολικά την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών αναδεικνύει ταυτόσημα στοιχεία με την επίσημη παιδαγωγική θεμελίωση της αξιολόγησης, η οποία απαντά στα νομοθετικά κείμενα τα οποία αφορούν την καθιέρωση της αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο καθώς και σε άλλα συμπληρωματικά κείμενα, τα οποία τεκμηριώνουν και εξειδικεύουν επιμέρους πλευρές του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών.² Επίσης,

¹ Σχετική ανάλυση βλ. και Μηλιός Γ. (1993), ό.π., σσ.81-83.

² Ενδεικτικά, μπορεί να δει κανείς πλευρές της επίσημης ψυχοπαιδαγωγικής θεμελίωσης της αξιολόγησης των μαθητών στο άρθρο 1 του Π.Δ. 8 «Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου» στο ΦΕΚ 3, τχ. Α' / 10-1-1995, σσ.22,23. Επίσης, στο κείμενο του υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της

ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ύπαρξη και τη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών ταυτίζεται με ομόλογες οπτικές και προσεγγίσεις της αξιολόγησης, οι οποίες είναι κυρίαρχες στο παιδαγωγικό πεδίο.¹

3. Τοποθέτηση απέναντι στην αξιολόγηση

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών, εμπεριέχουν, ταυτόχρονα, και μια τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Η τοποθέτηση αυτή διαφοροποιείται ως προς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας (απόλυτης ή σχετικής), την οποία εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την αξιολόγηση καθώς και ως προς τους λόγους τους οποίους επικαλούνται για τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Με βάση τη διπλή αυτή διαφοροποίηση οι απόψεις απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών των είκοσι οχτώ εκπαιδευτικών του δείγματος, οι οποίοι την αντιλαμβάνονται ως κοινωνικά ουδέτερη, μπορεί να ταξινομηθεί στην ακόλουθη κλίμακα :

*πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Αθήνα 1994, το οποίο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς και τεκμηριώνει και εξειδικεύει το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών που εφαρμόζεται στο δημοτικό σχολείο. Απ' αυτό αντιγράφουμε κάποια αντιπροσωπευτικά στοιχεία της παιδαγωγικής του οπτικής για την αξιολόγηση : «Η αξιολόγηση αποτελεί οργανικό στοιχείο της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. (...) Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι όχι μόνο η αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και η ενημέρωση διδασκόντων και διδασκόμενων για την έκβαση των προσπαθειών τους, αλλά και η διαρκής βελτίωση τόσο της διδακτικής πράξης όσο και όλων των άλλων παραγόντων που την επηρεάζουν. (...) Ο κάθε εκπαιδευτικός στηριζόμενος στα δεδομένα της αξιολόγησης που αφορούν το μαθητή : α) **προσανατολίζει** την εκπαιδευτική βοήθεια, που οφείλει κάθε φορά να προσφέρει στους μαθητές του. β) **προβαίνει** σε αναπροσαρμογές –αν τούτο είναι αναγκαίο– των στόχων που θέτει και σε βελτιώσεις της μεθοδολογίας που ακολουθεί, για να επιτύχει το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα. γ) **ενημερώνει** τους μαθητές με πνεύμα θετικής ενίσχυσης και παρότρυνσης έτσι ώστε όχι μόνο να εντείνουν την προσπάθειά τους σε τομείς, στους οποίους εμφανίζουν αδυναμίες, αλλά και να αποκτήσουν σταδιακά αυτογνωσία όσον αφορά στις ικανότητές τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. δ) **πληροφορεί** τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για την πρόοδο των παιδιών τους και εξετάζει μαζί τους τρόπους, με τους οποίους η οικογένεια μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών και επιδιώκει να επιτύχει τη στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. (...) Αποδέκτης του αποτελέσματος της αξιολόγησης, πέρα από τους γονείς και το σχολείο, πρέπει να είναι και ο μαθητής. Όταν η πληροφόρηση του ίδιου του μαθητή για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του κινείται σε σωστή παιδαγωγική κατεύθυνση (...) τότε εξασφαλίζει την απαραίτητη σε κάθε μαθητή ανατροφοδότηση και παιδαγωγική ενίσχυση για να πετύχει τους στόχους που δεν έχει κατακτήσει ακόμη» (στο ίδιο, ό.π., σσ.7-9).*

¹ _ Σχετικά με ορισμένες τέτοιες προσεγγίσεις της αξιολόγησης, οι οποίες είναι ταυτόσημες με το επίσημο σκεπτικό που διέπει την αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, βλ. ενδεικτικά : Κασσωτάκης Μ. *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρη, Αθήνα 1998⁸, Παπαναούμ-Τζίκα Ζ. (1985) *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης : δυνατότητες και όρια*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, Καψάλης Α. (1998) *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, Κωνσταντίνου Χ. (2000) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα και Καρακατσάνης Γ. (1994) *Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Art of Text, Θεσσαλονίκη.

α. Απόλυτη συμφωνία. Οχτώ από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος διατυπώνουν απόλυτη συμφωνία με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Η συμφωνία των εκπαιδευτικών αυτών απορρέει από την πεποίθησή τους για την αναγκαία παιδαγωγική λειτουργία την οποία επιτελεί η αξιολόγηση στο πλαίσιο του σχολείου. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο σχετικές αναφορές των εκπαιδευτικών :

«Εγώ είμαι υπέρ της αξιολόγησης των μαθητών και των δασκάλων, αν εφαρμοστεί με αξιοκρατικά κριτήρια, πέρα από κομματικές παρεμβάσεις ή οτιδήποτε, όπως γίνεται στην Ελλάδα».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

ΕΡ. «Αν σε ρωτούσε δηλ. κανείς μέσα από ένα διχοτομικό ερώτημα αν είσαι υπέρ ή κατά της αξιολόγησης, θα έβαζες τον εαυτό σου υπέρ της αξιολόγησης;»

«Ναι, θα έβαζα, σαφώς, τον εαυτό μου υπέρ της αξιολόγησης. Θεωρώ ότι έχει κάποιο σκοπό, παίζει μεγάλο ρόλο, είναι ένα 'όπλο' για το δάσκαλο να βοηθήσει το μαθητή του. Δε θα τον πω έλεγχο! Μόνο έλεγχος δεν είναι, για μένα, η αξιολόγηση ("είσαι καλός, είσαι κακός!")».

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

Η απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών αυτών με την αξιολόγηση αποτυπώνεται πολύ χαρακτηριστικά στην αυθόρμητη απάντηση ενός από τους εκπαιδευτικούς στην αρχική μας ερώτηση σχετικά με την άποψή του για το σύστημα της αξιολόγησης των μαθητών :

ΕΡ. «Ποια η άποψή σου για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο;»

«Δεν πιστεύω ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα...»

ΕΡ. «Ρωτάω ποια είναι η γνώμη σου, αν συμφωνείς ή διαφωνείς (αν είσαι υπέρ ή κατά) με τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης των μαθητών;»

«Ναι, ναι υπέρ είμαι. Δεν έχω κάποιο πρόβλημα με την αξιολόγηση. Ίσα ίσα! Ναι, ναι, βάζεις 'πολύ καλά' ('7-8'), 'άριστα' ('9-10') κ.λ.π. Όχι, εντάξει, δεν έχω πρόβλημα! Ίσα ίσα!»

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

Από την απάντηση του εκπαιδευτικού διαφαίνεται ένα είδος «αιφνιδιασμού» σε κάποια απροσδόκητη ή και «ακατανόητη» ερώτηση σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο. Γι' αυτό και την «αμήχανη» απάντηση στην αρχική ερώτηση διαδέχεται μια εξίσου «αυτονόητη» παραδοχή των «τεχνικών» όρων εφαρμογής της αξιολόγησης στο σχολείο (δηλαδή της κλίμακας βαθμολογίας), με την οποία επιβεβαιώνεται, από τη μια, η «φυσική» ταύτιση του εκπαιδευτικού μ' αυτήν και, από την άλλη, η απουσία συσχέτισης της αξιολόγησης με τις ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις και επιπτώσεις της και με τη συμβολή της στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

β. Επιμέρους διαφωνία. Δεκαέξι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος συμφωνούν, καταρχήν, με την ανάγκη ύπαρξης αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαφοροποιούνται από το ισχύον σύστημα αξιολόγησης του δημοτικού σχολείου κυρίως σε σχέση με το σκέλος της λεκτικής και αριθμητικής βαθμολογίας των μαθητών. Ωστόσο, η διαφοροποίησή τους αυτή δεν απορρέει από την ίδια συλλογιστική ούτε και απολήγει σε ταυτόσημες αντιπροτάσεις σε όλους τους εκπαιδευτικούς.

Αν θέλαμε να παρουσιάσουμε, σε αδρές γραμμές, τις διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση, γενικά, ή την έκφανση της λεκτικής και αριθμητικής βαθμολογίας, ειδικότερα, θα διακρίναμε ότι απαντούν σ' αυτούς δυο σχετικά διαφοροποιημένες προσεγγίσεις.

Μια πρώτη προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση των μαθητών μέσω της δεκάβαθμης κλίμακας αξιολόγησης ή του συνδυασμού λεκτικού χαρακτηρισμού και κεφαλαίου γράμματος (Άριστα Α, Πολύ Καλά Β κ.τ.ό.) που προβλέπεται δεν βοηθά στην υλοποίηση μιας διαδικασίας «σωστής» (δηλαδή αντιπροσωπευτικής, αντικειμενικής και πληροφοριακά σαφούς) αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Η αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας δηλαδή και ο συνδυασμός λεκτικού χαρακτηρισμού και γράμματος δεν αποδίδουν έγκυρα και αξιόπιστα ό,τι καταφέρνουν οι μαθητές στο γνωστικό τομέα. Η αξιολογική αποτίμηση λοιπόν της επίδοσης των μαθητών είτε μέσω των βαθμών είτε σε συνδυασμό λεκτικού χαρακτηρισμού και γραμμάτων του αλφαβήτου δεν έχει καμία πληροφοριακή αξία, σχετικά με όσα γνωστικά στοιχεία μπορεί να έχουν (ή να μην έχουν) κατακτήσει οι μαθητές, σχετικά με τις όποιες αδυναμίες ή ελλείψεις μπορεί αυτοί να εμφανίζουν ή τη μαθησιακή πρόοδο την οποία μπορεί να έχουν πετύχει.

Κατά συνέπεια, οι δυο αυτοί τρόποι αξιολόγησης δίνουν μια εξαιρετικά ασαφή και μη αντιπροσωπευτική εικόνα της πραγματικής επίδοσης των μαθητών. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένες τέτοιες αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση :

«Είναι ό,τι πιο άθλιο έχει να επιδείξει το εκπαιδευτικό σύστημα! Δηλ. βάζεις ένα '10'. Τι λέει το '10'; Βάζεις ένα '5', ένα '6', ένα '8'. Τίποτα δε λέει! Τίποτα! Είναι σαν να μην το έβαλες. Τον χαρακτηρίζεις, τον βαθμολογείς, τον κρίνεις; Τι λέει αυτό το '10' στη Γλώσσα ή το '8' στη Γεωγραφία; Δε λέει απολύτως τίποτα! Για μένα, πρέπει να καταργηθούν οι βαθμοί και να υπάρξει κάτι περιγραφικά, ότι δηλ. ο μαθητής κάνει αυτό και αυτό στη Γλώσσα. Θα μπορούσε να κάνει κι αυτό. Δυσκολεύεται εκεί. Πιστεύω ότι δυσκολεύεται, γι' αυτό και γι' αυτό το λόγο. Τώρα, αυτό δε λέει τίποτα!» (...)

ΕΡ. «Ο βασικός λόγος της διαφωνίας σου με τους βαθμούς ποιος είναι;»

«Πρέπει να καταργηθούν οι βαθμοί, πρέπει να μπούμε σε πιο σωστή βάση αξιολόγησης.»

ΕΡ. «Ο λόγος της διαφωνίας σου είναι η μη σωστή περιγραφική αποτύπωση αυτού που το παιδί κάνει;»

«Βέβαια, ναι!»

ΕΡ. «Άρα, λες ότι η βαθμολογική κλίμακα δεν αποτυπώνει έγκυρα και αξιόπιστα τι κάνουν τα παιδιά;»

«Τίποτα δεν αποτυπώνει! Είναι ένα τεράστιο μηδενικό! Το '10' στη Γλώσσα δε λέει τίποτα. Η Γλώσσα είναι κρίση, είναι σκέψη, είναι έκφραση, είναι προφορικός λόγος, είναι γραμματική, συντακτικό, είναι δέκα παράμετροι. Πώς μέσα σε όλο αυτό εσύ βάζεις ένα '10'; Ένα 'άψυχο', 'μικρό' '10'. Και, αντίστοιχα, '5', '6' κ.λπ.»

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

ΕΡ. «Επομένως, σ' ένα διχοτομικό ερώτημα αν συμφωνείς ή διαφωνείς με την αξιολόγηση των μαθητών, τι θα έλεγες;»

«Ναι ή όχι πρέπει ν' απαντήσω; [γέλια] Εξαρτάται πώς είναι η αξιολόγηση. Η αξιολόγηση χρειάζεται.»

ΕΡ. «Ας πούμε, συμφωνείς με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στην Τετάρτη τάξη (συνδυασμός 'γράμματος' και λεκτικού χαρακτηρισμού);»

«Όχι! Αυτό είναι ελλιπές (όπως είπα πριν), είναι απρόσωπο, δε με εκφράζει.»

ΕΡ. «Για ποιους λόγους δε σε εκφράζει;»

«Γιατί δεν μπορείς ένα μαθητή να τον χαρακτηρίζεις με σκέτο 'Αρκετά καλά'. 'Αρκετά καλά', τι; 'Αρκετά καλός', ας πούμε, στα Μαθηματικά, σε τι; Στις πράξεις, στα προβλήματα, στον τρόπο σκέψης, στην οργάνωση, σε τι;»

ΕΡ. «Άρα, αυτό δεν έχει, λες, κάποια πληροφοριακή αξία;»

«Όχι, δεν έχει! Και, άντε, και πήγα αρκετά καλά! Και τι έγινε; Μετά; Το 'αρκετά καλά' πώς θα το κάνει 'πολύ καλά'; Εκεί είναι η αντίρρησή μου!»

(Συν. 18, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Η άποψή μου έχει δύο βάσεις, οι οποίες είναι αντίθετες η μία με την άλλη. Δηλ. θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχει, φυσικά, αναλυτικός περιγραφικός τρόπος αξιολόγησης, να μην υπάρχουν βαθμολογίες ('9', '10', κ.λπ.). Μια που κάποιες φορές, πραγματικά, βλέπεις δύο μαθητές οι οποίοι και οι δύο παίρνουνε '10', δεν είναι το ίδιο».

ΕΡ. «Όταν λες “δεν είναι το ίδιο”, τι εννοείς; Ότι δεν έχει το ένα και το άλλο '10' την ίδια περιγραφική αξία;»

«Ναι, σωστά το λες. Από την άλλη όμως, είμαι από αυτούς που θα ήθελα στο τέλος να υπάρχουν εξετάσεις. Στο τέλος της Πέμπτης-Έκτης τάξης θα έλεγα, ναι, μπορεί και της Τετάρτης. Δηλ. το ένα αντίκειται στο άλλο : είμαι κατά της βαθμολογίας αυτού του είδους, αλλά από την άλλη θα ήθελα τις εξετάσεις, οι οποίες δε θ' αφήνουν τα παιδιά στην ίδια τάξη».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Στο προηγούμενο παράθεμα η αναφορά του εκπαιδευτικού στην ανάγκη να υπάρξουν ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου αντιφάσκει με διάφορα σημεία της οπτικής του ίδιου για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, η αντιφατική αυτή πρόταση-αναφορά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού, όπως και η ταυτόσημη πρόταση μιας ακόμη εκπαιδευτικού του δείγματος, εξηγείται εύκολα αν συσχετιστεί με τα στοιχεία της συνδικαλιστικής ένταξης και της πολιτικής τοποθέτησης και των δυο εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένο πολιτικό χώρο, μεταξύ των προτάσεων του οποίου για την «αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», γενικά, και την «αξιολόγηση των μαθητών», ειδικότερα, υπάρχει ομόλογη πρόταση.¹

Από τις προηγούμενες αναφορές φαίνεται η απόλυτη συμφωνία των εκπαιδευτικών απέναντι στην ανάγκη ύπαρξης αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Γι' αυτό και η διαφοροποίησή τους σε σχέση με την έκφανση της βαθμολογικής αποτίμησης των μαθητών ή την αξιολόγησή τους μέσω του συνδυασμού λεκτικού χαρακτηρισμού και κεφαλαίου γράμματος έχει ως βάση

¹ _ Η πρόταση για αξιολόγηση των μαθητών στο δημοτικό με γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, οι οποίες θα αρχίζουν από την Ε' και ΣΤ' τάξη, εμπεριέχεται σταθερά στο κείμενο του προγράμματος της Νέας Δημοκρατίας όλα τα προηγούμενα χρόνια. Ενδεικτικά, βλ. Ν.Δ., *Το κυβερνητικό μας Πρόγραμμα για την Παιδεία. Το πλήρες κείμενο*, Αθήνα Μάιος 2003, σ.35.

τεκμηρίωσής της την ανάγκη εφαρμογής ενός πιο αναλυτικού, αντιπροσωπευτικού και συγκεκριμένου (ανά γνωστικό αντικείμενο και τομέα) τρόπου αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, επιμέρους στόχος του οποίου φαίνεται ότι είναι και η καλύτερη δυνατή κατάταξη και ταξινόμηση των μαθητών με βάση τον προσδιορισμό αυτόν της επίδοσής τους. Στοιχείο το οποίο φαίνεται ακόμη πιο καθαρά στις αναφορές των εκπαιδευτικών που ακολουθούν, στις οποίες υιοθετείται μια παρεμφερής προσέγγιση της αξιολόγησης των μαθητών :

«Νομίζω ότι, πια, δεν ανταποκρίνεται σε καμιά πραγματικότητα αυτός ο υπάρχον τρόπος αξιολόγησης με το '9' και το '10' (τόρα, σαν μητέρα μιλάω). (...) Εκείνο το 'Α' και το 'Β' είναι μία τεράστια αποτυχία, δεν το συζητώ. Εκείνο πρέπει να εκλείψει ή να γίνει περιγραφική κι εκεί, δεν ξέρω». (...)

ΕΡ. «Άρα, αν έλεγες ότι το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης δεν ανταποκρίνεται, θεωρείς ότι δεν ανταποκρίνεται, γιατί δεν έχει αντικειμενικότητα σ' αυτό που καταγράφει;»

«Όχι αντικειμενικότητα. Είχα πει δεν μπορεί να είναι όλοι οι μαθητές, ας πούμε, του '10', του ίδιου '10'. Η του ίδιου '9'».

ΕΡ. «Άρα, λες, δεν αποτυπώνουν το ίδιο πράγμα;»

«Ναι, δεν αποτυπώνουν το ίδιο πράγμα. Δηλ. κι εσύ κι εγώ '10', αλλά '10' εγώ, γιατί είμαι, ας πούμε, πιο καλή στη Γραμματική, στη Γλώσσα κ.τ.λ., και εσύ γιατί έχεις πολύ ωραία έκφραση, δηλ. θα γράφεις πάρα πολύ ωραία κείμενα, και εγώ όμως είμαι μελετηρή και... Δηλ. θα ήθελα να έχει... ας πούμε, στη Γραμματική, στη γραπτή έκφραση, στην προφορική έκφραση, στη συμμετοχή μέσα στην τάξη, στην ανταπόκριση στις εργασίες που δίνονται στο σπίτι».

ΕΡ. «Άρα, εσύ φαίνεται να καταγράφεις μία διαφωνία σου με τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης και αντιπροτείνεις κάτι πιο αναλυτικό».

«Να υπάρχει όμως ένας 'μπούσουλας', να μη γράφει ο καθένας μας ό,τι θέλει. Αλλά να μπορώ να πω άλλη η προφορική συμμετοχή του παιδιού, άλλη η γραπτή του ανταπόκριση στην ελεύθερη έκφραση, άλλη στη Γραμματική, ας πούμε».

ΕΡ. «Με σκοπό, ας πούμε;»

«Νομίζω ότι 'λύνει' τα χέρια αυτό στο δάσκαλο που πρέπει να δώσει βαθμολογία».

ΕΡ. «Από ποια άποψη;»

«Γιατί είναι πιο πραγματικός!»

ΕΡ. «Για να έχεις πιο αναλυτική και πραγματική αποτύπωση;»

«Ναι».

«Είμαι υπέρ της λεπτομερούς περιγραφικής αξιολόγησης. Λεπτομερούς. Γιατί, κακά τα ψέματα, έτσι όπως εφαρμόζεται ο βαθμός... Δηλ. πας στην Έκτη τάξη, δε σου λέει ο μαθητής δυο, τρεις φορές μάθημα, γράφει ένα κριτήριο, σου γράφει '4', τι θα του βάλεις; Τι θα του βάλεις στον έλεγχο (που πρέπει να τον αξιολογήσεις στο τέλος του τριμήνου); Τι θα του βάλεις; Θα του βάλεις, άντε '7'. Αμα είναι καμιά περίπτωση που δεν φέρνει ποτέ βιβλίο, άντε να του βάλεις και '6'. Που δε βάζεις! (...) Ούτε οι χαρακτηρισμοί ('Α' 'Αριστα', 'Β' 'Πολύ καλά' κ.λπ.) μού λένε τίποτα. Δεν έχουν σαφήνεια, καταρχήν. Δεν έχουν σαφήνεια καθόλου».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

«Νομίζω ότι δε θα 'πρεπε να υπάρχει βαθμολογία στο δημοτικό. Θα μιλήσω για την αριθμητική βαθμολογία που είναι το μεγάλο 'αγκάθι' στην Πέμπτη και την Έκτη τάξη. Γιατί, βλέπεις στο τέλος της χρονιάς ένας μαθητής να βγάζει '8,4' στο μέσο όρο και το ενδεικτικό του να γράφει '8' κι αυτός που... Ή, μάλλον, να το πω αλλιώς : αυτός που βγάζει '9,4' στο μέσο όρο το ενδεικτικό του να γράφει '9' και αυτός που βγάζει '8,5' να γράφει κι αυτού '9'!»

ΕΡ. «Πού είναι το πρόβλημα εκεί, κατά τη γνώμη σου;»

«Το πρόβλημα είναι ότι ο ένας μαθητής με τον άλλον δεν έχει καμία σχέση στη βαθμολογία του! Οι βαθμοί, ας πούμε, δεν είναι αντικειμενικό κριτήριο για την επίδοση ενός μαθητή! Δηλ. η κλίμακα είναι μικρή, 'παίζει' μέχρι το 10 και τα ίδια τα παιδιά μού λένε, πολλές φορές : "αυτός, κυρία, πώς πήρε 9 και πήρα κι εγώ 9; Αφού εγώ είμαι καλύτερος!" Γιατί τα παιδιά κρίνουν καλύτερα τους συμμαθητές τους απ' ό,τι καμιά φορά και ο δάσκαλος. Δηλ., για μένα, το σύστημα αυτό της βαθμολογίας δεν είναι δίκαιο».

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

Στα προηγούμενα παραθέματα εκφράζεται η «αγωνία» από τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή μιας πιο «αντικειμενικής» και «πραγματικής» αξιολογικής αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται να είναι φορείς μιας υπέρμετρα «αξιοκρατικής ιδεολογίας». Ακόμη δηλαδή και ο μικρός βαθμός διαφωνίας τους με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης και βαθμολογίας των μαθητών στο δημοτικό εδράζεται, κατά κύριο λόγο, στο γεγονός ότι το σύστημα αυτό δεν παρέχει «εχέγγυα» μιας πιο αναλυτικής, διεισδυτικής και απόλυτα αντιπροσωπευτικής αποτύπωσης της επίδοσης των μαθητών και γι' αυτό και πρέπει το σύστημα αξιολόγησης να αλλάξει σε μια τέτοια κατεύθυνση.

Στο πλαίσιο μιας παραπλήσιας προσέγγισης με αυτήν των προηγούμενων εκπαιδευτικών διατυπώνεται από ορισμένους από τους ίδιους εκπαιδευτικούς μια λιγότερο αρνητική τοποθέτηση απέναντι στη χρησιμοποίηση της βαθμολογικής κλίμακας αξιολόγησης των μαθητών. Η τοποθέτηση αυτή δεν αφορά πλέον στο

σύνολό του το σύστημα της βαθμολογίας αλλά μόνο μια πιθανή εφαρμογή του στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου και στους μικρότερης ηλικίας μαθητές. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δηλαδή διαφοροποιούνται ως προς τη συμφωνία τους με την πρακτική της αξιολόγησης μόνο σε σχέση με τη βαθμολογική έκφραση της αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στις μικρότερες τάξεις (Α΄ έως Δ΄ τάξη) του δημοτικού σχολείου. Το σκεπτικό με το οποίο αιτιολογείται η διαφωνία αυτή έχει στη βάση του ψυχολογικούς λόγους. Οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται δηλαδή, κυρίως, το «ευαίσθητο» της ηλικίας των μικρών μαθητών και το «κλίμα» ανταγωνισμού, το άγχος και τη στενοχώρια, που μπορεί να δημιουργήσει στους μαθητές η αξιολόγησή τους μέσω της αριθμητικής κλίμακας βαθμολογίας :

ΕΡ. «Ποια η γνώμη σου για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών;»

«Αυτό τώρα είναι σοβαρό ζήτημα. Και δεν ξέρω, τελικά, αν σε τόσο μικρά παιδιά μπορεί να γίνει κάποια αξιολόγηση».

ΕΡ. «Από ποια άποψη;»

«Από την άποψη ότι... δεν ξέρω, εγώ το βλέπω και ως θέμα ηλικίας και θέμα ανταγωνισμού μετά, και θέμα ψυχολογίας των παιδιών... Προσπαθώ να τα αξιολογώ, βάζοντας όμως σε μια διαδικασία που να μην αισθάνονται ότι αυτή την ώρα αξιολογούνται όμως. Καταλαβαίνεις τι σου λέω; Δηλ. να δώσω ένα παράδειγμα. Τελειώνουμε ένα κεφάλαιο στα Μαθηματικά. Κάνουμε μια επαναληψούλα, χωρίς όμως να υπάρχει αυτό το στερεότυπο : “παιδιά, εγώ τώρα σας βάζω τεστ, και εδώ πάνω θα γραφτεί η επίδοσή σας και ο βαθμός σας, πόσο θα πάρετε”. Σε ένα πιο γενικό πλάνο. Να μην μπουν σ’ αυτή τη διαδικασία. Στην Ιστορία μπορώ να το κάνω. Στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά το αποφεύγω λίγο».

(...) ΕΡ. «Επομένως, θα αντιπρότεινες κάτι; Θεωρείς ότι έχεις μία διαφωνία με την αξιολόγηση;»

«Ναι, έχω μια διαφωνία. Αλλά, απλώς, δεν θέλω να είναι το στερεότυπο με το στυλ της βαθμολογίας στα παιδιά. Ιδίως σε τόσο μικρή ηλικία, Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη που έχω εγώ».

ΕΡ. «Τι θα αντιπρότεινες, για παράδειγμα, σε ένα άλλο πλαίσιο αξιολόγησης;»

«Μια επανάληψη αλλά με έναν χαρακτηρισμό μόνο από κάτω. Λεκτικό, χωρίς βαθμούς και τέτοια. Σ’ αυτές τις μικρές τάξεις που έχω εγώ. Πέμπτη και Έκτη δεν το συζητώ. Δηλ. Πέμπτη και Έκτη τη θέλω τη βαθμολογία! Τη θέλω να φαίνεται! (...) Τώρα, αυτή είναι η δική μου η άποψη. Πιστεύω ότι είναι παιδάκια μικρά. Δηλ. τα βλέπω (ιδίως τα πιο μικρά, Δευτέρα, Τρίτη) να στενοχωριούνται. Δηλ. όταν αισθάνονται λίγο κατώτερα από τον άλλον... Δηλ. τα βλέπεις στο προσωπάκι τους».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

«Θεωρώ ότι η βαθμολόγηση είναι ένα αναγκαίο κακό.(...) Τώρα, θεωρώ ότι στις μικρές τάξεις, στην Τρίτη και στην Τετάρτη, το 'Α', 'Β', 'Γ' δε θα το θεωρούσα αρνητικό. Το θεωρώ θετικό. Δε θα ήθελα να δω βαθμολογίες...»

ΕΡ. «Από ποια άποψη το λες θετικό;»

«Διότι τα παιδιά έχουν ένα 'σαρκοβόρο' αίσθημα μεταξύ τους, να 'κατασπαράζουν' το ένα το άλλο. Θα το έλεγα αυτό! Και στις μικρές ηλικίες νομίζω ότι είναι 'τραυματικό' να μπει η αριθμητική βαθμολογία, στην Τρίτη-Τετάρτη. Θα 'κατασπαράξει' το ένα το άλλο.

Τώρα, στις μεγαλύτερες ηλικίες θα μπορούσε κι εκεί να συνεχιστεί, για μένα, το 'Α', 'Β', 'Γ'. Τώρα, δεν ξέρω όσον αφορά τη Διοίκηση. Γιατί δημιουργούνται πολλά ευτράπελα με τη σημαία, ποιος θα πάρει τη σημαία, με τη βαθμολογία (9 και τόσο, ποιοι πήραν '10', γίνεται κλήρωση). Καταλαβαίνω ότι για λόγους διοικητικούς πρέπει να υπάρχει μια πιο απόλυτη αριθμητική σειρά, για να μην υπάρχουν αυτά τα προβλήματα που είπα. Δε νομίζω ότι είναι άσχημο έτσι όπως είναι σ' αυτόν τον τομέα το σύστημα της αξιολόγησης!»

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Στο σημείο, ωστόσο, αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι η διαφοροποιημένη προσέγγιση των εκπαιδευτικών αυτών στο θέμα της βαθμολογίας δεν εδράζεται στο ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, αλλά το υπερβαίνει, αφού η αξιολόγηση των μαθητών μέσω της αριθμητικής κλίμακας βαθμολογίας προβλέπεται μόνο για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού σχολείου και όχι για τις μικρότερες (Α' έως Δ') τάξεις.

Μια λιγότερο αρνητική τοποθέτηση απέναντι στην αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης των μαθητών εκφράζει ένας ακόμη εκπαιδευτικός, ο οποίος διαφοροποιείται σε σχέση με τη χρησιμοποίηση αυτής της μορφής αξιολόγησης σε ορισμένα μόνο μαθήματα. Ο λόγος της διαφοροποίησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού είναι ότι η αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας δεν προσφέρεται για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε κάποια μαθήματα (π.χ. τα Θρησκευτικά), λόγω της ιδιαίτερης φύσης των στοιχείων γνώσης που αυτά παρέχουν, του «πολυσύνθετου» και «θεωρητικού» χαρακτήρα των συγκεκριμένων μαθημάτων και, κατά συνέπεια, λόγω της ασάφειας των κριτηρίων αξιολόγησης που απορρέουν από τη φύση και το χαρακτήρα των μαθημάτων αυτών. Η μερική διαφοροποίηση, επομένως, του εκπαιδευτικού αυτού δε συνδέεται με μια αρνητική τοποθέτηση

απέναντι σ' αυτό καθαυτό το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο αλλά με μια μικρής έκτασης και κλίμακας διαφωνία του με τη μη δυνατότητα εφαρμογής μιας συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης (της αριθμητικής βαθμολογίας) σε ορισμένες περιπτώσεις μαθημάτων, προκειμένου το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ν' αποτυπώνει με αντιπροσωπευτικό και έγκυρο τρόπο την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα αυτά :

«Είναι μια δύσκολη ερώτηση! Πιστεύω ότι σε κάποια μαθήματα μπορείς άνετα να βαθμολογήσεις σε μία κλίμακα από το 1 ως το 10 (σου μιλάω για τη δική μου τάξη, την Πέμπτη). Σε κάποια άλλα μαθήματα είναι τόσο πολυσύνθετα και τόσο θεωρητικά, που, πραγματικά, μία βαθμολογία είναι εντελώς τυπική. Δεν είναι τόσο αντιπροσωπευτική. Δηλ., να στο κάνω πιο 'χειροπιαστό' : στα πολύ θεωρητικά μαθήματα πιστεύω ότι όλοι θα σου έχουν αναφέρει ότι δεν μπορούν να καταλάβουν τη βαθμολογία στα Θρησκευτικά, ας πούμε! Εγώ όταν βαθμολογώ στα Θρησκευτικά, λέω "εντάξει, τι κάνω;" Δεν αποτυπώνει κάτι. Τι αποτυπώνει; Το πόσο κοντά είναι στο δόγμα ένας μαθητής; Το πόσο σου είπε αυτά που λέει το βιβλίο των Θρησκευτικών το καινούργιο, που κατά τη γνώμη μου, χίλιες φορές να ήταν θρησκευσιολογία να μαθαίνανε τα παιδιά ποιες θρησκείες υπάρχουνε, παρά αυτά που λέει, ότι "ο Γιωργάκης πήγε και είδε τις τοιχογραφίες!" Δηλ., πιστεύω ότι δεν μπορώ να σου πω, εγώ προσωπικά, γενικά, αν 'συμφωνώ' ή 'διαφωνώ'. Πιστεύω, ανάλογα με το μάθημα, και το πώς σου προσφέρουν τα υλικά για κάποιο μάθημα, ότι μπορείς και να βάλεις ή να μη βάλεις βαθμούς...»

ΕΡ. «Άρα, η βασική παράμετρος που βλέπεις είναι το μη αντιπροσωπευτικό των βαθμών σε κάποια μαθήματα.»

«Σε κάποια μαθήματα! [έμφαση] Στα Μαθηματικά, ας πούμε, είναι 'καθαρό'! Εκεί, πιστεύω ότι εγώ, τουλάχιστον (προσωπικά μιλώντας), μπορώ να 'κινήθω' σε πιο 'καθαρές γραμμές'».

ΕΡ. «Άρα, εκεί δε θα είχες τόσες αναστολές στο να αξιολογήσεις τα παιδιά, φαντάζομαι;»

«Είναι περισσότερο εμφανές, λόγω της φύσης του μαθήματος. Στα Μαθηματικά ή είσαι 'σωστός' ή δεν είσαι 'σωστός' ή έρχεσαι διαβασμένος ή δεν έρχεσαι! Στα Θρησκευτικά δεν μπορείς να πεις το ίδιο. Θα μπορούσαν κάποια μαθήματα να είναι περιγραφικά, δηλ. να βαθμολογείς περιγραφικά και κάποια άλλα... Θα μπορούσαν να διαχωριστούν τα μαθήματα».

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

Με ανάλογο σκεπτικό με αυτό που παρουσιάσαμε νωρίτερα αιτιολογείται η διαφοροποίηση αρκετών ακόμη εκπαιδευτικών σε σχέση με την αποδοχή της

αριθμητικής μορφής αξιολόγησης των μαθητών. Και οι εκπαιδευτικοί αυτοί δηλαδή εκφράζουν μια διαφωνία με την πρακτική της αριθμητικής βαθμολογίας, επικαλούμενοι το γεγονός ότι η αξιολόγηση των μαθητών μέσω της αριθμητικής κλίμακας βαθμολογίας τραυματίζει και στιγματίζει ψυχολογικά τους μαθητές, τους καλλιεργεί βαθμοθηρία, τους δημιουργεί άγχος ή ακόμη ότι η βαθμολογική αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να λειτουργεί κι ως «αυτοεκπληρούμενη προφητεία». Η βαθμολογική τους κατάταξη δηλαδή μπορεί να προδικάζει αρνητικά τη μετέπειτα μαθησιακή τους εξέλιξη και τη σχολική τους πορεία. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση :

ΕΡ. «Θα διαφωνούσες και για άλλους λόγους με τους βαθμούς, πέρα από αυτό που μου είπες; Δηλ. το γεγονός ότι οι βαθμοί δεν παρέχουν καμιά πληροφόρηση σχετικά με το τι κάνουν τα παιδιά στα μαθήματα;»

«Πιστεύω, αν δεν κάνω λάθος, και για ψυχολογικούς λόγους. Δηλ., κατά κάποιον τρόπο, το στιγματίζει το παιδί. Του βάζεις ένα '6', ένα '7'. Ξέρεις, είναι δακτυλοδεικτούμενος : "α, αυτός πήρε '6', πήρε '5'!" Δεν νομίζω ότι πρέπει σε μια τόσο τρυφερή ηλικία ν' αρχίσουμε να 'καρατομούμε' και να βαθμολογούμε...»

Έτσι πιστεύω. Δεν είσαι καθηγητής, πλέον, ή φοιτητής να πάρεις έναν βαθμό...»

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

«Στη βαθμολογία είμαι κάθετη. Θα έλεγα ότι είναι άχρηστη. Γιατί, το μόνο που καταφέρνουμε είναι να κάνουμε βαθμοθήρες.»

ΕΡ. «Θα έβλεπες άλλους λόγους που σε κάνουν να διαφωνείς με τον τρόπο αυτό αξιολόγησης των μαθητών; Ένα ήδη μού το είπες : μου λες η βαθμοθηρία. Υπάρχουν κι άλλοι λόγοι;»

«Το στιγματισμό ("εγώ είμαι ο καλύτερος"), η σύγκριση αμέσως αμέσως και των γονιών ("κοίταξε τι έκανε η φίλη σου, πήρε καλύτερους βαθμούς"). Εγώ το δημοτικό νομίζω ότι πρέπει να παίζει το ρόλο να ετοιμάσει τα παιδιά αργότερα για το γυμνάσιο και για τη ζωή, γενικότερα, και να τους μάθει πώς να μαθαίνουν, πώς να διαβάζουν, να τα προετοιμάσει. Όχι τόσο πολύ να τα βαθμολογήσει και να τα...»

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

ΕΡ. «Θα είχες άλλους συγκεκριμένους λόγους, για τους οποίους θα 'λεγες 'διαφωνώ' με τον υπάρχοντα τρόπο αξιολόγησης;»

«Είναι, κυρίως, το κυνήγι και το άγχος των γονιών, που δημιουργεί και την πίεση στα παιδιά. Και κάποιες φορές (ενδόμυχα) και την πίεση στους δασκάλους, αν ένα παιδί το δεις, ας πούμε,

ότι με το 9άρι κλαίει, διότι, ξέρω 'γω, ή η μαμά του... Λες, ας πούμε, ότι, σε τελική ανάλυση, παιδί είναι ακόμα. Εγώ πάντοτε λειτουργώ έτσι. Ότι μέχρι και Τετάρτη τάξη θα σου έλεγα ότι βραβεύω περισσότερο την προσπάθεια και όχι το αποτέλεσμα. Συμπεριλαμβάνω μέσα στους βαθμούς και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Δηλ. δύο άριστοι μαθητές, ο ένας να βρίζει μέσα στην τάξη και να κάνει φασαρία και ο άλλος να μην κάνει, δεν θ' αποτυπώσω την ίδια βαθμολογία».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

«Όλοι οι συμμαθητές γνωρίζουν το συμμαθητή τους. Άλλο όμως να ξέρουν ότι αυτός ο μαθητής υστερεί στα μαθήματα κι άλλο να ξέρουν ότι έχει 'βούλα' ότι υστερεί. Με ενοχλεί η λογική των βαθμών-ετικέτας. Και να τονίσω ότι εδώ εννοώ την 'ταμπέλα'. Επίσης, ο βαθμός ο χαμηλός μειώνει και την αυτοεκτίμηση του παιδιού. Πάμε μετά στην αυτοεκπληρούμενη προφητεία κ.τ.λ. Θεωρώ ότι επειδή πρέπει να υπάρχει αξιολόγηση (και για τους γονείς, και για τον ίδιο το μαθητή -τι θα βελτιώσει, τι θα κάνει- και για το δάσκαλο και για το εκπαιδευτικό σύστημα, συνολικά), είμαι υπέρ της περιγραφικής, λεπτομερούς περιγραφικής αξιολόγησης».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

«Η γνώμη μου είναι ότι δίνουμε υπερβολική σημασία στους βαθμούς και αγχώνονται τα παιδιά. Δεν ξέρω αν ισχύει αυτό που θα πω, αλλά αγχώνονται πιο πολύ οι γονείς για το αν το παιδί τους θα πάρει το 10άρι, αν θα πάρει τη σημαία».

(...) ΕΡ. «Άρα, καταγράφεις μια διαφωνία σου όσον αφορά αυτή την εκδοχή της βαθμολογικής αποτύπωσης;»

«Ναι. Δεν μου αρέσει. Διαφωνώ με τους βαθμούς, να το πω ξεκάθαρα».

ΕΡ. «Υπάρχουν άλλοι λόγοι για τους οποίους θα διαφωνούσες με τους βαθμούς;

Θα έβλεπες κι άλλα αρνητικά στοιχεία ή επιπτώσεις των βαθμών που σε κάνουν να διαφωνείς με τη βαθμολογική αποτύπωση;»

«Εντάξει, δε θα φτάσω στο σημείο να πω ότι τα παιδιά του δημοτικού αγχώνονται για το αν θα βγάλουν 'καθαρό 10' ή 'καθαρό 9', όπως κάνουν στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Θα πω όμως ότι βλέπω μεταξύ τους τα παιδιά που ο ένας πήρε '10' κι ο άλλος πήρε '9' και δημιουργείται μια 'κόντρα', μια σύγκρουση μεταξύ των παιδιών. Δε το θεωρώ αναγκαίο από τόσο μικρή ηλικία».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

ΕΡ. «Θα είχες κι άλλους λόγους που σε οδηγούν στο να διαφωνείς με την αξιολόγηση;»

«Ναι! Γιατί, μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτική μία βαθμολογία! Να μην αντιπροσωπεύει την επίδοση ενός μαθητή! Κι αυτό να είναι ανασταλτικός παράγοντας στο να εξελιχθεί ο ίδιος

μελλοντικά. Δηλ. μπορεί να φύγει από το δημοτικό σχολείο, από τα χέρια τα δικά μου, με την εικόνα ενός μέτριου μαθητή και αυτό να τον ακολουθεί και να μην προσπαθεί να κάνει κάτι καλύτερο στο μέλλον, να εξελιχθεί, να βελτιωθεί».

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Την ίδια στιγμή, βέβαια, όταν ρωτιούνται οι ίδιοι εκπαιδευτικοί σχετικά με το εάν συμφωνούν ή διαφωνούν με μια άποψη που έχει διατυπωθεί κατά καιρούς για συνολική κατάργηση της αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, υποστηρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης της αξιολόγησης στο σχολείο, υιοθετώντας πλήρως ένα αμιγώς ψυχοπαιδαγωγικό σκεπτικό : ότι δηλαδή η αξιολόγηση αποτελεί αναγκαίο στοιχείο της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, αφού αυτή λειτουργεί διαγνωστικά, ανατροφοδοτικά και παρωθητικά στη μάθηση των μαθητών :

ΕΡ. «Θα συμφωνούσες με κάποια γνώμη που λένε κάποιοι για συνολική κατάργηση της αξιολόγησης στο δημοτικό σχολείο;»

«Κατάργηση, ίσως, να 'ναι ισοπεδωτικό λίγο».

ΕΡ. «Από ποια άποψη; Τι εννοείς;»

«Με την έννοια ότι θα πρέπει λίγο και τα παιδιά να είναι σε εγρήγορση. Να ξέρουν δηλ. αυτό που κάνουν, έχει αποτέλεσμα; Έχει αντίκρισμα; Αλλά... με την έννοια που είπαμε. Δηλ., και εγγράφως να μην ήτανε, να υπήρχε μία ενημέρωση των γονιών, των ίδιων των παιδιών (ξεχωριστά το κάθε παιδί), για να υπάρχει...»

Εγώ πιστεύω ότι έτσι θα γινόταν και πιο άμεση η σχέση δασκάλου-παιδιού και γονέα. Κανείς δεν θα 'κρυβόταν' πίσω από το 'δάχτυλό' του. Ευθέως ό,τι ήθελε ο καθένας, θα το έλεγε εκείνη τη στιγμή...»

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

ΕΡ. «Γενικά δηλ. με την κατάργηση της αξιολόγησης θα συμφωνούσες; Τι θα 'λεγες;»

«Όχι, όχι τελείως. Όχι και τελείως. Θα πηγαίναμε μετά στο άλλο άκρο, της αδιαφορίας : "εντάξει, δεν αξιολογούμαστε καθόλου, οπότε όποιος διάβασε, διάβασε κι όποιος δε διάβασε, δε διάβασε". Να είναι τα παιδιά και σ' ένα πλαίσιο, ότι κάτι πρέπει να κάνουν για να υπάρχει και μια σχετική αναγνώριση».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

ΕΡ. «Πώς τοποθετείσαι απέναντι σε κάποια άποψη-πρόταση για κατάργηση της αξιολόγησης των μαθητών συνολικά από το δημοτικό σχολείο;»

«Να καταργηθεί εντελώς; Δε θα ωφελήσει κανέναν. Όχι, δεν είμαι υπέρ της ολικής κατάργησης. (...) Και τώρα που το συζητάμε, σαν υποχρεωτική βαθμίδα, δε χρειάζεται να είναι και τόσο η αξιολόγηση, πια. Να είναι, βέβαια, πραγματική και να είναι περιγραφική και όχι αυτός ο βαθμός που... Την περιγραφική θα τη διαβάσει ο γονιός και θα την καταλάβει ή θα του την εξηγήσεις εσύ. Όμως το παιδί δεν θα έχει ένα 7άρι, ας πούμε. Γιατί ένα 7άρι δεν 'φωτίζει' κανέναν».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

(...) ΕΡ. «Από κάποια πλευρά διατυπώνεται η πρόταση για κατάργηση όχι μόνο της βαθμολογίας αλλά και της αξιολόγησης συνολικά των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Θα συμφωνούσες με μια τέτοια πρόταση;»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : *«Εντελώς της αξιολόγησης;»*

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : *«Ναι».*

«Όχι, δε θα συμφωνούσα, γιατί πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε ένα μέτρο σύγκρισης. Πιστεύω ότι αν φύγει, έστω, αυτή η μικρή αξιολόγηση που κάνουμε τώρα, οι μαθητές θα αφεθούν εντελώς ελεύθεροι. Και φοβάμαι ότι τα πράγματα θα είναι... Αν μερικοί δεν ενδιαφέρονται καθόλου, τότε θα χάσουν κάθε ενδιαφέρον, έστω και για τους βαθμούς. Δεν ξέρω, σε πολλές περιπτώσεις παρατηρώ (και από το περιβάλλον το συναδελφικό) ότι κάποιοι μαθητές τούς συγκαταεί την προσοχή τους στο μάθημα και διαβάζουν για το βαθμό. Δε λέω ότι αυτό είναι σωστό. Αλλά λέω ότι αν χαθεί και αυτό, θα χαθεί ένα μικρό κίνητρο που έχουνε κι αυτοί».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Όλοι, όλοι αξιολογούμεστε! Και το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία. Μας προετοιμάζει για μία άλλη κοινωνία, στην οποία θα 'βγούμε', και δεν μπορούμε να 'βγούμε' ξαφνικά στα 18 μας και να κριθούμε, να πρέπει ν' αξιολογηθούμε στο 'κενό' εντελώς! Χωρίς να υπάρχει μια υποτυπώδης μορφή αξιολόγησης! (...) Όχι, θεωρώ ότι η αξιολόγηση πρέπει να υπάρχει!»

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Σε μια τέτοια κατεύθυνση, προτείνεται από όλους σχεδόν τους εκπαιδευτικούς αυτούς ως «εναλλακτικός» τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο η διευρυμένη εφαρμογή ενός αναλυτικού τρόπου περιγραφικής αξιολόγησης. Ένας τέτοιος τρόπος αξιολόγησης θεωρούν πως ανταποκρίνεται και στο ζητούμενο, κατ'

αυτούς, μιας πιο έγκυρης, αναλυτικής και πραγματικής αξιολογικής αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών και μιας πιο ολοκληρωμένης πληροφόρησης των γονέων των μαθητών, ενώ, την ίδια στιγμή, αποφεύγει όλες τις αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις της βαθμολογίας :

ΕΡ. «Αν σου 'λεγα να μου σκιαγραφήσεις, πάλι παιδαγωγικά, τι θα πρότεινες απέναντι στον τρόπο αυτό αξιολόγησης, έχοντας τη διαφωνία που κατέγραψες νωρίτερα και τους λόγους απέναντι στη βαθμολογία, θα αντιπρότεινες κάτι;»

«Ίσως, περιγραφική. Δηλ. σαν μια έκθεση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων; [ερώτηση με αμφιβολία] Και, ίσως, και του επιπέδου που βρίσκεται αυτός ο μαθητής. Περισσότερο, σαν μια έκθεση. Περισσότερο, για τους γονείς, να ξέρουν τα παιδιά τους, για να τα βοηθήσουν. (...) Ας πούμε, στη Γλώσσα αντιμετωπίζει αυτό το πρόβλημα στο γραπτό λόγο, ορθογραφικά λάθη, λάθη συντακτικού, γραμματικής, ενώ στα Μαθηματικά είναι πάρα πολύ καλός».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

ΕΡ. «Αν σου ζητούσα μια παιδαγωγική σκέψη-πρόταση απέναντι στον τρόπο αυτόν αξιολόγησης, τι θα αντιπρότεινες;»

«Θα αντιπρότεινα αυτό που είπα και πριν : μια περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Θα μπορούσαμε, για παράδειγμα, να είχαμε κάποιους τομείς : μαθησιακό, συμπεριφορά, επιδόσεις... Θα μπορούσαμε να σημειώνουμε σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς και να κάνουμε τις ανάλογες παρατηρήσεις μας προς τους μαθητές, όπως : είναι άριστος ή χρίζει αυτής της προσοχής, προσπαθεί, αλλά θέλει λίγη βελτίωση παραπάνω, δεν έχει κατανοήσει τη διαίρεση με αυτόν τον τρόπο, θέλει να δουλέψει...

Ένα 'ξερό' '8', ένα 'ξερό' '9', τι θα δώσει στο παιδί να καταλάβει;»

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

Η προηγούμενη, βέβαια, πρόταση των εκπαιδευτικών για διευρυμένη εφαρμογή ενός αναλυτικού τρόπου περιγραφικής αξιολόγησης, ως «εναλλακτικού» τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, δε διαφοροποιείται από το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των μαθητών, αφού, με βάση αυτό, προβλέπεται η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, παράλληλα με τη χρησιμοποίηση συνδυασμού λεκτικού χαρακτηρισμού και κεφαλαίων γραμμάτων του αλφαβήτου (Άριστα Α, Πολύ Καλά Β

κ.τ.ό.) για τις τάξεις Γ' και Δ' και λεκτικού χαρακτηρισμού και κλίμακας αριθμητικής βαθμολογίας (Άριστα 9-10, Πολύ Καλά 7-8 κ.τ.ό.) για τις τάξεις Ε' και ΣΤ'.¹

Τόσο το σκεπτικό των εκπαιδευτικών για έναν «συνολικότερο» προσδιορισμό της επίδοσης των μαθητών όσο και οι παραδειγματικές τους αναφορές στα στοιχεία υλοποίησης ενός τέτοιου προσδιορισμού της επίδοσής τους (μέσα από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης), έχουν επίσης ταυτόσημα χαρακτηριστικά με την επίσημη θεμελίωση και τον τρόπο που προβλέπεται να εφαρμοστεί η περιγραφική αξιολόγηση στα σχετικά κείμενα του υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.²

Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι ακόμη και η «εναλλακτική» πρόταση αξιολόγησης, την οποία αναφέρουν όσοι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με πλευρές του

¹ _ Σχετικά, βλ. τα άρθρα 3 και 4 του Π.Δ. 8 «Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου», ό.π., σσ.23,24.

² _ Για παράδειγμα, τα στοιχεία τα οποία αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στην πρότασή τους για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι σχεδόν ταυτόσημα με όσα προβλέπονται στις φόρμες που αφορούν την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ανά μάθημα και επιμέρους γνωστικό τομέα. Σχετικά, βλ. τις σσ.48-54 στο : ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. «Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», ό.π. Επίσης, ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποια χαρακτηριστικά σημεία από την επίσημη θεμελίωση της περιγραφικής αξιολόγησης, τα οποία συμπίπτουν με τα στοιχεία σκέψης των εκπαιδευτικών για το σκοπό και τη λειτουργία της περιγραφικής αξιολόγησης : «Ο σκοπός της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η αναλυτική εκτίμηση της όλης προσπάθειας του μαθητή, της όλης παρουσίας του μέσα στην τάξη, της προόδου του και πολλών άλλων παραμέτρων που διαμορφώνουν τη συνολική εικόνα ενός μαθητή. (...) Με την περιγραφική αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός αποκτά επιτέλους τη δυνατότητα σφαιρικής αξιολόγησης των μαθητών του και τεκμηρίωσης της αριθμητικής εκτίμησης των επιδόσεών τους» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. «Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», ό.π.,σ.29). Επίσης, σε μια ανανεωμένη (χρονολογικά) εκδοχή της ίδιας συλλογιστικής σημειώνεται για την περιγραφική αξιολόγηση : «Θεωρούμε ότι εγγύτερα στους σκοπούς και τους στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και γενικότερα στην παιδαγωγική αποστολή του σχολείου βρίσκεται η περιγραφική μορφή έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, ιδιαίτερα για τις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα από αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις των μαθητών να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα. Έτσι, κατανοούνται από τους μαθητές και τους γονείς όχι μόνο οι αδυναμίες και οι ελλείψεις των μαθητών στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, αλλά ακόμη και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητάς τους, όπως είναι η εργασιακή και η κοινωνική συμπεριφορά τους. (...) Επιπροσθέτως, με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα να γίνει περιγραφή ακόμη και των διαδικασιών μάθησης, της εξέλιξης καθώς και της έκβασής τους. (...) Με αυτή λοιπόν τη μορφή έκφρασης-ανακοίνωσης του αποτελέσματος της αξιολόγησης ελαχιστοποιείται ή και εξαλείφεται η πίεση (ή και καταπίεση) για βαθμοθηρία και στείρα απομνημόνευση, καθώς και ο υπέρμετρος ανταγωνισμός που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές. Πολύ περισσότερο, όμως, μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση, στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας βρίσκεται η ατομική πορεία μάθησης των μαθητών, από την οποία αναδεικνύονται αφενός τα ενδιαφέροντα, οι ανάγκες και οι προσωπικές ιδιαιτερότητές τους και αφετέρου σταθμίζονται όλοι οι παράγοντες που διαπλέκονται στην οργάνωση και την υλοποίηση των διαδικασιών μάθησης. (...) Η συγκρότηση των αξιολογικών διαπιστώσεων και εκφράσεων του συγκεκριμένου τίτλου προόδου-σπουδών δεν είναι αποτέλεσμα συμπτωματικών εκτιμήσεων του εκπαιδευτικού, αλλά, κυρίως, απόρροια συστηματικών παρατηρήσεων και καταχωρίσεων της μαθησιακής (εργασιακής) και γενικά της κοινωνικής συμπεριφοράς και δραστηριότητας των μαθητών, όπως κωδικοποιούνται σε ειδικά διαμορφωμένο ατομικό δελτίο μαθητή, δείγμα του οποίου παραθέτουμε στη συνέχεια» (Κωνσταντίνου Χ. «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», στο : *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 7, Αθήνα Π.Ι., Νοέμβριος 2002, σσ.45,46).

ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, προσδιορίζεται απόλυτα από το επίσημο νομοθετικό πλαίσιο, και, κατά συνέπεια, από το κυρίαρχο ιδεολογικό και παιδαγωγικό σκεπτικό που το πλαισιώνει.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και κάποια σημεία από το λόγο ενός από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς, στο βαθμό που σ' αυτά αναδεικνύεται η αντίφαση που ενυπάρχει στο επίσημο παιδαγωγικό σκεπτικό σχετικά με τη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών. Η αντίφαση αυτή, η οποία προσδιορίζει και τον τρόπο παιδαγωγικής λειτουργίας του ίδιου του εκπαιδευτικού, αποτυπώνεται στην απόπειρά του να «ισορροπήσει» ανάμεσα σε μια διττή εκδοχή εφαρμογής του συστήματος αξιολόγησης. Από τη μια, ως ενός «παιδαγωγικού μέσου» που «ανατροφοδοτεί» και «ενισχύει» τη μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών και πρέπει να εναρμονίζεται με το πλαίσιο «ομαδικών» και «συνεργατικών» δραστηριοτήτων μάθησης (που υποτίθεται πως προωθούνται στο σημερινό σχολείο). Και, από την άλλη, με μια εκδοχή της αξιολόγησης η οποία έχει αναγκαστικά ατομικιστικό χαρακτήρα και προσανατολισμό, αφού οφείλει να έχει ως στόχο της την εξατομικευμένη αποτίμηση της μαθησιακής πορείας και της απόδοσης του καθενός μαθητή χωριστά :

«Είναι λίγο συγκεχυμένα τα πράγματα! Από τη μία, οι σύμβουλοι που συζητάμε, εστιάζουν στο ότι αξιολογούμε την προσπάθεια, περισσότερο, παρά την απόδοση στο δημοτικό (και συμφωνώ μ' αυτό!). Από την άλλη, καλούμαστε να βαθμολογήσουμε (και ειδικότερα σε μεγαλύτερες τάξεις, με την κλίμακα βαθμολόγησης με άριστα το '10'). Όπου εκεί τα πράγματα γίνονται λίγο πιο δύσκολα και βάζεις τους μαθητές σε μία διαδικασία βαθμοθηρίας. (...) Γιατί βλέπεις ότι, ενώ λέμε ότι δεν υπάρχουν διαγωνίσματα, ή υπάρχει ένα επαναληπτικό που το κάνουμε όλοι μαζί, και, άντε, από αυτό το 'όλοι μαζί' τι να εφαρμόσω εγώ; Το "όλοι μαζί" το κάνουμε "όλοι μαζί"; Ωραία, και να μην εστιάσω στο παιδί! Σκοπός μου είναι να δει το παιδί πού υστερεί, να καλύψει τα κενά, να τα κάνουμε όλοι μαζί και όχι στο να εξατομικεύσω και να πω : "δουλεύετε μόνοι σας, ο καθένας ξεχωριστά και εγώ θ' αξιολογήσω την απόδοση αυτή!" Τελικά, δουλεύουμε ομαδικά ή δουλεύουμε ατομικά; Εκεί υπάρχει μία σύγχυση! Και πώς αξιολογώ το παιδί; Με ενδιαφέρει η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, μεταξύ τους, κι αν το κάνω αυτό, μετά κάτι χάνω! Το κατάλαβες; Στο πώς τα διαχωρίζω και πώς θα πω ποιος είναι ο άριστος και ποιος είναι ο πολύ καλός αλλά όχι ο άριστος! Καλούμαι μετά να ανιχνεύσω εγώ στοιχεία. Παρόλο που τα 'δουλεύω' εγώ τα παιδιά σε ομαδικό επίπεδο. Αλλά δε μ' αρέσει αυτό το πράγμα που γίνεται, το τεστ και "μη μιλάει κανένας! Και ο καθένας στο γραπτό του!" Και

“πήρες ‘9’, πήρες ‘9,5’, πήρες ‘10’, πήρες ‘7’!” Και, άντε, να δούμε μετά ποιος είναι του ‘9’, ποιος είναι του ‘10’ και ποιος του ‘8’!»

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Στο παράθεμα που προηγήθηκε δηλαδή εκφράζεται η απορία του εκπαιδευτικού, σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπιστεί η «άλυτη αντίφαση», η οποία ενυπάρχει στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και η οποία συμπυκνώνεται, από τη μια, στον (υποτιθέμενο) «ανατροφοδοτικό» και «διαπιστωτικό» χαρακτήρα της αξιολόγησης και, από την άλλη, στον ατομικιστικό της προσανατολισμό (μέσω της κατανομής λειτουργίας που αυτή καλείται να επιτελέσει). Στο λόγο, βέβαια, του εκπαιδευτικού μολονότι σκιαγραφούνται οι δυο διαφορετικές λειτουργίες της αξιολόγησης, δεν υπάρχουν στοιχεία τα οποία να δείχνουν ότι γίνεται αντιληπτή η ανισότιμη σχέση των δυο λειτουργιών. Ότι δηλαδή η πρώτη («παιδαγωγική» λειτουργία) υπόκειται στη δεύτερη, στο βαθμό που νομιμοποιεί και συγκαλύπτει (τόσο στο επίπεδο της επίσημης παιδαγωγικής ρητορικής όσο και της εκπαιδευτικής πράξης) τη δεύτερη (επιλεκτική λειτουργία), η οποία, ουσιαστικά, συμπυκνώνει και την κυρίαρχη (κοινωνική) λειτουργία του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Γι' αυτό ακριβώς και η κριτική του εκπαιδευτικού στον ατομικιστικό προσανατολισμό της αξιολόγησης περιορίζεται σε μια αναφορά του στην εξώθηση των μαθητών «σε μία διαδικασία βαθμοθηρίας». Όπως, εξάλλου, θα φανεί κι από άλλα παραθέματα από το λόγο του ίδιου εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση των μαθητών προσεγγίζεται ως ένα κοινωνικά ουδέτερο και παιδαγωγικά αναγκαίο στοιχείο της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας και γι' αυτό και ο εν λόγω εκπαιδευτικός τοποθετείται θετικά απέναντι στην ανάγκη ύπαρξης της αξιολόγησης στο σχολείο.

γ. Διαφωνία για ψυχολογικούς λόγους. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος διαφωνούν ρητά με την ύπαρξη αξιολόγησης των μαθητών συνολικά στο δημοτικό σχολείο. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί για την αξιολόγηση :

«Είμαι κατά της αξιολόγησης, γενικά. Θα ήθελα στο δημοτικό να μην υπάρχει αξιολόγηση. (...) εγώ είμαι κατά της περιγραφικής αξιολόγησης. Ούτε περιγραφική ούτε τίποτα. Οφείλω να ενημερώσω το γονέα. Θα ήθελα να μπορούσα να ενημερώσω και το δάσκαλο που θα είναι μετά από μένα».

ΕΡ. «Τι χαρακτήρα θα έδινες σ' αυτή την ενημέρωση; Γιατί ήδη τώρα φαίνεται να σκιαγραφείς κάτι».

«Περιγραφή. Να περιγράψω κάτι. Όχι, '9' στα Μαθηματικά, '10' στη Γλώσσα».

ΕΡ. «Η περιγραφική αποτύπωση θα έχει σχέση με το παιδί, με τι;»

«Με το τι κάνει το παιδί. Εγώ, σου είπα, είμαι κατά της αξιολόγησης. Δε θέλω αξιολόγηση με τίποτα».

ΕΡ. «Για παράδειγμα, θα συμφωνούσες με ενδεχόμενη κατάργηση της αξιολόγησης των μαθητών συνολικά στο δημοτικό σχολείο;»

«Συμφωνώ με αυτή την άποψη. Δε θέλω αξιολόγηση στο δημοτικό. Πιστεύω ότι δεν υπάρχει κανένα νόημα να υπάρχει αξιολόγηση στο δημοτικό. Δε βοηθάει τίποτα».

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

«Διαφωνώ ριζικά, 'κάθετα', 'οριζόντια', 'διαγώνια'...

(...) Δε μου αρέσει αυτό το σύστημα αξιολόγησης, γιατί η γνώση δεν πιστεύω ότι μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από τους βαθμούς. Σ' αυτή την ηλικία. Αργότερα, τα παιδιά έχουν πολύ χρόνο μπροστά τους να 'κυνηγήσουν' τους βαθμούς για εισαγωγή στα ανώτερα... κλιμάκια της εκπαίδευσης. Αλλά, όχι σ' αυτή την ηλικία».

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Εντάξει, δε θα έπρεπε να υπάρχει, για μένα, η αξιολόγηση».

(...) ΕΡ. «Άρα, σ' ένα διχοτομικό ερώτημα αν συμφωνείς ή διαφωνείς με τον τρόπο αξιολόγησης θα έλεγες ότι διαφωνείς;»

«Ναι, δε θα 'πρεπε καν να υπάρχει! (...) Ναι, εγώ είμαι κατά της αξιολόγησης!»

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Το σκεπτικό της ρητής διαφωνίας των τριών αυτών εκπαιδευτικών με την αξιολόγηση, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που αυτό παρουσιάζει, περιστρέφεται γύρω από ένα κοινό στοιχείο : την ανάγκη εξάλειψης των δυσμενών ψυχολογικών επιπτώσεων που συνεπάγεται η εφαρμογή της αξιολόγησης στους μαθητές, όπως της καλλιέργειας σ' αυτούς βαθμοθηρίας, εγωισμού και της δημιουργίας άγχους, στενοχώριας και αισθημάτων κατωτερότητας. Επίσης, την ανάγκη κατάργησης ενός συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, το οποίο, από τη μια, δεν παρέχει καμία δυνατότητα έγκυρης πληροφόρησης σχετικά με το τι κάνουν οι μαθητές στο γνωστικό τομέα και, από την άλλη, δεν προωθεί μια μονιμότερη και πιο ουσιαστική σχέση των μαθητών με τη γνώση και τη μάθηση :

«Πιστεύω ότι βασικός στόχος σ' αυτή την ηλικία είναι να μάθει το παιδί, κι όχι ν' αξιολογηθεί γι' αυτό που έχει μάθει. Η να μάθει πώς να μάθει. Τίποτε άλλο. Κι όχι για να βαθμολογηθεί γι' αυτό.

(...) δεν έχει καμία σημασία για το δημοτικό, πιστεύω.(...) Το παιδί δεν νομίζω ότι του προσφέρει τίποτα. Ούτε του προσθέτει ούτε του αφαιρεί κάτι! (...) Πιστεύω ότι δεν υπάρχει κανένα νόημα να υπάρχει αξιολόγηση στο δημοτικό. Δε βοηθάει τίποτα.(...) Δεν είναι αντικειμενικοί οι βαθμοί, γενικά! Και ο υποκειμενισμός του δασκάλου είναι... και δεν ανταποκρίνονται αυτοί... Υπάρχουν ένα σωρό παράγοντες που σε επηρεάζουν για να βάλεις 'Α', 'Β'.(...) Κι εμένα μπορεί να μ' έχει επηρεάσει : πώς θα το δουν και πώς θα το εκλάβει αυτό το παιδί ψυχοσυναισθηματικά και ο γονιός. Κι εγώ, μερικές φορές, σκέφτομαι : γιατί να του βάλω 'Β', τι θα το βοηθήσει;»

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

«Είναι πολύ άσχημο πράγμα να επικρατεί αυτή η βαθμοθηρία στο δημοτικό σχολείο, στην ευαίσθητη σχολική ηλικία των μαθητών. Τα παιδιά έχουν ταυτιστεί με τους βαθμούς, κακά τα ψέματα. Η απόκτηση γνώσης δηλ. μετρίεται με το 'Α', με το '10', με το '9', με το '8'. Πάει σε δεύτερη 'μοίρα' δηλ. η ουσία και κοιτάμε περισσότερο τη 'βιτρίνα'. Εγώ αυτό έχω δει. Θεωρώ τροχοπέδη στην εξέλιξη ενός παιδιού τους βαθμούς στο δημοτικό σχολείο. Δε θα ήθελα αυτό. Τα παιδιά δηλ. δεν καταλαβαίνουν με τους βαθμούς το πραγματικό επίπεδό τους».

(...) ΕΡ. «Εκτός απ' τη βαθμοθηρία, έχεις κι άλλους λόγους για τους οποίους θα διαφωνούσες με την αξιολόγηση, με τους βαθμούς;»

«Ναι, ένας άλλος λόγος είναι τα σχόλια τα οποία είναι αναπόφευκτα μεταξύ των μαθητών. Έντονες συγκινησιακές καταστάσεις, επίσης, στις ημέρες των βαθμών, αγωνία για το τι βαθμό θα πάρουνε και αυτά τα στοιχεία δεν πιστεύω ότι προάγουν την εκπαίδευση, και, γενικότερα, το εκπαιδευτικό κλίμα μέσα στην τάξη. Προκαλούν τον ανταγωνισμό, το άγχος, ένα κλίμα υπέρμετρου εγωισμού.(...) Δεν μπορεί το παιδί να το 'εγκλωβίζεις'. Πρέπει να του αναπτερώσεις το ηθικό. Με μία κατ' ιδίαν συζήτηση, παρά να του βάλεις ένα '8' και τα υπόλοιπα παιδιά (να λένε) : "α, εμένα μου έβαλε '9', εγώ πήρα '10', εγώ είμαι καλύτερος". Γιατί να δίνουμε στα παιδιά απ' αυτή την τρυφερή ηλικία την αίσθηση της κατωτερότητας;»

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

«Γιατί, όταν φτάνουμε, ειδικά, στις μεγάλες τάξεις, να βάλουμε εκείνο το '9' ή να βάλουμε το '8' και ο άλλος να κλαίει και να γίνουμε κριτές του παιδιού... Και πληγώνεται το παιδάκι, κατά βάθος. Αυτό, τουλάχιστον, μου λέει εμένα η εμπειρία μου τόσα χρόνια. Γιατί, μπορεί να μην είναι καλός μαθητής, να το βλέπει και μόνος του ότι δεν έχει καλή απόδοση μέσα στην τάξη, να βαριέται, να είναι ο τεμπέλης μαθητής, αλλά όταν βλέπει μετά εκείνο το '6' και το '7', πληγώνεται. Και ντρέπεται να το πει και στους άλλους μαθητές, και στους συμμαθητές του το

κρύβει, πιστεύω. (...) Τι άλλο χρειάζεται στο παιδάκι στο δημοτικό; Να του βάλουμε το '9'; Και να υπάρχει ο εγωϊσμός μετά στα παιδιά, οι αντιπαλότητες...»

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Σε ορισμένες από τις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών είναι πολύ χαρακτηριστική η μονοσήμαντα (ψυχολογική και παιδαγωγική) αιτιολόγηση της διαφωνίας τους με την πρακτική και τη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Η αιτιολόγηση αυτή δεν συμπεριλαμβάνει στο σκεπτικό της και τις κοινωνικές διαστάσεις και επιπτώσεις της αξιολόγησης σε ό,τι αφορά την κοινωνική επιλογή των μαθητών και την καίρια συμβολή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Γι' αυτό και δε γίνεται κάποια ρητή αναφορά σ' αυτή τη διάσταση της αξιολόγησης και η πολύ έμμεση υπόμνηση των αποτελεσμάτων από την αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζεται μέσα από μια «ουδετεροποιημένη» αναφορά στα αποτελέσματα αυτά :

«Το παιδί δεν νομίζω ότι του προσφέρει τίποτα. Ούτε του προσθέτει ούτε του αφαιρεί κάτι! (...) Πιστεύω ότι δεν υπάρχει κανένα νόημα να υπάρχει αξιολόγηση στο δημοτικό».

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Οι προηγούμενες επισημάνσεις σχετίζονται και με όσα δηλώνει μία εκπαιδευτικός, για τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζει την αξιολόγηση. Η εκπαιδευτικός αυτή φαίνεται να χρησιμοποιεί, κατά την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων των μαθητών της στην Α' τάξη, μια διαβαθμισμένη κλίμακα των κεφαλαίων γραμμάτων του αλφαβήτου (Α με ερωτηματικό, Α με δύο ερωτηματικά κ.τ.ό.), χωρίς να δηλώνει ότι έτσι, από τη μια, υπερβαίνει ακόμη και το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης, το οποίο δεν προβλέπει έναν τέτοιο τρόπο αξιολόγησης για τους μαθητές της Α' τάξης και, από την άλλη, ότι εισάγει με άτυπο τρόπο ένα πιο ξεκάθαρα διαβαθμισμένο σύστημα αξιολογικής κατάταξης των μαθητών της, με το οποίο έχει δηλώσει νωρίτερα ότι διαφωνεί:

«Εγώ δεν ξέρω, αλλά στην Πρώτη βάζω όλο 'Α'. 'Α' με ερωτηματικό, 'Α' με δύο ερωτηματικά, δηλ. για να... Δεν βάζω 'Β' ποτέ, γιατί το πληγώνει το 'Β' το παιδί. Προσπαθώ το 'Πολύ Καλά' να το βάλω λίγο πιο 'γλυκά' στα παιδάκια! (...) Θα είμαι πιο 'χαλαρή' στη βαθμολογία

στο παιδάκι αυτό. Και το λυπάμαι, κάπου, το παιδάκι αυτό! Και το βοηθάω να το 'σηκώσω' πιο πολύ!»

ΕΡ. «Κι ο βασικός σου στόχος είναι ποιος;»

«Να το βοηθήσω ψυχολογικά λίγο!»

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Και οι τρεις προηγούμενοι εκπαιδευτικοί, τη στιγμή που διαφωνούν με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, δε δηλώνουν ότι αντιπροτείνουν κάποια άλλη μορφή αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαφοροποιούνται και από την περιγραφική αξιολόγηση και, συνάμα, αναφέρονται στην ανάγκη ύπαρξης μόνο μιας προφορικής και άμεσης αναλυτικής ενημέρωσης στους γονείς και στους ίδιους τους μαθητές σχετικά με τη μαθησιακή τους εξέλιξη, η οποία όμως δε θα έχει την τυπική-γραπτή μορφή της αξιολόγησης.

Η αρνητική τοποθέτηση, ωστόσο, των εκπαιδευτικών απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση δεν εμπεριέχει στοιχεία κριτικής της ατομικιστικής ιδεολογίας και, συνακόλουθα, της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, η οποία υπηρετείται και με τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης των μαθητών.¹ Αντίθετα, η αρνητική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι και στη μορφή της περιγραφικής αξιολόγησης έχει ως αφετηρία της ένα σκεπτικό το οποίο εστιάζει μόνο στις συναισθηματικές διαταραχές και «δυσλειτουργίες» και τις ψυχολογικές επιπτώσεις της αξιολόγησης στους μαθητές του δημοτικού σχολείου.

4. Πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών του δείγματος στην αξιολόγηση των μαθητών προκύπτουν στοιχεία τα οποία μπορούν να φωτίσουν τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών τους, γενικά, καθώς και, ειδικότερα, των μαθητών τους, οι οποίοι δυσκολεύονται στα μαθήματα

¹ _ Σχετικά με μια τέτοια κριτική της περιγραφικής αξιολόγησης, βλ. Γρόλλιος Γ. «Περιγραφική Αξιολόγηση και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 34-35, 1995, σσ.50-56. Επίσης, για μια εύστοχη κριτική του μηγεβιοριστικού και συντηρητικού, παιδαγωγικά και κοινωνικά, χαρακτήρα μιας παλιότερης απόπειρας εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης, πρβλ. και Φραγκουδάκη Α. «Το νέο Π.Δ. για τα δημοτικά σχολεία και η αξιολόγηση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 1, 1989, σσ.26-29.

και αποτυγχάνουν. Σχετικά, άλλωστε, με την τελευταία αυτή παράμετρο της αξιολόγησης των μαθητών απευθύνουμε και σχετική ερώτηση στους εκπαιδευτικούς.

Από τη μελέτη και ανάλυση των σχετικών δεδομένων από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν δυο διαφορετικές πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών που αποτυγχάνουν, όπως φαίνεται και από τις αντίστοιχες υποκατηγορίες αναφορών που ακολουθούν. Και στις δυο αυτές πρακτικές αξιολόγησης αναδεικνύεται μια ουδέτερη, κοινωνικά και ιδεολογικά, οπτική της αξιολόγησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

α. Αξιολόγηση με αντικειμενικά και αξιοκρατικά κριτήρια. Στην υποκατηγορία αυτή εντάσσονται αναφορές έντεκα εκπαιδευτικών. Απ' αυτές προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές τους, προσπαθώντας να εφαρμόζουν αντικειμενικό και αξιοκρατικό τρόπο προσδιορισμού και αποτίμησης της επίδοσής τους :

«Και προσπαθώ να τονίσω (όσο το δυνατόν) ο καθένας να κοιτάει τον εαυτό του στη βαθμολογία. Δηλ. να μη γυρίσει να μου πει κανείς “γιατί ο τάδε πήρε ‘8’ και εγώ πήρα ‘6’; Γιατί πήρε ‘10’ κι εγώ ‘8’;”. Να μην τον ενδιαφέρει τι κάνει ο διπλανός του, αλλά να κοιτάζει... (γιατί είχα τέτοια κρούσματα στην αρχή : “γιατί αυτός πήρε τόσο κι εγώ τόσο;”). Κοίτα το δικό σου το γραπτό : τι έκανα λάθος, τι δεν απάντησα, κι άμα νιώθω ότι άξιζε περισσότερο το γραπτό μου (βάσει των δυνατοτήτων μου), κι αδικήθηκα, τότε να το συζητήσουμε. Αν είναι να συζητήσουμε “γιατί πήρα εγώ ‘8’, γιατί πήρε ο άλλος ‘10’”...

Προσπαθώ να ξεκαθαρίσω ότι τέτοιες κουβέντες δεν χρειάζονται να γίνονται».

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«(...) βάζεις κάτω χαρτιά, τεφτέρια, προσπαθείς να δεις τι έχει γράψει το παιδί, πόσο συμμετέχει στην τάξη (η προφορική του επίδοση), γενικότερα, την παρουσία, την ‘εικόνα’ του, αν είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, στις εργασίες του και να αποκτήσεις μια σφαιρική εικόνα. Όχι, έτσι, αβίαστα να περάσεις ένα βαθμό, απλά για να τον περάσεις! Και να τον περάσεις και συγκριτικά : αν έβαλα σ' αυτόν το μαθητή που τον βοήθησα και λίγο ‘9’, τότε (θα το δω και συγκριτικά) δεν μπορεί να είναι ‘9’ και ο άλλος που είναι λίγο καλύτερος. Πρέπει να 'ναι ‘10’, αφού είναι καλύτερος. Αλλά και ο άλλος που είναι καλύτερος, δεν είναι του ‘10’, όμως! Οπότε, έχεις έναν τέτοιο προβληματισμό! Προβληματισμό για τον τρόπο αποτίμησης. Και προσπαθείς, λίγο, να προσδιορίσεις κάποια πράγματα».

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Όταν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ρωτιούνται σχετικά με τον τρόπο που αξιολογούν τους μαθητές τους, που δυσκολεύονται στα μαθήματα, και, συγκεκριμένα, εάν τους επηρεάζουν στην αξιολογική τους κρίση στοιχεία τα οποία σχετίζονται με το (δυσμενές) οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών τους, τα οποία γνωρίζουν και οι ίδιοι, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν τους επηρεάζουν τέτοια στοιχεία και ότι προσπαθούν ν' αξιολογούν με καθαρά αξιοκρατικά και γνωστικά κριτήρια :

ΕΡ. «Όταν είσαι αντιμέτωπη με το βαθμολογικό έλεγχο, εκεί σε προβληματίζουν παράμετροι που ξέρεις ότι υπάρχουν σχετικά με το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών κ.λπ.»

«Το 'χω ξεπεράσει αυτό. Όχι, αυτό το έχω ξεπεράσει. Λοιπόν, όταν πάω να αξιολογήσω μαθητή, ξέρεις τι σκέφτομαι; Σκέφτομαι (γιατί το 'χω σκεφτεί πολύ καλά) θα αξιολογήσω τον κάθε μαθητή έτσι όπως πρέπει, γιατί δεν μπορεί αυτός που προσπαθεί κάθε μέρα να μου πάρει την ίδια βαθμολογία με κάποιον που είναι τελείως τεμπέλης. Ας είναι μικρό παιδάκι. Αφού το έχουμε... Άλλο τι κάνω εγώ σε μορφή εργασιών. Αλλά όταν θα 'ναι σε μορφή καρτέλας...

Θα σου δώσω χαρακτηριστικό παράδειγμα. Έχω παιδάκια που διαβάζουν κάθε μέρα. Κάθε μέρα γραμμένα, κάθε μέρα διαβασμένα και είναι πολύ καλά παιδάκια. Αυτό θα του βάλω 'Α' με την αξία του. Δεν μπορώ όμως το άλλο, που μία μου φέρνει εργασία, μία δεν φέρνει, να του βάλω και σ' αυτό 'Α', επειδή είναι σχετικά καλό. Θα του βάλω 'Β', γιατί θα αδικηθεί ο καλός ο μαθητής. Αυτό το ξεχωρίζω. Συγκριτικά!»

ΕΡ. «Επομένως, αν ξέρεις ότι έχουν (προκειμένου για κάποιον ή κάποιους μαθητές) ένα περιβάλλον συγκεκριμένο κοινωνικό, μειονεκτικό, θα σου προσδιορίσει το στοιχείο αυτό τα κριτήρια με τα οποία θα τους αξιολογήσεις;»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : «Αν θα με επηρεάσει στη βαθμολογία αυτό;»

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : «Ναι».

«Μέχρι στιγμής δεν το 'χω βάλει σαν δίλημμα μέσα μου. Όχι!»

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

Η προηγούμενη αναφορά της εκπαιδευτικού αξίζει να συσχετιστεί με πλευρές της κοινωνικής της προέλευσης καθώς και της πολιτικο-συνδικαλιστικής της τοποθέτησης. Σε σχέση λοιπόν με τα χαρακτηριστικά της αυτή, η εκπαιδευτικός προέρχεται από οικογένεια εργατικών στρωμάτων, με γονείς οι οποίοι είναι απόφοιτοι δημοτικού, ενώ πολιτικά και συνδικαλιστικά αυτο-τοποθετείται στα Δεξιά. Χαρακτηριστικά στα οποία αναφέρεται και η ίδια, όπως θα δούμε στην επόμενη

ενότητα της εργασίας μας, όταν της ζητιέται ν' ανακαλέσει στη μνήμη της την προηγούμενη γνώση, την οποία έχει αποκομίσει από τη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σχετικά με την πορεία των μαθητών στο σχολείο, και επικαλείται τα στοιχεία αυτά της κοινωνικής της προέλευσης, προκειμένου ν' αντικρούσει (ως αβάσιμο) ένα «σχήμα» εξήγησης της σχολικής επίδοσης και πορείας των μαθητών το οποίο αναφέρεται στην κοινωνική τους προέλευση.

Σε ανάλογη κατεύθυνση κινείται και η αναφορά ενός ακόμη εκπαιδευτικού, με ταυτόσημα χαρακτηριστικά κοινωνικής και μορφωτικής προέλευσης και πολιτικο-συνδικαλιστικής τοποθέτησης με την προηγούμενη εκπαιδευτικό. Και η αναφορά αυτή του εκπαιδευτικού, στον τρόπο που εφαρμόζει την αξιολόγηση των μαθητών, δείχνει μια απόπειρα από μέρους του για εφαρμογή της αξιολόγησης με απόλυτα αξιοκρατικά και γνωστικά κριτήρια :

ΕΡ. «Φέτος που έπρεπε να βάλεις βαθμούς και είχες αυτά τα παιδιά που είχαν τις δυσκολίες στα μαθήματα και ήταν παιδιά οικονομικών μεταναστών (με τα ειδικά προβλήματα, τα οικογενειακά και τα οικονομικά), εκεί 'έπιανες' τον εαυτό σου να 'ταλαιπωρείσαι' σχετικά με το τι βαθμό θα τους βάλεις, επειδή μου είπες πριν ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην οικονομική και οικογενειακή τους κατάσταση και στις χαμηλές τους επιδόσεις; Να λες π.χ. "θα τους βάλω '7', '8', τι; Αφού οι λόγοι που το παιδί έχει αυτή την όχι καλή επίδοση είναι εκείνοι;"»

«Αν αντιμετωπίζα πρόβλημα...»

(Συνεντευκτής) : «Ναι, αν σε προβληματίζε το γεγονός αυτό;»

«Σίγουρα, σε προβληματίζει. Κάθε φορά που βαθμολογούσα, προβληματιζόμουνα το τι ακριβώς θα βάλω. Δεν είναι και ό,τι πιο εύκολο! Το γεγονός είναι ότι στο κάθε παιδί ξεχωριστά, από τη στιγμή που το έχεις ψυχολογήσει και θα δεις ότι θα εκτιμήσει το '7' και ας αξίζει για '6' και θα συνεχίσει την προσπάθεια, θα του βάλεις! Απ' τη στιγμή όμως που θα δεις ότι δε θα το εκτιμήσει, τότε, αποκλειστικά, πρέπει να 'ρθεις σε επικοινωνία μαζί του και με τους γονείς, για να τους εξηγήσεις για ποιο λόγο πήρε αυτό το βαθμό και τι μπορούμε να κάνουμε για να καλυτερέψει».

ΕΡ. «Άρα, μου λες, έμμεσα, ότι πριμοδοτείς κατά τι στη βαθμολογία αυτούς που διαφοροποιούνται προς τα 'κάτω';»

«Δεν μπορώ να πω ότι τους πριμοδοτώ. Δεν τους βάζω κάτι παραπάνω. Ίσα ίσα, που τους είπα : "εγώ θα σας βάλω τους βαθμούς που σας αξίζουν σίγουρα, αλλά το θέμα είναι ότι αν δω προσπάθεια, θα την επιβραβεύσω!"»

Ακόμη κι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος αναφέρεται στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου και στην επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης, όταν αναφέρεται στο «σωστό» (κατ' αυτόν) τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ο ίδιος στο θέμα της αξιολόγησης τους μαθητές του που δυσκολεύονται στα μαθήματα, αναφέρει ότι υιοθετεί αποκλειστικά γνωστικά κριτήρια κατά την αξιολογική αποτίμηση της επίδοσης αυτών των μαθητών:

«το νομοθετικό πλαίσιο σου θέτει ένα γενικό πλαίσιο αξιολόγησης και υποτίθεται ότι εσύ έχεις κάποια στοιχεία για να το εφαρμόσεις. Προκειμένου όμως οι δάσκαλοι να είναι αρεστοί στους γονείς, να μη δυσαρεστήσουν μαθητές ή στιδήποτε, 'πλακώνουν' και βάζουν 'Α' (ειδικά εκεί που είναι τα 'Α'), και στις μεγαλύτερες τάξεις '9' και '10', χωρίς, βέβαια, αυτά ν' ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Και λάθος εντύπωση δίνουμε, γιατί, και στατιστικά να το πάρεις, ένα σχολείο στο οποίο αποφοιτούν όλοι με '9' και με '10', θεωρείται άριστο σχολείο. (...) Οπότε, πιστεύω ότι το σύστημα αξιολόγησης... βέβαια, το σχολείο είναι καθαρά αξιολογικό!»

ΕΡ. «Τι εννοείς μ' αυτό;»

«Ότι όλο το πλαίσιο από την πρωτοβάθμια μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το σχολείο είναι επιλεκτικό. Μέσα από την αξιολόγηση που εφαρμόζει, κάποιοι, οι καλοί ή αυτοί που έχουν τις δυνατότητες, προωθούνται, οι άλλοι απορρίπτονται, αφού δεν τους παρέχει την ενισχυτική διδασκαλία, ούτως ώστε να τους εντάξει και αυτούς. Αλλά και σ' αυτή τη μορφή, έστω και να το εφαρμόσουμε και σ' αυτό το πλαίσιο, θα έπρεπε η αξιολόγηση να εφαρμόζεται αξιοκρατικά. Δηλ. μου έτυχε εμένα πέρυσι που έκανα μάθημα σε μία Έκτη τάξη (έκανα Ιστορία, για συμπλήρωση ωραρίου) και μπήκα μέσα και είχε αυτή η Έκτη 3 παιδιά 'αστέρια'. Άριστοι σε όλα τους! Και με τα τεστ που τους έβαζα, ούτε ορθογραφικά λάθη έκαναν, και στις απαντήσεις τους ήταν στα πλαίσια του μαθήματος, και μου 'κανε εντύπωση ότι απ' αυτά τα παιδιά δεν κληρώθηκε κανένας σημαιοφόρος. Γιατί δεν κληρώθηκε κανένας σημαιοφόρος; Γιατί από την τάξη ήτανε όλοι αριστούχοι! Δηλ. στην Πέμπτη είχαν όλοι άριστα!»

(...) ΕΡ. «Διαβλέπεις, ας πούμε, ότι η αξιολόγηση, όπως γίνεται τώρα, έχει στοιχεία μεροληψίας; Μη αντικειμενικότητας;»

«Σύμφωνα με το παράδειγμα που σου ανέφερα πριν, έχει στοιχεία. Το παράδειγμα αυτό που τους έκανα Ιστορία στο τμήμα τους. Γιατί, όταν όλοι οι μαθητές έχουν '10', δεν είναι

αντικειμενική η βαθμολογία. Αδικείται αυτός ο οποίος κάνει προσπάθεια. Και επιβραβεύεται κάποιος ο οποίος δεν κάνει προσπάθεια».

ΕΡ. «Το “αξιολογικό του σχολείου” που έλεγες πριν θα το συσχετίζες με την αξιολόγηση ή όχι; Ή είναι κάτι ανεξάρτητο;»

«Θα το συσχετίζα με την αξιολόγηση. Γιατί, ουσιαστικά, το σχολείο (φαίνεται περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυτό) θέλει να εξασφαλίσει κάποιους μαθητές, οι οποίοι θα είναι άριστοι, και τους υπόλοιπους θα τους ‘βγάλει έξω’ το σύστημα».

ΕΡ. «Όταν πας να βάλεις βαθμούς, θα σε επηρεάσει αυτή η σκέψη, αυτή η ερμηνεία που λες, αυτή θα σου προσδιορίσει τα κριτήρια που θα βάλεις βαθμούς στον έλεγχο αυτών των παιδιών;»

«Επειδή θεωρώ την αξιολογική διαδικασία, τουλάχιστον, έτσι όπως τη βλέπω εγώ στο σχολείο... Όχι! Εγώ θα εφαρμόσω, καθαρά, γνωστικά στοιχεία στην αξιολόγησή μου».

ΕΡ. «Δηλ. δε θα δώσεις τόσο βαρύνοντα ρόλο...»

«Θα το λάβω υπόψη μου ως προς τη βοήθεια που θα δώσω στο παιδί. Όχι που να του δώσω, για παράδειγμα, ένα βαθμό παραπάνω».

ΕΡ. «Εννοείς ότι στην αξιολόγηση θ’ ακολουθήσεις πιο αντικειμενικό τρόπο, που ν’ αποδώσει αυτό που κάνει το παιδί στο γνωστικό ‘κομμάτι’;»

«Ναι, ακριβώς!»

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α’)

Ο τρόπος αυτός αξιολόγησης των μαθητών που δυσκολεύονται και αποτυγχάνουν στα μαθήματα συμφωνεί απόλυτα με ένα αντίστοιχο ατομικιστικό πρίσμα εξήγησης της σχολικής τους αποτυχίας, το οποίο είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο ότι υιοθετείται από τον ίδιο εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, στο προηγούμενο παράθεμα η αντιφατική αναφορά του εκπαιδευτικού στην επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών μπορεί να ερμηνευτεί αν την εντάξουμε σε μια γενικότερη τάση αρκετών εκπαιδευτικών να αρκούνται σε αφηρημένες κοινωνιολογικές αναφορές στην κοινωνική και πολιτική λειτουργία του σχολείου, όταν μιλούν γενικά για το σχολείο, ενώ όταν καλούνται να μιλήσουν για συγκεκριμένες όψεις της κοινωνικής αυτής λειτουργίας, εγκαταλείπουν τα «θεωρητικο-πολιτικά σχήματα», τα οποία αναφέρονται με αφηρημένο τρόπο στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές, και προσχωρούν σε «σχήματα» σκέψης και, κυρίως, σε πρακτικές, οι οποίες υιοθετούν ατομικιστικές και φιλελεύθερες

προσεγγίσεις και οπτικές της λειτουργίας του σχολείου και της κοινωνίας.¹ Μια τέτοια αντιφατική διάσταση στη σκέψη των εκπαιδευτικών της έρευνας μένει να παρουσιαστεί πιο αναλυτικά στην επόμενη ενότητα της εργασίας μας.

Οι αναφορές, εξάλλου, του εκπαιδευτικού στην απροσδιόριστη έννοια του «συστήματος» ή στην παραπλήσια έννοια του «επιλεκτικού σχολείου», η λειτουργία του οποίου φαίνεται να συμπυκνώνεται στο ότι αυτό «δεν παρέχει την ενισχυτική διδασκαλία» σ' αυτούς που δεν έχουν «τις δυνατότητες», κάθε άλλο παρά αναδεικνύουν στοιχεία ρητής συσχέτισης της αξιολόγησης με πλευρές και αποτελέσματα της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Ο τρόπος με τον οποίο αντιδιαστέλλει ο εκπαιδευτικός τον επιλεκτικό χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τον «παιδαγωγικό» και «μορφωτικό ρόλο» τον οποίο φαίνεται ν' αναγνωρίζει στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, έρχεται να επιβεβαιώσει από μια ακόμη σκοπιά την απουσία συσχέτισης αξιολόγησης και επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου.

β. Επαικτής αξιολόγηση με ψυχολογικά κριτήρια. Από τις αναφορές δεκαπέντε εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας προκύπτει ότι αυτοί αξιολογούν, γενικά, τους μαθητές τους καθώς και αυτούς που δυσκολεύονται στα μαθήματα με επιεική τρόπο. Τα κριτήρια τα οποία προβάλλουν για την αιτιολόγηση της επιεικειάς τους στην εφαρμογή της αξιολόγησης των μαθητών τους είναι καθαρά ψυχολογικά και, πολλές φορές, και συναισθηματικά. Ενδεικτικά, παραθέτουμε χαρακτηριστικές αναφορές των εκπαιδευτικών :

ΕΡ. «Για ποιους λόγους είσαι επιεικής; Πώς δικαιολογείς εσύ την επιεικειά σου απέναντι σ' αυτά τα παιδιά, πώς τη συνδέεις με το κοινωνικό τους περιβάλλον;»

«Ίσως, και με τα προσωπικά μου βιώματα, σαν μαθητής, επειδή σαν μαθητής ήμουν πολύ κακός μαθητής. Έχω πάρει μέχρι και 'παύλα' στο δημοτικό. Και ήταν πολύ άσχημη εμπειρία. Όταν έπαιρνα βαθμούς, πραγματικά, έτρεμε το 'φυλλοκάρδι' μου! Σίγουρα, όμως το κάνω, σε βαθμό που (όσο το δυνατόν) να μην αδικήσω τους καλούς».

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

ΕΡ. «Υπάρχουν άλλοι παράγοντες που σε επηρεάζουν;»

¹ _ Σχετικά με ανάλογες παρατηρήσεις και ευρήματα βλ. και Chessum R. (1980), ό.π., σσ.123-125.

«Όχι, τίποτε. Είμαι και επιεικής, γενικά, στη βαθμολογία, αλλά... από τη φύση μου».

ΕΡ. «Σου ενισχύει κάτι αυτή την επιείκεια; Είναι κάτι άλλο που μπορεί να σε κάνει να είσαι επιεικής; Είναι άλλοι παράμετροι που σε 'σπρώχνουν' στο να είσαι επιεικής;»

«Όχι! Δε θέλω να στενοχωριούνται τα παιδιά!»

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. «'Ταλαιπωρείσαι' σκεφτόμενος : "υπάρχει αυτό το περιβάλλον, στο παιδί αυτό, να δω τι θα κάνω εδώ, τι βαθμό θα του βάλω;"»

«Φυσικά, ελέγχεις όλες τις παραμέτρους. Αυτό που κάνω εγώ είναι πάντοτε ότι και στρογγυλοποιώ και πριμοδοτώ τους κατώτερους βαθμούς, κλείνοντας, δυστυχώς, σε βάρος των καλύτερων μαθητών την 'ψαλίδα', κυρίως, για ψυχολογικούς λόγους. Δε χρειάζεται ένας μαθητής ο οποίος νιώθει άσχημα να έχει και την κοροϊδία του '6' ή του '7', ακόμα. Ο κάθε μαθητής ξέρει, περίπου, πόσο τα καταφέρνει. Δε χρειάζεται να του το 'χτυπήσεις' φάτσα-φόρα. Ένα παιδί που νιώθει αποτυχημένο ή που νιώθει μειονεκτικά, προδίδει, ίσως, και έναν αποτυχημένο δάσκαλο-ψυχολόγο».

(Συν. 9, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Όταν καλείσαι να βάλεις βαθμούς, επηρεάζεσαι στο πώς θα τους αξιολογήσεις, γνωρίζοντας κάποιες πλευρές από το κοινωνικό τους περιβάλλον; Ας πούμε, αν ένα παιδί ξέρεις ότι έχει 'μειονεκτικό' κοινωνικό περιβάλλον, θα σου προσδιορίσει λίγο το στοιχείο αυτό το πώς θα το αξιολογήσεις;»

«Ναι. Παίξει ρόλο. Και θα σου πω ότι εκεί πέρα πριμοδοτώ λίγο τους μαθητές. Δηλ., δεν ξέρω, τους δίνω ένα κίνητρο παραπάνω βαθμολογικό, όσο βλέπω ότι είναι λίγο φοβισμένοι. Εκεί αν ήμουν ανάμεσα, ας πούμε, στο 'Α' και στο 'Β', θα προτιμούσα το 'Α'. Δηλ. θα έβλεπα όλη την κατάσταση των βαθμών προς τα 'πάνω'. Θα τους βαθμολογούσα λίγο θετικότερα».

ΕΡ. «Με ποιον στόχο;»

«Με έναν στόχο να τους δώσω ένα κίνητρο παραπάνω, έτσι ώστε και μια χαρά να πάρουνε (γιατί, κακά τα ψέματα, τα παιδιά χαίρονται όταν παίρνουν το 'άριστα', το '9', το '10'). Πέρα από τη χαρά, να τους δώσω αυτό το κίνητρο να τον κρατήσουν αυτόν το βαθμό. Να προσπαθήσουνε και να αναρωτηθούνε : "εντάξει, τα κατάφερα, αλλά πρέπει να το κρατήσω. Να μη το χάσω στο επόμενο τρίμηνο! Γιατί αν το χάσω, θα στενοχωρηθώ παραπάνω απ' ό,τι..."».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

ΕΡ. «Όταν είσαι αντιμέτωπος με το βαθμολογικό έλεγχο των συγκεκριμένων παιδιών που δυσκολεύονται στα μαθήματα, και σκέφτεσαι τι θα τους βάλεις (‘Α’, ‘Β’, ‘Γ’), ‘πιάνεις’ τον εαυτό σου να μεροληπτείς μ’ αυτούς ή να δυσκολεύεσαι τι θα τους βάλεις;»

«Πάρα πολύ, ναι. Προσπαθώ να μην επηρεάζομαι καθόλου. Βασικά, όταν καλούμαστε να βάλουμε βαθμούς, δεν έχουμε εκπαιδευτεί να βάλουμε βαθμούς. Εγώ δεν έχω...»

ΕΡ. «‘Πιάνεις’ τον εαυτό σου να είσαι μεροληπτικός υπέρ τους;»

«Ναι, βέβαια. Και χωρίς να το καταλαβαίνω, πολλές φορές. Αλλά προσπαθώ να μην το εφαρμόσω, βέβαια. Μόλις βλέπω την καρτέλα, το ονοματεπώνυμό του, το μυαλό μου θα τρέξει στο παιδί αυτό, στη γνώση του, στο πώς είναι μέσα στην τάξη...»

ΕΡ. «Προσπαθείς να είσαι αμερόληπτος δηλ. όταν θα βάλεις ένα ‘Α’, ‘Β’, ‘Γ’ κι όχι να επηρεαστείς, ας πούμε, από το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού που έλεγες πριν;»

«Όχι. Προσπαθώ να είμαι αμερόληπτος. Δεν ξέρω πώς φαίνεται προς τα ‘έξω’. Αλλά προσπαθώ να είμαι αμερόληπτος. Και πάντα θα βοηθήσω τους μαθητές.»

ΕΡ. «Θα τους δώσεις μια ώθηση στη βαθμολογία;»

«Ναι, ναι. Πάντα, θα βοηθήσω τους μαθητές.»

ΕΡ. «Γι’ αυτό που είπες πριν, για ποιο λόγο;»

«Για την ενθάρρυνση! Στέκομαι πάρα πολύ σ’ αυτό. Τα παιδιά δεν πρέπει να τα καταρρακώνουμε ψυχολογικά. Έχω δει παιδιά να κλαίνε και έχω βουρκώσει κι εγώ. Δηλ. δεν θέλω να πάω σ’ αυτό το πράγμα. Εγώ πιστεύω ότι το πρόβλημα που έχει ένας μαθητής θα φανεί αν του βάλεις ‘8’ παρά αν του βάλεις ‘7’. Γιατί να του βάλεις ‘7’; Και με ‘9’ ακόμη του δείχνεις ότι έχει ένα προβληματάκι. Παρά να του βάλεις ‘7’. Για όνομα του θεού!»

(Συν. 21, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β’)

ΕΡ. «Θα σε ρωτούσα ένα εξίσου ‘αιφνιδιαστικό’ ερώτημα : αν δηλ. το Δεκέμβρη ή το Μάρτη που κλήθηκες να βάλεις βαθμούς σε ‘ταλαιπώρησε’ καθόλου το τι βαθμούς θα βάλεις, σε σχέση με τη στενά μαθησιακή του ανταπόκριση, στο παιδί εκείνο που μου έλεγες πριν πως δυσκολεύεται στα μαθήματα και ξέρεις ότι προέρχεται από το συγκεκριμένο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον;»

«Ναι, ναι!»

ΕΡ. «Και στην περίπτωση αυτή πώς τη ‘διαχειρίζεσαι’ την αξιολόγηση;»

«Ενισχυτικά, θα έλεγα. Δηλ. δεν είναι εντελώς αντιπροσωπευτικοί οι βαθμοί σ’ αυτούς τους μαθητές. Είναι ενισχυτική η βαθμολογία. Καταρχήν, δε θέλω να δημιουργήσω πολύ έντονη ‘ψαλίδα’ ανάμεσα στους μαθητές. Όλα συγκρίνονται! Το ξέρουμε αυτό! Θα του ‘κοπούν τα φτερά’ ενός μαθητή που θα δει το ‘6’, αν είμαι εντελώς αντικειμενικός και του βάλω ένα ‘6’. Σε

κάποιες περιπτώσεις αυτή η ενίσχυση είναι αυτό που λέμε 'τον πιάνεις στο φιλότιμο', λειτουργεί! Σε κάποιες άλλες συμβαίνει το αντίθετο!»

(Συν. 27, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Β')

Μολονότι στις αναφορές των εκπαιδευτικών που προηγήθηκαν φαίνεται ότι ακολουθείται μια σχετικά επιεικής αντιμετώπιση στην αξιολόγηση όσων μαθητών αποτυγχάνουν στα μαθήματα, ο τρόπος αυτός αντιμετώπισης των συγκεκριμένων μαθητών συμβαδίζει με την «ιδεολογία της αξιοκρατίας» και τη φιλελεύθερη αρχή της «ίσης αντιμετώπισης» των μαθητών στην αξιολόγηση. Γι' αυτό και η αναφορά ορισμένων εκπαιδευτικών στην πρακτική τους αυτή συνοδεύεται με έναν απολογητικό τόνο για την παραβίαση της αρχής αυτής «σε βάρος των καλύτερων μαθητών». Στην περίπτωση ορισμένων ακόμη εκπαιδευτικών, η πρακτική τους αυτή «ισορροπεί» ανάμεσα στην επίδειξη επιείκειας στην αξιολόγηση των μαθητών που αποτυγχάνουν και στην απόπειρα για την υιοθέτηση μιας, κατά το δυνατόν, «αμερόληπτης» αντιμετώπισης των υπόλοιπων μαθητών και, ουσιαστικά, για τη διατήρηση μιας όσο γίνεται πιο «αντιπροσωπευτικής», μεταξύ τους, βαθμολογικής διαφοράς και «αντικειμενικά» προσδιορισμένης βαθμολογικής αποτίμησης της επίδοσής τους.

Αν επιχειρούσαμε έναν ευρύτερο παραλληλισμό του τρόπου αυτού αξιολόγησης των μαθητών, που δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν στο σχολείο, με τον τρόπο διδακτικής αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, θα σημειώναμε μια «παράλληλη σχέση» ανάμεσα στις επιεικείς πρακτικές αξιολόγησης και τις αντίστοιχες φιλοσοφίας διδακτικές πρακτικές γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών, τις οποίες παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Και στις δυο πρακτικές δηλαδή ο κοινός παρονομαστής είναι η απόπειρα εικονικής άμβλυνσης, από τους εκπαιδευτικούς, της σχολικής αποτυχίας, με την αναγωγή του προβλήματος αυτού σε «ψυχολογικό μέγεθος» και την υιοθέτηση σύστοιχων τρόπων αντιμετώπισής του. Γεγονός το οποίο συνιστά ένα είδος «ψυχολογικοποίησης» της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, ενός δηλαδή κατεξοχήν κοινωνικού και πολιτικού ζητήματος και μεγέθους.

Όλες οι προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών στον τρόπο που αυτοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους, που αποτυγχάνουν στα μαθήματα σε σχέση με την αξιολόγησή τους, δείχνουν με σαφήνεια την απουσία από αυτούς μιας

συνολικότερης κοινωνιολογικής οπτικής της αξιολόγησης και της συνεισφοράς της στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί αυτοί προκρίνουν αποκλειστικά ψυχο-συναισθηματικούς λόγους, προκειμένου να αιτιολογήσουν τον επιεική τρόπο αντιμετώπισης στο ζήτημα της αξιολόγησης όσων μαθητών τους δυσκολεύονται στα μαθήματα.

Την ίδια στιγμή, αρκετοί εκπαιδευτικοί από αυτούς σπεύδουν να υποστηρίξουν αυτή την επιλογή τους, τονίζοντας πως η επιεικής αντιμετώπιση των μαθητών αυτών συμβαδίζει, από τη μια, με τη μέριμνά τους για αμερόληπτη εφαρμογή της αξιολόγησης και, από την άλλη, με την επιφύλαξή τους για μια δίκαιη αξιολόγηση των «καλών μαθητών».

Η πρακτική αυτή επιβεβαιώνεται ακόμη πιο καθαρά σε ορισμένους από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί ρωτιούνται πιο άμεσα σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν στην αξιολόγηση όσους μαθητές τους δυσκολεύονται στα μαθήματα και, συνάμα, γνωρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί προέρχονται από ένα «δυσμενές» οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών καθώς και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης, τον οποίον σκιαγραφούν μέσα από τις αναφορές τους, επιβεβαιώνει την απουσία συσχέτισης της «οργανικής» λειτουργίας του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου :

ΕΡ. «'Πιάνεις' καμιά φορά τον εαυτό σου (σε λανθάνοντα ή σε έκδηλο βαθμό) να σου προσδιορίζουν τι βαθμό θα βάλεις οι 'εικόνες' που έχεις από το οικογενειακό ή το κοινωνικό περιβάλλον κάποιων μαθητών; Και εννοώ το 'δυσμενές' τους περιβάλλον!»

«Λίγο, ναι! Παρόλο που 'παλεύω' να μην το κάνω και προσπαθώ. Κάποιες φορές, έχω 'πιάσει' τον εαυτό μου, όταν διορθώνω κάποιες εργασίες που τους έχω βάλει για το σπίτι, σε καλό μαθητή να 'χάνω' λάθη (γιατί είμαι σίγουρος, σχεδόν, για την 'εικόνα' του), ενώ στον άλλον όχι, γιατί περιμένω το λάθος!»

Επίσης, αυτό μπορεί να τύχει να το δω όταν έχω διορθώσει ένα γραπτό (έχω 'πιάσει' τον εαυτό μου να το έχω κάνει!). Σε μαθητές δηλ. που κάνουν, περίπου, τα ίδια λάθη, να έχω χαρίσει κάτι παραπάνω στον καλό μαθητή! Στο βαθμό εννοώ, μισή μονάδα! Έχει τύχει!»

ΕΡ. «Ας πούμε, θα πριμοδοτούσες κάποιον μαθητή κατά τι προς τα 'πάνω' στη βαθμολογία, ο οποίος βλέπεις ότι έχει ένα 'δυσμενές' οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον; Και ο οποίος έχει δυσκολίες στα μαθήματα και όχι καλή επίδοση; 'Πιάνεις' τον εαυτό σου να λειτουργείς έτσι;»

«Το κάνω. Πριμοδοτώ, γενικά, όλους! Καμιά φορά, σου λέω, ότι το κάνω και σε καλούς μαθητές!»

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

«Και να προσθέσω κάτι ακόμα. Ότι όταν βάζω τους βαθμούς, λέω : “θα είμαι αυστηρή!” Και μόλις τους βάζω, τους ξανακοιτάω και τους ανεβάζω ακόμα λίγο!

Δηλ. στην αρχή είμαι λιγάκι αυστηρή και λέω : “μάλλον, δεν είχε πάει πάρα πολύ καλά, άρα, θα του βάλω τόσο!” Μετά τους ξαναβλέπω, τους ξανακοιτάω τους βαθμούς και λέω : “μα, όχι! Νομίζω ότι θα του βάλω λιγάκι παραπάνω, γιατί είναι καλό παιδί!”»

ΕΡ. «Ποια κριτήρια σου προσδιορίζουν και πριμοδοτούν το προς τα ‘πάνω’;»

«Παραδείγματος χάρη, ο Πέτρος είναι ένας μαθητής που καταβάλλει πολύ μεγάλη προσπάθεια. Δεν ήταν όμως στα Μαθηματικά για ‘8’! Αλλά και μόνο που έκανε αυτή τη μεγάλη προσπάθεια (έγραφε, ίσως, χαμηλότερα από ‘8’), αλλά και μόνο η προσπάθεια που είχε κάνει, η θέληση που είχε δείξει, με έκανε να του βάλω ένα βαθμό παραπάνω!»

ΕΡ. «Η προσπάθεια, επομένως, του μαθητή είναι ένα στοιχείο. Είναι άλλα στοιχεία, άλλοι παράγοντες, που σε ωθούν στο να πριμοδοτήσεις βαθμολογικά κάποιον ή κάποιους μαθητές;»

«Ίσως, μερικές φορές, ναι! Να συμπαθώ, ίσως, κάτι παραπάνω ένα μαθητή. Καμιά φορά, ίσως, να έχουμε μία ιδιαίτερη συμπάθεια σε κάποιους μαθητές. Αλλά, νομίζω ότι, κυρίως, σε όλα τα παιδιά το κάνω αυτό : δηλ. ξαναβάζω τους βαθμούς και τους ξανακοιτάω. Είμαι λιγάκι επιεικής με όλους! Με όλους!»

ΕΡ. «Ας πούμε, με μια ομάδα μαθητών σου (όπως φέτος) που γνωρίζεις ότι ‘πίσω’ τους έχουν αυτούς τους δυσμενείς οικογενειακούς όρους ή και άλλους όρους, κοινωνικούς, σου προσδιορίζει το στοιχείο αυτό, αποτελεί, για σένα, κριτήριο αυτό για μια πιο επιεική αντιμετώπιση, αξιολόγηση των παιδιών αυτών; Έχεις σκεφτεί κι αυτή την εκδοχή, σε έχει απασχολήσει; Εκτιμάς ότι σου προσδιορίζει τη βαθμολογική σου στάση απέναντί τους;»

[αμηχανία-παύση] «**Όχι! Και τώρα με βάζεις σε μεγάλο προβληματισμό! Όχι, δε μ’ έχει απασχολήσει! Δεν κοιτάω τους παράγοντες αυτούς!**» (η υπογράμμιση δική μας)

ΕΡ. «Προσπαθείς να τους απεξαρτήσεις από το τι βαθμούς θα τους βάλεις;»

«**Δε μου ‘ρχονται καθόλου στο μυαλό! Καθόλου! Καθόλου! Δηλ. και τώρα που συζητάμε, πιο πολύ... δεν ξέρω, αλλά το συναίσθημα είναι! Δηλ. όχι! Και, πιο πολύ, μια ‘τρυφερή’ σχέση με τα παιδιά! Η συναισθηματική σχέση με τα παιδιά! Γι’ αυτό είμαι επιεικής!**» (η υπογράμμιση δική μας)

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτής) : (...) «Πώς χειρίζεσαι την αξιολόγηση, εννοώ, με την οποία διαφωνείς».

«Αυτό που χειρίζομαι και, πάντα, λέω, και το λέω και στα παιδιά και στους γονείς, είναι ότι είμαι αντίθετος, πάντα, με τους βαθμούς. Και βάζω βαθμούς επειδή μας αναγκάζουν να βάλουμε. Δεν έχουν καμία σημασία, για μένα, οι βαθμοί».

ΕΡ. «Τους πριμοδοτείς αυτούς που είναι προς τα ‘κάτω’ οι επιδόσεις τους; Το κάνεις αυτό;»

«Ναι, προς τα ‘πάνω’».

ΕΡ. «Σε ρωτούσα για το πώς χειρίζεσαι την αξιολόγηση, με βάση την κοινωνιολογική οπτική που έχεις για το σχολείο και για την αξιολόγηση, συγκεκριμένα;»

«Ναι, το κάνω. Και το κάνω γιατί; Δεν το κάνω γιατί είμαι ‘μεγαλόψυχος’ και θέλω να βοηθήσω τα παιδιά αυτά! Δεν το κάνω γι’ αυτό! Το κάνω γιατί βλέπω ένα άλλο ‘κομμάτι’! Δεν βλέπω δηλ. τον Κωστάκη ότι είναι ένας μαθητής του ‘6’ στο γνωστικό του επίπεδο. Βλέπω την ψυχή του! Αυτό που σου είπα πριν. Και βλέπω ότι εκεί προσφέρει το παιδί, δίνει. Και ζητάει ώθηση. Και, βέβαια, σε καμία περίπτωση δε βαθμολογείται με βάση τους άλλους μαθητές. Ξεχωριστά ο Κωστάκης! Ξεχωριστά! Στο δικό του ‘χώρο’, στο δικό του ‘κόσμο’, στη δική του ‘ψυχούλα’ μέσα βαθμολογείται. Ξεχωριστά! Στην προσπάθεια που κάνει εκεί. Όχι σε σχέση με τον ‘πρώτο’ μαθητή της τάξης!»

(...) ΕΡ. «Λέω δηλ. αν ‘πιάνεις’ τον εαυτό σου να πριμοδοτείς το παιδί στη βαθμολογία για τους λόγους που είπες, ότι δηλ. ‘το σχολείο αναπαράγει’. Με τέτοιο σκεπτικό».

«Όχι, όχι».

ΕΡ. «Να τον βοηθήσεις δηλ. να πάει πιο ‘πάνω’. Αυτό λέω!»

«Όχι, έτσι! Δεν το βλέπω έτσι».

ΕΡ. «Θέλω να πω, βλέπεις περισσότερο την ψυχολογική παράμετρο του παιδιού και το παιδί το ίδιο ή την κοινωνική του παράμετρο; Τι ‘βαραίνει’ πιο πολύ στην αξιολόγησή σου; Ποιος από τους δυο ‘κύκλους’;»

«Η ψυχική παράμετρος. Όχι δηλ. ότι το παιδί αυτό προέρχεται από κει και, άρα, πρέπει να το βοηθήσω ή κάποιιο άλλο προέρχεται από αλλού... Γιατί υπάρχει και ο κίνδυνος ποιος; Ένα άλλο παιδί που προέρχεται από μια α’ τάξη, να πεις ότι δεν... Όχι, όχι, βέβαια!» [απάντηση με έμφαση]

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α’)

Και οι τρεις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών, στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν στο ζήτημα της αξιολόγησης όσους μαθητές τους

δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν στο σχολείο, στηρίζουν την επισήμανση την οποία είχαμε παρουσιάζει νωρίτερα. Ότι δηλαδή η επιείκεια την οποία δείχνουν κατά την αξιολόγηση των μαθητών τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα στηρίζεται σε μια «συναισθηματική» αντιμετώπιση και προσέγγιση των μαθητών αυτών και καθόλου δε συμβαδίζει αυτή με μια ρητή αναγνώριση των κοινωνικών διαστάσεων της σχολικής αποτυχίας και της λειτουργίας της αξιολόγησης.

Κάποιοι από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, όταν μιλούν σε πιο γενικό πλαίσιο για το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και απομακρύνονται από τη συζήτηση γύρω από το πώς εφαρμόζουν την αξιολόγηση στους συγκεκριμένους μαθητές της τάξης τους, εμφανίζουν αντιφάσεις στις οπτικές τους σε σχέση με ό,τι ανέφεραν σε συγκεκριμένο ερώτημα για την αξιολόγηση. Στην περίπτωση αυτή προβαίνουν ακόμη και σε μερική αναίρεση προηγούμενης άποψής τους, μετατοπιζόμενοι από το ψυχολογικό πλαίσιο οπτικής και εφαρμογής της αξιολόγησης σε ένα πιο «κοινωνικό». Ενδεικτικά, παραθέτουμε σχετική αναφορά μιας εκπαιδευτικού στην κοινωνική λειτουργία της αξιολόγησης, η οποία καθώς περιγράφει γενικά τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και τη σχολική τους πορεία, επανέρχεται στο ζήτημα της αξιολόγησης, αιτιολογώντας πλέον με κοινωνικούς όρους τον επιεική τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει κάποιους μαθητές της από «αδικημένα» οικογενειακά περιβάλλοντα :

ΕΡ. «Αυτή η προσέγγιση θεωρείς ότι σε έχει επηρεάσει; Σε συντροφεύει π.χ. κάθε φορά που κάνεις μια αποτίμηση της αποτυχίας των παιδιών;»

«Ναι, με επηρεάζει. Με επηρεάζει και στη βαθμολογία που είπες πριν. Αλλιώς θα κρίνω ένα παιδάκι που έρχεται από το χ' περιβάλλον κι αλλιώς ένα άλλο».

ΕΡ. «Όπως π.χ., κάντο μου πιο σαφές αυτό, τι εννοείς δηλ.;»

«Το Αλβανάκι που προέρχεται από ένα άσχημο οικογενειακό περιβάλλον θα το κρίνω με περισσότερη επιείκεια από ένα παιδί που είναι με τη μάνα του, με τον πατέρα του, που δεν του λείπει τίποτα. Θεωρώ ότι υπερβάλλει τον εαυτό του. Καταβάλλει περισσότερη προσπάθεια, για ν' ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του από το άλλο. Και εγώ θα είμαι πιο επιεικής στην κρίση μου».

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Βέβαια, ακόμη και αυτή η αναφορά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού, η οποία υποδηλώνει μια μετατόπιση σε ένα πιο «κοινωνικό» πλαίσιο οπτικής και τρόπο αξιολόγησης των μαθητών της από «αδικημένα» κοινωνικά περιβάλλοντα, έχει συγκεκριμένα όρια, τα οποία και πάλι δε φαίνεται να υπερβαίνουν τη «θεσμική μονάδα» της οικογένειας. Η αναφορά στο παράδειγμα του αλλοδαπού μαθητή της, ο οποίος προέρχεται από μια διαλυμένη και με στοιχεία παραβατικής συμπεριφοράς οικογένεια (ως «αδικημένου» κοινωνικά) και η αντιδιαστολή του με «ένα άλλο παιδί που είναι με τη μάνα και τον πατέρα του και δεν του λείπει τίποτα», επιβεβαιώνει τόσο το διπλό «σχήμα» εξήγησης της σχολικής αποτυχίας από την ίδια εκπαιδευτικό (με βάση τις ατομικές ικανότητες και το «κλίμα» της οικογένειας) όσο και την απουσία μιας βαθύτερης συσχέτισης του τρόπου με τον οποίο συμβάλλει το σχολείο και η αξιολόγηση στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων.

Από όλη την προηγούμενη παρουσίαση του λόγου των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν υιοθετεί στις οπτικές, στις αντιλήψεις και στις παιδαγωγικές της πρακτικές την προσέγγιση η οποία αφορά την επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης. Πρόκειται για μια βάσιμη ένδειξη, η οποία μάς επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δε συσχετίζει την κυρίαρχη αναπαραγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου με τη λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών.

Ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα αναδεικνύει την έλλειψη θεωρητικής ενημέρωσης σχετικά με τη συμβολή των αξιολογικών διαδικασιών στην επιτέλεση της κοινωνικής επιλογής των μαθητών και στη νομιμοποίηση της ευρύτερης διανεμητικής και αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Οι προηγούμενες επισημάνσεις, σχετικά με την απουσία συσχέτισης από το λόγο των εκπαιδευτικών του τρόπου με τον οποίο συνδέεται η αξιολόγηση των μαθητών με την αναπαραγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου, μπορούν να συμπληρωθούν και από ορισμένες ακόμη αναφορές μεμονωμένων εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες έχει «ατονήσει» τα τελευταία χρόνια η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο.

Τέτοιες αναφορές δείχνουν ότι δεν συνυπολογίζουν μια αντίθετη, απ' αυτήν που αναφέρουν, εξέλιξη : την πρόβλεψη δηλαδή μέσω των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και, κυρίως, των διδακτικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου για διεύρυνση, ενίσχυση και εμβάθυνση των διαδικασιών αξιολόγησης των μαθητών, ως πλευρά και του έργου των εκπαιδευτικών. Εξέλιξη δηλαδή η οποία αναμένεται να συντείνει στην ενδυνάμωση (παρά στην αποδυνάμωση) του μηχανισμού κοινωνικής επιλογής στο δημοτικό σχολείο. Γι' αυτό και σ' αυτούς τους εκπαιδευτικούς απαντούν αναφορές όπως η ακόλουθη :

«Καταρχήν, έτσι όπως έχουν γίνει τα βιβλία τα φετινά που βλέπω, υπάρχει αξιολόγηση των μαθητών; Εγώ δεν βλέπω πουθενά. Δεν υπάρχει! Ούτε επαναληπτικά, ούτε κριτήρια ούτε τίποτα τώρα. Άρα, τι θα κάνουμε εμείς; Στα καινούργια τα βιβλία αυτό δεν υπάρχει πλέον».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

Από την προηγούμενη αναφορά, όπως και από κάποιες ακόμη παρόμοιες, φαίνεται ότι δεν έχει γίνει αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς ότι ενώ με τα παλιότερα βιβλία δινόταν έμφαση μόνο στην τελική αξιολόγηση-μέτρηση της επίδοσης των μαθητών, με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία η διαδικασία αξιολόγησης εντάσσεται οργανικά στη ροή της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας. Με τη νέα αυτή προσέγγιση αναβαθμίζεται η θέση της αξιολόγησης των μαθητών, όπως προκύπτει και από τη διάρθρωση των νέων βιβλίων καθώς και από τις σχετικές αναφορές στα «βιβλία δασκάλου» και στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Σ' αυτά, άλλωστε, υπάρχει ξεχωριστή αναφορά και πρόβλεψη για την εφαρμογή διαδικασιών και τρόπων αξιολόγησης των μαθητών για κάθε γνωστικό αντικείμενο και επιμέρους τομέα αυτού, το περιεχόμενο της οποίας παρουσιάζεται με λεπτομέρεια.¹

¹ _ Για μια κριτική προσέγγιση της τάσης αυτής ενίσχυσης των αξιολογικών διαδικασιών στους μαθητές του δημοτικού σχολείου με βάση τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. βλ. Λιάμπας Τ. (2007) «Η τυπική αξιολόγηση στο Δημοτικό σύμφωνα με τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 81, σσ.32-40. Επίσης, για ανάλογες κριτικές επισημάνσεις σε σχέση με το Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας, πρβλ. και Γρόλλιος Γ. (1999) «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο», ό.π., σσ.43,44.

Από τη συσχέτιση όλων των προηγούμενων αναφορών των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προκύπτουν οι ακόλουθες διαφοροποιήσεις.

Οι αντιλήψεις, και ο τρόπος εφαρμογής της αξιολόγησης των μαθητών τόσο στο σύνολό τους όσο και ανά υποκατηγορία φαίνεται ότι δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ορίζουν την αξιολόγηση ως αναγκαίο μέσο ανάδειξης της αξίας των μαθητών (υποκατηγορία 1.α.) είναι στην πλειονότητά τους μεγαλύτερης ηλικίας (35-44 ετών), με 6-10 έτη υπηρεσίας, προέρχονται από αστικές, κυρίως, περιοχές και οι γονείς των εκπαιδευτικών αυτών είναι, κυρίως, απόφοιτοι δημοτικού. Στην πλειονότητά τους οι ίδιοι εκπαιδευτικοί προέρχονται από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων, ενώ αυτο-τοποθετούνται πολιτικά και συνδικαλιστικά, κυρίως, στα Δεξιά και στο Κέντρο.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναγνωρίζουν μια ψυχοπαιδαγωγική λειτουργία στην αξιολόγηση (υποκατηγορίες 2.α., 2.β. και 2.γ.) διαφοροποιούνται μόνο ως προς τη γεωγραφική τους προέλευση, το επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης των γονέων τους, την κοινωνική τους προέλευση και την πολιτική τους τοποθέτηση. Σε σχέση, λοιπόν, με τα χαρακτηριστικά τους αυτά, οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται από αστικές, κυρίως, περιοχές και οι γονείς τους είναι, κυρίως, απόφοιτοι δημοτικού. Επίσης, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί προέρχονται, κυρίως, από οικογένειες μικροαστικών κοινωνικών στρωμάτων και τοποθετούν τον εαυτό τους πολιτικά στα Δεξιά και το Κέντρο.

Η διαφοροποίηση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε σχέση με τη θετική τοποθέτησή τους απέναντι στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών (υποκατηγορίες 3.α. και 3.β.) είναι μόνο σε σχέση με τη γεωγραφική και κοινωνική τους προέλευση και την πολιτική και συνδικαλιστική τους τοποθέτηση. Ως προς τα χαρακτηριστικά τους αυτά, φαίνεται να υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονται από αστικές περιοχές, από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων και οι οποίοι αυτο-τοποθετούνται πολιτικά στα Δεξιά.

Αντίθετα, οι τρεις εκπαιδευτικοί οι οποίοι ρητά διαφωνούν με την πρακτική της αξιολόγησης των μαθητών, προβάλλοντας ψυχολογικούς λόγους γι' αυτή την τοποθέτησή τους (υποκατηγορία 3.γ.), προέρχονται από εργατικές και αγροτικές

οικογένειες, οι γονείς τους είναι απόφοιτοι δημοτικού και αυτο-τοποθετούνται πολιτικά στα Αριστερά.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν στην αξιολόγηση τους μαθητές τους με αξιοκρατικά και γνωστικά κριτήρια (υποκατηγορία 4.α.) διαφοροποιούνται μόνο ως προς την κοινωνική τους προέλευση και την πολιτική και συνδικαλιστική τους τοποθέτηση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται στην πλειονότητά τους από οικογένειες εργατικών και αγροτικών κοινωνικών στρωμάτων, ενώ ως προς την πολιτική και συνδικαλιστική τους τοποθέτηση δηλώνουν ότι τοποθετούνται στα Δεξιά.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν με επιείκεια στην αξιολόγηση τους μαθητές τους, προβάλλοντας ψυχολογικούς λόγους και κριτήρια (υποκατηγορία 4.β.), διαφοροποιούνται μόνο ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τους, και τη γεωγραφική και κοινωνική τους προέλευση. Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά τους αυτά, υπερτερούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν γονείς απόφοιτους δημοτικού και προέρχονται από αστικές περιοχές. Επίσης, οριακά φαίνεται να υπερτερούν στην υποκατηγορία αυτή οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών κοινωνικών στρωμάτων.

B. Κοινωνικός χαρακτήρας της αξιολόγησης

Στη δεύτερη αυτή κατηγορία απαντούν αναφορές πέντε εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών, στις οποίες αναδεικνύονται ορισμένες πλευρές του κοινωνικού χαρακτήρα της αξιολόγησης. Οι πλευρές αυτές σχετίζονται με την επιλεκτική και κατανεμητική λειτουργία που επιτελεί η αξιολόγηση, στο πλαίσιο της ευρύτερης αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Και στη δεύτερη αυτή κατηγορία οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών μπορούν να ενταχθούν σε ειδικότερες υποκατηγορίες, ανάλογα με το είδος της λειτουργίας που αυτοί αποδίδουν στην αξιολόγηση, την τοποθέτησή τους απέναντι στην αξιολόγηση και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν στο ζήτημα της αξιολόγησης τους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν.

Με βάση, λοιπόν, αυτή την επιμέρους κατηγοριοποίηση, οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των μαθητών παρουσιάζουν την ακόλουθη εικόνα.

1. Λειτουργία της αξιολόγησης

α. Αξιολόγηση και κατηγοριοποίηση μαθητών. Δυο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, αναφερόμενοι στην αξιολόγηση των μαθητών, αναδεικνύουν την επιλεκτική της λειτουργία. Η αναφορά, ωστόσο, αυτή των εκπαιδευτικών είναι παρένθετη και αντιφατική σε σχέση με τη συνολικότερη οπτική και τοποθέτηση των ίδιων απέναντι στην αξιολόγηση. Γιατί, τη στιγμή που φαίνεται να συσχετίζουν την αξιολόγηση (ως διαδικασία κι ως πρακτική) με την κατηγοριοποίηση των μαθητών στο σχολείο, δεν εκφράζουν, ταυτόχρονα, την άποψή τους για τη βαθύτερη σχέση που συνδέει την αξιολόγηση με την κοινωνική επιλογή των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου. Επίσης, οι αναφορές τους αυτές αντιφάσκουν τόσο με τον «αξιοκρατικό» και «αντικειμενικό» τρόπο με τον οποίο υποστηρίζουν οι ίδιοι ότι αντιμετωπίζουν στο ζήτημα της αξιολόγησης όσους μαθητές τους αποτυγχάνουν στα μαθήματα όσο και με το συνολικότερο τρόπο που αντιλαμβάνονται και άλλες πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, στις οποίες έχουμε αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ένα αντιπροσωπευτικό απόσπασμα από τη σχετική αναφορά στη λειτουργία αυτή της αξιολόγησης του ενός εκπαιδευτικού :

«Μπορεί, ταξικά και κοινωνικά, το σχολείο (αυτό το θυμάμαι και τότε από το (...), ίσως, είναι από τα λίγα πράγματα που μου 'χουν 'μείνει') ν' αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις. Μπορεί κοινωνικά αυτό να γίνεται και αυθόρμητα, από μόνο του, μέσα στο σχολείο, αλλά δεν είναι ωραίο να το υποβοηθούμε κι εμείς. Έτσι; Αν μη τι άλλο, θα προσπαθούσαμε αυτό που γίνεται από μόνο του και αυθόρμητα να το σταματήσουμε εμείς. Όχι να προσθέτουμε σ' αυτό που ήδη υπάρχει, και μια ταξική κατηγοριοποίηση κι εμείς σε αυτό. Να το ενισχύουμε. Θέλω να πω ότι γίνεται από μόνο του. Δηλ. μπορεί τα παιδιά από μόνα τους, με τις ομάδες που φτιάχνουν, την ώρα του διαλείμματος κ.λπ., να δημιουργούν κι εκεί (ας το πούμε σε εισαγωγικά) κάποιες 'τάξεις'. Που κάποια παιδιά πρέπει να 'χουν την προσοχή, το σεβασμό, τα 'αξιώματα', και κάποια άλλα να ακολουθούν από πίσω. Με αυτή την έννοια, λέω ότι μπορεί να γίνεται αυθόρμητα, από μόνο του».

ΕΡ. «Έννοείς και εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου;»

«Όχι. Εννοώ στο επίπεδο της ομάδας των παιδιών, την ώρα του παιχνιδιού. Βέβαια, αν το επεκτείνουμε, κι αυτό μπορεί να έρχεται από πίσω, από την οικογένεια και πίσω και τον κοινωνικό περίγυρο, πλέον. Αν, λοιπόν, έχει διαμορφωθεί κάτι τέτοιο αυθόρμητα (όχι, δεν εννοώ σε καμία περίπτωση το σχολείο και το δάσκαλο), εννοώ ενδο-ομαδικά στους μαθητές, την ώρα που παίζουν, πάντα. Και εκεί, λοιπόν, αφού υπάρχει μια τέτοια κατηγοριοποίηση, όταν έρχεται και η αξιολόγηση, και τύχει να συμπίπτει η αξιολόγηση του δασκάλου με την αξιολόγηση την ενδο-ομαδική που έχουν κάνει τα παιδιά, τότε είναι σα να... 'στερεοποιείς' μια κατάσταση, σα να την παγιώνεις. Και να λες ότι, ναι, αυτό ισχύει! Και έρχεσαι εσύ, σα δάσκαλος, σα σχολείο, να επικυρώσεις αυτή τη διαφορά και αυτή τη διαφοροποίηση. Αυτό το πιστεύω, ότι έχουμε δηλ., και το λέω πάντα, ότι δε θα 'πρεπε (ειδικά στο θέμα της αξιολόγησης) να υπάρχουν οι βαθμοί στο δημοτικό σχολείο. Και ότι θα 'πρεπε να είναι καθαρά περιγραφικά σε όλες τις τάξεις! Όπου η περιγραφική θα είναι όπως είναι στην Πρώτη-Δευτέρα τάξη».

ΕΡ. «Η λειτουργία, η στοχοθεσία που θα αναγνώριζες σ' αυτή τη μορφή αξιολόγησης ποια θα ήταν;»

«Καθαρά, πληροφόρησης και ενημέρωσης. Βέβαια, σε όλα τα στάδια, σε όλα τα επίπεδα και, γενικά, ξεκινώντας, βέβαια, από την εργασιακή συμπεριφορά (τι κάνει σε κάθε μάθημα, συμμετοχή, κι όλα) και μετά την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Σε δύο επίπεδα».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Η προηγούμενη αναφορά είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτό από τον εκπαιδευτικό το ότι «το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις». Από το παράθεμα αυτό λοιπόν φαίνεται ότι η «αναπαραγωγή» αυτή γίνεται «αυθόρμητα» και «από μόνη της» μέσα στο σχολείο, μέσα, κυρίως, από τις ομάδες και τις ενδο-ομαδικές σχέσεις που συγκροτούν και αναπτύσσουν οι μαθητές «την ώρα του διαλείμματος» και «του παιχνιδιού» τους και, «σε καμία περίπτωση από το σχολείο και το δάσκαλο» κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως εμφαντικά διευκρινίζεται από τον εκπαιδευτικό. Γι' αυτό και οι ιεραρχημένες, ως προς τα «αξιώματα» και το κύρος, «ομάδες που φτιάχνουν τα παιδιά» χαρακτηρίζονται από αυτόν ως «τάξεις». Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την οπτική αυτή, το ζητούμενο για το δάσκαλο είναι να μη συμβάλλει ο ίδιος, μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης των μαθητών, στην παγίωση της «ενδο-ομαδικής αξιολόγησης που έχουν κάνει τα παιδιά», επικυρώνοντας δηλαδή τη διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών, η οποία έχει υπάρξει από την ίδια την ομάδα των μαθητών και η οποία, βέβαια, έχει κοινωνικά ερείσματα.

Μια τέτοια οπτική των κοινωνικών ομαδοποιήσεων των μαθητών, όπως η προηγούμενη, μάς επιτρέπει να υποθέσουμε ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός δεν εκτείνει την οπτική του στην ανάδειξη των πραγματικών κοινωνικών συγκροτήσεων και σχέσεων που απαντούν στο κοινωνικό πεδίο, συγχέοντας, ουσιαστικά, τους ποικίλους «ρόλους» που αναλαμβάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο του παιχνιδιού και στις μεταξύ τους σχέσεις με αυτή καθαυτή την αναπαραγωγική λειτουργία που επιτελεί το σχολείο μέσω της αξιολόγησης. Η εξαίρεση, για παράδειγμα, του σχολείου και του δασκάλου από τη διαδικασία της αναπαραγωγής αυτής αποτελεί ένα επιπρόσθετο στοιχείο, το οποίο επιβεβαιώνει την απουσία από το λόγο του εκπαιδευτικού των ιδεολογικών και δομικών-κοινωνικών προδιαγραφών της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου. Γι' αυτό και η λειτουργία αυτή εκλαμβάνεται ως εάν να μπορούσε να αναιρεθεί, κατά περίπτωση, από μια «ηθική δέσμευση» ή από μια «βολονταριστική δυνατότητα» του δασκάλου, όπως φαίνεται και από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού : *«δεν είναι ωραίο να την υποβοηθούν»* οι δάσκαλοι, μέσω της διαδικασίας της αξιολόγησης των μαθητών τους, αλλά *«να προσπαθούν να τη σταματήσουν»*.

Οι προηγούμενες επισημάνσεις τεκμηριώνονται και από ανάλογα στοιχεία της οπτικής του ίδιου εκπαιδευτικού και για άλλες πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, τα οποία παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας. Επίσης, σε αντίστοιχα συμπεράσματα οδηγούν και άλλες οπτικές του ίδιου εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση των μαθητών, τις οποίες μένει να παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

β. Αξιολόγηση μαθητών και κοινωνικός καταμερισμός εργασίας. Ο αμέσως προηγούμενος και μια ακόμη εκπαιδευτικός αναφέρονται και σε μια παραπλήσια λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών, διατυπώνοντας, ταυτόχρονα, κι οι δυο τη διαφωνία τους με την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση, μέσω της αξιολόγησης, των μαθητών σε διαβαθμισμένες ομάδες επίδοσης μέσα στο σχολείο, η οποία θα συνεχιστεί και μετά στον επαγγελματικό τομέα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές.

Η εκπαιδευτικός εστιάζει τη διαφωνία της στην αξιολόγηση, αναφερόμενη με πιο συγκεκριμένο τρόπο στην κατανομική λειτουργία της αξιολόγησης και του

σχολείου σε σχέση με την εξυπηρέτηση των αναγκών του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας :

ΕΡ. «Ποια η γνώμη σου για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών;»

«Αν το πάρουμε καθαρά παιδαγωγικά, κατά τη δική μου άποψη, πάντα, δε θα 'πρεπε ν' αξιολογείται έτσι ο μαθητής σήμερα. Πέρα από το ότι κατηγοριοποιεί τα παιδιά (και δεν είναι ωραίο και τα πληγώνει) δημιουργεί (ας μην το θέλουμε, όμως πιστεύω ότι ισχύει) κατηγοριοποιήσεις των μαθητών. Δηλ. έχουμε τους μαθητές, για παράδειγμα, του '8', του '9' και του '10'. Αυτή η κατηγοριοποίηση, προφανώς, θα συνεχιστεί και στο γυμνάσιο. Προφανώς, όμως θα συνεχιστεί και πιο μετά. Δηλ. ποιοι είναι του '10', ποιοι είναι του '9' και ποιοι είναι του '8'. Και μετά, προφανώς, και στον επαγγελματικό χώρο. Ε, τότε, αν μη τι άλλο, δεν είναι... ταξικό, καθαρά; [γέλιο]. Έτσι πιστεύω! Μπορεί να 'χω και λάθος».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

«Αλλά, γενικώς, δεν πιστεύω στην αξιολόγηση! Δεν καταλαβαίνω γιατί αυτή να πρέπει να υπάρχει ως κίνητρο, ας πούμε! Και επειδή, ως γνωστό, ο στόχος της αξιολόγησης είναι ότι αξιολογώ τους μαθητές, γιατί βλέπω το σχολείο ως σχολείο που προετοιμάζει εργατικό δυναμικό και θέλω να δω ποιοι είναι αποτελεσματικοί μαθητές που θα βγουν αύριο, ποιοι θα βγουν στην αγορά εργασίας και ποιοι θα είναι αποτελεσματικοί, και να μπω σε μια διαδικασία αξιολόγησης από τώρα, για να κάνω αυτό το πράγμα...

Το κάνω επειδή είμαι αναγκασμένη να το κάνω και δεν μπορώ να κάνω διαφορετικά. Δεν μ' αρέσει η αξιολόγηση και αν μπορούσα να την καταργήσω, θα την καταργούσα, μαζί και με όλα τα /ι/ της ελληνικής γλώσσας» [γέλια] (...) γιατί το έφεραν απέξω το 'παιχνίδι' αυτό του αξιολογητή, που... καταλαβαίνεις...»

ΕΡ. «Που συντείνει με την αξιολόγηση στη λειτουργία, την κατανομητική, που είπες πριν : σήμερα καλός μαθητής κι αύριο επιστήμονας. Αυτό;»

«Ναι!»

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Όπως έχει φανεί και από παρόμοιας αφητηρίας αναφορές της ίδιας εκπαιδευτικού, τις οποίες έχουμε παραθέσει στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας, η εκπαιδευτικός αυτή δείχνει πως αντιλαμβάνεται όψεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, μια από τις οποίες είναι και η αξιολόγηση. Αντίθετα, ο πρώτος εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει στο λόγο του σαφή εικόνα της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου. Η αναφορά του σ' αυτήν κινείται στο πλαίσιο μιας

αφηρημένης («θεωρητικο-πολιτικής») προσέγγισης του σχολείου, η οποία συναρτάται με μια πλευρά της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, αυτή δηλαδή που αφορά το επίπεδο της αναπαραγωγής των κοινωνικών φορέων-μαθητών και μόνον.

Και από την αναφορά του αυτήν ο εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει μια σαφή αντίληψη των κοινωνικών τάξεων και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων που απαντούν στο κοινωνικό πεδίο καθώς και του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή, μέσω του σχολείου, των συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων και σχέσεων. Κάτι που φάνηκε κι από μια ομόλογη απάντηση του ίδιου εκπαιδευτικού σε ερώτησή μας, σχετικά με το πώς βλέπει αυτός ότι πραγματοποιείται η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου στην οποία αναφέρεται κι ο ίδιος.

2. Τοποθέτηση απέναντι στην αξιολόγηση

α. Διαφωνία για κοινωνικούς λόγους. Οι αναφορές τριών εκπαιδευτικών, στις οποίες γίνεται λόγος για τον κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών, εμπεριέχουν τη διαφωνία των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Ωστόσο, η διαφωνία των εκπαιδευτικών, ενώ έχει ως γενική αφετηρία της κοινωνικούς λόγους, παρουσιάζει διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί λόγοι σχετίζονται και πάλι, στην περίπτωση του πρώτου εκπαιδευτικού, με την κατηγοριοποίηση των μαθητών, στην οποία συμβάλλουν οι βαθμοί, ενώ στην εκπαιδευτικό, στην οποία αναφερθήκαμε νωρίτερα, εξειδικεύονται περισσότερο και εδράζονται στους στόχους και τα κοινωνικο-πολιτιστικά κριτήρια της αξιολόγησης, η οποία, στο πλαίσιο της «ίδιας αντιμετώπισης» των μαθητών, αγνοεί τις διαφορετικές και άνισες κοινωνικές αφετηρίες των μαθητών και πριμοδοτεί τα παιδιά μιας «ευνοημένης τάξης», όπως χαρακτηριστικά λέγεται. Ενδεικτικά, παραθέτουμε και τις δυο σχετικές αναφορές των εκπαιδευτικών :

«Βέβαια, η πλήρης κατάργηση της αξιολόγησης, πιστεύω, θα 'ταν πιο θετικό. Και σ' αυτή την περίπτωση όμως (της περιγραφικής) η ενημέρωση θα γινόταν στους γονείς με πολύ διακριτικό τρόπο, για να περιορίσεις τις όποιες κατηγοριοποιήσεις.(...) Αυτό που χειρίζομαι και, πάντα,

λέω, και το λέω και στα παιδιά και στους γονείς, είναι ότι είμαι αντίθετος, πάντα, με τους βαθμούς. Και βάζω βαθμούς επειδή μας αναγκάζουνε να βάλουμε. Δεν έχουν καμία σημασία, για μένα, οι βαθμοί. (...) Ο τρόπος βοήθειάς μου και αντίδρασής μου είναι στο να καταργηθεί τελείως η αξιολόγηση».

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

ΕΡ. «Ποια η γνώμη σου για το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών;»

«Είμαι κατά της αξιολόγησης! Αν μπορούσα να μη βάζω βαθμούς, θα το έκανα με μεγάλη μου χαρά! Δεν πιστεύω στην αξιολόγηση. Πιστεύω ότι είναι μια παρωδία. Και, γενικώς, δεν πιστεύω και στους στόχους της αξιολόγησης, γιατί θεωρώ, πρώτα απ' όλα, ότι είναι παράλογο να βαθμολογήσω τα παιδιά με βάση τι; Δηλ. ποιος θα είναι ο άξονας ή το επίπεδο με βάση το οποίο θα βαθμολογήσω τους μαθητές μου; Ποιο θα είναι αυτό; Ποιος το καθορίζει αυτό; Όμως, αυτό το πράγμα θεωρώ ότι είναι εντελώς παράλογο! Κάθε παιδί έχει τους δικούς του ρυθμούς, έχει το δικό του κοινωνικο-πολιτισμικό, τέλος πάντων, 'background' και δεν μπορώ εγώ όταν έρχεται ένα παιδί, που είναι από μια ξένη χώρα, που δεν μιλά καλά τη γλώσσα, που είναι εδώ 2 χρόνια, δεν μπορώ να το αξιολογήσω με τα ίδια 'μέτρα' και τα ίδια 'σταθμά' μ' ένα παιδί που ζει στην Ελλάδα και που μπορεί, τέλος πάντων, να είναι ένα παιδί μιας τάξης ευνοημένης! Θεωρώ ότι αυτό το πράγμα είναι τρελό και ηλίθιο!»

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Η αρνητική τοποθέτηση της τρίτης εκπαιδευτικού απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών, μολονότι είναι κατηγορηματική, δε συσχετίζεται με σαφήνεια με ένα συνολικότερο θεωρητικό πρίσμα απόρριψης της αξιολόγησης, το οποίο δηλαδή να αναδεικνύει τις κοινωνικές («δομικές») διαστάσεις και επιπτώσεις του μηχανισμού αξιολόγησης των μαθητών. Αντίθετα, το σκεπτικό της εκπαιδευτικού φαίνεται να εστιάζει περισσότερο σε επιμέρους πλευρές και όψεις «δυσλειτουργίας» στην εφαρμογή της αξιολόγησης ή σε κάποια γενικότερη «ιδεολογική» διαφωνία της εκπαιδευτικού με το χαρακτήρα και τα κριτήρια του «υπάρχοντος» συστήματος αξιολόγησης των μαθητών :

ΕΡ. «Ποια η γνώμη σου για τον ισχύοντα τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο;»

«Θεωρώ απαράδεκτη την αξιολόγηση! Και, γενικά, θεωρώ απαράδεκτο το σχολείο! Αυτό που ζητάει : δηλ. να αξιολογεί ένα παιδάκι 6 και 7 χρονών σε πράγματα τα οποία είναι τελείως ξένα με την ηλικία του! Τελείως ξένα! Αξιολογώ δηλ. έναν μαθητή που κάθεται ήσυχος (πράγμα αφύσικο!), αξιολογώ έναν μαθητή που είναι 'φυτό', γιατί από το σπίτι του τού είπαν ότι "παιδί

μου, θα μάθεις, θα δείξεις, θα κάνεις...”. Δεν μπορώ ν’ αξιολογήσω το εκπληκτικό χιούμορ που μπορεί να έχει κάποιος. Δεν μπορώ ν’ αξιολογήσω τη βοήθεια που δίνει κάποιος στην ομάδα και στο δάσκαλο! Δεν μπορώ ν’ αξιολογήσω, δυστυχώς, τα άλλα ‘ταλέντα’ που ‘ξεδιπλώνει’. Οπότε, για μένα, ουσιαστικά, δεν υπάρχει αξιολόγηση! Δεν μ’ ενδιαφέρει, μ’ αφήνει ‘παγερά’ αδιάφορη και θα ήθελα να μην υπάρχει!»

ΕΡ. «Άρα, σε βρίσκει αντίθετη η αξιολόγηση;»

«Ναι! (...) Αυτή τη στιγμή όμως αξιολογώ το καλύτερο ‘φυτό’ στην τάξη! Που πληροί τα ‘στάνταρντς’ του σχολείου! Το οποίο σχολείο μας είναι αυτό : προς ‘κάψιμο’! Αλλά αυτό!»
[ειρωνεία]

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α’)

3. Πρακτικές αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Από τις αναφορές όσων εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν τον κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών προκύπτουν δυο διαφορετικές πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα. Και οι δυο αυτές πρακτικές αναδεικνύουν έναν επιεική τρόπο αξιολόγησης των μαθητών αυτών με ένα σχετικά διαφοροποιημένο σκεπτικό η καθεμιά.

α. **Επιεικής αξιολόγηση με κοινωνικά κριτήρια.** Μια εκπαιδευτικός από τις δύο, οι οποίες δείχνουν πως αντιλαμβάνονται πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και της αξιολόγησης των μαθητών, αναφέρει ότι αξιολογεί (μολονότι διαφωνεί με την πρακτική της αξιολόγησης) με επιείκεια τους μαθητές της οι οποίοι δυσκολεύονται στα μαθήματα και γνωρίζει η ίδια ότι προέρχονται από «αδικημένα» κοινωνικά περιβάλλοντα. Ο βασικός λόγος για τον οποίο η εκπαιδευτικός αξιολογεί με επιείκεια τους μαθητές αυτούς (βαθμολογώντας τους, προφανώς, με ψηλότερους βαθμούς) είναι η δυνατότητα που της δίνει αυτή η πρακτική αξιολόγησης για μια μερική «εξισορρόπηση» της κοινωνικής αδικίας που έχουν υποστεί οι συγκεκριμένοι μαθητές και, κατ’ επέκταση, η προσωρινή, έστω, δυνατότητα για άμβλυνση της διαφοράς των μαθητών αυτών από τους υπόλοιπους μαθητές :

ΕΡ. «Αν αυτούς τους 4 μαθητές που δυσκολεύονται τους είχες στην Πέμπτη ή στην Έκτη τάξη, όπου εκεί θα ήσουν θεσμικά υποχρεωμένη να τους βαθμολογήσεις με βάση τη

δεκάβαθμη κλίμακα. Εκεί θα σε ‘ταλαιπωρούσε’ το ζήτημα της κοινωνικής τους προέλευσης, η οποία συναρτάται μ’ αυτό που οι μαθητές αυτοί δεν κάνουν στο σχολείο;

Μολονότι διαφωνείς με την αξιολόγηση, παιδαγωγικά, θα ‘ταλαιπωρούσουν’ στην περίπτωση αυτών των μαθητών σχετικά με το τι πρέπει να τους βάλεις;»

«Όχι, επειδή μου έχει τύχει και σε άλλη περίπτωση, δεν ‘ταλαιπωρήθηκα’ καθόλου! Έβαζα ένα βαθμό που να μη δίνει το αίσθημα της αδικίας στους πολύ καλούς μαθητές, ότι “εγώ ‘πετάω’ και μου ‘ρχεται αυτός και παίρνει...”. Αλλά και πάλι έναν βαθμό που θα δείχνει ότι “ναι, μεν, δεν πάμε καλά, εγώ κατανοώ γιατί δεν πας καλά, το δέχομαι, δεν μπορώ να σε ‘χαντακώσω’ γι’ αυτό, πάρε ένα βαθμό αξιοπρεπή!”»

ΕΡ. «Άρα, τους ‘πριμοδοτείς’ στους βαθμούς;»

«Τους ‘πριμοδοτώ’; Μα, τι να κάνω δηλ.; Τα ίδια τα παιδιά γνωρίζουν πού βρίσκονται και πού ‘πατάνε’! Πρέπει δηλ. και με τη ‘βούλα’ να τους το δηλώσω ότι είσαι ‘τέρμα’;» [με έμφαση]

ΕΡ. «Και ο στόχος ‘πίσω’ από αυτή την πριμοδότηση ποιος είναι;»

«Να πω στο παιδί ότι : “μπορείς κι εσύ να σταθείς στα πόδια σου μέσα στην τάξη, κατανοώ πού βρίσκεσαι, ότι δεν είσαι ο παρίας!” (...) Είναι μία βαθμολογία που δείχνει “ότι είσαι και εσύ μέλος, δε σε διαχωρίζουμε! Ξέρουμε πολύ καλά από πού, και πώς, και τι παλεύεις! Σε αποδεχόμαστε, σε θεωρούμε άξιο να είσαι και εσύ εδώ πέρα, και εκτιμούμε την προσπάθειά σου!” Και, να σου πω, και σε κάποιες περιπτώσεις : “και την τιμή που μας κάνεις να έρχεσαι και στο σχολείο!!” Το λέω σοβαρά! [με έμφαση] Αυτό το παιδί χρειάζεται μία στήριξη! Αυτή δεν μπορεί να την έχει απ’ το κοινωνικό του περιβάλλον, απ’ το κοινωνικό του υπόβαθρο, γενικότερα, απ’ όλο αυτό!

Δεν την έχει στο σχολείο, γιατί (κακά τα ψέματα) είναι ‘δακτυλοδεικτούμενοι’ αυτοί οι 5-10, όσοι είναι! Άσε μια βαθμολογία! Ένα ‘χαρτάκι’! Ένα ‘χαρτάκι’! Αυτή η ανύψωση και η χαρά που παίρνει, ότι “ρε, εσείς, και εγώ είμαι εδώ!”, είναι σημαντική! Ξέρουμε ότι αυτό το παιδί, δυστυχώς, μετά το δημοτικό είναι ‘χαμένο’! Ε, ας απολαύσει 6 χρόνια μιας σχετικής ικανοποίησης : ότι “συμμετέχω κι εγώ, όσο μπορώ, ισάξια!”»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α’)

β. **Επιεικής αξιολόγηση με ψυχολογικά κριτήρια.** Η δεύτερη από τις εκπαιδευτικούς, η οποία σκιαγραφεί στο λόγο της με σαφήνεια όψεις της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης των μαθητών, ακολουθεί μια παρόμοια πρακτική αξιολόγησης των μαθητών της. Και αυτή δηλαδή αξιολογεί με επιεική τρόπο τους μαθητές. Ο επιεικής τρόπος αξιολόγησης, ωστόσο, τον οποίο υιοθετεί η εν λόγω εκπαιδευτικός, δεν αφορά μόνο τους συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από «αδικημένα» κοινωνικά περιβάλλοντα και αποτυγχάνουν στο σχολείο αλλά

όλους γενικά τους μαθητές. Το κριτήριο δηλαδή το οποίο κυριαρχεί στην πρακτική της αυτή δε σχετίζεται με την πρόθεσή της για ένα είδος «αντιστάθμισης» (μέσω της αξιολόγησης) της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών αλλά με ψυχολογικούς, περισσότερο, λόγους : τη μέριμνά της να μη στενοχωρηθούν οι μαθητές από το αρνητικό αποτέλεσμα της αξιολόγησής τους. Επίσης, η επιεικής αξιολόγηση όλων γενικά των μαθητών της στοχεύει έμμεσα και στην απαξίωση της αξιολογικής διαδικασίας, μέσα από την άμβλυνση της αξιολογικής διάκρισης μεταξύ των μαθητών και μαζί της «ιδεολογίας της αξιοκρατίας» που τη συνοδεύει :

ΕΡ. «Λέω, αν προσπαθείς να ‘πριμοδοτείς’ βαθμολογικά (συνειδητά είτε ασυνειδήτα) τους συγκεκριμένους μαθητές που έχουν τις δυσκολίες στα μαθήματα, και οι οποίοι με αντικειμενικούς όρους αξιολόγησης θα είναι πιο ‘κάτω’ στην κλίμακα βαθμολόγησης;»

«Ναι, νομίζω ότι το κάνω, γενικά, σε όλα τα παιδιά, αυτό το πράγμα. Και χωρίς να έχει να κάνει, απαραίτητα, με το κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο του κάθε μαθητή! Δηλ. αν ξέρω ότι ένα παιδί έχει ένα πρόβλημα στο σπίτι του, είμαι πολύ πιο επιεικής μαζί του. Αν ξέρω ότι το παιδί είναι, για παράδειγμα, ευαίσθητο και ότι θα στενοχωρηθεί από τη βαθμολογία, μπορεί να με επηρεάσει πάρα πολύ αυτό το πράγμα. Γενικώς, δεν είμαι... στη βαθμολογία δεν είμαι καθόλου αυστηρή!

Θα μπορούσα να τα βάλω και όλα 10άρια, για να το απαξιώσω εντελώς αυτό το πράγμα [γέλια]

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Όταν ρωτιέται η ίδια εκπαιδευτικός εάν στοχεύει μέσα από αυτή την πρακτική αξιολόγησης που ακολουθεί να ενισχύσει, πριμοδοτώντας με στοχευμένο τρόπο στη βαθμολογία, τους μαθητές της που προέρχονται από «αδικημένα» κοινωνικά περιβάλλοντα, διατυπώνει τη θέση ότι μια τέτοια πρακτική δε θα μπορούσε να έχει μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα και γι' αυτό δε θα βοηθούσε τους συγκεκριμένους μαθητές :

ΕΡ. «Λέω μήπως κάνεις το εξής (γι' αυτό σε ρώτησα) : μήπως πας σε μια λογική ‘πριμοδότησης’ προς τα ‘πάνω’ όλων των μαθητών ή, κατά περίπτωση, αυτών που ξέρεις ότι έχουν πολύ συγκεκριμένη κοινωνική προέλευση, και που αυτή τούς δημιουργεί, ουσιαστικά, τις δυσκολίες στο σχολείο, προκειμένου να τους ‘ωθήσεις’ και να τους δώσεις μια καλύτερη ‘θέση’ όσον αφορά τη σχολική τους πορεία».

«Νομίζω ότι το κάνω αυτό το πράγμα, αλλά δε νομίζω ότι το κάνω για να τα βοηθήσω! Δε νομίζω ότι βοηθάει αυτό το πράγμα! (...) Γιατί, να σου πω κάτι; Νομίζω ότι δεν βοηθάει, γιατί θα φύγει κάποια στιγμή το παιδί από μένα! Και θα πάει σε κάποια άλλη τάξη, θα πάει στο γυμνάσιο, όπου τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά και θεωρώ ότι δεν βοηθά κάποιους μαθητές έτσι».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Η συσχέτιση των αναφορών των πέντε εκπαιδευτικών στον κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δείχνει ότι στους εκπαιδευτικούς αυτούς υπερτερούν οι γυναίκες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι ηλικίας 35-44 ετών, έχουν 11-15 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και προέρχονται, κυρίως, από αστικές περιοχές.

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών κοινωνικών στρωμάτων, είχαν ενεργή συνδικαλιστική συμμετοχή στα φοιτητικά τους χρόνια σε Αριστερές συνδικαλιστικές παρατάξεις, ενώ όλοι τους τοποθετούν τον εαυτό τους πολιτικά και συνδικαλιστικά στην Αριστερά.

Από την παρουσίαση των προηγούμενων αναφορών των εκπαιδευτικών στον κοινωνικό χαρακτήρα της αξιολόγησης των μαθητών είναι προφανές ότι δυο μόνο εκπαιδευτικοί δείχνουν σαφή αντίληψη της συμβολής της αξιολόγησης στην κοινωνική λειτουργία που επιτελεί το σχολείο. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών αυτών σε διάφορες πλευρές της αξιολόγησης ενισχύει προηγούμενες οπτικές και αντιλήψεις των ίδιων, τις οποίες έχουμε παρουσιάσει στο προηγούμενο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Αντίθετα, από το λόγο των τριών υπόλοιπων εκπαιδευτικών απουσιάζει μια σαφής συσχέτιση της αξιολόγησης με την κατηγοριοποίηση, την κοινωνική επιλογή και αναπαραγωγή, μέσω αυτής, των διαφοροποιημένων κοινωνικά μαθητών τους και μαζί των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην «*ταξική κατηγοριοποίηση*» και το σχολείο που είναι «*επιλεκτικό*» και «*αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις*» δεν απολήγουν σε μια σαφή παρουσίαση της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης των μαθητών. Οι μεμονωμένες αναφορές τους δηλαδή στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου και της αξιολόγησης μπορούν να εκληφθούν περισσότερο ως ένας αφηρημένος «κοινωνιολογισμός» ή ως «ανάμνηση» μιας παλιότερης συνδικαλιστικής οπτικής της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης (φορείς της οποίας ήταν και οι ίδιοι ως μέλη αριστερών φοιτητικών συνδικαλιστικών

παρατάξεων) παρά ως μια ένδειξη κατανόησης μιας διαδικασίας και πρακτικής, η οποία συμβάλλει στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, εμπλέκοντας και τους ίδιους στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής.

Συνοψίζοντας την παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τον τρόπο που αυτοί προσεγγίζουν και αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των μαθητών τους στο σχολείο, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι σε σχέση και με αυτή την κατηγορία αναφορών των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας είναι εμφανής η απουσία ανάδειξης στο λόγο τους μιας ακόμη πλευράς της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου. Οι αναφορές της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος στο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μάς επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δε συσχετίζουν την καίρια λειτουργία και συμβολή της αξιολόγησης με την κατηγοριοποίηση και την κοινωνική επιλογή των μαθητών τους.

Η απόλυτη σχεδόν κυριαρχία μιας ψυχοπαιδαγωγικής οπτικής της λειτουργίας της αξιολόγησης, μέσα από ένα ουδέτερο, κοινωνικά και ιδεολογικά, πρίσμα, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα της αξιολόγησης τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα, επιβεβαιώνει την απουσία σαφούς θεωρητικής κοινωνιολογικής συγκρότησης των κοινωνικών διαστάσεων και επιπτώσεων της αξιολόγησης. Η κυριαρχία μιας τέτοιας οπτικής στο λόγο των εκπαιδευτικών δείχνει ακόμη την απουσία έμπρακτης κατανόησης της συμβολής και των ίδιων στην υλοποίηση της επιλεκτικής λειτουργίας της αξιολόγησης και της σύστοιχης αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου στο εσωτερικό του.

II. Κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας

Στην ενότητα αυτή επιχειρούμε την παρουσίαση της κοινωνιολογικής γνώσης την οποία εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας σχετικά με τα αίτια μιας από τις πιο καίριες εκφάνσεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών.

Η διερεύνηση της κοινωνιολογικής γνώσης ή απλής ενημέρωσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα αίτια που προκαλούν τη σχολική αποτυχία, είτε η γνώση αυτή προέρχεται από την αρχική τους εκπαίδευση είτε από άλλες πηγές πληροφόρησης, μπορεί να μας βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των αντιλήψεων και των οπτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με την κυρίαρχη κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Επίσης, μια τέτοια διερεύνηση μπορεί να μας προσφέρει στοιχεία, προκειμένου να δοκιμάσουμε την ισχύ ενός μέρους από τις υποθέσεις της έρευνάς μας, οι οποίες αφορούν τη σχέση ανάμεσα στην αρχική κοινωνιολογική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Π.Τ.Δ.Ε. και τη διαμόρφωση ομόλογων οπτικών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ή το βαθμό κατανόησης εκφάνσεων της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.

Σε μια τέτοια κατεύθυνση, απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς μια σειρά από ερωτήσεις μνήμης, όπως, για παράδειγμα, εάν θυμούνται να είχαν αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης ή σχολιασμού, στο πλαίσιο των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή άλλων ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων που είχαν παρακολουθήσει στην αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., θέματα σχετικά με τα αίτια της χαμηλής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο. Στόχος των ερωτήσεων αυτών ήταν να διερευνήσουμε εάν οι εκπαιδευτικοί διατηρούν κάποια στοιχεία κοινωνιολογικής ή παιδαγωγικής γνώσης και ποια συγκεκριμένα, σχετικά με το ζήτημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών, ανακαλώντας στη μνήμη τους πώς εξηγούσαν, στο πλαίσιο των μαθημάτων εκείνων, τα αίτια της σχολικής αποτυχίας. Επίσης, να διερευνηθεί εάν συμπίπτουν ή αποκλίνουν τα στοιχεία αυτά γνώσης γύρω από τα αίτια της σχολικής αποτυχίας από τις αντίστοιχες εξηγήσεις που έχουν δώσει οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, όταν κλήθηκαν να εξηγήσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία συγκεκριμένων μαθητών τους καθώς και από τις προτάσεις τις οποίες έχουν κάνει για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Τα δεδομένα από μια διερεύνηση όπως αυτή που περιγράφουμε είναι δυνατό να βοηθήσουν και στην καλύτερη κατανόηση των αντίστοιχων εξηγήσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, τις οποίες παρουσιάσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο του μέρους αυτού της εργασίας μας.

Στους εκπαιδευτικούς θέσαμε ακόμη και ορισμένες ερωτήσεις μνήμης σχετικά με το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που είχαν διδαχτεί, το όνομα του διδάσκοντα των σχετικών μαθημάτων και τον τίτλο ή τους τίτλους των διδακτικών συγγραμμάτων που είχαν μελετήσει για τις ανάγκες των μαθημάτων εκείνων, έτσι ώστε να διερευνηθεί και με έναν ακόμη τρόπο η συσχέτιση της διδασκαλίας των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με τη διαμόρφωση της σκέψης και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τα Π.Τ.Δ.Ε.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των γενικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο συζήτησης της σχολικής αποτυχίας που προαναφέραμε, μπορούν να ομαδοποιηθούν στις ίδιες περίπου κατηγορίες και υποκατηγορίες, στις οποίες είχαν ταξινομηθεί και οι αντίστοιχες εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, που είχαν δώσει οι εκπαιδευτικοί, όταν αυτοί κλήθηκαν να εξηγήσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία συγκεκριμένων μαθητών της τάξης τους. Οι κατηγορίες αυτές, οι οποίες διαφοροποιούνται με βάση το πλαίσιο αναφοράς των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας, είναι οι ακόλουθες : Α. Σχολική επίδοση/αποτυχία και μαθητής, Β. Σχολική επίδοση/αποτυχία και οικογένεια, Γ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και κοινωνική προέλευση μαθητών και Δ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και σχολείο.

A. Σχολική επίδοση/αποτυχία και μαθητής

Πέντε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, ανακαλώντας στη μνήμη τους την κοινωνιολογική και παιδαγωγική γνώση που έχουν από την αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., αναφέρουν, μεταξύ των αιτίων της σχολικής αποτυχίας των μαθητών ορισμένα στοιχεία τα οποία σχετίζονται με τον ίδιο το μαθητή. Οι εξηγήσεις αυτές της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες έχουν ως πλαίσιο αναφοράς το μαθητή, διακρίνονται σε δυο επιμέρους κατηγορίες. Μια πρώτη, η οποία εστιάζει στην απουσία ικανοτήτων μάθησης στο μαθητή και μια δεύτερη η οποία αποδίδει τη

σχολική αποτυχία σε ορισμένους ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή.

1. Ατομικιστική εξήγηση με έμφαση στην απουσία ατομικών ικανοτήτων μάθησης στο μαθητή. Στην πρώτη υποκατηγορία απαντούν συνολικά εξηγήσεις τεσσάρων εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία, οι οποίες εστιάζουν (ως αιτία της αποτυχίας) στην απουσία εγγενών ικανοτήτων μάθησης και ευφυΐας στο μαθητή. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς μία εκπαιδευτικός, επαναφέροντας στη μνήμη της το περιεχόμενο που είχε η διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αναφέρει ότι τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο συσχετιζόταν, στο πλαίσιο των σχετικών συζητήσεων του μαθήματος, κατά πρώτο λόγο, με την κοινωνική και επαγγελματική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών και, κατά δεύτερο, με τη νοητική ικανότητα και την ευφυΐα των ίδιων των μαθητών :

ΕΡ. «Άρα, αν σε ρωτούσα αν σου ‘έμεινε’ κάτι ως θεματική ή ως συζήτηση από τα μαθήματα εκείνα, θα είχες να μου πεις κάτι;»

«Το μόνο που θυμάμαι ήταν μια καλή συζήτηση που είχαμε κάνει τότε σχετικά με τα επαγγέλματα των γονιών. Ότι τα παιδιά που είναι από χαμηλές κοινωνικές τάξεις δεν ‘προχωρούν’ και τα βλέπουμε. Και τα παιδιά από χωριά. Ενώ βλέπουμε τα παιδιά των πλουσίων που έχουν...»

ΕΡ. «Κάνατε τέτοιες συζητήσεις;»

«Ναι, κάναμε μια τέτοια συζήτηση που ήταν ενδιαφέρουσα! Ενώ τα παιδιά των πλουσίων που έχουν τα φροντιστήρια, που πάνε στα καλύτερα σχολεία, έχουν και καλύτερη απόδοση στο σχολείο».

ΕΡ. «Άρα, εξηγούσατε το γιατί δεν πάνε κάποια παιδιά καλά στο σχολείο στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης;»

«Ναι, ναι! Ενώ το παιδάκι της επαρχίας, το παιδάκι που είναι από γονείς με φτωχά επαγγέλματα είναι και θέμα μυαλού. Μόνο αυτά προοδεύουν, τα έξυπνα, τα πολύ έξυπνα. Αυτά! Δίναμε και λίγο ‘βάση’ σ’ αυτό».

ΕΡ. «Δηλ. στη νοητική ικανότητα του παιδιού;»

«Ναι, ναι, που έχει το παιδί! Αυτό το θυμάμαι λίγο!»

ΕΡ. «Διατείνονταν και αυτό η (...); Ότι δηλ. μετά την κοινωνική του προέλευση παίζει ρόλο η ικανότητα που έχει το παιδί;»

«Ναι, βέβαια! Και εκεί μας είχε πει γι' αυτές τις έρευνες, είχαμε δει κάποια αποτελέσματα που είχε κάνει αυτή».

ΕΡ. «Ενώ μεταξύ ισοδύναμων παιδιών στη διανοητική ικανότητα, τι σας έδινε ως βασικό παράγοντα, για να πάει καλά το παιδί; Το περιβάλλον του;»

«Το περιβάλλον, βέβαια! Το θυμάμαι αυτό που έλεγε για το περιβάλλον. Και ισχύει αυτό! Δεν ισχύει;»

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η ίδια εκπαιδευτικός και σε επόμενο σημείο της συνέντευξης όταν αυτή ρωτιέται εάν συνεχίζει ακόμη να της προσδιορίζει τη σκέψη, κάθε φορά που καλείται να εξηγήσει τη σχολική επίδοση των μαθητών της, η γνώση που έχει αποκομίσει από τα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία η επίδοση και πορεία των μαθητών στο σχολείο σχετίζεται με τα στοιχεία της κοινωνικής τους προέλευσης :

«Ναι, πάρα πολύ! Ναι, αυτά τα βλέπω και στα παιδάκια μέσα στην τάξη! Το παιδί δηλ. που είναι των καθηγητών, των δασκάλων ξεχωρίζει μέσα στην τάξη. Το βλέπουμε καθημερινά. Ενώ το παιδάκι που ο πατέρας του δουλεύει όλη τη μέρα : το βλέπεις το παιδάκι, είναι πιο 'αδύνατο'! Εκτός κι αν είναι πάρα πολύ έξυπνο, τότε προχωράει. Και τα καταλαβαίνει όλα μέσα στην τάξη από μόνο του, και δε θέλει βοήθεια».

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Στο πρώτο παράθεμα η αναφορά της εκπαιδευτικού στο «περιβάλλον» των παιδιών «που είναι από χαμηλές κοινωνικές τάξεις», «από γονείς με φτωχά επαγγέλματα» και «δεν προχωρούν» στα μαθήματα εμπεριέχει (σε λανθάνοντα βαθμό) μια αξιολογική διάκριση σε βάρος του «περιβάλλοντος» αυτού, το οποίο δεν αναγνωρίζεται ως «φτωχό» και «χαμηλό» μόνο με οικονομικούς ή με όρους «κοινωνικού status», αλλά θεωρείται και «χαμηλότερης ποιότητας» ή «ελλειμματικό», σε σχέση με τα πολιτιστικά «ερεθίσματα» και τις εμπειρίες που αυτό μπορεί να προσφέρει στα παιδιά, προκειμένου αυτά να καταστούν επαρκή και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Μια τέτοια λανθάνουσα υιοθέτηση και αναδιατύπωση της θεωρίας του «πολιτιστικού ελλείμματος» συνάδει και με αντίστοιχη οπτική η οποία διατρέχει και την εξήγηση της σχολικής επιτυχίας ή

αποτυχίας των μαθητών στο διδακτικό σύγγραμμα το οποίο αποτέλεσε μέρος του επίσημου περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, το οποίο είχε μελετήσει, όπως τόνισε, και η εκπαιδευτικός.¹

Στο σύγγραμμα αυτό δηλαδή η εμπειρική διερεύνηση και επιβεβαίωση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών της εργατικής τάξης, με βάση στοιχεία της «ταξικής τους κουλτούρας», εμπεριέχει μια ορισμένη θεωρητική οπτική και προσέγγιση του κοινωνικού και πολιτιστικού τους περιβάλλοντος, σύμφωνα με την οποία το περιβάλλον αυτό αποτελεί παράγοντα δημιουργίας «πολιτιστικού ελλείμματος» στο παιδί και, άρα, αποτυχίας του στο σχολείο. Μια τέτοια συλλογιστική προσιδιάζει περισσότερο με μια λειτουργιστική κοινωνιολογική προσέγγιση η οποία αιτιολογεί τη σχολική αποτυχία των παιδιών της εργατικής τάξης έχοντας ως αφετηρία της τη «θεωρία του πολιτιστικού ελλείμματος» παρά με μια θεωρία της «πολιτιστικής διαφοράς».

Όταν η ίδια εκπαιδευτικός κλήθηκε να εξηγήσει τη χαμηλή σχολική επίδοση συγκεκριμένων μαθητών της τάξης της, αιτιολόγησε τη σχολική επίδοση των μαθητών της με ένα «σχήμα» εξήγησης, το οποίο έχει ως βάση του ορισμένα στοιχεία της οικογένειας των μαθητών, χωρίς όμως τα στοιχεία αυτά να συνδέονται με την ευρύτερη κοινωνική θέση της οικογένειας.

Αντίθετα, το δεύτερο «σκέλος» της γενικής εξήγησης της εκπαιδευτικού για τη σχολική αποτυχία, το οποίο αναφέρεται στη διανοητική ικανότητα των μαθητών, δεν εμφανίζεται στις εξηγήσεις που έχει δώσει η εκπαιδευτικός για τη χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία συγκεκριμένων μαθητών της. Επίσης, το «σκέλος» αυτό της εξήγησης της αποτυχίας αποκλίνει και από τις κατευθύνσεις της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών, στο επίσημο περιεχόμενο της οποίας δεν απαντά τέτοια εξήγηση.²

Αυτή, λοιπόν, η εντύπωση της εκπαιδευτικού μπορεί να ερμηνευτεί μόνο μέσα από μια πιθανή «παρανόηση» ή μια λαθεμένη εκτίμηση ορισμένων εμπειρικών δεδομένων που παρουσιάζονται στο σύγγραμμα το οποίο είχε μελετήσει αυτή και στο οποίο απαντά μια αναλογία απαντήσεων, από την πλευρά των γονιών μαθητών,

¹ Ενδεικτικά, βλ. Τζάνη Μ. (2000), ό.π., σσ.198-200 και 209-211.

² Τόσο στο περιεχόμενο του διδακτικού συγγράμματος που παρουσιάσαμε στο πρώτο κεφάλαιο του μέρους αυτού της εργασίας μας όσο και σε ένα ακόμη σύγγραμμα, το οποίο έχει αποτελέσει περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών και στο οποίο αναφέρεται η εκπαιδευτικός, υπάρχει ρητή απορριπτική αναφορά στην έννοια των «φυσικών χαρισμάτων» και της ευφυΐας ως βάσης εξήγησης της σχολικής αποτυχίας (σχετικά, βλ. Τζάνη Μ., 2000, ό.π., σσ.49-51).

σύμφωνα με τις οποίες η σχολική επιτυχία ή αποτυχία οφείλεται και στην «εξυπνάδα του παιδιού τους».¹

Ωστόσο, μια περισσότερο βάσιμη υπόθεση θα μας οδηγούσε στη σκέψη ότι η υιοθέτηση μιας τέτοιας εξήγησης μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από την «προσωπική περίπτωση» της εκπαιδευτικού, στην οποία αναφέρεται και η ίδια. Από αυτήν, λοιπόν, φαίνεται μια συναισθηματική ταύτιση της εκπαιδευτικού με τους μαθητές της οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες χαμηλής εισοδηματικής κλίμακας, όπως ήταν και η οικογένεια της ίδιας. Η ταύτιση αυτή δηλαδή δικαιολογείται από την αναγνώριση της ύπαρξης κοινής κοινωνικής αφετηρίας ανάμεσα στην ίδια και τους μαθητές της, οι οποίοι δυσκολεύονται στην ανταπόκρισή τους στα μαθήματα :

«Εγώ προσωπικά, επειδή προέρχομαι από αγροτική οικογένεια και χαμηλόμισθη οικογένεια, είμαι πολύ ευαίσθητη στα παιδάκια αυτά. Και προσπαθώ. Ενώ εκείνα, λέω, θα τα βοηθήσει κι η μάνα τους λίγο. Και πάω από 'πάνω' του να του διορθώσω τα γράμματα, να τα σβήσω, να τα κάνει καλύτερα, να το βοηθήσω λίγο».

ΕΡ. «Τι είδους ενίσχυση δίνεις στην κατηγορία αυτών των παιδιών που νιώθεις πιο κοντά τους και πας από 'πάνω' τους; Ψυχολογική;»

«Και ψυχολογική. Νοιάζομαι πιο πολύ γι' αυτά τα παιδάκια. Δεν ξέρω, με συγκινούν τα παιδάκια αυτά. Που τα βλέπω ότι είναι και έξυπνα παιδάκια και δε θέλω να 'χάνονται'.

Και προσπαθώ λίγο να τους εξηγήσω την άσκηση, λίγο παραπάνω σ' αυτά ή στο διάλειμμα, λίγο να τα βοηθήσω να τη λύσουν, να πάνε έτοιμα στο σπίτι. Τους λέω : “να σας βοηθήσω, για να μην παιδεύετε το απόγευμα μόνα σας.” Γιατί ξέρω ότι δεν τα βοηθάει η μάνα».

(Συν. 25, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να ερμηνευτεί και το συμπληρωματικό «σκέλος» της εξήγησης της σχολικής αποτυχίας, με βάση το οποίο υιοθετείται από την εκπαιδευτικό μια εκδοχή της «ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων». Και η εξήγηση αυτή μπορεί να κατανοηθεί αν συσχετιστεί με τα στοιχεία κοινωνικής προέλευσης της εκπαιδευτικού καθώς και την «πετυχημένη» σχολική διαδρομή που είχε η ίδια, μολονότι και αυτή προέρχεται από «αγροτική και χαμηλόμισθη οικογένεια». Η «προσωπική περίπτωση» δηλαδή μιας πετυχημένης πορείας στο σχολείο της ίδιας της εκπαιδευτικού καθώς και ανάλογες περιπτώσεις εξαιρέσεων της κοινωνικής

¹ _ Σχετικά, βλ. τις σσ.169-171, στο : Τζάνη Μ. (2000), ό.π.

στατιστικής, οι οποίες έχουν υποπέσει στην αντίληψή της και φαίνεται (σύμφωνα μ' αυτήν) να αναιρούν εν μέρει την κοινωνιολογική θέση ότι η επιτυχία ή η αποτυχία στο σχολείο συνδέεται με την κοινωνική προέλευση των μαθητών, δεν μπορεί να ερμηνευτεί με «ορθολογικούς» όρους παρά μόνο μέσα από την προσφυγή στην «ιδεολογία των ατομικών χαρισμάτων». Μια τέτοια προσφυγή, ενώ δεν ανατρέπει τη βασική κοινωνιολογική γνώση και πεποίθηση της εκπαιδευτικού σχετικά με την, κατά βάση, «κοινωνιογενή» αιτιολόγηση της σχολικής αποτυχίας, «θεραπεύει», ταυτόχρονα, τη «γνωστική ασυμφωνία» που δημιουργούν στην εκπαιδευτικό οι λίγες, στατιστικά, εξαιρέσεις του κανόνα (μεταξύ των οποίων είναι και η περίπτωση της ίδιας), καταφεύγοντας, ουσιαστικά, σε ένα ερμηνευτικό «σχήμα» του «κοινού νου».

Με ατομικιστικό πρίσμα αναφέρουν και οι υπόλοιποι τρεις εκπαιδευτικοί ότι εξηγούνταν η σχολική αποτυχία των μαθητών στο πλαίσιο ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων στην αρχική τους εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρουν ότι στο πλαίσιο κάποιων μαθημάτων ψυχολογίας και παιδαγωγικής τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών αποδίδονταν στον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου και σε προβλήματα που πηγάζουν από το ίδιο το παιδί και τις ιδιαιτερότητες που έχει αυτό, όπως η δυσλεξία και η «διάσπαση προσοχής» :

ΕΡ. «Σ' αυτά [τα μαθήματα] πώς συνδέανε, με τι παράγοντες δηλ. συνδέανε τα αίτια της κακής σχολικής επίδοσης;»

«Η νευροψυχολογία τα ερμήνευε με βάση το νευρικό σύστημα και τη λειτουργία του εγκεφάλου».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

«Και, επίσης, με τον κ. (...) κάναμε την παιδαγωγική και ασχοληθήκαμε με τα μαθησιακά προβλήματα, πώς πηγάζουν από το ίδιο το παιδί, δηλ. τι ιδιαιτερότητες έχει, με ποιο τρόπο μαθαίνει. Ας πούμε, εκεί πρώτη φορά ήρθα σε επαφή με τη 'διάσπαση προσοχής'».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

«Είχαμε μιλήσει για τη δυσλεξία σε κάποιο μάθημα ψυχολογίας, για τη διάσπαση προσοχής. Γενικά, πράγματα που μπορούν να κάνουν λίγο πιο δύσκολη τη μαθησιακή πρόοδο ενός μαθητή».

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Δυο, βέβαια, από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, παράλληλα με την ανάκληση στη μνήμη τους της προηγούμενης ατομικιστικής εξήγησης των αιτιών της σχολικής αποτυχίας, αναφέρονται στην εξήγηση που δινόταν για τη σχολική αποτυχία των μαθητών και από την πλευρά των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Από τις αναφορές αυτές προκύπτει μια «κοινωνιογενής» εξήγηση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας, με βάση δηλαδή το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, την οποία θα παρουσιάσουμε σε επόμενη υποκατηγορία με σχετικές αναφορές.

2. Ατομικιστική εξήγηση με έμφαση στους ψυχολογικούς παράγοντες του μαθητή. Δυο εκπαιδευτικοί, ανακαλώντας στη μνήμη τους την εξήγηση που δινόταν για τη σχολική αποτυχία των μαθητών στο πλαίσιο των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, αναφέρουν ως εξήγηση κάποιους ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με τους μαθητές και προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο προσέρχονται και ανταποκρίνονται αυτοί στο μάθημα :

«Οι σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους : ίσως, κάποια παιδιά να είναι δισταχτικά μέσα στην τάξη ή, ίσως, φοβούνται μήπως τους κοροϊδέψουν. Ή κάποια άλλα να σηκώνουν το χέρι τους χωρίς να ακούσουν καν την ερώτηση ή χωρίς να ξέρουν σίγουρα την απάντηση. Κάτι άλλο...δεν θυμάμαι».

(Συν. 11, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Β')

ΕΡ. «Συνδέετε με άλλους λόγους τα αίτια της κακής επίδοσης, έστω στην ψυχολογία;»

«Ναι, ότι, άμα το παιδί δεν είναι πάρα πολύ καλά ψυχολογικά ή έχει βιώσει κάποιες τραυματικές εμπειρίες, λογικό είναι να μη φέρεται φυσιολογικά. Αυτά είχαμε πει!»

(Συν. 16, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

Αν συγκρίνουμε τις προτάσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανακαλούν στη μνήμη τους και αναφέρουν ως γνώση από τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και από άλλα συναφή μαθήματα ατομικιστικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας (με έμφαση στην

ικανότητα μάθησης ή σε ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με το μαθητή), διαπιστώνουμε ότι το είδος των προτάσεων που έχουν κάνει οι εκπαιδευτικοί κινούνται σε σχετικά ομόλογες κατευθύνσεις με αυτό που μεταφέρουν ως προηγούμενη γνώση. Συγκεκριμένα, δυο από τους εκπαιδευτικούς αυτούς έχουν προτείνει την παρακολούθηση από τους μαθητές που αποτυγχάνουν προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας, δυο άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν προτείνει την ύπαρξη για τους μαθητές αυτούς εξατομικευμένης διδασκαλίας με διαφοροποιημένους και χαμηλότερων απαιτήσεων γνωστικούς στόχους, περιεχόμενο και ρυθμούς μάθησης και μία εκπαιδευτικός την ανάγκη ψυχολογικής ενίσχυσης και επιβράβευσης των μαθητών αυτών. Οι προτάσεις δηλαδή τις οποίες διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους κινούνται σε έναν παράλληλο «άξονα» με τη γνώση που εκφράζουν οι ίδιοι για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας. Γι' αυτό και οι προτάσεις αυτές αφορούν την «αντισταθμιστική» στήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν «μαθησιακές δυσκολίες» (μέσα από την παροχή σ' αυτούς πρόσθετου διδακτικού χρόνου) ή τη διαφοροποιημένη αντιμετώπιση των «μαθησιακών δυσκολιών» τους (μέσα από την ελαχιστοποίηση των γνωστικών απαιτήσεων από τους μαθητές και, γενικά, μέσα από την προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας στις «δυνατότητες» των μαθητών αυτών).

Η συσχέτιση των προηγούμενων γενικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας με τα ανεξάρτητα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι εξηγήσεις αυτές απαντούν στην πλειονότητά τους σε γυναίκες εκπαιδευτικούς, των οποίων οι γονείς είναι απόφοιτοι μέχρι βετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι οποίες προέρχονται από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτές δηλώνουν σε σχετικό ερώτημα ότι δεν έχουν μελετήσει κάποιο άλλο βιβλίο, το οποίο να εμπίπτει στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πέρα δηλαδή από τα συγγράμματα που απαιτούνταν να έχουν μελετήσει στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της εξέτασης του σχετικού μαθήματος στην αρχική τους εκπαίδευση. Οι ίδιες εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν κάνει συμπληρωματικές σπουδές μετεκπαίδευσης ή άλλες σπουδές στις επιστήμες της αγωγής.

Τέλος, η συγκεκριμένη κοινωνιολογική γνώση την οποία εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, παρουσιάζει απόκλιση από το αντίστοιχο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, το οποίο έχουμε μελετήσει και παρουσιάσει στο πρώτο κεφάλαιο του

μέρους αυτού της εργασίας μας. Εξαιρέση αποτελεί μόνο η σχετική αναφορά της εκπαιδευτικού η οποία έχει αποφοιτήσει από το Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης και η οποία παρουσιάζει κάποια θεωρητική συμφωνία με αντίστοιχη αναφορά στο επίσημο περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Β. Σχολική επίδοση/αποτυχία και οικογένεια

Δεκαπέντε από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας, στο ερώτημά μας εάν έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή κάποιου άλλου ψυχοπαιδαγωγικού μαθήματος τα αίτια τα οποία συνδέονται με τη χαμηλή επίδοση και αποτυχία των μαθητών στο σχολείο, αναφέρουν ότι έχουν υπάρξει σχετικές συζητήσεις στις οποίες έχουν αναδειχτεί ως βασικά αίτια της χαμηλής επίδοσης των μαθητών διάφορα στοιχεία του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Τα στοιχεία της οικογένειας, στα οποία αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί ως αίτια της χαμηλής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών στα μαθήματα, συμπυκνώνονται στις δυο υποκατηγορίες που ακολουθούν.

1. Ψυχολογικό «κλίμα», έλλειψη ενδιαφέροντος-βοήθειας από την οικογένεια. Οκτώ από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε συγκεκριμένες πλευρές του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση, οι οποίες αποτελούν παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση των μαθητών. Οι πλευρές αυτές, τις οποίες αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν αναδειχτεί ως αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών στα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή σε μαθήματα πρακτικών ασκήσεων και ψυχολογίας, είναι το αρνητικό «κλίμα», κυρίως, διαλυμένων οικογενειών και η έλλειψη μέριμνας και βοήθειας από την πλευρά των γονέων προς τα παιδιά σχετικά με ό,τι κάνουν αυτά στο σχολείο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένες από αυτές τις αναφορές των εκπαιδευτικών :

ΕΡ. «Μπορείς να θυμηθείς αν είχες διδαχτεί κάποιο μάθημα στο πανεπιστήμιο, στο Παιδαγωγικό Τμήμα, στο οποίο να είχατε συζητήσει, να είχατε σχολιάσει ζητήματα σχετικά με τα αίτια της υψηλής ή της χαμηλής επίδοσης των παιδιών στο σχολείο;»

«Το πρώτο που μου ήρθε τώρα είναι το μάθημα με τις “Μονογονεϊκές Οικογένειες”, με την (...).»

ΕΡ. «Εκεί συζητούσατε για ζητήματα επίδοσης;»

«Συζητούσαμε για ζητήματα επίδοσης. Και βλέπω ότι, σίγουρα, επηρεάζουν οι διαλυμένες οικογένειες. (...) Και σε όλα του τα κεφάλαια το βιβλίο συνέδεε την απόδοση του παιδιού με αυτό, το ότι ήταν παιδί μονογονεϊκής οικογένειας. Και, μάλιστα, διαφοροποιούσε αν ο πατέρας ζει, η μητέρα είχε πεθάνει ή αν είχαν χωρίσει. Τους διάφορους λόγους. Για διαφορετικούς λόγους δηλ. το καθένα ήταν αδιάφορο για το σχολείο ή φοβισμένο για το σχολείο».

(Συν. 1, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Β')

«Το οικογενειακό περιβάλλον (αν θυμάμαι καλά) παίζει κάποιο ρόλο. Κατά πόσο οι γονείς δείχνουν κάποιο ενδιαφέρον για το σχολείο ή βοηθάνε τα παιδιά τους στα μαθήματα στο σπίτι».

(Συν. 11, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Β')

«Κάναμε πρακτική και μετά κάναμε μια συζήτηση και μια αξιολόγηση. Τόσο στην τάξη, εκεί πέρα που κάναμε το μάθημα, όσο και έξω στο πανεπιστήμιο μετά, σε μια πιο διευρυμένη συζήτηση.(...) Ναι, συζητούσαμε και είχαμε θέσει σαν έναν βασικό λόγο το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο θα μεγαλώσει το παιδί. Είχαμε σχολιάσει το κοινωνικό περιβάλλον».

ΕΡ. «Θυμάσαι πώς περίπου το ορίζατε το περιβάλλον αυτό; Τι στοιχεία δηλ. του αποδίδατε του περιβάλλοντος αυτού;»

«Ναι, είχαμε εντάξει την οικογένειά του σαν πρώτο παράγοντα. Αν έχει βοήθεια από την οικογένεια αυτό το παιδί ή αν είναι παραμελημένο. Γιατί, εντάξει, εκεί πέρα γνωρίζαμε καταστάσεις και πράγματα και εμείς και οι καθηγητές μας. Σε συνεργασία, πάντα, και σε συζήτηση με το δάσκαλο. Όταν γινόταν η συζήτηση αυτή, ο δάσκαλος της τάξης ή μάς έλεγε πριν κάποια πράγματα ή μετά του λέγαμε εμείς : “να, αυτός ο μαθητής δε μας βοήθησε.” Και μας έλεγε : “αυτός έχει στο σπίτι αυτό το πρόβλημα...” Οπότε, πηγαίναμε εμείς στο αμφιθέατρο, στη Σχολή μας και συζητούσαμε. Και λέγαμε στον καθηγητή μας : “να, δε συμμετείχαν όλα τα παιδιά, γιατί αυτός κι αυτός, μας ενημέρωσε ο δάσκαλος, ότι έχει κάποια προβλήματα με την οικογένειά του ή είναι παραμελημένος”. Και στα αλλοδαπά παιδιά, πάλι, δεν υπήρχε ανάλογη προσοχή και φροντίδα από την οικογένεια».

(Συν. 12, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Ότι, ενδεχομένως, το οικογενειακό περιβάλλον, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και οι γενικότερες συνθήκες μέσα στις οποίες μπορεί να μεγαλώνει ένα παιδί. Δηλ. το περιβάλλον του, αν υπάρχει βία μέσα στο σπίτι, πώς αυτό μεταφέρεται στην απόδοσή του. Γενικά, πολύ γενικά, πολύ 'αδρά', θυμάμαι αυτά. Τίποτα άλλο!»

(Συν. 15, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Β')

2. Μορφωτικό «επίπεδο» οικογένειας. Από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναφέρονται στα αίτια της σχολικής αποτυχίας, στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής ή της παιδαγωγικής γνώσης που έχουν αποκομίσει από την αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., έντεκα εστιάζουν στο χαμηλό μορφωτικό «επίπεδο» και, γενικά, στα «φτωχά» γλωσσικά και πολιτιστικά «ερεθίσματα» των οικογενειών των μαθητών που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυγχάνουν στο σχολείο. Ένα τέτοιο ερμηνευτικό πλαίσιο των χαμηλών επιδόσεων και της σχολικής αποτυχίας των μαθητών αναφέρεται ότι ήταν κοινό τόσο στα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης όσο και σε ορισμένα άλλα ψυχοπαιδαγωγικά μαθήματα, τα οποία είχαν παρακολουθήσει στα Π.Τ.Δ.Ε. Ενδεικτικά, παραθέτουμε ορισμένες από αυτές τις αναφορές των εκπαιδευτικών :

«Ήταν και ένας άλλος καθηγητής, ο (...). Κι αυτός έλεγε σχετικά με σχολική επίδοση και κοινωνικό πλαίσιο κ.λπ., κοινωνία, οικογενειακό περιβάλλον...»

ΕΡ. «Πώς εξηγούσε αυτός την επίδοση στα μαθήματα, πώς συσχέτιζε την επίδοση με το κοινωνικό πλαίσιο, θυμάσαι;»

«Ναι, έλεγε ότι ήταν, αν θυμάμαι καλά, συνδυασμός δύο παραγόντων : κοινωνικοί λόγοι και βιολογικοί λόγοι. Δηλ. προσωπικότητα αυτή καθεαυτή, αλλά σε άμεση σχέση και συνάφεια και αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον».

ΕΡ. «Έδινε, ας πούμε, μεγαλύτερη βαρύτητα στις ικανότητες;»

«Όχι, στο περιβάλλον».

ΕΡ. «Μήπως θυμάσαι αν σκιαγραφούσε πιο συγκεκριμένα το περιβάλλον το κοινωνικό; Δηλ. παρουσίαζε πιο συγκεκριμένα τα στοιχεία που το απαρτίζουν;»

«Ναι, που είναι φτωχό σε γλωσσικά ερεθίσματα, σε εμπειρίες, σε παραστάσεις, σε διάφορα. Γιατί ο εγκέφαλος εγγράφει. Θέλει, θέλει...»

(...) ΕΡ. «Σου έχει μείνει κάποια θεματική ως ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα από τις διαλέξεις εκείνων των μαθημάτων [της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης] που παρακολούθησες; Σου έχει εντυπωθεί κάτι ιδιαίτερο;»

«Το περιβάλλον! Είναι σημείο αναφοράς. Το οικογενειακό περιβάλλον! Σημείο αναφοράς και εξηγεί και την πορεία του μαθητή στο σχολείο, τις επιδόσεις του, το αν θα προχωρήσει ή όχι, ότι αποτελεί ανασταλτικό ή όχι παράγοντα κ.λπ. Αυτό κυρίως. Γιατί το συναντάμε και μέσα στην τάξη. Έτσι; Κακά τα ψέματα, βλέποντας ένα μαθητή, καταλαβαίνουμε και το τι γίνεται στο σπίτι, ενδεχομένως. Είναι 'καθρέφτης'».

ΕΡ. «Απ' ό,τι μου λες, συσχετίζατε το ζήτημα της επίδοσης με το ζήτημα του κοινωνικού περιβάλλοντος. Όπου το κοινωνικό περιβάλλον το 'τοποθετούσατε' στο πλαίσιο της οικογένειας;»

«Ως επί το πλείστον, ναι. Κυρίως, στην οικογένεια, ναι. Από την οικογένεια ξεκινάμε. Βέβαια, εντάξει, και το ευρύτερο περιβάλλον έχει τη σημασία του και τη σπουδαιότητά του. Αλλά, κυρίως, πιστεύω ότι είναι η οικογένεια».

(Συν. 5, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Β')

ΕΡ. «Εκεί ποια αίτια βλέπατε πίσω από την κακή σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών;»

«Όπως το θυμάμαι τώρα εγώ, ήταν το πολιτιστικό περιβάλλον...το βλέπαμε ως τροχοπέδη, αν ήταν φτωχό...»

ΕΡ. «Πώς το ορίζατε αυτό, ποια στοιχεία βλέπατε σ' αυτό;»

«Ποιο ήταν το πολιτιστικό περιβάλλον; Ακόμη και η ύπαρξη βιβλιοθήκης στο σπίτι, χωρίς να διαβάξει το παιδί βιβλία. Μεγάλο ρόλο (και το αναγνωρίζω δηλ. ότι, όντως, έτσι είναι) παίζει η υιοθέτηση μιας συγκεκριμένης μορφής γλώσσας από το σχολείο. Ενώ τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν αυτή τη γλώσσα (η θεωρία Bernstein κ.λπ.). Δηλ. το τι γλώσσα χρησιμοποιείται στο σπίτι και τι γλώσσα χρησιμοποιείται στο σχολείο, και κάθετη διαστρωμάτωση (όσον αφορά τα κοινωνικά στρώματα) και οριζόντια (όσον αφορά τις γεωγραφικές ντοπιολαλιές). Και τα δύο. Τι άλλο; Το οικονομικό, σαφέστατα. Αν θυμάμαι καλά, σ' αυτούς τους άξονες κινούνταν».

ΕΡ. «Άρα, όταν πριν μου έλεγες ως αιτία το κοινωνικό περιβάλλον για κάποιους μαθητές σου, πηγαίνεις σε μια ερμηνεία αυτού του τύπου που μου λες μόλις τώρα;»

«Ναι, όλα αυτά είναι. Και κάτι, το οποίο δεν είπα τώρα, αλλά έχει καταγραφεί πριν : τη στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο. Πόσο ενδιαφέρονται».

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Και στα δυο προηγούμενα παραθέματα μπορούν να γίνουν δυο επισημάνσεις. Πρώτον, ότι οι εκπαιδευτικοί ταυτίζουν στο λόγο τους απόλυτα το λεγόμενο «κοινωνικό περιβάλλον» των μαθητών που σημειώνουν χαμηλή σχολική επίδοση με το «θεσμικό πυρήνα» της οικογένειάς τους, ακόμη κι όταν η ερώτηση που τους απευθύνουμε αναφέρεται στο «κοινωνικό περιβάλλον» των μαθητών ή κι όταν ακόμη

μιλούν οι ίδιοι για την οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Το «κοινωνικό περιβάλλον» ή η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δηλαδή δε συσχετίζεται με την κοινωνική της θέση στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας (ως το δομικό αποτέλεσμα της θέσης αυτής) και, έτσι, δεν εντάσσεται σ' ένα ευρύτερο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων. Το γεγονός αυτό συνιστά μια ακόμη έμμεση ένδειξη ότι ο λόγος των εκπαιδευτικών δε δείχνει σαφή αντίληψη του κοινωνικού σχηματισμού και των κυρίαρχων κοινωνικών συγκροτήσεων και σχέσεων που υπάρχουν σ' αυτόν. Κάτι που φαίνεται ακόμη πιο καθαρά σε μια επόμενη αναφορά ενός από τους δυο προηγούμενους εκπαιδευτικούς, στην οποία είναι φανερό ότι ένα τέτοιο ζήτημα δεν τον έχει απασχολήσει ποτέ :

«Γι' αυτό σου λέω ότι υπάρχουν κι άλλα στοιχεία τα οποία... : δεν ήρθε εκδρομή, δεν αγοράζει τετράδιο, δεν, δεν, δεν... Άμα ξέρεις, κιάλας (σε συζήτηση σου αναφέρεται ότι...), του λες : “γράψε για το δωμάτιό σου”, και σου λέει το παιδί : “εγώ δεν έχω δωμάτιο. Κοιμάμαι στο ίδιο κρεβάτι με τη μαμά!”. Και έχεις κι όλα τ' άλλα! Το καταλαβαίνεις αυτό το πράγμα. Και, φυσικά, το παιδί δεν πάει καλά στο σχολείο».

ΕΡ. «Αν σε ρωτούσε ένας πιο 'κοινωνιολόγος' από μένα, πώς θα τιτλοφορούσες τα παιδιά αυτών των στρωμάτων, πώς θα τα ονόμαζες, έστω ως “ετικέτα”, όπως είπες πριν;»

«“Ετικέτα”, ε; [γέλια] Δεν το έχω σκεφτεί ποτέ! Άμα σκεφτώ, κάτι θα βρω!»

ΕΡ. «Θα το 'έβαζες' με όρους 'χαμηλό-ανώτερο', θα το 'έβαζες' με άλλους όρους;»

(Διευκρινιστική ερώτηση ερωτώμενου) : *«Χαμηλού κοινωνικού επιπέδου; Α, έτσι εννοείς; Μ' αυτή την έννοια;»*

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : «Ναι, ναι».

«Χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου. Βάζουμε, πάντα, και το οικονομικό!»

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Άλλωστε, και από επόμενη αναφορά του ίδιου εκπαιδευτικού φαίνονται πολύ καθαρά τα «κοινωνιολογικά όρια» της σχέσης που αναγνωρίζει ή έχει κατανοήσει, από τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και την πορεία τους στο σχολείο. Η σχέση αυτή συμπυκνώνεται απόλυτα στο επίπεδο της οικογένειας, όπως «αποκωδικοποιεί» ή αντιλαμβάνεται ο ίδιος τη σχετική γνώση που του έχει προσφέρει η ως τώρα ενασχόλησή του με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης :

«Εδώ όμως υπάρχει κι ένας κίνδυνος : η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, υποσυνείδητα, μας αποενοχοποιεί (τους δασκάλους) από πολλά πράγματα. Έτσι; Εδώ πρέπει να είσαι 'δυνατός' και να πεις : "εντάξει, αυτό, ναι, αλλά εγώ τι; Αυτό υπάρχει, αλλά εγώ τι κάνω ;"»

ΕΡ. *«Αυτή η κοινωνιολογική εκδοχή που σου έμεινε και είναι πολύ ενδιαφέρον αυτό που θέτεις, πού χρεώνει κυρίως, κατά τη γνώμη σου, τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών και, άρα, αποενοχοποιεί το δάσκαλο;»*

«Στην οικογένεια! Στην οικογένεια, σαφέστατα.»

ΕΡ. *«Και, άρα, λες ότι 'βγάζει λάδι' την παράμετρο του σχολείου ή του δασκάλου.»*

«Ναι, αποενοχοποιεί, τελείως, το σχολείο. Το σχολείο με όλες τις παραμέτρους του : δασκάλους, υποδομή... Να σου πω την αλήθεια, δεν το ήξερα, αλλά κάθε φορά που ασχολούμουν με κάτι τέτοιο, το έβλεπα. Δηλ. (έλεγα) εντάξει, ο γονιός, ο γονιός, ο γονιός... Άμα το σχολείο, το βιβλίο λέει κάνα εκείνο, και εσύ δεν έχεις τίποτα. Ή εσύ το βράδυ ξενύχτησες, και γύρισες 4 ώρα το πρωί, και έπρεπε να κάνεις τα ρήματα σε -ίζω... Πώς θα τα διδάξεις; Φταίει η οικογένεια που δεν έχει λεφτά;»

ΕΡ. *«Πάντως, γενικά, και στα λεγόμενά σου κάποια σχήματα κοινωνιολογικής ερμηνείας, σκέψης, θεωρίας σε συντροφεύουν, προφανώς;»*

«Ναι, θεωρώ ότι ισχύουν. Ανάγονται κάποια πράγματα εκεί, αλλά δεν επαναπαυόμαστε... Δεν μπορούμε να επαναπαυόμαστε.»

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Στην προηγούμενη αναφορά του εκπαιδευτικού, πέρα από τον τρόπο με τον οποίο φαίνεται να αντιλαμβάνεται αυτός και να προσλαμβάνει τη συμβολή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην εξήγηση των αιτίων της σχολικής αποτυχίας των μαθητών (συμπυκνώνοντας όλη τη γνώση που έχει αποκομίσει από αυτήν στο ρόλο που παίζει η οικογένεια), είναι ενδιαφέρουσα και μια λανθάνουσα εξήγηση της αποτυχίας, μέσα από την κατάδειξη της «εμπλοκής» του δασκάλου και του σχολείου σ' αυτήν. Ωστόσο, και η επισήμανση αυτή του εκπαιδευτικού δε θέτει τις πιο «δομικές» πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως για παράδειγμα, η συμβολή των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων στη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών, αλλά η «εμπλοκή» του σχολείου συμπυκνώνεται και πάλι στο πρόσωπο του δασκάλου και στους όρους «ατομικής ευθύνης» και προετοιμασίας αυτού, προκειμένου να υπάρξει πιο «αποτελεσματική» διδακτική παρουσίαση της ύλης, η οποία προβλέπεται να διδαχτεί με βάση τα βιβλία.

Από τις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών προκύπτει και μια δεύτερη επισήμανση. Στις αναφορές αυτές η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών αποδίδεται στα «φτωχά» γλωσσικά «ερεθίσματα» και τις «εμπειρίες» που τους παρέχει η οικογένειά τους. Η σύνδεση, ωστόσο, αυτή εμπεριέχει το στοιχείο της αρνητικής «αξιολογικής κατάταξης» κάποιων γλωσσικών μορφών έναντι κάποιων άλλων και, κατά συνέπεια, των αντίστοιχων κοινωνικών περιβαλλόντων, στο πλαίσιο των οποίων χρησιμοποιούνται οι γλωσσικές αυτές μορφές.

Η εξήγηση δηλαδή της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών από συγκεκριμένα κοινωνικά στρώματα της εργατικής τάξης φαίνεται να έχει ως αφετηρία της τη γνωστή «θεωρία του γλωσσικού ελλείμματος», σύμφωνα με την οποία τα παιδιά αυτά έχουν περιορισμένες εκφραστικές δυνατότητες και «φτωχό» λεξιλογικό ρεπερτόριο, το οποίο τους δημιουργεί γλωσσική «μειονεξία» και γλωσσικές και μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Μια τέτοια θεώρηση της γλωσσικής κοινότητας αγνοεί το στοιχείο της ετερογένειας της γλώσσας, δηλαδή την ποικιλομορφία και τη διαφοροποίηση που παρουσιάζει αυτή σε κάθε επίπεδο, θεωρώντας τη γλωσσική κοινότητα ως ένα σύνολο ομιλητών που χρησιμοποιούν τις ίδιες γλωσσικές μορφές και ανάγοντας κάποιες μορφές και κώδικες γλώσσας σε ανώτερες και πιο «πλούσιες» και κάποιες άλλες σε κατώτερες και «φτωχές».

Επίσης, η εξήγηση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα της εργατικής τάξης με βάση τη «θεωρία του ελλείμματος» παραγνωρίζει το γεγονός ότι οι γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούν οι μαθητές αυτοί δεν είναι από γλωσσολογική ή «ποιοτική» άποψη «ανεπαρκείς» ή «κατώτερες» αλλά απλώς διαφορετικές από την «επίσημη» μορφή γλώσσας που υιοθετεί το σχολείο. Εξάλλου, η «επίσημη» μορφή γλώσσας, η οποία διδάσκεται στο σχολείο και με βάση την οποία αξιολογούνται και κατατάσσονται οι μαθητές σε διαφορετικές ομάδες επίδοσης, δεν είναι τίποτε άλλο παρά το προϊόν μιας, κοινωνικά προσδιορισμένης, διαδικασίας επιλογής, κωδικοποίησης και ρύθμισης μιας από τις γλωσσικές παραλλαγές που απαντούν στον κοινωνικό σχηματισμό, η οποία νομιμοποιείται μέσω και της διδασκαλίας της στο σχολείο. Κατά συνέπεια, η μειωμένη σχολική επίδοση των εν λόγω μαθητών, ενώ δικαιολογείται με βάση την κοινωνική και γλωσσική τους διαφοροποίηση από την κυρίαρχη (κοινωνικά) εκδοχή γλώσσας που υιοθετεί το σχολείο, αυτή δεν αποτυπώνει μια διαφορά «ποιότητας» ή «ιδιότητας» αλλά μια διαφορά κοινωνικής σχέσης της γλώσσας των συγκεκριμένων μαθητών με εκείνη του σχολείου, ως αποτέλεσμα της κοινωνικής τους θέσης στον

κοινωνικό σχηματισμό και των διαφοροποιημένων στοιχείων γλώσσας και κουλτούρας που οι μαθητές αυτοί φέρουν στο σχολείο.¹

Η σχέση, άλλωστε, ανάμεσα στη μειωμένη σχολική επίδοση μαθητών που προέρχονται από εργατικά κοινωνικά στρώματα και στη γλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών αυτών από την «επίσημη» εκδοχή γλώσσας που υιοθετεί το σχολείο καθώς και από άλλους μαθητές μεσοαστικών και αστικών στρωμάτων (οι οποίοι έχουν υψηλές σχολικές επιδόσεις), έχει επιβεβαιωθεί και στη χώρα μας από σχετικά εμπειρικά δεδομένα.²

Στο «μορφωτικό επίπεδο» ή τα «φτωχά ερεθίσματα» των οικογενειών των «χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων» αποδίδεται η σχολική αποτυχία των μαθητών και από ορισμένους άλλους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί φαίνεται πως υιοθετούν επίσης στοιχεία της «θεωρίας του ελλείμματος» όταν αναφέρονται στα «ερεθίσματα» των οικογενειών των «χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων», αποδίδοντας, ουσιαστικά, στο «πολιτιστικό υπόβαθρο» των συγκεκριμένων οικογενειών τις «μαθησιακές δυσκολίες» και, κατ' επέκταση, τη χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών αυτών. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο ακόμη σχετικές αναφορές εκπαιδευτικών :

«Όχι, δε μου 'χει μείνει κάτι που να θυμάμαι, συγκεκριμένα. Αυτό μόνο, ότι από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα παρατηρούνται στους μαθητές αυτούς να έχουν περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες ή να μην προχωρούν στο πανεπιστήμιο πολλοί απ' αυτούς. Αυτό, ας πούμε, το θυμάμαι... Τώρα, κάτι συγκεκριμένο...»

ΕΡ. «Μήπως θυμάσαι αν στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξηγούσατε τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης (π.χ. τα αίτια της σχολικής αποτυχίας) των μαθητών; Τι δηλ. λέγατε, πώς εξηγούσατε τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις των μαθητών;»

«Λέγαμε το οικογενειακό περιβάλλον, η κοινωνική... το κοινωνικό στρώμα, τέλος πάντων, που προέρχεται το παιδί. Αλλά, όχι, δεν το εξηγούσε.

¹ _ Σχετικά με μια τέτοια ανάλυση, βλ. Ενδεικτικά Hudson R. A. (1980) *Sociolinguistics*, Cambridge University Press, London-New York, κυρίως τις σσ.32-34 και 191-230 και Φραγκουδάκη Α. (1987) *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Οδυσσέας, Αθήνα, κυρίως, τις σσ. 109-143.

² _ Μπασλής Ι. (1988) *Κοινωνική-Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Νέα Παιδεία 9, Αθήνα και Κωστούλη Τ. (1997) «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση», *Γλώσσα*, τχ.41, σσ.43-57.

Ένα λεπτό (έχουν περάσει, τώρα, και τόσα χρόνια)! Νομίζω ότι λέγαμε ότι δεν μπορούμε να έχουμε όλοι την ίδια αρχή; [ερώτηση με αμφιβολία]

Δηλ. τα ίδια ερεθίσματα δεν τα έχουν όλα τα παιδιά. Ανάλογα με το οικογενειακό περιβάλλον που προέρχονται, άλλα ερεθίσματα θα έχει ένα παιδί από πλούσια οικογένεια, άλλα ερεθίσματα άλλο παιδί από φτωχή οικογένεια. Οπότε, δεν έχουμε όλοι την ίδια αφετηρία, εξηγούσε κάπου».

ΕΡ. «Άρα, εξηγούσατε τα αίτια της αποτυχίας;»

«Ναι, οπότε, γι' αυτό... [έκφραση απορίας] Άρα, ναι, τα εξηγούσε! Τώρα, ναι, ένα ένα μου έρχονται. Δε θυμόμουν τίποτα! Αλλά τα εξηγούσε!»

(Συν. 13, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

«Μου έρχεται στο μυαλό ένα μάθημα που έδινα και το διάβαζα, θυμάμαι, ... (...) Και ήταν πολύ κατανοητό, γιατί έλεγε σχετικά με τις δυσκολίες που θ' αντιμετώπιζαν τα παιδιά, σχετικά πάλι με το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο. Αν παίζει ρόλο...»

(...) ΕΡ. «Τι περιεχομένου ήταν το μάθημα;»

«παιδαγωγικού, κυρίως, αλλά αναφερόταν στις δυσκολίες των παιδιών, παίρνοντας (απ' ό,τι μπορώ να θυμηθώ) πολλές παραμέτρους».

ΕΡ. «Πώς τις έβλεπε δηλ. τις δυσκολίες των μαθητών;»

«Όχι από άποψη νοητική. Από άποψη περιβάλλοντος».

ΕΡ. «Και το περιβάλλον πώς το έβλεπε;»

«Από άποψη οικογένειας, τι επίπεδο έχουνε. Από άποψη ερεθισμάτων (αν μπορώ να θυμηθώ καλά)... Από άποψη κοινωνικότητας (αν θυμάμαι καλά) των παιδιών, τι συναναστροφές είχανε... Δεν μπορώ να θυμηθώ κάτι άλλο».

ΕΡ. «Συνέδεε αυτούς τους παράγοντες με την επίδοση των παιδιών;»

«Ναι, τη συνέδεε. Ότι κάποιοι μαθητές μετρίου επιπέδου ίσως να οφείλονται σε οικογένειες αγροτικής απασχόλησης. Τα συνέδεε, κάπως. Γιατί, είχε και κάποιες στατιστικές που θυμάμαι (τώρα μου 'ρχονται στο μυαλό!). Γινόντουσαν και κάποιες έρευνες και έβγαζαν κάποια στατιστικά και έλεγαν ότι τα παιδιά των αγροτικών οικογενειών έχουν πιο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και επιδόσεις στο σχολείο. Ναι!»

ΕΡ. «Θυμάσαι το μάθημα ή το διδάσκοντα που σας έκανε;»

«Διδάσκοντα δε θυμάμαι. Αλλά, αν δεν κάνω λάθος, λεγόταν ψυχοπαιδαγωγική... ή κάπως έτσι».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

Οι αναφορές των εκπαιδευτικών της κατηγορίας αυτής δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν μέσα από μια στενά λειτουργιστική κοινωνιολογική οπτική τη σχολική αποτυχία των μαθητών, στο βαθμό που τα αίτια για τη χαμηλή σχολική τους επίδοση και αποτυχία «εγκλείονται» στο στενό «θεσμικό χώρο» της οικογένειας. Ακόμη, στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής, ενώ συσχετίζεται η σχολική επίδοση των μαθητών που αποτυγχάνουν με ορισμένα κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η συσχέτιση αυτή δε γίνεται μέσα από την αναγνώριση της γλωσσικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης των μαθητών, ως απόρροια της διαφορετικής κοινωνικής τους θέσης, αλλά μέσα από την απόδοση, αντίστοιχα, «γλωσσικού και πολιτιστικού ελλείμματος» και «κοινωνικής μειονεξίας» στις οικογένειες απ' τις οποίες προέρχονται οι μαθητές αυτοί.

Ενδεικτική, άλλωστε, ενός ατομικιστικού ή λειτουργιστικού τρόπου αντίληψης και εξήγησης της επίδοσης και πορείας των μαθητών στο σχολείο είναι και η αναφορά που ακολουθεί. Σ' αυτήν η εκπαιδευτικός απορρίπτει μια κοινωνική εξήγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (με βάση δηλαδή την κοινωνική τους προέλευση), χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα την «προσωπική» της «εμπειρία». Το γεγονός δηλαδή ότι, ενώ η ίδια προέρχεται από γονείς χωρίς κάποια «ιδιαίτερη» (οικονομικά και κοινωνικά) επαγγελματική ενασχόληση και χωρίς υψηλό «μορφωτικό επίπεδο», είχε πετυχημένη πορεία στο σχολείο :

ΕΡ. «Στο προηγούμενο μάθημα που μου είπες, στην ψυχοπαιδαγωγική που σου έκανε θετική εντύπωση, θεωρείς ότι σε έχει επηρεάσει αυτή η εξήγηση της σχολικής αποτυχίας και των επιδόσεων των μαθητών; Σε συντροφεύει δηλ. η ερμηνεία εκείνη στην παιδαγωγική σου σκέψη, ως δασκάλα;»

«Όχι, όχι. Δε μ' έχει επηρεάσει. Μα, και όταν θα μπω σε μία τάξη δεν μ' ενδιαφέρει τι επάγγελμα κάνουν οι γονείς των παιδιών. Ούτε καν ασχολούμαι. Ξέρεις πότε θα το δω; Όταν θα το 'περάσω' στο Βιβλίο Μητρώου».

ΕΡ. «Θα σε επηρεάσει όμως αν ξέρεις ότι αυτό το παιδί είναι από εργατική οικογένεια και έχει χαμηλές επιδόσεις;»

«Όχι, όχι. Λοιπόν, εγώ δε θα το συνδέσω. Ξέρεις γιατί; Γιατί, από προσωπική εμπειρία! Γιατί, εμένα η μητέρα μου έκανε οικιακά και ο πατέρας μου ήταν οδηγός σε φορτηγό. Τι μορφωτικό επίπεδο είχαν; Δημοτικό τελείωσαν. Από την προσωπική μου εμπειρία».

(Συν. 4, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Α')

Η παιδαγωγική τακτική την οποία αναφέρει η εκπαιδευτικός ότι ακολουθεί στην «προσέγγιση» των μαθητών της, σύμφωνα με την οποία αυτή αδιαφορεί ή μένει ανεπηρέαστη από το επάγγελμα των γονιών των μαθητών της (και, κατ' επέκταση, από τα στοιχεία της κοινωνικής τους προέλευσης), προδίδει μια μορφή «ψυχολογισμού» στην αντιμετώπιση των διαφορών των μαθητών στη μαθησιακή τους ανταπόκριση και απόδοση στο σχολείο. Οι διαφορές αυτές απεξαρτώνται από τις κοινωνικές τους αφετηρίες και αντιμετωπίζονται ως «ατομικές διαφορές» μεταξύ των μαθητών. Μια τέτοια τακτική από την πλευρά της εκπαιδευτικού έχει ακόμη ως αφετηρία της μια ιδεαλιστική οπτική του κοινωνικού πεδίου και μια υπερ-κοινωνική οπτική της λειτουργίας του σχολείου, στο βαθμό που υιοθετεί μια πρακτική η οποία, τη στιγμή που επιχειρεί ν' «αποκλείσει» από τη σχολική αίθουσα (στο επίπεδο μιας συμβολικής λεκτικής πράξης) τις (υπαρκτές) κοινωνικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών, θεωρεί ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές παύουν, ταυτόχρονα, να υφίστανται και να λειτουργούν στο επίπεδο των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων.

Η προηγούμενη οπτική της εκπαιδευτικού είναι απόλυτα κατανοητή και ερμηνεύσιμη αν συσχετιστεί και με την ομόλογη διδακτική πρακτική μαθησιακού διαχωρισμού και διαφοροποίησης των μαθητών της που έχουν δυσκολίες στα μαθήματα, την οποία είδαμε ότι, κυρίως, ακολουθεί η ίδια εκπαιδευτικός, προκειμένου ν' αντιμετωπίσει τις δυσκολίες αυτές. Η διδακτική αυτή πρακτική, την οποία ακολουθεί η εκπαιδευτικός επικαλούμενη ψυχολογικούς κυρίως λόγους (για να μη νιώθουν μειονεκτικά οι μαθητές της οι οποίοι έχουν δυσκολίες στα μαθήματα και να αισθάνονται ότι κάτι κάνουν, όπως λέει η ίδια), συνάδει με την (ψυχολογικού χαρακτήρα) τακτική της «ουδέτερης» και «αμερόληπτης» αντιμετώπισης των στοιχείων κοινωνικής προέλευσης των μαθητών της και, βέβαια, και των μαθησιακών τους «δυνατοτήτων» και «αποτελεσμάτων».¹

¹ _ Για το θέμα που συζητάμε, εύστοχο είναι ένα σχετικό σχόλιο της Λ. Λυρσά (1981), ό.π., σσ.110,111, το οποίο και παραθέτουμε : *«Μία άλλη μορφή του ψυχολογισμού που μας περιβάλλει, αφορά τις κοινωνικές και τις πνευματικές διαφορές, που οφείλονται στην κοινωνική προέλευση των παιδιών. Αυτές οι κοινωνικές διαφορές θεωρήθηκαν, κυρίως, σαν διαφορές ανάμεσα στα άτομα και όχι σαν σχέσεις πνευματικές, εξαρτημένες από την κοινωνική προέλευση. Ορισμένοι τις αρνούνται · υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δε ζητούν να πληροφορηθούν το επάγγελμα των γονιών, για να μην προβούν σε αδικίες. Η πρόθεση είναι αζιέπαινη · δεν έχει, όμως, απαραίτητα σαν αποτέλεσμα την καλύτερη αντιμετώπιση των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων. Γιατί; Επειδή η παιδαγωγική είναι καλύτερα προσαρμοσμένη στα μέτρα των παιδιών της αστικής τάξης. Πρέπει όμως να παραδεχτούμε την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων, για να εφαρμόσουμε μια παιδαγωγική που να ενισχύει τις έμφυτες ικανότητες όλων των παιδιών. Διαφορετικά κινδυνεύουμε ακόμα περισσότερο να βυθιστούμε ολωσδιόλου σ' έναν εκλεκτισμό, βέβαια καλοπροαίρετα».*

Αν επιχειρήσουμε μια σύγκριση της κοινωνιολογικής και παιδαγωγικής γνώσης την οποία δηλώνουν ότι έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί από την αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, με τις προτάσεις τις οποίες έχουν κάνει οι ίδιοι για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, φαίνεται ότι στο 1/3 περίπου των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας υπάρχει μια αντιστοιχία ανάμεσα στη γνώση που εκφράζουν και στις προτάσεις τις οποίες κάνουν. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στο αρνητικό «κλίμα» της οικογένειας και στην έλλειψη μέριμνας και ενδιαφέροντος από αυτήν για ό,τι κάνει το παιδί στο σχολείο προτείνουν την ανάγκη ύπαρξης μιας συμβουλευτικής παρέμβασης και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια των μαθητών που αποτυγχάνουν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγνωρίζουν το «χαμηλό μορφωτικό επίπεδο» και τα «φτωχά ερεθίσματα» της οικογένειας ως παράγοντα ο οποίος συμβάλλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών προτείνουν την ανάγκη ύπαρξης για τους μαθητές αυτούς προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας ή αντισταθμιστικής διδακτικής στήριξης των μαθητών, μέσα από την ένταξή τους στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου.

Και οι δυο δηλαδή κατηγορίες προτάσεων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους αναφέρονται ή υπολανθάνουν ως επίπεδο παρέμβασης, για την άμβλυνση των αιτίων τα οποία συντείνουν στη σχολική αποτυχία, το επίπεδο της οικογένειας των μαθητών και γι' αυτό και αφορούν «αντισταθμιστικού» χαρακτήρα παρεμβάσεις, προκειμένου ν' αντιμετωπιστούν οι «μειονεκτικές» πλευρές ή οι επιδράσεις της οικογένειας.

Γ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και κοινωνική προέλευση μαθητών

Στο ερώτημά μας στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, σχετικά με το πώς εξηγούνταν η σχολική αποτυχία των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή άλλων συναφών μαθημάτων που είχαν αυτοί παρακολουθήσει κατά την αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεταξύ των εξηγήσεων της σχολικής

αποτυχίας και ορισμένες εξηγήσεις οι οποίες εδράζονται στην κοινωνική προέλευση των μαθητών. Οι εξηγήσεις, ωστόσο, αυτές δεν είναι ομοιογενείς. Ανάλογα δηλαδή με το πώς σκιαγραφούν οι εκπαιδευτικοί την κοινωνική προέλευση των μαθητών και ποια στοιχεία ή πλευρές αυτής συσχετίζουν με την αποτυχία τους στο σχολείο, μπορούν να ενταχθούν στις ακόλουθες τρεις υποκατηγορίες.

1. Σχολική επίδοση/αποτυχία και γεωγραφική προέλευση μαθητών. Έξι εκπαιδευτικοί, καθώς ανακαλούν στη μνήμη τους τις εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας και τη σχετική γνώση που έχουν αποκομίσει από τη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αναφέρουν ως ένα πιο συγκεκριμένο στοιχείο του κοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών, το οποίο σχετίζεται με τη σχολική τους αποτυχία, τη γεωγραφική τους προέλευση. Το στοιχείο της γεωγραφικής προέλευσης συνδέεται είτε άμεσα με τους ίδιους τους μαθητές είτε με την περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο στο οποίο φοιτούν αυτοί. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες τέτοιες αναφορές :

«Αν, τώρα, μετά από ώρα κάτσω και σκεφτώ, σίγουρα, θα θυμηθώ ότι έχουμε πει ότι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, το περιβάλλον, γενικότερα. Ας πούμε, το χωριό που βρίσκεται το σχολείο. Αν βρίσκεται πάνω σε κάποιο βουνό ή σε χωριό αναπτυσσόμενο ακόμα, χωρίς βιβλιοθήκες, ακόμα και χωρίς καταστήματα, με λιγότερα βιώματα των μαθητών, όλα αυτά είναι αίτια χαμηλής επίδοσης».

(Συν. 8, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΦΛΩΡΙΝΑΣ Β')

«Ναι, το ένα ήταν το περιβάλλον, το οικογενειακό περιβάλλον είτε, πολλές φορές, και το περιβάλλον γενικά του τόπου που έμενε το παιδί (ας το πούμε έτσι)».

ΕΡ. «Πώς δηλ. το σκιαγραφούσε το περιβάλλον αυτό, με γεωγραφικούς όρους, με τι;»

«Ναι, με γεωγραφικούς όρους. Ας πούμε, οι υποβαθμισμένες περιοχές είχαν κακούς μαθητές, ενώ αναπτυσσόμενες περιοχές είχαν καλούς μαθητές. Ή μικρότερα ποσοστά αποτυχίας».

(Συν. 23, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

ΕΡ. «Θυμάσαι, γενικά, από το μάθημα αυτού κάποιες εξηγήσεις της σχολικής επίδοσης; Σου έχει 'μείνει' κάτι;»

«Αυτά που είπαμε, ναι. Δηλ. το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον» (...)

(...) ΕΡ. «Ας πούμε, θυμάσαι πώς συνέδεε το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του παιδιού με την επίδοση;»

«Αυτό το είχαμε κάνει και με τη (...)! Είχαμε κάνει και μ' αυτήν για το κοινωνικο-οικονομικό...»

ΕΡ. «Και τι, περίπου, σου έχει μείνει, έστω ως εντύπωση-ανάμνηση;»

«Ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση παίζει ρόλο! Δηλ. τα σχολεία αν βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές, εάν βρίσκονται σε πιο καλές περιοχές, παίζουν ρόλο όλα αυτά στην επίδοση των παιδιών».

(Συν. 24, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Α')

Στις προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών καθώς και σε άλλες παρόμοιες διαφαίνεται μια σύγχυση ανάμεσα στη γεωγραφική και την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Γι' αυτό και η έννοια της «κοινωνικής διαστρωμάτωσης» ή του «κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος» συμφύρεται με το «κοινωνικό status» των περιοχών όπου ζουν οι μαθητές ή βρίσκονται τα σχολεία στα οποία φοιτούν αυτοί καθώς και με τη γεωγραφική απόσταση των περιοχών αυτών από τα αστικά κέντρα. Έτσι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η χαμηλή ή υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών προσδιορίζεται από το πόσο «υποβαθμισμένες», «αναβαθμισμένες» ή απομακρυσμένες από αστικά κέντρα είναι οι περιοχές στις οποίες αυτοί διαμένουν. Το στοιχείο αυτό αποτελεί μια ακόμη ένδειξη ότι απουσιάζει από το λόγο των εκπαιδευτικών μια σαφής αντίληψη των κοινωνικών συγκροτήσεων οι οποίες απαντούν στο κοινωνικό πεδίο καθώς και των σχέσεων ανάμεσα σ' αυτές και τη διαμόρφωση των διαφοροποιημένων (κοινωνικά) σχολικών επιδόσεων των μαθητών.

2. Σχολική επίδοση/αποτυχία και οικογένειες «χαμηλών» οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων. Έξι από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν ως προηγούμενη γνώση από τη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή άλλων παιδαγωγικών μαθημάτων σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, την προέλευση όσων μαθητών αποτυγχάνουν από οικογένειες «χαμηλών» οικονομικών δυνατοτήτων και εργατικών και αγροτικών επαγγελματικών ενασχολήσεων :

«Επίσης, έλεγε ότι είναι και ζήτημα επαγγελματικού περιβάλλοντος, ότι δηλ. το παιδί του εργάτη έχει λιγότερες πιθανότητες από το παιδί του γιατρού. Όχι, ότι συμφωνούμε, αλλά έτσι συμβαίνει, δυστυχώς».

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Θυμάσαι να συζητούσατε εκεί σχετικά με τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης;»

«Και με τον (...), θυμάμαι, που ερευνούσαμε τον κοινωνικό περίγυρο, η οικογένεια πώς εντάσσεται μέσα στην κοινωνία και πώς ξεκινάει κάθε παιδί μέσα από την οικογένειά του με άλλο 'φορτίο' για να 'ρθει στο σχολείο. Και ότι το άλλο 'φορτίο' οδηγεί σε άλλα αποτελέσματα, και στην πραγματικότητα ισότητα εκπαίδευσης δεν υπάρχει. Να μη λέμε και ό,τι θέλουμε! Γιατί, αλλιώς θα πάω εγώ, που ο μπαμπάς μου ήταν αγρότης και η μαμά μου τελείωσε την Πέμπτη δημοτικού, κι αλλιώς θα πάει ένα άλλο παιδί που οι γονείς του είναι... Βασικά, εξετάζαμε τον κοινωνικό περίγυρο και την οικογένεια, και μου άρεσε πάρα πολύ αυτό. Θυμάμαι ότι ήταν ένα χοντρό βιβλίο, το οποίο το είχα 'φάει', γιατί μου άρεσε πάρα πολύ. Γιατί πρώτη φορά είχα έρθει αντιμέτωπη με αυτά τα πράγματα, τα οποία τα σκεφτόμουν, αλλά δεν μπορούσα να τα εκφράσω εντελώς καλά».

(Συν. 7, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Α')

Με την αναφορά της στον «κοινωνιογενή» τρόπο εξήγησης της σχολικής αποτυχίας στο μάθημα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης η προηγούμενη εκπαιδευτικός εκφράζει τη συμφωνία της με το ερμηνευτικό αυτό «σχήμα» της σχολικής αποτυχίας καθώς και την απόλυτα θετική κρίση της για το περιεχόμενο του διδακτικού συγγράμματος του μαθήματος, το οποίο αναγνωρίζει ότι της έχει προσφέρει μια πρωτότυπη επιστημονικά και πολύ χρήσιμη κοινωνιολογική γνώση σχετικά με το ζήτημα που συζητάμε.¹

Ανάλογη συμφωνία με μια τέτοια εξήγηση της σχολικής αποτυχίας εκφράζουν και δυο ακόμη εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδέχονται αυτή την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, αναφέροντάς την κι ως δική τους θέση. Χαρακτηριστικά, σε σχετική ερώτησή μας, απαντούν :

ΕΡ. «Αν σε ρωτούσα, αν σε έχουν επηρεάσει εκείνες οι θεωρήσεις που είχες τότε σχετικά με την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, στον τρόπο που βλέπεις τώρα τις περιπτώσεις των όποιων μαθητών έχεις ν' αντιμετωπίσεις, π.χ. των δύο μαθητών, των τριών; Σκέφτεσαι ότι μπορεί η επίδοσή τους να συνδέεται με τα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών;»

«Ναι, εγώ πιστεύω ακόμα σε αυτό. Ότι η πλειοψηφία των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες μέσα στην τάξη, είναι από χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, ας το πούμε

¹ Το διδακτικό σύγγραμμα του μαθήματος μάς επιβεβαίωσε ότι ήταν το βιβλίο της Α. Φραγκουδάκη (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης...*, ό.π.

έτσι. Είναι από οικογένειες οι οποίες παλεύουν για το μεροκάματο. Και δεν έχουν την κατάλληλη κουλτούρα του σχολείου, να το πούμε έτσι».

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

ΕΡ. «Εσείς παίρνατε θέση γ' αυτά;»

«Ναι».

ΕΡ. «Τι λέγατε;»

«Ότι, όντως, έτσι συμβαίνει, όπως τα έλεγε, ανεξάρτητα αν συμφωνούσαμε. Περιορισμένες είναι οι δυνατότητες του εργάτη να δώσει στο παιδί του κάποια εφόδια σε σχέση με το δημόσιο υπάλληλο ή κάποιον στη μεγαλοαστική τάξη, ας πούμε».

(Συν. 6, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΡΑΚΗΣ Α')

Η θετική αποτίμηση της κοινωνιολογικής εξήγησης και γνώσης γύρω από τα αίτια της σχολικής αποτυχίας από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών. Και οι τρεις αυτοί εκπαιδευτικοί προέρχονται, όπως φαίνεται και από τα λεγόμενα της μιας εκπαιδευτικού, από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων. Επίσης, δυο από τους τρεις εκπαιδευτικούς είχαν ενεργή συμμετοχή στα φοιτητικά τους χρόνια σε αριστερές φοιτητικές παρατάξεις, όπως προκύπτει από τα λεγόμενα του εκπαιδευτικού που ακολουθούν, ο οποίος, μάλιστα, αναφέρει ότι είχε και «θεωρητική αντιπαράθεση» με το διδάσκοντα και το περιεχόμενο που είχε η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης για το ζήτημα των αιτίων της σχολικής αποτυχίας και τη γενικότερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου :

ΕΡ. «Μήπως θυμάσαι αν στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είχατε συζητήσει ή σχολιάσει θέματα σχετικά με τη σχολική επίδοση (π.χ. σχετικά με τα αίτια της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας) των μαθητών;»

«Ναι, πάντα σχολιάζαμε και μιας και ήμασταν και στην... Επιτρέπεται ν' αναφέρω δηλ. και ομάδες πολιτικές, και αυτά;»

(Διευκρινιστική απάντηση συνεντευκτή) : «Και βέβαια! Τι λογοκρισία θα κάνω;»

«Και μιας και ήμασταν και στην ΚΝΕ, κάναμε οργανωμένες παρεμβάσεις. Δηλ. προετοιμαζόμασταν. Σε κάθε μάθημα δηλ. κάναμε οργανωμένες παρεμβάσεις».

ΕΡ. «Δηλ. κάνατε ερωτήματα προς το διδάσκοντα;»

«Ακριβώς! Και σε θέματα με εργασίες, που παίρναμε εργασίες, παίρναμε πάντα ν' αναπτύζουμε θέματα, όπως τα ερμήνευε η μαρξιστική άποψη». (οι υπογραμμίσεις δικές μας)

(...) ΕΡ. «Εσείς, για παράδειγμα, όταν πηγαίνατε στο αμφιθέατρο και κάνατε ερώτημα προς το διδάσκοντα (...) θέτατε το ζήτημα της αποτυχίας των μαθητών από ποια σκοπιά;»

«Αριστερή!»

ΕΡ. «Η οποία έλεγε, ας πούμε, τι;»

«Ότι φταίει το σύστημα το εκπαιδευτικό που δε δίνει τα κατάλληλα εφόδια στα παιδιά των φτωχών, των εργατών, και όλα τα υπόλοιπα, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος».

ΕΡ. «Ποια ανατροφοδότηση παίρνατε στη συζήτηση, στο διάλογο που γινόταν; Παίρνατε απάντηση;»

«Παίρναμε. Εντάξει, κάποιες φορές συμφωνούσαν μαζί μας, αλλά κάναν και την προέκταση : ότι δεν είναι πάντα οικονομικά τα αίτια. Γιατί, η Αριστερή άποψη το ανάγει στο οικονομικό».

ΕΡ. «Αυτοί βλέπαν και αίτια που συνδέονται με τι;»

«Που συνδέονται με ατομικά δηλ., καθαρά, αίτια. Αυτοί ήταν περισσότερο της άποψης του μιχελβιορισμού, συμπεριφοριστικά. Και ειδικά τώρα που θυμάμαι τον (...), εκεί με τις έρευνες, με κάτι ποντίκια που έκανε, και αυτά, και έφτανε στο συμπέρασμα ότι στατιστικά θα έχουμε κάποια τέτοια αποτελέσματα. Αυτός έδινε καθαρά επιστημονική άποψη. Αστική επιστημονική ερμηνεία». (η υπογράμμιση δική μας).

(Συν. 3, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

Η παλιότερη συνδικαλιστική «εμπλοκή» των εκπαιδευτικών αυτών σε φοιτητικές παρατάξεις της Αριστεράς και η ανάκληση στη μνήμη τους της εμπειρίας αυτής όσο και το γενικότερο πλαίσιο συζήτησης των αιτίων της σχολικής αποτυχίας μέσα στο οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διατυπώσουν τη θέση τους ευνοεί «μακρο-πολιτικές» αναλύσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες αποδίδουν την αποτυχία περισσότερο «αβίαστα» στις «κοινωνικές δομές». Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας «μακρο-πολιτικής» αναφοράς (η οποία δηλαδή δεν αντιπροσωπεύει μια βαθύτερη κοινωνική οπτική του εκπαιδευτικού) είναι και η κριτική αναφορά του προηγούμενου εκπαιδευτικού στην «αστική επιστημονική ερμηνεία» της σχολικής αποτυχίας, η οποία προκρινόταν ως κατεύθυνση στο μάθημα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που είχε αυτός παρακολουθήσει στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης.

Μια τέτοια ερμηνεία επιβεβαιώνεται, άλλωστε, και από όλη την προηγούμενη παρουσίαση και άλλων σχετικών οπτικών και αντιλήψεων των ίδιων εκπαιδευτικών, απ' την οποία έχει φανεί η απουσία σαφούς αντίληψης σχετικά με τον κοινωνικό χαρακτήρα της σχολικής επίδοσης και αποτυχίας και, κατά συνέπεια, σχετικά με την κυρίαρχη (αναπαραγωγική) λειτουργία του σχολείου. Για παράδειγμα, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αιτιολογούν τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών τους χρησιμοποιώντας, μεταξύ των εξηγήσεων που δίνουν, και ατομικιστικές εξηγήσεις, αποτελεί ένα αρκετά ενδεικτικό στοιχείο το οποίο συνηγορεί υπέρ της προηγούμενης ερμηνείας.

Ακόμη, η αναφορά του εκπαιδευτικού, στο προηγούμενο παράθεμα, στην ευθύνη *«του εκπαιδευτικού συστήματος που δε δίνει τα κατάλληλα εφόδια στα παιδιά των φτωχών, των εργατών, ούτως ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος»* παραπέμπει περισσότερο σε ένα λειτουργιστικό «σχήμα» εξήγησης και αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, το οποίο υιοθετεί αντισταθμιστικού χαρακτήρα οπτικές και παρεμβάσεις (κάτι, άλλωστε, που φαίνεται κι από ομολογη πρόταση που καταθέτει ο ίδιος εκπαιδευτικός για την άμβλυνση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών του) παρά σε μια νεο-μαρξιστική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας, η οποία καταδεικνύει ως «προβληματικό» στοιχείο της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου το ίδιο το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων οι οποίες διδάσκονται στο πλαίσιο αυτού.

Καταληκτικά, παραθέτουμε μια ακόμη σχετική αναφορά ενός εκπαιδευτικού, η οποία στηρίζει την προηγούμενη ερμηνεία. Και ο εκπαιδευτικός αυτός δηλαδή, ενώ είδαμε σε προηγούμενη ενότητα ότι εξηγεί τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών του μέσα από ένα ατομικιστικό «σχήμα» καθώς και μια ερμηνεία η οποία τοποθετεί τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των μαθητών σε στοιχεία της οικογένειάς τους, όταν καλείται να θυμηθεί πώς εξηγούνταν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Διδασκαλείο, αρκείται σε μια «μακρο-πολιτική» προσέγγιση των (κοινωνικών) αιτιών της σχολικής αποτυχίας και της αντίστοιχης λειτουργίας της εκπαίδευσης. Ωστόσο, από την καταληκτική φράση της αναφοράς του αυτής διαφαίνεται η απουσία μιας πιο ουσιαστικής κοινωνιολογικής οπτικής των κοινωνικών συγκροτήσεων που απαντούν στον κοινωνικό σχηματισμό και των σχέσεων που απορρέουν από τις συγκροτήσεις αυτές. Επιπρόσθετα, η γενικόλογη αποστροφή του εκπαιδευτικού *«στους έχοντες και κατέχοντες που αναπαράγουν την*

καθεστηκία τάξη» καθώς και η διαφαινόμενη τάση «προσωποποίησης» των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων και σχέσεων αναδεικνύει, έμμεσα, την απουσία σαφούς αντίληψης των διαστάσεων της αναπαραγωγικής λειτουργίας της εκπαίδευσης :

ΕΡ. «Ο (...) εκεί, στο Διδασκαλείο, έκανε, στο πλαίσιο των μαθημάτων που σας έκανε, ειδικότερες αναφορές στα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, μια και απευθυνόταν σε δασκάλους;»

«Ναι, ναι».

ΕΡ. «Εκεί είχε απόκλιση η εξήγηση των αιτίων της σχολικής αποτυχίας σε σχέση με αυτήν που θυμάσαι από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Βόλου που φοίτησες παλιότερα;»

«Όχι, όχι, τα ίδια. Στο Διδασκαλείο ο (...), κυρίως, αναφερόταν στο με ποιον τρόπο, χωρίς να το λέει έτσι, με ποιον τρόπο οι έχοντες και κατέχοντες, ας πούμε, αναπαράγουν την καθεστηκία τάξη, ώστε οι απόγονοί τους οι ίδιοι να είναι πάντοτε 'ψηλά' και οι υπόλοιποι να είναι πάντοτε 'χαμηλά'».

ΕΡ. «Και όταν μιλούσε για τους “έχοντες” και “κατέχοντες”, πώς τους ανέφερε; Με όρους στρωμάτων, ας πούμε, κοινωνικών, πώς;»

«Και κοινωνικών και κανονικών! Με ονόματα κανονικά, ας πούμε, ενίοτε!» [με έμφαση]

(Συν. 10, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Α')

Η αναφορά, στο προηγούμενο παράθεμα, στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις, μέσα από την προσφυγή σε προσδιορισμούς του τόπου (σ' αυτούς που «είναι πάντοτε ψηλά» και στους υπόλοιπους «που είναι πάντοτε χαμηλά»), προκειμένου να οριστούν οι σχέσεις αυτές, όπως και η αναφορά του αμέσως προηγούμενου εκπαιδευτικού «στα παιδιά των φτωχών» και «των εργατών», δηλαδή σε «τυπικές» κοινωνικές «μορφές», ενισχύει την επισήμανσή μας σχετικά με την απουσία στους εκπαιδευτικούς αυτούς μιας σαφούς κοινωνικής οπτικής των κοινωνικών συγκροτήσεων και σχέσεων, οι οποίες απαντούν στο κοινωνικό πεδίο καθώς και του τρόπου με τον οποίο αναπαράγονται αυτές μέσα από το σχολείο.

3. Σχολική επίδοση/αποτυχία και κοινωνικές τάξεις. Μολονότι ορισμένοι από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τα οποία είχαν παρακολουθήσει στην αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., εξηγούνταν η σχολική αποτυχία με βάση

την κοινωνική προέλευση των μαθητών από οικογένειες εργατών, παρατηρήσαμε πως από το λόγο των εκπαιδευτικών αυτών απουσιάζει μια σαφής αντίληψη των κυρίαρχων κοινωνικών συγκροτήσεων και σχέσεων που απαντούν στο κοινωνικό πεδίο καθώς και των βαθύτερων σχέσεων που συνδέουν το σχολείο και την αναπαραγωγή, μέσω αυτού, των κοινωνικών φορέων και των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων. Εξαίρεση αποτελούν δυο γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίες εμφανίζουν μια συνέπεια στον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται στην κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Οι δυο εκπαιδευτικοί συνδέουν άμεσα τη σχολική επίδοση των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση τόσο κατά την εξήγηση της χαμηλής επίδοσης συγκεκριμένων μαθητών τους όσο και όταν διατυπώνουν την άποψή τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εξηγούνταν ή τους έχει «εντυπωθεί» ως γνώση (από τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης) η διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Ενδεικτικά, παραθέτουμε δυο σχετικές αναφορές από το λόγο των εκπαιδευτικών :

«Η αλήθεια είναι ότι έχει περάσει τόσο πολύς καιρός. Απλά, το ότι το οικονομικό, το κοινωνικό περιβάλλον, το πολιτισμικό και το ίδιο το σχολικό σύστημα είναι σοβαρότατοι λόγοι και παράγοντες αποτυχίας είναι 'εδραιωμένο' μέσα στο κεφάλι μου! Δεν ξέρω αν...» [γέλια]

ΕΡ. «Όταν έλεγες πριν για το σχολείο ως μηχανισμό, τι εννοούσες; Πώς θα το εξηγούσες αυτό;»

«Ναι, και το σχολείο είναι μηχανισμός, γιατί το σχολείο αυτό το πράγμα κάνει! Δηλ. με τον τρόπο που δομείται η διαδικασία, η μαθησιακή, στην ουσία, είναι αυτό το πράγμα : περιθωριοποίηση των παιδιών που έχουν προβλήματα (κοινωνικο-οικονομικά ή οτιδήποτε άλλο) και εύνοια στα παιδιά, που λόγω κοινωνικών συνθηκών, είναι περισσότερο ευνοημένα!»

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

ΕΡ. «Μήπως θυμάσαι αν, στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ή σε άλλο ψυχοπαιδαγωγικό μάθημα, είχατε συζητήσει ή σχολιάσει θέματα σχετικά με τη σχολική επίδοση (π.χ. σχετικά με τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας) των μαθητών;»

«Τα είχαμε 'περάσει' πολύ 'απαλά' αυτά τα πράγματα, απ' ό,τι θυμάμαι. 'Εξ' απαλών ονύχων' είχαν 'περάσει' αυτά! Δε γινόταν ιδιαίτερη αναφορά ούτε 'σκάλισμα'! [ειρωνεία] Δηλ. αίτια : αυτό, αυτό κι αυτό και λήξη!»

ΕΡ. «Σε ποια, περίπου, αίτια σάς προσανατόλιζαν σχετικά με τη σχολική αποτυχία;»

«Γενικά, ήταν τα κοινωνικά αίτια. Αυτά ήταν, απ' ό,τι θυμάμαι. Απλά, θυμάμαι ότι δεν γινόταν ανάλυση. Γινόταν μία απλή περιγραφή».

ΕΡ. «Γινόταν κάποιες πιο ειδικές αναφορές στο 'κοινωνικό'; Ποιοι δηλ. ήταν οι κοινωνικοί παράγοντες της σχολικής αποτυχίας; Σας λέγανε ποια στοιχεία αποτελούν το 'κοινωνικό';»

«Όχι δε γινότανε! Γενικά μιλούσαν! Τώρα, δε γινόταν λόγω άγνοιας; Το αποκλείω! Μάλλον δε γινόταν, γιατί από 'κάτω' το ακροατήριο ήταν αρκετά 'αγριεμένο' και αρκετά ενημερωμένο!»

ΕΡ. «Λέγοντας 'αγριεμένο' τι εννοείς;»

«Ότι δηλ. ήμασταν έτοιμοι να κάνουμε τοποθέτηση, να φέρουμε αντιρρήσεις κ.λπ.»

ΕΡ. «Θυμάσαι κάτι χαρακτηριστικό από την αντιπαράθεσή σας με το περιεχόμενο του μαθήματος;»

«Χαρακτηριστικό δε θυμάμαι! Ήταν σχεδόν καθημερινό! Δηλ. με το που έλεγε ο άνθρωπος δυο προτάσεις, 'έβγαιναν' από 'κάτω' 20 άτομα και γινόταν μονίμως μία αντιπαράθεση!»

ΕΡ. «Φαντάζομαι ότι θ' 'ανιχνεύατε' σ' αυτόν και διαφορετική κοινωνιολογική αφετηρία;»

«Σαφώς! Μα, από κει ξεκινούσε η αντιπαράθεση! Από τη βάση που έθετε αυτός για την κοινωνιολογία του και από τη βάση που είχαμε εμείς! Εκεί γινόταν η αντιπαράθεση!»

ΕΡ. «Την οποία πώς θα την προσδιόριζες, εννοώ την κοινωνιολογική του αφετηρία και τη βάση του;»

« (...) [ειρωνικός χαρακτηρισμός της θεωρητικής κατεύθυνσης του μαθήματος] Κάτι, ας πούμε, σαν την ταινία "Για όλα φταίει το γκαζόν!". [γέλια]

Όλο κάποιιοι άλλοι φταίγανε εκτός από το βασικό : δηλ. η κοινωνία, οι δομές, το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο 'πηγάζει' μέσα από αυτές! Όλα ήταν αταξικά!» [ειρωνεία]

ΕΡ. «Εσείς τονίζατε τον ταξικό χαρακτήρα του σχολείου;»

«Ε, ναι! Εκεί γινόταν η 'σφαγή'! Κάθε μισή σελίδα που διάβαζε, είχαμε αντιδράσεις από 'κάτω'!»

(Συν. 29, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΚΡΗΤΗΣ Α')

Στο προηγούμενο παράθεμα φαίνεται η κριτική τοποθέτηση της εκπαιδευτικού απέναντι στο περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις που είχε η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, την οποία είχε αυτή παρακολουθήσει στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης. Από την τοποθέτηση αυτή διαφαίνεται μια απόπειρα σκιαγράφησης (σε πολύ αδρές γραμμές) της οπτικής της σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Μια τέτοια οπτική ήταν αποτέλεσμα και της ενεργητικής συμμετοχής της

εκπαιδευτικού σε συνδικαλιστική φοιτητική παράταξη της Αριστεράς, όπως αναφέρει και η ίδια σε άλλο σημείο της συνέντευξης.

Μολονότι η προηγούμενη αναφορά της εκπαιδευτικού δε μάς επιτρέπει μια πιο διεισδυτική ανάλυση της κοινωνικής της οπτικής σχετικά με την κυρίαρχη (αναπαραγωγική) λειτουργία του σχολείου, αποτελεί, ωστόσο, μια σχετικά επαρκή ένδειξη, η οποία, αν συνεξεταστεί με το υπόλοιπο «προφίλ» απόψεων και αντιλήψεων της ίδιας, το οποίο παρουσιάσαμε σε προηγούμενες ενότητες του μέρους αυτού της εργασίας μας, δείχνει μια συνέπεια σ' ό,τι αφορά την αναγνώριση από την εκπαιδευτικό όψεων της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.

Αν συγκρίνουμε τις γενικές εξηγήσεις των εκπαιδευτικών αυτής της κατηγορίας για τη σχολική αποτυχία των μαθητών, οι οποίες εκφράζουν τη σχετική κοινωνιολογική και παιδαγωγική γνώση την οποία έχουν αποκομίσει από την αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., με τις προτάσεις που έχουν κάνει οι ίδιοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, παρατηρούμε ότι οι μισοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς προβαίνουν σε σύστοιχες (θεωρητικά) προτάσεις. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συνδέουν τη σχολική αποτυχία με την προέλευση των μαθητών από «χαμηλά» οικονομικά και κοινωνικά στρώματα και, ουσιαστικά, αποδίδουν την αποτυχία στο «στερημένο», μορφωτικά, περιβάλλον των μαθητών, καταλήγουν σε μια αντίστοιχη πρόταση. Την ένταξη δηλαδή των μαθητών αυτών σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, προκειμένου να «αντισταθμίσουν» τις «ελλείψεις» που έχουν από το («χαμηλού επιπέδου») πολιτιστικό και μορφωτικό τους περιβάλλον.

Δ. Σχολική επίδοση/αποτυχία και σχολείο

Επτά εκπαιδευτικοί, ανακαλώντας στη μνήμη τους τον τρόπο με τον οποίο εξηγούνταν στα διάφορα μαθήματα της αρχικής τους εκπαίδευσης η χαμηλή επίδοση και αποτυχία των μαθητών στο σχολείο, αναφέρονται σε κάποια στοιχεία τα οποία εδράζονται στο σχολείο, ως αίτια της αποτυχίας. Οι εξηγήσεις, ωστόσο, αυτές δεν είναι ταυτόσημες θεωρητικά, διότι συναρτούν τη σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών με διαφορετικά στοιχεία και πλευρές της λειτουργίας του σχολείου. Ο διαφορετικός τρόπος εξήγησης της αποτυχίας με βάση το σχολείο συγκροτεί,

αντίστοιχα, και δυο υποκατηγορίες αναφορών, τις οποίες παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

1. Ψυχολογικό «κλίμα» σχολικής τάξης, διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση δασκάλου. Τέσσερις εκπαιδευτικοί, απαντώντας στη σχετική ερώτηση που τους θέσαμε, αναφέρουν ως γνώση, που έχουν αποκομίσει από ορισμένα παιδαγωγικά μαθήματα σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, ορισμένα στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου. Τα στοιχεία αυτά είναι το «κλίμα» της σχολικής τάξης, ο τρόπος διδακτικής προσέγγισης και η παιδαγωγική σχέση που έχει ο δάσκαλος με τους μαθητές. Ενδεικτικά, παραθέτουμε κάποιες από αυτές τις αναφορές των εκπαιδευτικών :

«Ναι, στο μάθημα του κ. (...) θυμάμαι που λέγαμε ότι ο τρόπος που θα καθίσει ο μαθητής στην τάξη, το πόσο θα γίνει αποδεκτός, το αν έχει έρθει από άλλο σχολείο ή οι φίλεις που αναπτύσσονται, (...) το πώς αντιμετωπίζει κι ο δάσκαλος τους μαθητές, το πώς τους προσεγγίζει μέσα στην τάξη, το πόσο είναι πραγματικός και φαίνεται ότι είναι 'κοντά' τους ή τους αποδέχεται και υπάρχει σχέση συνεργασίας. Ότι δηλ. δεν είναι αυθεντία ο δάσκαλος και τους βλέπει... (...) Και στην κα (...) θυμάμαι ότι συζητήσαμε, ότι επικεντρωνόμασταν, κυρίως, στον τρόπο διδασκαλίας. Αν δηλ. αυτά τα αίτια ήταν απόρροια του πώς κάναμε εμείς το μάθημα, δηλ. οι δάσκαλοι. Ποια μοντέλα διδακτικής χρησιμοποιούσαμε, κι αν αυτά βοηθούν τους μαθητές κι ανταποκρίνονται...»

(Συν. 2, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ Β')

«Συνήθως, τα αίτια που λέγαμε ήταν (...) και θυμάμαι, χαρακτηριστικά, ότι επέμενε (δε θυμάμαι τώρα το όνομά της) στην πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο. Ότι εκεί δηλ., εάν δεν γίνει ομαλά η ένταξη του παιδιού, εκεί αρχίζουν και δημιουργούνται τα προβλήματα.

Επίσης, η συμπεριφορά του δασκάλου! Αυτά θυμάμαι περισσότερο!»

(Συν. 14, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΙΓΑΙΟΥ Α')

«Ότι συνέχεια πρέπει να παροτρύνουμε τα παιδιά με διαφορετικούς τρόπους. Με διαφορετικούς τρόπους πρέπει να προσπαθούμε να παροτρύνουμε συνέχεια τα παιδιά, μέχρι να βρούμε το 'κουμπί' τους, εκεί που αρμόζει ή εκεί που θέλουν τα ίδια τα παιδιά. (...) Σίγουρα, έπρεπε ν' 'ανιχνεύσουμε' την ψυχολογία του παιδιού και να δούμε πού είναι το πρόβλημα πού εστιάζεται, οπότε, πώς κι εμείς πρέπει να δραστηριοποιηθούμε μέσα στην τάξη...» Συνέχεια στην

ενθάρρυνση και στην παρότρυνση, συνέχεια δηλ. με διαφορετικούς τρόπους να προσπαθούμε να ενθαρρύνουμε και να παροτρύνουμε τα παιδιά να αποδώσουν, τέλος πάντων, στη διδασκαλία».

(Συν. 30, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ Β')

Οι προηγούμενες αναφορές των εκπαιδευτικών κινούνται στο πλαίσιο μιας φαινομενολογικής προσέγγισης του σχολείου. Σ' αυτές συσχετίζεται η διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών με στενά ψυχοπαιδαγωγικές πλευρές και στοιχεία του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού, όπως είναι, για παράδειγμα, το ψυχολογικό «κλίμα» της σχολικής τάξης ή η διδακτική προσέγγιση και η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσει ο δάσκαλος με τους μαθητές του. Από το λόγο των εκπαιδευτικών είναι φανερό η απουσία αναφορών σε πιο «δομικές», δηλαδή ιδεολογικές και κοινωνικές, διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι, για παράδειγμα, το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων, το οποίο έχει καθοριστική συμβολή στο μαθησιακό αποτέλεσμα και την επιτυχία ή αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών. Επισημάνση η οποία προκύπτει και από μια ακόμη αναφορά μιας από τους προηγούμενους εκπαιδευτικούς στη σχέση σχολείου και κοινωνίας, η οποία δεν αποτελεί τίποτε άλλο παρά μια «αναπαραγωγή» ενός «σχήματος» σκέψης του «κοινού νου» για τη σχέση των δυο :

ΕΡ. «Η εικόνα που σου έμεινε σχετικά με αυτό το τελευταίο (το πολύ ενδιαφέρον), για τη θέση του σχολείου στην κοινωνία ποια είναι; Τι σου έμεινε δηλ. σχετικά μ' αυτό;»

«Θεωρώ ότι το σχολείο 'φτιάχνει' την κοινωνία. Το τι παιδιά, το πώς θα είναι η κοινωνία σε δέκα χρόνια εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, από το τι ακούν τα παιδιά στο σχολείο σήμερα. Δεν αναφέρομαι στο γνωστικό 'κομμάτι', κυρίως. Γιατί, την κοινωνία δεν την 'φτιάχνουν' οι γνώσεις των μαθητών μας σήμερα. Το τι, λοιπόν, 'εισπράττουν' αυτά τα παιδιά σήμερα μέσα στο σχολείο, θεωρώ ότι, σε μεγάλο βαθμό, θα επηρεάσει το πώς θα είναι η κοινωνία όταν τα παιδιά αυτά θα είναι οι πολίτες σε δέκα χρόνια. Τεράστιος είναι ο ρόλος του σχολείου!»

(Συν. 19, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΑΘΗΝΩΝ Β')

2. Σχολικός μηχανισμός και σχολική αποτυχία. Μια μόνο εκπαιδευτικός αναφέρει ως γνώση την οποία έχει αποκομίσει από την παρακολούθηση των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, σχετικά με την εξήγηση της σχολικής αποτυχίας, τη

συμβολή του ίδιου του σχολικού μηχανισμού στη σχολική αποτυχία ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών. Η ίδια εκπαιδευτικός αναφέρεται στη συμβολή του σχολείου στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και της κυρίαρχης ιδεολογίας, μέσα από την κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση που διδάσκεται σ' αυτό:

«Τώρα, βέβαια, πέρασαν και πάρα πολλά χρόνια! Αλλά και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μου άρεσε πολύ, ακριβώς γιατί θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ σημαντικό να καταλάβουμε όλοι οι εκπαιδευτικοί το ρόλο του σχολείου, του σχολικού μηχανισμού, ας πούμε, και τι επιτυγχάνεται, τέλος πάντων. Και ποιος είναι ο δικός μας ο ρόλος μέσα σ' αυτή τη διαδικασία, και πώς μπορούμε ν' αντιστρέψουμε αυτό το πράγμα. Πώς μπορούμε να κάνουμε τους μαθητές μας να αντιμετωπίζουν κριτικά τη γνώση που τους προσφέρεται στο σχολείο και να κατανοούν ποιοι είναι οι στόχοι της επιλογής της συγκεκριμένης γνώσης και όχι κάποιας άλλης και πώς όλα τα 'γρανάζια' της εκπαίδευσης κινούνται κυρίως για να διασφαλιστεί η θέση κάποιων ομάδων κυρίαρχων... Δηλ., για μένα, αυτή είναι και η ουσία, αυτό είναι το ουσιώδες, τέλος πάντων! Ότι δηλ. η γνώση αυτή είναι μία κοινωνική κατασκευή με συγκεκριμένους στόχους. Και ότι ως τέτοια δεν μπορεί να είναι ούτε αδιαμφισβήτητη, δεν μπορεί να είναι ούτε αθώα ούτε ουδέτερη. Και ως τέτοια πρέπει να κρίνεται, να μπαίνει κάτω από το πρίσμα της κριτικής ανάλυσης : "γιατί διαβάζω αυτό, γιατί έχω το συγκεκριμένο εγχειρίδιο κι όχι κάποιο άλλο, γιατί παρουσιάζονται έτσι τα πράγματα; Μπορεί να υπάρχουν κι άλλες οπτικές γωνίες, κι άλλες 'φωνές' που δεν 'ακούγονται'. Γιατί δεν ακούγονται;» Κι όλα αυτά τα πράγματα».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Η γνώση, βέβαια, την οποία έχει αποκομίσει η εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στην αρχική της εκπαίδευση. Όπως φαίνεται και από το επόμενο παράθεμα, η κοινωνιολογική γνώση της εκπαιδευτικού έχει διευρυνθεί και ενισχυθεί και από την παρακολούθηση αντίστοιχου μαθήματος στο πλαίσιο των σπουδών της στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης καθώς και σε πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στις επιστήμες της αγωγής, στο οποίο έχει αυτή ενταχθεί. Επίσης, όπως έχει αναφέρει και η ίδια, η κοινωνιολογική της οπτική έχει διαμορφωθεί μέσα και από προσωπική μελέτη βιβλίων ορισμένων από τους εκπροσώπους της νεο-μαρξιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. (Apple, Giroux, McLaren) :

ΕΡ. «Εκεί, στο Διδασκαλείο, κάνατε τέτοιες συζητήσεις, σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας, σχετικά με την επίδοση; Με δεδομένο ότι ήσαστε ακροατήριο δασκάλων;»

«Κυρίως, λεγόταν ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός που στηρίζει τις κυρίαρχες ομάδες, που αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Κυρίως, αυτό! (...)»

ΕΡ. «Θεωρείς ότι τα όποια διαβάσματα έχεις στο αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, είτε αυτά είναι από την αρχική σου κατάρτιση είτε είναι από το Διδασκαλείο είτε μετά από το μεταπτυχιακό σου (ένα μάθημα που μπορεί να είχατε και εκεί), σε ‘τροφοδοτούν’ (ως σκέψη), σε βοήθησαν στις όποιες διδακτικές παρεμβάσεις κάνεις, με πιο ειδικό στόχο να πάνε καλύτερα τα παιδιά που δυσκολεύονται;»

«Σαφέστατα, βοηθούν! Και βοηθούν ως προς το να κατανοήσεις τις αιτίες των προβλημάτων που συναντάς μέσα στο σχολείο!»

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α')

Στο παράθεμα που προηγήθηκε η αναφορά της εκπαιδευτικού στην κοινωνική και ιδεολογική λειτουργία των σχολικών γνώσεων είναι σημαντική, στο βαθμό που η αναφορά αυτή δείχνει μια «επέκταση» της οπτικής της πέρα από το επίπεδο της αναπαραγωγής, μέσω του σχολείου, των κοινωνικών φορέων-μαθητών. Η αναφορά στην κοινωνική και ιδεολογική λειτουργία των σχολικών γνώσεων θίγει ουσιώδεις πλευρές της διευρυμένης αναπαραγωγής στην οποία συμβάλλει το σχολείο, δηλαδή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων και της νομιμοποίησης των σχέσεων αυτών, μέσα από το περιεχόμενο όσων διδάσκονται σ' αυτό. Στην κατεύθυνση αυτή, έχει ενδιαφέρον και ο τρόπος με τον οποίο σκιαγραφεί η ίδια εκπαιδευτικός το ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με την κυρίαρχη αυτή κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Στο πλαίσιο του ρόλου αυτού, διατυπώνεται η αναγκαιότητα ύπαρξης αναστοχασμού, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατανοηθεί ο ιδεολογικός και κοινωνικός χαρακτήρας όσων καλούνται να διδάξουν στο σχολείο και, έτσι, να μπορέσει να επιτευχθεί μια αμφισβήτηση και ένας μερικός, έστω, αναπροσανατολισμός (στο επίπεδο δηλαδή της σκέψης των εκπαιδευτικών) της κυρίαρχης (αναπαραγωγικής) λειτουργίας του σχολείου.

Από τις σκέψεις αυτές της εκπαιδευτικού καθώς και από ορισμένες ακόμη, τις οποίες παραθέτουμε στη συνέχεια, διαφαίνεται ότι αναγνωρίζονται από αυτήν κάποιοι όροι σχετικής αυτονομίας στη λειτουργία των εκπαιδευτικών εντός του σχολικού μηχανισμού. Τη στιγμή δηλαδή που τονίζεται από την εκπαιδευτικό ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός, ο οποίος αναπαράγει τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και την κυρίαρχη ιδεολογία, αναγνωρίζεται ότι, κάτω από κάποια όρια και προϋποθέσεις, είναι εφικτή η αξιοποίηση κάποιων περιθωρίων, προκειμένου να υπάρξει η δυνατότητα κατανόησης, καταρχήν, και μερικής αμφισβήτησης, κατά

δεύτερον, από τους εκπαιδευτικούς της κυρίαρχης αυτής ιδεολογικής και κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου :

«Δεν είμαι πολύ αισιόδοξη, γενικώς. Απλά...»

ΕΡ. «‘Αισιόδοξη’, όσον αφορά τι;»

«Για παράδειγμα, όσο πιο πολύ κατανοείς τα προβλήματα, εγώ, προσωπικά, όσο πιο πολύ διάβαζα και όσο πιο πολύ ‘έμπαινα’ μέσα στο πρόβλημα, τόσο πιο πολύ ήθελα να φύγω από τη σχολική τάξη. Γιατί δεν ήθελα να είμαι ένας από τους παράγοντες που... αναπαράγει αυτό το πράγμα καθόλου. Επίσης, ένιωθα, κι εγώ η ίδια, ‘φοβερή’ αποτυχία ως εκπαιδευτικός, γιατί έβλεπα ότι τα παιδιά...»

Πρώτα απ’ όλα, και στα σχολεία που πήγαινα είχα πάρα πολλά ξένα παιδιά, τα οποία δεν μπορούσα να βοηθήσω, και ‘χρεωνόμουν’ την αποτυχία 100%! Σαφέστατα, και δεν έπρεπε! Το κατανοώ αυτό το πράγμα! Αλλά αυτό το πράγμα με στενοχωρούσε ιδιαίτερα! Και τα συναισθήματα από όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ήταν, κυρίως, αρνητικά! Μπορώ να πω ότι φέτος δεν ήταν τόσο... Δηλ. πιστεύω πια ότι, ναι μεν, είναι ένας χώρος το σχολείο που δεν είναι καθόλου ουδέτερος, που δεν είναι καθόλου ‘αθώος’, αλλά είναι και ένας χώρος που μπορούν ν’ ‘ακουστούν’ και οι άλλες ‘φωνές’! Δηλ. μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο που θα δημιουργήσει και κάτι άλλο. Ίσως, ‘μικρό’, ίσως ‘αδύναμο’, ίσως, δεν ξέρω εγώ, τι άλλο, ωστόσο μπορεί».

ΕΡ. «Τι εννοείς λέγοντας ότι “θα δημιουργήσει κάτι άλλο”; Σε ποια κατεύθυνση θα το έβλεπες αυτό το “άλλο”;»

«Η πλειονότητα των δασκάλων ‘βλέπει’. Εννοώ πως, αν και πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί κατανοούμε το ρόλο μας και τη λειτουργία του σχολείου, τι ‘κρύβεται’ πίσω από όσα λέγαμε πριν, μαθαίνουμε να δεχόμαστε τα πράγματα ως αναγκαία και φυσικά και ούτε μπαίνουμε στη διαδικασία να τα αμφισβητήσουμε! Αλλά το να κατανοούμε (αυτό εννοώ ‘αδύναμο’ και ‘μικρό’) είναι πολύ σημαντικό και ελπιδοφόρο! Δηλ. για να γίνει κάτι άλλο πρέπει να κατανοηθεί πρώτα. Είναι πολύ σημαντικό να κατανοηθεί αυτό που είναι να γίνει».

(Συν. 28, Δασκάλα, Π.Τ.Δ.Ε. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ Α’)

Η εκπαιδευτικός, καθώς αναφέρεται στον τρόπο που αντιμετώπιζε παλιότερα το ρόλο της, στο πλαίσιο της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου και της κατανόησης ότι συνέβαλε και η ίδια στη διαδικασία αυτή της κοινωνικής αναπαραγωγής, ομολογεί την απογοήτευσή της ή και μια τάση «αυτο-ενοχοποίησης» της ίδιας. Το γεγονός αυτό, μάλιστα, λέγεται από την εκπαιδευτικό ότι της δημιουργούσε μια διάθεση «φυγής από τη σχολική τάξη».

Ένα αίσθημα που, όπως και η ίδια αναφέρει, τής έχει αμβλυνθεί, στο βαθμό που αναγνωρίζει πλέον κάποια όρια σχετικής αυτονομίας, μέσα στα οποία μπορεί να κινείται.

Η προηγούμενη αναφορά από την εκπαιδευτικό αποτυπώνει και μια μετεξέλιξη της θεωρητικής οπτικής της ίδιας, σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνεται τώρα το σχολείο συγκριτικά με παλιότερα. Ενώ δηλαδή παλιότερα το σχολείο και η κοινωνική του λειτουργία γινόταν αντιληπτή από αυτήν με στενά «ντετερμινιστικούς» κοινωνιολογικούς όρους, δηλαδή ως ένας μηχανισμός «ερμητικά κλειστός» και απόλυτα ελεγχόμενος (ιδεολογικά και κοινωνικά), πλέον τονίζεται από την εκπαιδευτικό μια αλλαγή σ' ό,τι αφορά την παλιότερη οπτική της. Η αλλαγή αυτή σηματοδοτεί, ενδεχομένως, μια διαφοροποιημένη (και πιο ορθή επιστημονικά) οπτική της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, σύμφωνα με την οποία, τη στιγμή που το σχολείο «δεν είναι 'αθώο' και ουδέτερο» κοινωνικά, επιτρέπει, ταυτόχρονα, κάποια περιθώρια παιδαγωγικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς, αφήνοντάς τους κάποια δυνατότητα για έναν μερικό, έστω, αναπροσανατολισμό της κυρίαρχης αναπαραγωγικής του λειτουργίας.¹

Πέρα από την προηγούμενη εκπαιδευτικό, ένας ακόμη εκπαιδευτικός αναφέρεται στην αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, όταν αυτός καλείται να θυμηθεί πώς εξηγούνταν στα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης η σχολική αποτυχία των μαθητών και η αντίστοιχη λειτουργία του σχολείου.

Ωστόσο, μολονότι λέγεται από τον εκπαιδευτικό, για μια ακόμη φορά, ότι «το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις», η αναφορά του δε δείχνει σαφή αντίληψη και

¹ _ Από αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να θεωρούνται ότι λειτουργούν στο σύνολό τους ως «μαριονέτες» στο πλαίσιο του μηχανισμού του σχολείου, αλλά ότι αυτοί αποτελούν έναν κρίσιμο «ενδιάμεσο» παράγοντα, ο οποίος διαμεσολαβεί ανάμεσα στους κοινωνικούς προσδιορισμούς και τις κυρίαρχες ιδεολογικές και κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες «διαποτίζουν» τη λειτουργία του σχολείου σε κάθε επίπεδο. Κατά συνέπεια, αυτοί μπορούν δυνητικά να μετασχηματίζουν τις κυρίαρχες ιδεολογικές και κοινωνικές σχέσεις, αναιρώντας ή ακυρώνοντας επιμέρους πλευρές των σχέσεων αυτών. Μια τέτοια ενδιαφέρουσα ανάλυση του διαμεσολαβητικού ρόλου των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τις κυρίαρχες ιδεολογικές και πολιτισμικές σχέσεις, οι οποίες μεταβιβάζονται μέσα από τις επίσημες σχολικές γνώσεις και τα αναλυτικά προγράμματα, υπάρχει στο βιβλίο του M. Apple *Επίσημη Γνώση*, ό.π., σσ.161-175. Στην ανάλυση αυτή, ωστόσο, είναι αναγκαία μια «υποσημείωση». Ότι δηλαδή η ανάλυση του M. Apple θεμελιώνεται σε μια «μεταδομιστική» θεώρηση της σημασίας και των ερμηνειών του «νοήματος» των επίσημων σχολικών κειμένων και σε μια «εθνογραφικού τύπου» προσέγγιση του τρόπου πρόσληψης και αξιοποίησης της σχολικής γνώσης από μαθητές και εκπαιδευτικούς, αναγνωρίζοντας, ενδεχομένως, μεγαλύτερα όρια παιδαγωγικής και διδακτικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς από αυτά που πραγματικά υπάρχουν. Επίσης, για μια παρόμοια (μη ντετερμινιστική και μη «αναγωγική» στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις) οπτική της λειτουργίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρβλ. το παλιότερο άρθρο του ίδιου συγγραφέα “Does Education have Independent Power?...”, ό.π. και Whitty G. (2007), ό.π., σσ.357-380 και 429.

κατανόηση συγκεκριμένων πλευρών της λειτουργίας αυτής, όπως, άλλωστε, φάνηκε και από άλλες σχετικές αναφορές του ίδιου σε διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, για τις οποίες ρωτήθηκε στο πλαίσιο της συνέντευξης. Η συγκεκριμένη αναφορά δηλαδή του εκπαιδευτικού περισσότερο αποτυπώνει μια «μηχανική» επανάληψη ενός κοινωνιολογικού όρου, ο οποίος απαντά στο περιεχόμενο του διδακτικού συγγράμματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών (το οποίο συμπυκνώνει μια «ισονομιστική» λειτουργιστική οπτική, όπως δείξαμε στο πρώτο κεφάλαιο του μέρους αυτού της εργασίας μας), παρά μια ουσιαστική κατανόηση της κυρίαρχης αυτής λειτουργίας του σχολείου, όπως προκύπτει και από την ίδια την αναφορά του που ακολουθεί :

ΕΡ. «Ας πούμε στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης κάνατε αναφορές στα αίτια, δίνετε εξηγήσεις γιατί δεν πάνε κάποια παιδιά καλά στο σχολείο; Αν θυμάσαι».

«Ναι, 'θολά'! Τώρα, δε θυμάμαι ακριβώς της κακής επίδοσης, πάντως της σχολικής πορείας των παιδιών, ναι».

ΕΡ. «Εκεί τι σας έλεγε για τα παιδιά, πώς εξηγούσατε την όχι καλή σχολική τους πορεία;»

«Αν σου πω ότι δε θυμάμαι;»

ΕΡ. «Έχει σχέση μ' αυτό που μου έλεγες πριν;»

«Ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις;»

(Συνεντευκτής) : «Ναι, και αυτό».

«Ναι, βέβαια! Αυτό μου 'χει μείνει!»

(Συν. 22, Δάσκαλος, Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΩΝ Α')

Μια σύγκριση των προηγούμενων εξηγήσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών με τις προτάσεις τις οποίες έχουν καταθέσει οι ίδιοι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους δείχνει ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν κάποιο βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στις επιστημάνσεις που κάνουν και την κοινωνιολογική γνώση που εκφράζουν για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας και στις προτάσεις τις οποίες καταθέτουν για το ξεπέρασμά της. Μια εκπαιδευτικός δηλαδή, η οποία συναρτά τα αίτια της σχολικής αποτυχίας με το ψυχολογικό «κλίμα» που επικρατεί στη σχολική τάξη ή την παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητών, προτείνει, αντίστοιχα, την

ανάγκη ψυχολογικής ενίσχυσης των μαθητών που δυσκολεύονται στα μαθήματα. Επίσης, δυο ακόμη εκπαιδευτικοί σκιαγραφούν μια πρόταση αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, η οποία αφορά την καλύτερη παιδαγωγική και διδακτική ενίσχυση των μαθητών που αποτυγχάνουν από το δάσκαλο και το σχολείο.

Η αντιπαραβολή του συνόλου των εξηγήσεων για τη σχολική αποτυχία των μαθητών, τις οποίες ανακαλούν στη μνήμη τους οι εκπαιδευτικοί ως προηγούμενη κοινωνιολογική γνώση που έχουν αποκομίσει από τη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καθώς και άλλων συναφών παιδαγωγικών μαθημάτων στην αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., με τις εξηγήσεις που δίνουν οι ίδιοι για τη χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία συγκεκριμένων μαθητών της τάξης τους, δείχνει ότι στο 1/2 περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος υπάρχει μια μετατόπιση στο επίπεδο των γενικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας σε μια πιο «κοινωνιογενή» κατεύθυνση. Όσοι δηλαδή εκπαιδευτικοί εξηγούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους μέσα από ένα ατομικιστικό πρίσμα ή μέσα από ένα πρίσμα το οποίο έχει ως πλαίσιο αναφοράς διάφορα στοιχεία του στενού «θεσμικού χώρου» της οικογένειας των μαθητών, μετατοπίζουν το πλαίσιο εξήγησης της σχολικής αποτυχίας σε μια ευρύτερη κοινωνική βάση, όταν ανακαλούν στη μνήμη τους τη σχετική γνώση που έχουν αποκομίσει ή όταν καλούνται να μιλήσουν γενικά για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας. Στις εξηγήσεις τους αυτές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ανάγουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας στους ευρύτερους όρους διαμόρφωσης και κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, προσπαθώντας να εντάξουν στις εξηγήσεις που δίνουν και στοιχεία τα οποία σχετίζονται με το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον των μαθητών και την κοινωνική θέση της οικογένειάς τους. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι στην πλειονότητά τους ηλικίας 35-44 ετών, έχουν περισσότερα από 10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και προέρχονται από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων.

Αποτέλεσμα του στοιχείου που προαναφέραμε είναι να προκύπτει μια δυσανάλογα μικρή εμφάνιση ατομικιστικών εξηγήσεων στο επίπεδο των γενικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας σε σχέση με τη μεγάλη αναλογία της αντίστοιχης κατηγορίας εξηγήσεων, όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εξηγήσουν τα αίτια της χαμηλής επίδοσης και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στα μαθήματα συγκεκριμένοι μαθητές της τάξης τους. Επίσης, ως αποτέλεσμα του στοιχείου αυτού, προκύπτει μια μεγαλύτερη (ποσοτικά) αναλογία εξηγήσεων οι οποίες εδράζονται στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, σε σχέση με την εμφάνιση μικρής αναλογίας

τέτοιων εξηγήσεων, όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να μιλήσουν για τα αίτια στα οποία οφείλεται η δυσκολία που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένοι μαθητές τους στα μαθήματα.

Το δεδομένο αυτό μπορεί να κατανοηθεί αν διακρίνουμε το εντελώς διαφορετικό πλαίσιο στο οποίο καλούνται οι εκπαιδευτικοί να εξηγήσουν τη σχολική αποτυχία στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση : στην πρώτη περίπτωση σε συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν, ενώ στη δεύτερη σε ένα γενικότερο και πιο αφηρημένο επίπεδο, στο οποίο ζητείται από τους εκπαιδευτικούς ν' ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να εκφράσουν σε ποιους παράγοντες αποδιδόταν η χαμηλή επίδοση και αποτυχία των μαθητών στο σχολείο στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ή σε διάφορα άλλα μαθήματα της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Η συρρικνωμένη εμφάνιση δηλαδή των ατομικιστικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας στο επίπεδο της γνώσης την οποία εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορεί να δικαιολογηθεί μόνο με βάση αυτήν καθεαυτήν τη γνώση, την οποία έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί από τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Η απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από ατομικιστικές προσεγγίσεις και εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, όταν αυτοί καλούνται να μιλήσουν για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας σε ένα γενικότερο πλαίσιο συζήτησης, με βάση την κοινωνιολογική γνώση την οποία διαθέτουν, δικαιολογείται από την άποψη ότι αυτοί κινούνται σε ένα πιο αφηρημένο «θεωρητικο-πολιτικό» επίπεδο, το οποίο ευνοεί περισσότερο την αναφορά στις «κοινωνικές δομές» κι όχι την εστίαση στο άτομο. Αντίθετα, η ανάγκη για άμεση εξήγηση από τους εκπαιδευτικούς της αποτυχίας συγκεκριμένων μαθητών τους προσανατολίζει τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση πιο «ορατών» και «συγκεκριμένων» εξηγήσεων, οι οποίες εστιάζουν στο μαθητή ως άτομο. Γι' αυτό και οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς στο επίπεδο αυτό αποτυπώνει μια αντιπροσωπευτική εικόνα των στοιχείων ιδεολογίας των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, συνιστά εκφορά από αυτούς αδιαμεσολάβητου ιδεολογικού λόγου για μια από τις πιο καίριες εκφάνσεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, όπως είναι η σχολική αποτυχία που παρουσιάζουν κάποιοι από τους μαθητές τους.

Στο καταληκτικό μέρος της διερεύνησης της κοινωνιολογικής γνώσης που έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από την αρχική τους εκπαίδευση

στα Π.Τ.Δ.Ε. θέσαμε στους εκπαιδευτικούς ορισμένες ακόμη ερωτήσεις, όπως π.χ. εάν θυμούνται κάποια ιδιαίτερα θέματα τα οποία να συζητιόνταν στα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ποιος ήταν ο διδάσκων/ουσα και το διδακτικό σύγγραμμα, το οποίο τους είχε διανεμηθεί και είχαν μελετήσει στο εν λόγω μάθημα, και εάν το διδακτικό σύγγραμμα που είχαν διαβάσει, όπως και η διδασκαλία του μαθήματος, τους έχουν βοηθήσει στον εντοπισμό των αιτιών του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας των μαθητών και στον τρόπο αντιμετώπισής της στο επίπεδο της διδακτικής πράξης. Οι ερωτήσεις αυτές είχαν ως στόχο μια πιο «άμεση» διερεύνηση και καταγραφή του βαθμού «επιρροής» που είχε στους εκπαιδευτικούς η διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., όπως και τη διερεύνηση της τοποθέτησης των απόφοιτων πλέον εκπαιδευτικών απέναντι στο περιεχόμενο της διδασκαλίας εκείνης. Στον ίδιο «κύκλο» διερεύνησης τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και μια συμπληρωματική ερώτηση μνήμης: εάν αυτοί έχουν διαβάσει κάποιο άλλο κοινωνιολογικό σύγγραμμα για την εκπαίδευση μετά την αποφοίτησή τους από τα Π.Τ.Δ.Ε. Η ερώτηση αυτή αποσκοπούσε στη διερεύνηση ύπαρξης πιθανών άλλων πηγών μεταγενέστερης κοινωνιολογικής ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, πέρα από αυτήν που είχαν μέσω της διδασκαλίας του οικείου μαθήματος στα Π.Τ.Δ.Ε., η οποία μπορεί να έχει διαμεσολαβήσει και να έχει συμβάλει στη διαμόρφωση των οπτικών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Στην πρώτη ερώτηση τα 2/3 των εκπαιδευτικών δεν μπορούσαν ν' ανακαλέσουν στη μνήμη τους κάποια από τις θεματικές και συζητήσεις των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, τα οποία είχαν παρακολουθήσει στα Π.Τ.Δ.Ε. Επίσης, η ίδια αναλογία των εκπαιδευτικών αυτών δεν ήταν σε θέση να θυμηθεί ποιο διδακτικό σύγγραμμα είχε διαβάσει στο πλαίσιο του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αντίθετα, ένα πολύ μικρό μέρος αυτών δεν μπορούσε να θυμηθεί το όνομα του διδάσκοντα/ουσας του μαθήματος. Το 1/2 περίπου των εκπαιδευτικών του δείγματος εκφράζουν θετική κρίση για το περιεχόμενο του μαθήματος, όσον αφορά τη βοήθεια που τους έχει προσφέρει αυτό στην κατανόηση των αιτιών της σχολικής αποτυχίας. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι το μάθημα είχε «θεωρητικό» και «αφαιρετικό» έως ασαφή χαρακτήρα, και γι' αυτό δεν τους προκαλούσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Δυο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εκφράζουν αρνητική κρίση για το περιεχόμενο και τη θεωρητική κατεύθυνση που είχε το μάθημα, σε σχέση με την ανάδειξη των αιτιών της

σχολικής αποτυχίας των μαθητών και τον τρόπο παρουσίασης της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου. Η κρίση των εν λόγω εκπαιδευτικών, την οποία διατύπωναν και κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης του μαθήματος ως ενεργά μέλη συγκεκριμένου πολιτικο-συνδικαλιστικού φορέα της Αριστεράς, προσδιοριζόταν σε μεγάλο βαθμό από τη συνδικαλιστική τους ιδιότητα και την πολιτική τους ένταξη και, κατά συνέπεια, από την «αντίπαλη» ιδεολογική τους τοποθέτηση ως προς τη θεωρητική και ιδεολογική κατεύθυνση του μαθήματος. Ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών που εκφράζουν θετική κρίση για το περιεχόμενο του μαθήματος δηλώνουν ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έχει συμβάλει στον τρόπο διδασκαλίας τους και, κυρίως, στις διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες των μαθητών τους στα μαθήματα. Αντίθετα, περισσότεροι από τα 2/3 των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνουν ότι η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δεν τους έχει βοηθήσει στις διδακτικές παρεμβάσεις που επιχειρούν και στις διδακτικές πρακτικές τις οποίες υιοθετούν, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών του δείγματος τρεις εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία του μαθήματος κατά την Α΄ δεκαετία λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε., δήλωσαν πως έχουν διαβάσει ξανά και, γενικά, συμβουλευονται περιοδικά το διδακτικό σύγγραμμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, το οποίο είχαν μελετήσει στο πλαίσιο του οικείου μαθήματος. Τα στοιχεία αυτά δείχνουν μια αδύναμη «διείσδυση» της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς. Η επισήμανση αυτή ενισχύεται αν συσχετιστεί και με το δεδομένο ότι το 1/3 περίπου από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν μπορούν να θυμηθούν κάποια ιδιαίτερη θεματική ή κάποιο θέμα συζήτησης από τη διδασκαλία των μαθημάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, έχουν αποφοιτήσει από τα Π.Τ.Δ.Ε. μετά το ακαδημαϊκό έτος 2000-2001.

Στην επόμενη ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν μελετήσει κάποιο άλλο βιβλίο, το οποίο να εμπίπτει στο πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, μετά την αποφοίτησή τους από τα Π.Τ.Δ.Ε., πέρα δηλαδή από το διδακτικό σύγγραμμα το οποίο απαιτούνταν για την επιτυχή συμμετοχή τους στην εξέταση του μαθήματος. Εξαίρεση αποτελούν δυο εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν διαβάσει και άλλα βιβλία από το πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της μετεκπαίδευσής τους στο

Διδασκαλείο και μετά από αυτήν. Από αυτούς, στην περίπτωση της εκπαιδευτικού, στην οποία αναφερθήκαμε νωρίτερα, φαίνεται ότι συμφωνεί η κοινωνική οπτική, την οποία διαθέτει αυτή, με τα βιβλία τα οποία ανέφερε ότι έχει μελετήσει και την κατεύθυνση της κοινωνιολογικής γνώσης που έχει αποκομίσει από τα βιβλία αυτά.

Αντίθετα, στην περίπτωση του δεύτερου εκπαιδευτικού, η αναφορά του στη μελέτη του βιβλίου *Οι Κληρονόμοι* των Bourdieu-Passeron, στη θεωρία του Bernstein και στο βιβλίο της Α. Φραγκουδάκη *Γλώσσα και Ιδεολογία* δε συνάδει με την υποστήριξη, από αυτόν, ατομικιστικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας των μαθητών του ή με την υιοθέτηση της θεωρίας του «γλωσσικού και πολιτιστικού ελλείμματος» (για τους μαθητές του που αποτυγχάνουν στο σχολείο). Η θεωρητική κατεύθυνση των μελετών, τις οποίες αναφέρει ότι έχει μελετήσει ο εκπαιδευτικός, και η κοινωνιολογική γνώση που έχει αποκομίσει από αυτές σχετικά με τα αίτια της αποτυχίας των μαθητών στο σχολείο βρίσκεται σε αναντιστοιχία με αυτό που έχει αντιληφθεί και υποστηρίζει ο ίδιος ως βασικό παράγοντα που ευθύνεται για τη σχολική αποτυχία των μαθητών και εντοπίζεται αποκλειστικά στους ανεπαρκείς και «ελλειμματικούς» υλικούς και μορφωτικούς όρους της οικογένειας των μαθητών.

Τέλος, σε ερώτηση που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς του δείγματος, σχετικά με τα μαθήματα τα οποία τους ενδιέφεραν περισσότερο, στο πλαίσιο των μαθημάτων που έχουν παρακολουθήσει στα Π.Τ.Δ.Ε., οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σχεδόν καθολικά την προτίμησή τους για τα μαθήματα από το πεδίο της ψυχολογίας. Ακόμη και οι πέντε εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν ότι ενδιαφέρονταν πολύ για τα μαθήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αναφέρουν, ταυτόχρονα, ότι τους ενδιέφεραν πολύ και τα μαθήματα από τον κλάδο της ψυχολογίας. Το στοιχείο αυτό δικαιολογεί και την τάση των εκπαιδευτικών να καταφεύγουν, πολύ συχνά, σε ψυχολογικής αφετηρίας «σχήματα» σκέψης, όταν αυτοί καλούνται να μιλήσουν για τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους, τις διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές τις οποίες ακολουθούν ή τις προτάσεις που καταθέτουν για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.

Από την παρουσίαση της προηγούμενης κοινωνιολογικής γνώσης, την οποία εκφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, προκύπτει μια αντίστοιχη «εικόνα» των οπτικών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, η οποία συμφωνεί με όσα δεδομένα παρουσιάσαμε γι' αυτούς στις προηγούμενες ενότητες και υποενότητες της εργασίας.

Η κοινωνιολογική γνώση δηλαδή την οποία εκφέρουν οι εκπαιδευτικοί δείχνει την απουσία από αυτούς μιας συνολικότερης κοινωνιολογικής οπτικής του σχολείου. Το είδος αυτό της γνώσης αποτυπώνει την απουσία θεωρητικής κατανόησης της κυρίαρχης (κοινωνικής) λειτουργίας του σχολείου, η οποία εκδηλώνεται μέσα και από τη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών. Ακόμη και οι αναφορές κάποιων εκπαιδευτικών σε εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και στοιχεία της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, δε δείχνουν μια συγκροτημένη αντίληψη του κοινωνικού πεδίου, των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων εξουσίας και υποταγής που διαπερνούν το πεδίο αυτό όσο και της συμβολής του σχολείου στη διαδικασία νομιμοποίησης και αναπαραγωγής των εν λόγω σχέσεων. Οι σχετικά διαφοροποιημένες δηλαδή οπτικές, τις οποίες καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τα κοινωνικά αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, δε σκιαγραφούν έναν διαφορετικό τρόπο αντίληψης της κοινωνικής και πολιτικής λειτουργίας του σχολείου.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και της κοινωνιολογικής γνώσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από τη μελέτη του υλικού των συνεντεύξεων, μας επιτρέπει τη συγκριτική εξέταση και συσχέτιση των δυο αυτών «κατηγοριών» ερευνητικών δεδομένων. Μια τέτοια συσχέτιση μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα να δοκιμάσουμε την ισχύ των βασικών και επιμέρους υποθέσεων και ερωτημάτων της έρευνάς μας, και, ταυτόχρονα, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αρχική κοινωνιολογική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στον τρόπο διαμόρφωσης των αντιλήψεων, των πρακτικών και της γνώσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με όψεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.

Η συσχέτιση αυτή, η οποία περιγράφεται ως προς τις τρεις βασικές θεματικές κατηγορίες με βάση τις οποίες μελετήσαμε τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. όσο και τις αντιλήψεις, τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές και την κοινωνιολογική γνώση την οποία εκθέτουν οι εκπαιδευτικοί, μας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα.

I. Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και αντιλήψεις και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

A. Μολονότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δε ρωτήθηκαν άμεσα σχετικά με το πώς βλέπουν θεωρητικά το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις τις οποίες

διδάσκει το σχολείο, οι αναφορές της συντριπτικής πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας (είκοσι οχτώ από τους τριάντα εκπαιδευτικούς) στο αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτέα ύλη που αυτά περιλαμβάνουν δείχνουν ότι κυριαρχεί σ' αυτούς μια ουδέτερη (κοινωνικά) οπτική του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων, ως ενός μη-προβληματικού στοιχείου της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Ο βαθμός δυσκολίας που αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ότι υπάρχει στα βιβλία, στις θεματικές και στη διδακτέα ύλη των βιβλίων δε συσχετίζεται ρητά από τους ίδιους με τη χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών τους. Η δυσκολία, δηλαδή, την οποία αναφέρουν αρκετοί από το δείγμα των εκπαιδευτικών ότι παρουσιάζουν τα γνωστικά στοιχεία των βιβλίων (εξαιτίας, κυρίως, του αφαιρετικού τρόπου γραφής των κειμένων και της ασυμβατότητας που παρουσιάζει μέρος της διδακτέας ύλης των βιβλίων με τις γλωσσικές, γνωστικές και κοινωνικές εμπειρίες και «δυνατότητες» των μαθητών), δε συνδέεται άμεσα με το πρόβλημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών τους ούτε, πολύ περισσότερο, με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου.

Εξαίρεση αποτελεί μια μόνο εκπαιδευτικός του δείγματος, η οποία συνδέει τη σχολική αποτυχία των μαθητών της με τον κοινωνικό χαρακτήρα του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων, χωρίς όμως να συνοδεύεται η επισήμανσή της από σύστοιχες διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές αναπροσανατολισμού του περιεχομένου αυτού.

Το στοιχείο που αναφέραμε λίγο νωρίτερα μάς επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι είναι κυρίαρχη στους εκπαιδευτικούς αυτούς μια λανθάνουσα αντίληψη του αναλυτικού προγράμματος και των γνώσεων που προσφέρουν τα σχολικά βιβλία, σύμφωνα με την οποία η εκπόνηση του αναλυτικού προγράμματος και η επιλογή των στοιχείων σχολικής γνώσης που διδάσκονται με βάση αυτό αποτελούν προϊόν αμιγώς επιστημονικών διαδικασιών και κριτηρίων. Ότι δηλαδή τα διδακτικά βιβλία και τα στοιχεία των σχολικών γνώσεων που τα συγκροτούν αποτελούν καθολικά αποδεκτά «μορφωτικά μέσα» και «αντικείμενα προς μάθηση». Κατά συνέπεια, οι επιλογές που γίνονται στο επίπεδο της διαμόρφωσης της διδακτέας ύλης προσδιορίζονται αποκλειστικά από επιστημονικά και παιδαγωγικά κριτήρια και γι' αυτό και οι επιλογές αυτές είναι ανεξάρτητες από ιδεολογικές διαμεσολαβήσεις και κοινωνικές στοχεύσεις.

Οι προηγούμενες επισημάνσεις προκύπτουν άμεσα από τον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται οι εκπαιδευτικοί στο περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και της διδακτέας ύλης των βιβλίων του δημοτικού σχολείου καθώς και έμμεσα από την, κοινωνικά ουδέτερη, μορφωτική λειτουργία την οποία αναγνωρίζουν αυτοί ότι εξυπηρετεί το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά βιβλία. Πρόκειται για διαπίστωση που προκύπτει και από τις σκέψεις και τις προτάσεις που καταθέτουν οι ίδιοι, προκειμένου ν' αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία των μαθητών τους, και οι οποίες καθόλου δεν αμφισβητούν το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων που περιλαμβάνονται στα διδακτικά βιβλία. Γι' αυτό και οι σκέψεις και οι προτάσεις αυτές (σχεδόν στο σύνολό τους) δεν αφορούν ουσιαστικές αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο αυτό αλλά τρόπους αποτελεσματικότερης (διδακτικά) μετάδοσής του σε όλους γενικά τους μαθητές τους.

Ένας τέτοιος τρόπος αντίληψης του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων διαφαίνεται, επίσης, και από την πλήρη αποδοχή, από τους ίδιους εκπαιδευτικούς, των σχολικών γνώσεων, της διδακτέας ύλης και των γνωστικών στόχων των βιβλίων ως κοινωνικά αμερόληπτων και καθολικά αποδεκτών κριτηρίων και στοιχείων αξιολόγησης και στάθμισης της μαθησιακής ανταπόκρισης και της επίδοσης των μαθητών τους.

Τα προηγούμενα δεδομένα μάς επιτρέπουν να συμπεράνουμε ότι είναι κυρίαρχη στους εκπαιδευτικούς η συγκεκριμένη αντίληψη του προγράμματος και των βιβλίων στην οποία αναφερθήκαμε. Η αντίληψη αυτή είναι ομόλογη με τη λειτουργιστική κοινωνιολογική οπτική του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων, η οποία είδαμε ότι κυριαρχεί στο περιεχόμενο των συγκεκριμένων εγχειριδίων της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά το διάστημα και των δυο δεκαετιών διδασκαλίας του μαθήματος στα Τμήματα αυτά.

Μια τέτοια επισήμανση επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών. Οι διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία των βιβλίων αφορούν τροποποιήσεις σε επιμέρους γνωστικά στοιχεία της διδακτέας ύλης των βιβλίων κι όχι πιο ριζικές και ουσιαστικές αναιρέσεις των στοιχείων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή, δεν αμφισβητούν τις βαθύτερες (επιστημονικές, ιδεολογικές και κοινωνικές) διαστάσεις του περιεχομένου της διδακτέας ύλης των βιβλίων ούτε, πολύ περισσότερο, τους γνωστικούς στόχους

και τις κατευθύνσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων, αλλά οι παρεμβάσεις και οι πρακτικές τους είναι «τεχνικού» και μεθοδολογικού χαρακτήρα, οι οποίες εντάσσονται σε μια απόπειρα «ορθολογικότερου» και «αποτελεσματικότερου» διδακτικού χειρισμού και μεθόδευσης της μετάδοσής τους στους μαθητές τους. Μολονότι μια τέτοια ευρείας κλίμακας πρακτική «εναρμόνισης» των εκπαιδευτικών με τις «προδιαγραφές» υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος και το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων δεν είναι άσχετη με τους θεσμικούς περιορισμούς που θέτει στον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών η ίδια η λειτουργία του σχολείου (π.χ. οι προβλεπόμενοι χρόνοι διεκπεραίωσης της διδακτέας ύλης και όλες οι διαστάσεις διεξαγωγής της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας), η «εναρμόνιση» αυτή των εκπαιδευτικών με τις επίσημες σχολικές γνώσεις δεν παύει να συνεπάγεται και μια ευρύτερη οπτική «σύγκλισης» και «αποδοχής» του περιεχομένου τους (ή, τουλάχιστον, μη αμφισβήτησής του), από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και του παιδαγωγικού και μαθησιακού πλαισίου στο οποίο οι γνώσεις αυτές εντάσσονται.

Συνοψίζοντας τη συσχέτιση των δεδομένων από τη μελέτη του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. με τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των οπτικών και των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τα Τμήματα αυτά και έχουν διδαχτεί το ομόλογο περιεχόμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αν και δεν προκύπτει μεταξύ των δυο μια «ευθύγραμμη»-αιτιακή σχέση, ωστόσο, η συσχέτιση αυτή μάς επιτρέπει να καταλήξουμε στην επισήμανση ότι η κυρίαρχη λειτουργιστική και ουδέτερη προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων στα προγράμματα αρχικής κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε μια «παράλληλη σχέση» (σχέση συνάφειας) και, άρα, αυτή είναι πιθανό να έχει συνεισφέρει σε μια σύστοιχη οπτική και πρακτική αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις σχολικές γνώσεις και το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων.

Η καθολική, σχεδόν, απουσία από το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. των μαρξιστικών και νεο-μαρξιστικών προσεγγίσεων και οπτικών του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων είναι δυνατόν να συνδέεται με την απουσία αντίστοιχου θεωρητικού προβληματισμού στους εκπαιδευτικούς και, κατά συνέπεια, με την «εναρμόνιση» (ως τρόπο αντίληψης και διδακτικής πρακτικής) των εκπαιδευτικών με την επίσημη-

«θεσμική» εκδοχή και οπτική των σχολικών γνώσεων και των στοιχείων ύλης που είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν στους μαθητές τους.

Αν υποθέσουμε πως το αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα πιο πρόσφορα αντικείμενα στα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. για μια εναλλακτική ή «αντίπαλη» κοινωνιολογική θεωρητική ενημέρωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, σχετικά με τις ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος και των επίσημων σχολικών γνώσεων, η απουσία μιας τέτοιας οπτικής και ενημέρωσης, κατά τα χρόνια της εκπαίδευσής τους, είναι πιθανό να έχει συμβάλει σε έναν «θεσμοκρατικό» τρόπο πρόσληψης των σχολικών γνώσεων, από την πλευρά των εκπαιδευτικών και σε έναν «εναρμονισμένο» (με την επίσημη-θεσμική εκδοχή παρουσίασης του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων) τρόπο κατανόησης και διδακτικής αντιμετώπισης αυτού του στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε έναν τέτοιο τρόπο πρόσληψης και θεώρησης των σχολικών γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς μολονότι μπορεί να έχουν συμβάλει πολύ πιο άμεσα κι άλλα γνωστικά αντικείμενα από τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. (όπως τα σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία των διάφορων μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, οι πρακτικές διδακτικές ασκήσεις ή σχετικές προσεγγίσεις του αναλυτικού προγράμματος από τη σκοπιά της σχολικής παιδαγωγικής και της ψυχοπαιδαγωγικής), εντούτοις το περιεχόμενο και οι θεωρητικές κατευθύνσεις της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να είχαν «αντισταθμίσει» αυτή την κυρίαρχη οπτική, τροφοδοτώντας τους εκπαιδευτικούς με έναν εναλλακτικό ή «αντίπαλο» τρόπο θεώρησης του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων.

Όσα επισημάναμε νωρίτερα, φαίνεται να επιβεβαιώνονται ακόμη από όσα εκφέρει η μια από τις δυο γυναίκες εκπαιδευτικούς, η οποία διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του δείγματος όσον αφορά την οπτική της για τις σχολικές γνώσεις και τα διδακτικά βιβλία, αναγνωρίζοντας την ιδεολογική και κοινωνική διάσταση στα περιεχόμενα, τις προδιαγραφές της συγγραφής τους καθώς και τη συμβολή των βιβλίων στη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών της, δηλώνοντας ότι αυτή η οπτική της για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία έχει διαμορφωθεί μέσα από μεταγενέστερη μελέτη θεωρητικών βιβλίων για το αναλυτικό πρόγραμμα και την κοινωνική λειτουργία του σχολείου μιας συγκεκριμένης (νεο-μαρξιστικής) κοινωνιολογικής προσέγγισης.

Μολονότι στην περίπτωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού η θεωρητική κοινωνιολογική της ενημέρωση διαφοροποιείται από εκείνη που είχε αποτελέσει επίσημο περιεχόμενο στο ομόλογο μέρος της αρχικής της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, η ενημέρωση αυτή φαίνεται να έχει συμβάλει στη διαμόρφωση της σχετικής οπτικής της εκπαιδευτικού. Είναι ενδιαφέρον να σημειώσουμε εδώ πως αυτή η οπτική της εκπαιδευτικού συνυπάρχει με μια ιδεολογική και πολιτική της τοποθέτηση στο χώρο της Αριστεράς.

Στην περίπτωση της δεύτερης εκπαιδευτικού, αντίθετα, ενώ η οπτική της για το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων διαφοροποιείται από τις λειτουργιστικές κατευθύνσεις της αρχικής κοινωνιολογικής της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης (στο βαθμό που η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου στον τρόπο διαμόρφωσης του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων), μια τέτοια οπτική δε φαίνεται να έχει διαμορφωθεί μέσα από έναν «κύκλο» εναλλακτικής ή «αντίπαλης» κοινωνιολογικής ενημέρωσης γύρω από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις αλλά περισσότερο ως αποτέλεσμα μιας «έμμεσης» επαφής της με το σχετικό προβληματισμό, εξαιτίας της μακρόχρονης σχέσης και συμμετοχής της σε συνδικαλιστικούς και πολιτικούς χώρους της Αριστεράς.

B. Η συσχέτιση των δεδομένων από τη μελέτη του επίσημου περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. με τα δεδομένα από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς μάς δείχνει ότι υπάρχει μια σαφής σχέση συνάφειας ανάμεσα στις θεωρητικές κατευθύνσεις του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο θέμα της αξιολόγησης των μαθητών και στις αντιλήψεις, τις οπτικές και τις παιδαγωγικές πρακτικές αντιμετώπισης των μαθητών στο ίδιο ζήτημα από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος (είκοσι τρεις από τους τριάντα εκπαιδευτικούς) φαίνεται να συμφωνεί στις αντιλήψεις και τις οπτικές της, όσον αφορά το εφαρμοζόμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών στο δημοτικό σχολείο, με ομόλογες (θεωρητικά) προσεγγίσεις της αξιολόγησης οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. στα οποία έχουν φοιτήσει και οι οποίες αναγνωρίζουν μια ουδέτερη (κοινωνικά) και ψυχοπαιδαγωγική, μορφωτική και αναγκαία λειτουργία στην αξιολόγηση των μαθητών.

Από τους υπόλοιπους επτά εκπαιδευτικούς, οι έξι διαφοροποιούνται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των Π.Τ.Δ.Ε. στα οποία αυτοί φοίτησαν, διατυπώνοντας ακόμη πιο «συνεπείς» λειτουργιστικές οπτικές και αντιλήψεις (σε σχέση με το επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης) και «εναρμονιζόμενοι» ακόμη πιο στενά με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών.

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, όπως και η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος, υιοθετούν μια απόλυτα ψυχοπαιδαγωγική οπτική της αξιολόγησης των μαθητών, ως μιας «διαγνωστικής», ανατροφοδοτικής και ενισχυτικής διαδικασίας της γνωστικής και μαθησιακής ανταπόκρισης των μαθητών, η οποία είναι ανεξάρτητη από ιδεολογικά και κοινωνικά κριτήρια και διαστάσεις. Η οπτική αυτή των εκπαιδευτικών συμφωνεί ακόμη με ομόλογης κατεύθυνσης πρακτικές αξιολόγησης, τις οποίες φαίνεται να υιοθετούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές τους, γενικά, όσο και στους μαθητές τους, ειδικότερα, που δυσκολεύονται στα μαθήματα και αποτυγχάνουν.

Μερική μόνο διαφοροποίηση από το αντίστοιχο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης το οποίο αυτή έχει παρακολουθήσει, σε μια περισσότερο κριτική κατεύθυνση, παρουσιάζει μια μόνο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, και η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικού αυτής δεν εδράζεται σε μια διαφορετική θεωρητική κατανόηση της αξιολόγησης και της κοινωνικής-επιλεκτικής λειτουργίας την οποία αυτή επιτελεί, αλλά εγγράφεται στο πλαίσιο μιας διαφωνίας της με το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών με βάση ψυχολογικά και συναισθηματικά, κυρίως, κριτήρια και λόγους.

Στις δυο εκπαιδευτικούς οι οποίες αποκλίνουν από το επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης, τόσο ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση των μαθητών όσο και ως προς τον τρόπο με τον οποίο την εφαρμόζουν, η απόκλιση αυτή μπορεί να συσχετιστεί στη μια εκπαιδευτικό με το είδος της θεωρητικής κοινωνιολογικής της ενημέρωσης και της σύστοιχης οπτικής της γύρω από την ευρύτερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου (πλευρά της οποίας τονίζεται ότι είναι και η αξιολόγηση), ενώ στη δεύτερη εκπαιδευτικό η απόκλιση μπορεί να συσχετιστεί με την ιδεολογική και πολιτική της επαφή και «ώσμωση» κατά την μακρόχρονη συνδικαλιστική και πολιτική της συμμετοχή και ένταξη σε συγκεκριμένη κομματική οργάνωση και συνδικαλιστική παράταξη της Αριστεράς. Έτσι, μπορεί να ερμηνευτεί, από τη μια, η πιο αναλυτική και διεισδυτική

οπτική της πρώτης εκπαιδευτικού, η οποία φαίνεται να αντιλαμβάνεται και να αναφέρεται με μεγαλύτερη θεωρητική σαφήνεια στη «δομική»-επιλεκτική και κατανομική λειτουργία της αξιολόγησης των μαθητών, και, από την άλλη, η περισσότερο «γενικά» διατυπωμένη διαφωνία της δεύτερης εκπαιδευτικού με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Πρόκειται για διαφωνία η οποία δεν αναδεικνύει τις πιο «δομικές» (κοινωνικές) διαστάσεις της αξιολόγησης των μαθητών, αλλά αναφέρεται περισσότερο σε κάποιες επιμέρους πλευρές (ή και εκφάνσεις «δυσλειτουργίας» της αξιολόγησης) στον τρόπο της εφαρμογής της.¹

Τόσο η οπτική της εκπαιδευτικού αυτής όσο και ενός ακόμη εκπαιδευτικού, ο οποίος επίσης αναφέρει ότι είχε ενεργή συνδικαλιστική και πολιτική ένταξη στον ίδιο πολιτικό χώρο της Αριστεράς στη διάρκεια των φοιτητικών του χρόνων (στα μέσα της δεκαετίας του 1980), μπορούν να ερμηνευτούν και μέσα από το κοινό ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο αυτοί έχουν «εκτεθεί».² Οι αντιφατικές οπτικές και αντιλήψεις δηλαδή του δεύτερου εκπαιδευτικού γύρω από την κοινωνική-επιλεκτική και, ταυτόχρονα, παιδαγωγική-ανατροφοδοτική λειτουργία του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών και η θεωρητική αδυναμία της πρώτης εκπαιδευτικού να αναφερθεί με σαφήνεια στη συμβολή της αξιολόγησης στην κοινωνική λειτουργία του σχολείου ενδεχομένως ερμηνεύονται και με βάση ομόλογες (αντιφατικές) θέσεις και επεξεργασίες του πολιτικού τους φορέα το ίδιο χρονικό διάστημα.³

Γ. Η αναλυτική συσχέτιση και σύγκριση των δεδομένων από τη μελέτη του επίσημου περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. με τα δεδομένα που έχουν προκύψει από την ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο εξηγείται από αυτούς η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και η σχολική αποτυχία των μαθητών τους (για κάθε μια υποκατηγορία χωριστά), μάς οδηγεί σε μια πρώτη διαπίστωση, ότι σε σχέση και με την τρίτη αυτή θεματική κατηγορία φαίνεται να υπάρχει κάποια γενικότερη σχέση συνάφειας (κι όχι, απαραίτητα, μια αιτιακή σχέση άμεσης επίδρασης) ανάμεσα στις εξηγήσεις οι οποίες παρέχονται στο περιεχόμενο

¹ _ Αντιπροσωπευτικό μιας τέτοιας οπτικής είναι το σχετικό παράθεμα από τη συνέντευξη Νο. 29 της εκπαιδευτικού αυτής στις σσ. 431,432 της εργασίας μας.

² _ Και οι δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είχαν πολιτική και συνδικαλιστική δράση το ίδιο χρονικό διάστημα στο Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης με την παράταξη της Πανσπουδαστικής, η οποία πρόσκειται στο Κ.Κ.Ε.

³ _ Σχετική κριτική αναφορά σε κάποιες τέτοιες θέσεις γίνεται από τον Χ. Νούτσο, στο βιβλίο του *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, ό.π., σσ.24,25.

της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και στις εξηγήσεις τις οποίες αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τα Τμήματα αυτά.

Με βάση μια τέτοια συσχέτιση και σύγκριση, διαπιστώνουμε αρχικά να διαφοροποιούνται όλες σχεδόν οι ατομικιστικές εξηγήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν ως βάση εξήγησης τις ικανότητες, την ευφυΐα ή ψυχολογικά αίτια που σχετίζονται με το μαθητή, από τις εξηγήσεις οι οποίες παρέχονται στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα αντίστοιχα Π.Τ.Δ.Ε. και τις χρονικές περιόδους φοίτησης των εκπαιδευτικών σ' αυτά. Ενώ δηλαδή δεν ανευρίσκονται ατομικιστικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. (με εξαίρεση το Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης κατά την πρώτη δεκαετία διδασκαλίας του μαθήματος), οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρονται ρητά σε τέτοιες εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί αυτοί οι οποίοι επιλέγουν ατομικιστικές εξηγήσεις, δεν αναφέρουν τις εξηγήσεις αυτής της υποκατηγορίας ως τις πρώτες κατά σειρά προτεραιότητας εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας αλλά, κυρίως, ως δεύτερες ή και τρίτες. Στις περιπτώσεις δυο μόνον εκπαιδευτικών, απόφοιτων του Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης κατά την πρώτη δεκαετία λειτουργίας του Τμήματος, φαίνεται να συγκλίνουν οι ατομικιστικές εξηγήσεις για τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, τις οποίες αυτοί προκρίνουν, με σύστοιχες αναφορές από το αντίστοιχο περιεχόμενο της αρχικής τους εκπαίδευσης.

Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία οι οποίες εδράζονται στην οικογένεια και αναφέρονται στα κίνητρα, το ενδιαφέρον και το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα της οικογένειας ή τους υλικούς όρους διαβίωσης και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας φαίνεται πως συγκλίνουν, σε μεγάλο βαθμό, με το αντίστοιχο πλαίσιο εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας το οποίο απαντά στο επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. από τα οποία οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν αποφοιτήσει.

Από τις εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία οι οποίες έχουν ως αφετηρία τους την οικογένεια και αιτιολογούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση τα «φτωχά» πολιτιστικά «ερεθίσματα» και το «χαμηλό» μορφωτικό «επίπεδο» της οικογένειας, μόνο οι μισές φαίνεται να συγκλίνουν με ομόλογες εξηγήσεις οι οποίες παρέχονται στο επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα αντίστοιχα Π.Τ.Δ.Ε. φοίτησης των

εκπαιδευτικών αυτών. Ωστόσο, μια πιο προσεκτική αντιπαραβολή αυτής της υποκατηγορίας εξηγήσεων των εκπαιδευτικών με αντίστοιχης θεωρητικής κατεύθυνσης εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας στο επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των Π.Τ.Δ.Ε. στα οποία αυτοί έχουν φοιτήσει (οι οποίες φαίνεται να έχουν ως βάση της εξήγησής τους την κοινωνική προέλευση των μαθητών), μας δείχνει ότι υπάρχει μια φανερή σχέση συνάφειας ανάμεσα στα δυο διαφορετικά «επίπεδα» εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας (δηλαδή των εκπαιδευτικών και του περιεχομένου της εκπαίδευσής τους). Ενώ δηλαδή οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες απαντούν στο επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. εδράζονται φαινομενικά στο μακρο-επίπεδο της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, τελικά, η κοινωνική αυτή προέλευση συμπυκνώνεται στο «ελλειμματικό» και «στερημένο» πολιτιστικό περιβάλλον και μορφωτικό «επίπεδο» της οικογένειας. Με άλλα λόγια, και οι εξηγήσεις στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως και αυτές των εκπαιδευτικών, έχουν ως θεωρητική τους αφετηρία τη γνωστή «θεωρία του πολιτιστικού ελλείμματος» της οικογένειας των μαθητών από τα «χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα».

Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες αιτιολογούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τα διάφορα στοιχεία που συγκροτούν τη λειτουργία αυτή έχουν κάποια σχέση με τις εξηγήσεις οι οποίες απαντούν στο επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και συνδέουν τη σχολική αποτυχία με το σχολείο, χωρίς όμως ν' αντιστοιχούν πλήρως μ' αυτές. Πιο συγκεκριμένα, οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών οι οποίες συνδέουν τον τρόπο παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας των ίδιων με τη μαθησιακή διαφοροποίηση και τη χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών τους, ενώ σχετίζονται με ομόλογες εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. που αυτοί έχουν φοιτήσει, δεν αντιστοιχούν πλήρως μ' αυτές. Η ίδια περίπου σχέση φαίνεται ότι προκύπτει και ανάμεσα στις υπόλοιπες υποκατηγορίες εξηγήσεων των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία, οι οποίες αναφέρονται στο σχολείο και σε αντίστοιχες εξηγήσεις που εμφανίζονται στο περιεχόμενο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε.

Αποκλίνουν από το επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., στα οποία έχουν φοιτήσει, οι εξηγήσεις των δυο γυναικών εκπαιδευτικών

(απόφοιτων των Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Κρήτης), οι οποίες συνδέουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

Από τις εξηγήσεις, τέλος, των τριών εκπαιδευτικών οι οποίοι αιτιολογούν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους με βάση στοιχεία της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, μόνο η εξήγηση του ενός εκπαιδευτικού (απόφοιτου του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών) φαίνεται να σχετίζεται άμεσα (όπως δηλώνει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός) με ομόλογη εξήγηση η οποία κυριαρχεί και στο επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών. Η εξήγηση αυτή τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του περιεχομένου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών αιτιολογεί τη σχολική αποτυχία των μαθητών μέσα από το πρίσμα των γεωγραφικών χαρακτηριστικών και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών αυτών και των περιοχών από τις οποίες αυτοί προέρχονται. Αντίθετα, οι εξηγήσεις των δυο γυναικών εκπαιδευτικών (απόφοιτων των Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Κρήτης), οι οποίες συνδέουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους με την κοινωνική τους προέλευση, μολονότι έχουν κάποια σχέση με το αντίστοιχο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης, αποκλίνουν, τελικά, σε σχέση με το περιεχόμενο αυτό, στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο θέτουν οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών τους και τη σχέση αυτής με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Οι εξηγήσεις δηλαδή των δυο εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται από το αντίστοιχο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης, όσον αφορά τη σύνδεση της σχολικής αποτυχίας με την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, στο βαθμό που οι εξηγήσεις αυτές κινούνται σε μια νεο-μαρξιστική θεωρητική κατεύθυνση.

II. Διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών

Η συσχέτιση των εμπειρικών δεδομένων που έχουν προκύψει από τις γενικές εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία, οι οποίες αποτελούν μέρος της κοινωνιολογικής γνώσης την οποία δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν αποκομίσει από την αρχική τους εκπαίδευση και τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., με τα δεδομένα από τη μελέτη του επίσημου περιεχομένου της διδασκαλίας αυτής, δείχνει και πάλι ότι υπάρχει μια ορισμένη συνάφεια ανάμεσα στις δυο αυτές «κατηγορίες» εμπειρικών δεδομένων. Εξάιρεση αποτελούν και εδώ μόνο οι ατομικιστικές εξηγήσεις των εκπαιδευτικών.

Αν συγκρίνουμε, λοιπόν, αναλυτικά (ανά κατηγορία και υποκατηγορία) τις γενικές εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία με τις εξηγήσεις οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα αντίστοιχα Π.Τ.Δ.Ε. και τις χρονικές περιόδους κατά τις οποίες έχουν παρακολουθήσει αυτοί τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων, οδηγούμαστε στα ακόλουθα συμπεράσματα :

Οι γενικές εξηγήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναφέρονται από αυτούς ως κοινωνιολογική γνώση την οποία έχουν αποκομίσει από τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που έχουν αυτοί παρακολουθήσει στα Π.Τ.Δ.Ε. και κινούνται σε ατομικιστική κατεύθυνση, διαφέρουν σαφώς από τις ελάχιστες (έμμεσες) ατομικιστικές εξηγήσεις, οι οποίες απαντούν στο επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μόνο του Π.Τ.Δ.Ε. Θράκης. Ενώ δηλαδή απουσιάζουν από το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σε όλα σχεδόν τα Π.Τ.Δ.Ε. ατομικιστικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας (με βάση τις «φυσικές ικανότητες» και την ευφυΐα των μαθητών), ένας αριθμός έξι εκπαιδευτικών ανακαλεί στη μνήμη του, ως προηγούμενη γνώση από την αρχική του εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε., τέτοιες εξηγήσεις.

Αντίθετα, τα 2/3 περίπου των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ανακαλούν στη μνήμη τους (από την αρχική κοινωνιολογική τους εκπαίδευση) εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες εστιάζουν στην έλλειψη ενδιαφέροντος, στο αρνητικό ψυχολογικό «κλίμα» και στο «χαμηλό» και «ελλειμματικό» μορφωτικό και πολιτιστικό «επίπεδο» της οικογένειας, συγκλίνουν με ομόλογης θεωρητικής κατεύθυνσης και περιεχομένου εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες

ανευρίσκονται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των Π.Τ.Δ.Ε., την οποία έχουν αυτοί παρακολουθήσει.

Οι εξηγήσεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία των μαθητών οι οποίες εδράζονται σε στοιχεία του γεωγραφικού περιβάλλοντος από το οποίο οι μαθητές προέρχονται, σχετίζονται ελάχιστα με ανάλογες εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας στο επίπεδο του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των Π.Τ.Δ.Ε. Τέτοιου είδους εξηγήσεις απαντούν μόνο στο επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, με τις οποίες και συμφωνεί ένας μόνον εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει αποφοιτήσει από το Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, ανακαλώντας στη μνήμη του ομολογη εξήγηση.

Αντίθετα, όλες οι υπόλοιπες εξηγήσεις, οι οποίες αναφέρονται από έξι εκπαιδευτικούς ως προηγούμενη κοινωνιολογική γνώση σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας και οι οποίες συνδέουν την αποτυχία των μαθητών με την προέλευσή τους από «οικογένειες χαμηλών οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων», συμφωνούν με ομολογής θεωρητικής κατεύθυνσης εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. στα οποία οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν φοιτήσει.

Από αυτή την κατηγορία εξηγήσεων διαφέρουν οι εξηγήσεις δυο γυναικών εκπαιδευτικών, οι οποίες συνδέουν την κοινωνική προέλευση των μαθητών που αποτυγχάνουν με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Η γνώση δηλαδή των αιτίων της σχολικής αποτυχίας, την οποία αναφέρουν ότι έχουν οι δυο εκπαιδευτικοί, διαφέρει θεωρητικά από το επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης και Κρήτης.

Τέλος, η κοινωνιολογική γνώση την οποία ανακαλούν στη μνήμη τους οι πέντε εκπαιδευτικοί της τέταρτης κατηγορίας, και η οποία συνδέει τα αίτια της σχολικής αποτυχίας με τη διδακτική προσέγγιση και την παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται από το δάσκαλο καθώς και το ψυχολογικό «κλίμα» της σχολικής τάξης, συγκλίνει με ομολογής θεωρητικής κατεύθυνσης εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης των Π.Τ.Δ.Ε. στα οποία οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν φοιτήσει.

Συγκλίνει, επίσης, η κοινωνιολογική γνώση ενός εκπαιδευτικού, απόφοιτου του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, σ' ό,τι αφορά τον τρόπο που παρουσιάζει τη λειτουργία του σχολείου (ως «μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής»), με τη γενικότερη

κατεύθυνση, η οποία «χρωματίζει» το περιεχόμενο της κοινωνιολογικής του εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών. Η απουσία κατανόησης από τον εκπαιδευτικό της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου φαίνεται να σχετίζεται με ανάλογη απουσία συνεκτικής (θεωρητικά) σκιαγράφησης της ίδιας λειτουργίας του σχολείου στο επίπεδο του περιεχομένου της κοινωνιολογικής εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. Πατρών, το οποίο παρουσιάσαμε σε προηγούμενο μέρος της εργασίας μας.

Αντίθετα, η σύνδεση, από μια εκπαιδευτικό, απόφοιτη του Π.Τ.Δ.Ε. Θεσσαλονίκης, του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας με την κοινωνική λειτουργία του σχολείου διαφοροποιείται (σε μια νεο-μαρξιστική θεωρητική κατεύθυνση) από το αντίστοιχο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής της εκπαίδευσης στο ίδιο Τμήμα.

Με βάση όσα προηγήθηκαν, μολονότι είναι δύσκολη η αντιπαραβολή και αντιστοίχιση της κοινωνιολογικής γνώσης την οποία έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών με το ομόλογο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, το οποίο παρουσιάσαμε στο πρώτο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους της εργασίας μας, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών έχει μεγάλο βαθμό «θεωρητικής συγγένειας» με το επίσημο περιεχόμενο όσων μαθημάτων κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης διδάχτηκαν στο πλαίσιο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Στο βαθμό δηλαδή που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συγκλίνουν, στο επίπεδο της κοινωνιολογικής γνώσης που εκφράζουν, με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των διάφορων πλευρών και στοιχείων της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, τις οποίες έχουμε καταγράψει ως επίσημο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Τμήματα της αρχικής τους εκπαίδευσης, μπορούμε να υποθέσουμε ότι το περιεχόμενο αυτό συμβάλει στη διαμόρφωση αυτής της γνώσης των εκπαιδευτικών.

Οι μεμονωμένες περιπτώσεις στις οποίες η κοινωνιολογική γνώση των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία αποκλίνει από το επίσημο περιεχόμενο της αρχικής κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης σε μια περισσότερο νεο-μαρξιστική θεωρητική κατεύθυνση, η απόκλιση αυτή μπορεί να συσχετιστεί με μια ανάλογης κατεύθυνσης πρόσθετη κοινωνιολογική ενημέρωση, την οποία διαθέτει η εκπαιδευτικός στη μια περίπτωση. Στην περίπτωση της δεύτερης εκπαιδευτικού, η ανάλογη θεωρητική διαφοροποίησή της από το επίσημο περιεχόμενο της αρχικής της εκπαίδευσης μπορεί να συσχετιστεί με ομόλογες επιρροές της εκπαιδευτικού από πολιτικούς και συνδικαλιστικούς χώρους της Αριστεράς και ανάλογα «σχήματα»

ιδεολογικής σκέψης, στα οποία αυτή έχει για μεγάλο χρονικό διάστημα «εκτεθεί» συμμετέχοντας στους χώρους αυτούς.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης των σχέσεων ανάμεσα στην κοινωνιολογική γνώση, την οποία δηλώνουν ότι έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας από τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., με πλευρές του περιεχομένου της διδασκαλίας αυτής, είναι σκόπιμη και η συσχέτιση του διαφορετικού βαθμού πρόσληψης (από τους εκπαιδευτικούς) του περιεχομένου και των κατευθύνσεων της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης, με τα ανεξάρτητα (ατομικά, επαγγελματικά και κοινωνικά) τους χαρακτηριστικά και τα στοιχεία της συνδικαλιστικής και πολιτικής τους τοποθέτησης. Μια τέτοια συσχέτιση μπορεί να συμβάλει σε μια βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και στο είδος της γνώσης που αυτοί αποκομίζουν από αυτήν.

Με βάση, λοιπόν, τη συσχέτιση αυτή, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαφοροποιούνται (από το επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης) ως προς την κοινωνιολογική γνώση που διαθέτουν, αναφέροντας ατομικιστικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, είναι στην πλειονότητά τους γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας (35-44 ετών) και με περισσότερα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται από αγροτικές περιοχές και από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων, οι γονείς τους είναι απόφοιτοι δημοτικού και έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά την Α΄ δεκαετία λειτουργίας των Τμημάτων αυτών.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συγκλίνουν, ως προς την κοινωνιολογική γνώση που διαθέτουν, με το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., αναφέροντας εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες σχετίζονται με την οικογένεια, είναι κυρίως άνδρες μεγαλύτερης ηλικίας (35-44 ετών), με 6-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται από αστικές περιοχές και από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων. Οι γονείς τους είναι απόφοιτοι 9ετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης και πάνω και έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά τη Β΄ δεκαετία λειτουργίας των Τμημάτων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αυτοτοποθετούνται συνδικαλιστικά και πολιτικά στα Δεξιά.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ανακαλούν ως κοινωνιολογική γνώση από το περιεχόμενο της αρχικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. «κοινωνιογενείς» εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας και συγκλίνουν με πλευρές του περιεχομένου αυτού, δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο τους, είναι στην πλειονότητά τους ηλικίας 35-44 ετών, έχουν 6-10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά την Α΄ δεκαετία λειτουργίας των Τμημάτων αυτών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται από αστικές περιοχές, από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων και τοποθετούν τον εαυτό τους συνδικαλιστικά και πολιτικά στα Αριστερά.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συγκλίνουν ως προς την κοινωνιολογική τους γνώση και τις εξηγήσεις τους για τη σχολική αποτυχία με εξηγήσεις οι οποίες απαντούν στο επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και συνδέουν τα αίτια της σχολικής αποτυχίας με τον ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο λειτουργίας του δασκάλου και το ψυχολογικό «κλίμα» του σχολείου, δε διαφοροποιούνται ως προς το φύλο τους, είναι κυρίως ηλικίας 24-34 ετών, έχουν 1-5 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση και έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κατά τη Β΄ δεκαετία λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. Οι γονείς των εκπαιδευτικών αυτών είναι απόφοιτοι δημοτικού και οι ίδιοι προέρχονται από αστικές περιοχές και, κυρίως, από εργατικά στρώματα.

Συνοψίζοντας την απόπειρα συσχέτισης των δεδομένων που προηγήθηκε, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, μολονότι ανάμεσα στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και τη διαμόρφωση των αντιλήψεων, των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και της κοινωνιολογικής γνώσης των εκπαιδευτικών μπορεί να διαμεσολαβούν κι άλλες σχέσεις, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτή, εντούτοις δεν μπορεί, ταυτόχρονα, να αποκλειστεί μια σχέση συνάφειας μεταξύ των δυο παραγόντων, τους οποίους διερευνήσαμε. Μια τέτοια σχέση προκύπτει από τις κοινές θεωρητικές αφετηρίες οι οποίες απαντούν στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., για συγκεκριμένες πλευρές της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, και σε ομόλογες οπτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τα Τμήματα αυτά και έχουν διδαχτεί το περιεχόμενο αυτό.

Από την προηγούμενη ανάλυση φαίνεται ότι οι κατευθύνσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, ως γνωστικού αντικείμενου στα ιδρύματα αρχικής

εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μπορεί να έχουν μια ορισμένη συμβολή στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των οπτικών των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την κατανόηση (ή, αντίστροφα, την απουσία κατανόησης) από αυτούς όψεων της κοινωνικής-αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

Οι λειτουργιστικές θεωρητικές κατευθύνσεις π.χ., οι οποίες τείνουν να κυριαρχήσουν στο επίπεδο του περιεχομένου της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα ιδρύματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όταν αυτές «συγκλίνουν» με μια ομόλογη διάρθρωση της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας, δημιουργούν τις υλικές υποδοχές για ιδεολογική νομιμοποίηση της κυρίαρχης λειτουργίας του σχολείου και για ενσωμάτωση (θεωρητική και πρακτική) των εκπαιδευτικών στο στενά ψυχοπαιδαγωγικό τρόπο σκέψης, αντιλήψεων και, κυρίως, παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών, οι οποίες «μεταφράζουν» το επίσημο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του δημοτικού σχολείου.

Η απουσία δηλαδή θεωρητικών οπτικών από το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., οι οποίες θα μπορούσαν να αναδείξουν τις ιδεολογικές και κοινωνικές διαστάσεις των σχολικών γνώσεων και της αξιολόγησης των μαθητών, φαίνεται πως έχουν ευνοήσει την αποδοχή του ουδέτερου και ψυχοπαιδαγωγικού τρόπου αντίληψης, διδακτικού χειρισμού και παιδαγωγικής αντιμετώπισης των σχολικών γνώσεων και της αξιολόγησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προηγούμενη επισήμανση στηρίζεται έμμεσα και στην κρίση, την οποία διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για το περιεχόμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που έχουν διδαχτεί. Από την κρίση αυτή προκύπτει ότι η διδασκαλία του μαθήματος δεν έχει συμβάλει στον προβληματισμό τους γύρω από τον τρόπο διδασκαλίας τους και, ειδικότερα, στις διδακτικές παρεμβάσεις, τις οποίες επιχειρούν στη διδακτέα ύλη των σχολικών βιβλίων, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. φαίνεται, τελικά, να μην έχει δώσει τη δυνατότητα να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος τις κοινωνικές διαστάσεις και επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Η συνδικαλιστική και πολιτική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται, σε κάποιο βαθμό, με τη διαφοροποίηση των οπτικών και του κοινωνιολογικού

«σχήματος» γνώσης των εκπαιδευτικών από το αντίστοιχο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης. Η υιοθέτηση από ορισμένους εκπαιδευτικούς κοινωνικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας (με βάση δηλαδή την κοινωνική προέλευση των μαθητών και των οικογένειών τους) υποθέτουμε πως συνδέεται με τα στοιχεία της πολιτικής τοποθέτησης και, κυρίως, με τη συμμετοχή τους σε συνδικαλιστικές παρατάξεις και χώρους της Αριστεράς. Ακόμη, και η κρίση που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί για το περιεχόμενο και τη θεωρητική κατεύθυνση που είχε η διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στην αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε. σχετίζεται σε κάποιο βαθμό με τη συνδικαλιστική και πολιτική τους ένταξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η συγκριτική εξέταση και συσχέτιση των δεδομένων που προέκυψαν από τη διερεύνηση των αντιλήψεων, των διδακτικών και παιδαγωγικών πρακτικών και της κοινωνιολογικής γνώσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πέρα από τη δυνατότητα που μας προσφέρει για τον έλεγχο και την επιβεβαίωση των υποθέσεων και των ερωτημάτων της έρευνάς μας, μας επιτρέπει να διατυπώσουμε κάποια περισσότερο συνολικά συμπεράσματα, αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την κυρίαρχη αναπαραγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου σε καίριες διαστάσεις της καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι ίδιοι την κοινωνική λειτουργία τους.

Αντιλήψεις, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κοινωνική λειτουργία του σχολείου

Η απόδοση των αιτίων της σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε παράγοντες οι οποίοι εδράζονται, κατά πρώτο λόγο στην οικογένεια των μαθητών και, κατά δεύτερο λόγο στους ίδιους τους μαθητές (4/5 των εξηγήσεων), τη στιγμή που αντιπροσωπεύονται ελάχιστα εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας οι οποίες αναφέρονται στην κοινωνική προέλευση των μαθητών και εξηγήσεις οι οποίες θίγουν πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου (λιγότερο από το 1/5 των εξηγήσεων), δείχνει τα όρια μέσα στα οποία κινείται η παιδαγωγική ιδεολογία και πρακτική τους. Τα όρια αυτά στο λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας μπορούν να ερμηνευτούν και να γίνουν περισσότερο κατανοητά αν συνεξεταστούν και συσχετιστούν τόσο με τα υπόλοιπα ευρήματα από τη διερεύνηση

των αντιλήψεων, των πρακτικών και της γνώσης των εκπαιδευτικών όσο και με τα ατομικά, επαγγελματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, όπως και με τα δεδομένα της συνδικαλιστικής και πολιτικής τοποθέτησης των εκπαιδευτικών, η οποία προσδιορίζει με διαφοροποιημένο τρόπο τις οπτικές, τις αντιλήψεις και τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας μπορεί επίσης να ερμηνευτεί αν συσχετιστεί και με πλευρές της κυρίαρχης σήμερα κοινωνικής ιδεολογίας, με στοιχεία τα οποία συγκροτούν τον επίσημο θεσμικό λόγο για τη λειτουργία του σχολείου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσió του και, βέβαια, με στοιχεία τα οποία σχετίζονται με την ίδια την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών.

Από μια τέτοια οπτική, η κυρίαρχη, σχεδόν, απόδοση από τους εκπαιδευτικούς των αιτίων της σχολικής αποτυχίας (κατά το 1/2 του συνόλου των εξηγήσεων και στους 28 από τους 30 εκπαιδευτικούς) σε διάφορους παράγοντες της οικογένειας των μαθητών μπορεί να ερμηνευτεί ως το αποτέλεσμα μιας διάχυτης κοινωνικής αντίληψης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και γενικότερα στην κοινωνία, η οποία δε συνοδεύεται απαραίτητα από μια σχετική επιστημονική τεκμηρίωση, αλλά μεταφέρει ορισμένα χαρακτηριστικά της «κυρίαρχης ιδεολογικής μορφής της εποχής», όπως, εύστοχα, έχει επισημανθεί.¹

Σύμφωνα με την κυρίαρχη αυτή «ιδεολογική μορφή», η οικογένεια αποτελεί το βασικό «κοινωνικοποιητικό θύλακα» του παιδιού και, άρα, η εξέλιξη και μετέπειτα πορεία του παιδιού εξαρτάται από τις «εσωτερικές προϋποθέσεις» αυτής της κοινωνικοποίησης. Ένα τέτοιο ερμηνευτικό «σχήμα» όσο ευλογοφανές είναι άλλο τόσο περιοριστικό και νομιμοποιητικό χαρακτήρα και προεκτάσεις αποκτά, όταν χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και αναφέρεται στα αίτια της σχολικής αποτυχίας. Γιατί, τη στιγμή που μετατίθεται η εστίαση στον «πυρήνα της οικογένειας» –στο πλαίσιο του ερμηνευτικού αυτού «σχήματος»– απομονώνεται η οικογένεια από τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις στις οποίες αυτή είναι ενταγμένη και, συνεπώς, εξετάζονται το «κοινωνικο-πνευματικό μειονέκτημα» ή «πλεονέκτημα», το «μορφωτικό» και «υλικό» της υπόβαθρο και το «οικογενειακό κλίμα» (στοιχεία στα οποία αποδίδεται η χαμηλή ή η υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών) ως «ενδογενή» και ανεξάρτητα στοιχεία ή χαρακτηριστικά της «κοινωνικής μονάδας» της οικογένειας. Μ' αυτόν τον τρόπο συσκοτίζονται οι κυρίαρχες

¹ _ Bourgeois J.-P. (1983), ό.π., σ.36.

κοινωνικές σχέσεις οι οποίες «ευθύνονται» και υπερ-προσδιορίζουν τα ειδικότερα (μορφωτικά, πολιτιστικά και άλλα) χαρακτηριστικά της οικογένειας. Το ερμηνευτικό αυτό «σχήμα» προκύπτει ως φυσικό επακόλουθο της κυριαρχίας της πολιτικής ιδεολογίας του ατομικού φιλελευθερισμού σε κάθε έκφανση της κοινωνικής ζωής. Η ιδεολογία αυτή, κατά την εξήγηση κάθε κοινωνικού προβλήματος, αναφέρεται σε επιφανειακά και φαινομενικά στοιχεία και «θεσμικές» πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας μόνο (όπως η οικογένεια), αγνοώντας και παραβλέποντας τις βαθύτερες κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες ανευρίσκονται πίσω από ένα «πρώτο» επίπεδο λειτουργίας των κάθε είδους «θεσμών».

Ένα τέτοιο ερμηνευτικό «σχήμα» εγγράφεται, ταυτόχρονα, σε μια ομολογη (ιδεολογικά) λειτουργιστική κοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας, στο βαθμό που το «σχήμα» αυτό (τηρουμένων κάποιων αναλογιών) «μεταφράζει» την παραδοσιακή «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων» και το «ατομικό μειονέκτημα» του μαθητή σε «κοινωνικο-μορφωτικό έλλειμμα», «ψυχοπαθολογικό κλίμα» ή «δυσμενείς υλικούς όρους διαβίωσης» ενός ευρύτερου κοινωνικού μορφώματος, της οικογένειας, που τείνει να παρουσιαστεί αποκομμένο από τις ευρύτερες παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις στις οποίες εντάσσεται και οι οποίες προσδιορίζουν τα «εσωτερικά» του στοιχεία.

Το γεγονός ότι το ερμηνευτικό αυτό «σχήμα» της σχολικής αποτυχίας, με βάση δηλαδή τους «εσωτερικούς» όρους λειτουργίας της οικογένειας, ανευρίσκεται στο λόγο σχεδόν όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος, και μάλιστα ανεξάρτητα από τα διαφορετικά ατομικά, επαγγελματικά, κοινωνικά χαρακτηριστικά ή τα στοιχεία της πολιτικής και συνδικαλιστικής τους τοποθέτησης, επιβεβαιώνει την ευρεία διάδοση και αποδοχή του «σχήματος» αυτού στο «σώμα» των εκπαιδευτικών καθώς και της σύστοιχης ιδεολογίας που το συνέχει.

Η δεύτερη, κατά σειρά, μεγαλύτερη κατηγορία εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας (με βάση τις ατομικές ικανότητες των μαθητών) εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας (35-44 ετών), οι οποίοι έχουν περισσότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, έχουν παρακολουθήσει τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης την Α΄ δεκαετία λειτουργίας των Π.Τ.Δ.Ε. και προέρχονται από οικογένειες αγροτικών και εργατικών στρωμάτων.

Η κυριαρχία στους εκπαιδευτικούς μιας οπτικής, η οποία απέχει πολύ από το να προσεγγίζει με κοινωνική «ματιά» μια κατεξοχήν κοινωνικά προσδιορισμένη έκφανση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η διαφοροποιημένη σχολική

επίδοση και αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών τους, την ίδια στιγμή που η οπτική αυτή αρκείται στην επίκληση φαινομενικών και επιφανειακών όψεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την εξήγησή της και σε «σχήματα» σκέψης του «κοινού νου», όπως η «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων», μπορεί να ερμηνευτεί και με βάση την ατομικιστική πρακτική ιδεολογία λειτουργίας του σχολείου –ατομική επίδοση και ανταγωνισμός– και, συνακόλουθα, την εμπλοκή των εκπαιδευτικών μέσα σ' αυτήν.

Το ατομικιστικό αυτό πλαίσιο καθιστά τη διδασκαλία μια «μοναχική» και «απομονωμένη» εργασία, στην οποία τα προβλήματα που ανακύπτουν τείνουν να ιδωθούν (ή και να εσωτερικευτούν) από τους εκπαιδευτικούς ως ατομικά προβλήματα των ίδιων, ο βαθμός διαχείρισης και αντιμετώπισης των οποίων αποτελεί το μέτρο της ατομικής τους επιτυχίας ή αποτυχίας.¹

Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς σύστοιχες οπτικές και τρόποι πρόσληψης διάφορων πλευρών της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας και μεταξύ αυτών και των αιτίων που οδηγούν στη διαφοροποιημένη σχολική επίδοση των μαθητών τους. Οι οπτικές και οι τρόποι αυτοί απομονώνουν το ατομικό και «συγκεκριμένο» από το κοινωνικό και «γενικό», απομακρύνοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τους εκπαιδευτικούς από περισσότερο «αφαιρετικές» κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της σχολικής επίδοσης των μαθητών τους. Έτσι π.χ. η καθημερινή και πολύωρη επαφή των εκπαιδευτικών με τους ίδιους μαθητές, τη στιγμή που έχουν τη δυνατότητα μιας ιδιαίτερης γνωριμίας και γνώσης του καθενός μαθητή χωριστά, ωθεί τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν και να μιλήσουν περισσότερο με όρους «ατομικών περιπτώσεων» παρά με όρους κοινωνικών στατιστικών. Μια τέτοια επαφή και γνώση δηλαδή του καθενός μαθητή χωριστά είναι επόμενο να προδιαθέτει τους εκπαιδευτικούς, μάλλον, σε ένα ατομικιστικό και «κλινικό» ερμηνευτικό λόγο παρά σε έναν κοινωνιολογικό, απομακρύνοντάς τους από την όποια κοινωνιολογική γνώση έχουν αποκτήσει και από αντίστοιχες κοινωνιολογικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.²

¹ _ Harris K. (1982), ό.π., σ. 148. Σύμφωνα με μια παραπλήσια ερμηνευτική οπτική, η ανυπαρξία στο εκπαιδευτικό επάγγελμα ενός «σώματος» κοινής παιδαγωγικής γνώσης, γύρω από τα θέματα της διδασκαλίας και της διδακτικής πράξης, αποτελεί μια από τις αιτίες της διδακτικής απομόνωσης των εκπαιδευτικών και της εξατομικευμένης διαχείρισης και αντιμετώπισης της διδασκαλίας και των προβλημάτων της. Συνέπεια του στοιχείου αυτού είναι η διολίσθηση των εκπαιδευτικών σε ατομικιστικά «σχήματα» σκέψης, αμοιβών και ανάληψης της ευθύνης, σε σχέση με τον τρόπο διεκπεραίωσης της πολύπλοκης διδακτικής πράξης καθώς και με όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Σχετική ανάλυση βλ. Lortie D.C. (1977), ό.π., σσ.73-76 και 79-81.

² _ Σχετικά ευρήματα και επισημάνσεις βλ. και Bourgeois J.-P. (1983), ό.π., σ.29.

Η αναγκαιότητα, εξάλλου, αντιμετώπισης και επίλυσης καθημερινών παιδαγωγικών και μαθησιακών δυσκολιών στο έδαφος της διδακτικής πράξης ευνοεί την πρόσληψη, από τους εκπαιδευτικούς, της παιδαγωγικής και μαθησιακής διαδικασίας ως ενός καθαρά «τεχνικού» ζητήματος, οι αντιφατικές καταστάσεις και οι δυσκολίες της οποίας δεν μπορούν να επιλυθούν παρά μόνο μέσα από την αναζήτηση «συγκεκριμένων» και «εφαρμόσιμων» τεχνικών και λύσεων από το χώρο π.χ. μιας πιο πρακτικά προσανατολισμένης «ψυχοπαιδαγωγικής της σχολικής τάξης» και της «σχολικής πράξης» κι όχι μιας κοινωνιολογικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, η οποία κινείται στο «θεωρητικό» επίπεδο.

Η μεγάλη χρονική απόσταση που χωρίζει τους εκπαιδευτικούς αυτούς από όσα έχουν διδαχτεί στο πλαίσιο της αρχικής κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης, τα οποία δε συνηγορούν με την «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων», έχει πιθανόν συμβάλει στην υιοθέτηση μιας τέτοιας οπτικής από την πλευρά τους. Η αύξηση δηλαδή των ετών υπηρεσίας και μαζί της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, όταν αυτή δε συνοδεύεται κι από μια «στέρεα» θεωρητική εκπαίδευση ή συνεχιζόμενη ομολογη επιμόρφωση, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην εύκολη υιοθέτηση οπτικών αποκλειστικά μέσα από το «θεσμικό ορίζοντα» του σχολείου, ο οποίος μπορεί να τροποποιήσει και τα εναπομείναντα «ίχνη» θεωρητικής οπτικής των εκπαιδευτικών, αμβλύνοντας, ουσιαστικά, τη θεωρητική οπτική τους και «γειώνοντάς» την αποκλειστικά στο επίπεδο της «καθημερινής τους εμπειρίας».

Μια ακόμη πλευρά η οποία μπορεί να ερμηνεύσει την ατομικιστική οπτική των εκπαιδευτικών είναι η αρχική κοινωνική τους προέλευση, σε συνδυασμό με τη σχέση των ίδιων ως ατόμων με το σχολικό «θεσμό». Το ότι δηλαδή είναι πιο συχνές οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, με βάση τις φυσικές ικανότητες των μαθητών, στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προέρχονται από αγροτικές περιοχές και εργατικά στρώματα, ερμηνεύεται, μάλλον, και από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν οι ίδιοι μια πετυχημένη πορεία μέσω του σχολείου.¹ Αυτή η «αυτοβιογραφία» τους τους οδηγεί στο να υιοθετούν την «ιδεολογία των ατομικών ικανοτήτων» ως προϋπόθεση της επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών τους στο σχολείο ή ως πλαίσιο για την εξήγησή της. Η πετυχημένη προσωπική διαδρομή των εκπαιδευτικών στο σχολείο λειτουργεί ως «παραδειγματική περίπτωση», η οποία τους οδηγεί περισσότερο σε ένα ερμηνευτικό «σχήμα» με βάση τις φυσικές ικανότητες των

¹ _ Harris K. (1982), ό.π., σ.125.

μαθητών, παρά σε μια κοινωνική εξήγηση, με βάση τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και τα δεδομένα της κοινωνικής στατιστικής. Το στοιχείο δηλαδή της αρχικής κοινωνικής προέλευσης των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με την προσωπική τους εμπειρία από την πετυχημένη σχολική διαδρομή και την «κοινωνική ανέλιξη» των ίδιων μέσα από τη λειτουργία του «θεσμού» του σχολείου, έχει πιθανότατα συμβάλει στην προηγούμενη αποστασιοποίηση των εκπαιδευτικών από κοινωνιολογικές οπτικές και στην υιοθέτηση από μέρος τους της οπτικής του κοινωνικά ουδέτερου σχολικού «θεσμού» καθώς και στην αποδοχή της «ιδεολογίας των φυσικών ικανοτήτων» και της «αξιοκρατίας».

Σε αντίθετη περίπτωση, πιθανή κατανόηση και αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς αυτούς των κοινωνικών καθορισμών στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης και της αποτυχίας ή επιτυχίας των μαθητών τους, θα συνιστούσε για τους εκπαιδευτικούς μια «ρήξη» με τα καθημερινά «σχήματα» αναπαράστασης της σχολικής επίδοσης των μαθητών που αυτοί υιοθετούν από το χώρο του σχολείου καθώς και με την «προσωπική» τους επαφή και εμπειρία από το σχολείο, στο βαθμό που η κατανόηση και αποδοχή των κοινωνικών καθορισμών της επίδοσης και πορείας των μαθητών στο σχολείο δεν προκύπτει από την απλή γενίκευση της «καθημερινής» καθώς και της «προσωπικής» τους εμπειρίας.¹

Η απόδοση από τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των αιτιών της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους στην οικογένεια των μαθητών ή στους ίδιους τους μαθητές, αν συσχετιστεί και με αντίστοιχες προτάσεις τις οποίες κάνουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, μας επιτρέπει να ερμηνεύσουμε τη σχετική αντίληψη και αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας από τους εκπαιδευτικούς μέσα από ένα ακόμη πρίσμα. Πρόκειται δηλαδή για μια αντίληψη και τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα υπαρκτό πρόβλημα της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, που τους δίνει τη δυνατότητα μιας αμεσότερης και αποτελεσματικότερης «επαγγελματικής» παρέμβασης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης των μαθητών τους.

Με άλλα λόγια, οι εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας με βάση τις «θεωρίες της οικογενειακής παθολογίας» και της «στέρησης» και της «ατομικής αδυναμίας» φαίνεται πως δίνουν περισσότερα περιθώρια και τομείς αποτελεσματικής «επαγγελματικής παρέμβασης» στους εκπαιδευτικούς παρά οι πιο «δομικές» και

¹ _ Για κάποιες παραπλήσιες επισημάνσεις, απ' όπου αντλούμε μέρος των ερμηνευτικών μας επισημάνσεων, βλ. και Leger A. (1983), ό.π., σ.221.

«σχεσιακές» εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, με βάση δηλαδή το κοινωνικό πεδίο και την κοινωνική λειτουργία του σχολείου. Οι πρώτες εξηγήσεις ανοίγουν στους εκπαιδευτικούς πιο «συγκεκριμένους» και «ειδικούς» δρόμους αντιμετώπισης των μαθητών τους, ενώ οι δεύτερες μπορούν απλώς να τους παράσχουν τρόπους θεωρητικής κατανόησης της κοινωνίας και του σχολείου (ή να τους υποδείξουν τρόπους πολιτικής διεκδίκησης της αλλαγής τους) και λιγότερο τους προσφέρουν «πρακτικούς» τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Κάτι παρόμοιο προκύπτει και από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών σχετικά με συμβουλευτικού χαρακτήρα παρεμβάσεις, τις οποίες κάνουν αυτοί είτε στο επίπεδο της οικογένειας όσων μαθητών τους δυσκολεύονται είτε στους ίδιους τους μαθητές, μέσα κυρίως από την «ειδικότερη» διδακτική αντιμετώπιση ή μέσα από την παραπομπή τους σε «ειδικούς» για την αντιμετώπιση των «μαθησιακών δυσκολιών».

Ταυτόχρονα, οι δυο προηγούμενες κατηγορίες εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας δίνουν τη δυνατότητα μεγαλύτερων περιθωρίων «επαγγελματικής αυτοπροστασίας» και «επαγγελματικής αποστασιοποίησης» των εκπαιδευτικών από το «ανεξάρτητο» (από το «θεσμό» του σχολείου και τους ίδιους) πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, το οποίο φαίνεται ν' αναγνωρίζεται ως ένα πρόβλημα με «εξωγενή» χαρακτήρα που δεν εμπίπτει στις «αρμοδιότητες» ή και στην απόλυτη «ευθύνη» των ίδιων για να το αντιμετωπίσουν.¹ Πρόκειται για αντίληψη που επιβεβαιώνεται αν συνεξεταστεί με σύστοιχες αντιλήψεις, οπτικές και παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετικά με άλλες πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, οι οποίες αφορούν άμεσα τη σχολική αποτυχία των μαθητών.

Συγκεκριμένα, η λειτουργιστική κοινωνιολογική οπτική την οποία υιοθετούν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί απέναντι στην αξιολόγηση (ως ένα αναγκαίο μέσο ανάδειξης της ατομικής αξίας του μαθητή) καθώς και η αντίστοιχη («αξιοκρατική») αντιμετώπιση στο ζήτημα της αξιολόγησης όσων μαθητών δυσκολεύονται και αποτυγχάνουν στα μαθήματα, αποτελούν ενδεικτικά στοιχεία υιοθέτησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών του κυρίαρχου σχολικού συστήματος αξιών και κριτηρίων ορισμού της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας των μαθητών.

Η αποδοχή του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, των αξιών και κριτηρίων που το διέπει, από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών του

¹ _ Για ανάλογες επισημάνσεις βλ. και Chessum R. (1980), ό.π., σσ. 124,125.

δείγματός μας, ερμηνεύεται, καταρχήν, από το μεγάλο βαθμό ιδεολογικής ενσωμάτωσης των εκπαιδευτικών στο κυρίαρχο ατομικιστικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Η καθημερινή επαφή των εκπαιδευτικών με τον κάθε μαθητή χωριστά και η «αποπλαισίωση» (που συνεπάγεται μια τέτοια επαφή) της δυνατότητας μάθησης από τις κοινωνικές της διαστάσεις και προϋποθέσεις, δημιουργεί ευνοϊκούς όρους για την πρόσληψη από τους εκπαιδευτικούς του βαθμού επιτυχούς ή ανεπιτυχούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία ως μιας «ατομικής στρατηγικής» και «υπόθεσης». Κάτω από ένα τέτοιο πρίσμα και οι διαδικασίες αξιολογικής αποτίμησης της μαθησιακής ανταπόκρισης των μαθητών εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς με έναν τρόπο ο οποίος ταυτίζεται με το επίσημο σκεπτικό και πλαίσιο υλοποίησης της αξιολόγησης. Σύμφωνα με το σκεπτικό αυτό, η αξιολόγηση των μαθητών συνιστά ένα αναγκαίο στοιχείο ανατροφοδότησης, ενίσχυσης και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας, γενικά, και, ειδικότερα, του κάθε μαθητή χωριστά και, άρα, αυτή αποτελεί μια αμερόληπτη (κοινωνικά) και αδιαμφισβήτητη (επιστημονικά) εκπαιδευτική πρακτική.

Έτσι μπορούν να ερμηνευτούν τόσο η απόλυτη συμφωνία ενός μέρους των εκπαιδευτικών με το εφαρμοζόμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών όσο και οι επιμέρους διαφωνίες και διαφοροποιήσεις ενός άλλου τμήματος των εκπαιδευτικών με ορισμένες «τεχνικές» μόνο πλευρές υλοποίησης της αξιολόγησης, στο βαθμό που και στις δυο περιπτώσεις καθίσταται απόλυτα αποδεκτή και αναγκαία, από το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη και εφαρμογή της αξιολόγησης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο τρόπος αυτός πρόσληψης της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται τόσο από την απουσία «αντίπαλων» θεωρητικά προσεγγίσεων της αξιολόγησης στο επίσημο περιεχόμενο της αρχικής κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. όσο και από την πιθανή κατίσχυση και «αναπαραγωγή» στο περιεχόμενο των υπόλοιπων ψυχοπαιδαγωγικών μαθημάτων, στη διδακτική των ειδικών γνωστικών αντικειμένων και στις πρακτικές ασκήσεις που συγκροτούν τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.Δ.Ε. των επίσημων σχολικών πρακτικών, μεθόδων και προσεγγίσεων αξιολόγησης των μαθητών. Η κατίσχυση και «αναπαραγωγή» αυτή είναι αναμενόμενο να καθιστά στα μάτια των εκπαιδευτικών «αυτονόητη» και «σύμφυτη» με την ίδια τη λειτουργία του σχολείου την ύπαρξη της αξιολόγησης των μαθητών. Μια τέτοια ευρεία αποδοχή και ταύτιση των εκπαιδευτικών με το σύστημα αξιολόγησης αποτυπώνει στο λόγο τους την απουσία αναφορών στην κυρίαρχη

επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης καθώς και στη σχέση αυτής με την ευρύτερη αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

Οι τρόποι με τους οποίους, εξάλλου, αντιμετωπίζουν διδακτικά οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσους μαθητές τους αποτυγχάνουν στα μαθήματά τους συνηγορεί υπέρ της προηγούμενης διαπίστωσης. Η απουσία δηλαδή ουσιαστικών διδακτικών παρεμβάσεων στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς αυτούς (τη στιγμή που η ύλη αυτή αναγνωρίζεται από ένα μέρος των εκπαιδευτικών ως δύσκολη κι ως ανασχετικός παράγοντας για τη μαθησιακή εξέλιξη των συγκεκριμένων μαθητών), σε συνδυασμό με την πραγματοποίηση μεθοδολογικού, κυρίως, χαρακτήρα παρεμβάσεις στη διδακτέα ύλη των βιβλίων, απηχούν την αντίληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών πως ο «ορθός» διδακτικός και ψυχοπαιδαγωγικός χειρισμός των βιβλίων και αυτών των μαθητών μπορεί να έχει από μόνος του θετικά αποτελέσματα, χωρίς δηλαδή να υπάρξουν παρεμβάσεις στο ίδιο το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης και των βιβλίων. Έτσι, άλλωστε, μπορεί να ερμηνευτεί και η αρχική καταφατική απάντηση της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών στο προκαταρκτικό μας ερώτημα σχετικά με το εάν αυτοί επιχειρούν διδακτικές παρεμβάσεις στο περιεχόμενο των βιβλίων που διδάσκουν. Οι απαντήσεις τους στο σχετικό ερώτημά μας, στις οποίες καταφαίνεται η αναγωγή των μεθοδολογικών πρακτικών που ακολουθούν και των επιμέρους διαφοροποιήσεών τους, όσον αφορά τον προβλεπόμενο χρόνο διδασκαλίας των μαθημάτων και διεκπεραίωσης της διδακτέας ύλης των βιβλίων σε τεχνικού τύπου παρεμβάσεις στο επίπεδο του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων, αναδεικνύει την απουσία από τον «ορίζοντα σκέψης» των εκπαιδευτικών του αυθαίρετου, επιλεκτικού και του ιδεολογικο-πολιτικά προσδιορισμένου χαρακτήρα του περιεχομένου των βιβλίων και, συνακόλουθα, την εύκολη αποδοχή του στη διδακτική τους πράξη ως κοινωνικά ουδέτερου, καθολικά αποδεκτού και επιστημονικά θεμελιωμένου.

Η έγνοια ενός μέρους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες εργατικών στρωμάτων, να βοηθήσουν τους μαθητές τους από τα «χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα», αφιερώνοντάς τους επιπλέον διδακτικό χρόνο, αναδεικνύει, από μια παραπλήσια σκοπιά, μια στενή προσκόλληση των εκπαιδευτικών αυτών στον τωρινό τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Η έγνοια αυτή δε φαίνεται να αφίσταται αλλά, απεναντίας, να εγγράφεται σε ένα πλαίσιο αποδοχής του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και σε μια απόπειρα διατήρησης των υφιστάμενων κριτηρίων σχολικής επιτυχίας και «ανέλιξης» των μαθητών, την ίδια

στιγμή που η έγνοια αυτή αποτυπώνει μια στάση «κοινωνικής αλληλεγγύης» των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, με συναισθηματικά, κυρίως, κριτήρια. Τη στιγμή δηλαδή που η συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία εκπαιδευτικών τείνει να συνδράμει διδακτικά τους μαθητές της από τα «χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα», οι οποίοι δυσκολεύονται στα μαθήματα (παρέχοντάς τους επιπλέον διδακτικό χρόνο και βοήθεια, προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν τα στοιχεία της διδακτέας ύλης και ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ύλης αυτής), την ίδια στιγμή η βοήθεια αυτή παρέχεται, κυρίως, με κριτήρια συναισθηματικά και με γνώμονα τη δυνατότητα των μαθητών αυτών να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους και να έχουν επιτυχή «ανέλιξη» μέσω του σχολικού «θεσμού». Βέβαιοι οι εκπαιδευτικοί για τον κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα της διδακτέας ύλης των βιβλίων και της λειτουργίας της αξιολόγησης καθώς και για τη δική τους κοινωνικά αμερόληπτη τοποθέτηση και λειτουργία απέναντι στους μαθητές τους που δυσκολεύονται στα μαθήματα, «επενδύουν» αποκλειστικά στην καλύτερη δυνατή, διδακτική και παιδαγωγική, αντιμετώπιση των μαθητών αυτών ή στην πρόσθετη διδακτική τους στήριξη.¹

Οι ρητές αναφορές αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών (όπως και της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος) στη δυσκολία και στην ασυμβατότητα που παρουσιάζουν τα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων με το «γνωστικό επίπεδο» των μαθητών τους, που δυσκολεύονται στα μαθήματα, και η υιοθέτηση, στη συνέχεια, διδακτικών πρακτικών γνωστικής διαφοροποίησης και διαχωρισμού των μαθητών τους (μέσα κυρίως από το «χαμήλωμα» του επιπέδου των στοιχείων διδακτέας ύλης που τους παρέχουν και των γνωστικών στόχων που θέτουν γι' αυτούς τους μαθητές), επιβεβαιώνουν την απουσία ρητών αναφορών στο λόγο τους σχετικά με τις πιθανές κοινωνικές επιπτώσεις των διδακτικών πρακτικών που αυτοί ακολουθούν. Στο βαθμό δηλαδή που οι εκπαιδευτικοί αυτοί υιοθετούν μια διαχωριστική και «ελιτίστικη» διδακτική και παιδαγωγική πρακτική στην αντιμετώπιση των μαθητών τους, θέτουν, απλώς, στο «περιθώριο» της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας την κοινωνική διάσταση της σχολικής αποτυχίας, αντί να ακολουθήσουν μια «παρεμβατική» παιδαγωγική και διδακτική πρακτική «μάχης» ενάντια σ' αυτή τη σχολική και κοινωνική διάκριση. Όταν, επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο διατεθειμένοι να αναφέρονται (ή ακόμη και να

¹ _ Leger A. (1983), ό.π., σ.224.

«εγκαλούν») το ανεπαρκές ή το «ελλειμματικό» γνωστικό «επίπεδο» των μαθητών τους που αποτυγχάνουν παρά να θέτουν σε αμφισβήτηση τον κοινωνικό χαρακτήρα των περιεχομένων που διδάσκονται στο σχολείο, τη στοχοθεσία και το κυρίαρχο πλαίσιο κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών, ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεύρυνση της γλωσσικής, πολιτιστικής και κοινωνικής ποικιλομορφίας και διαφοροποίησης του μαθητικού πληθυσμού, μετά και την εισροή στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση μεγάλου αριθμού μαθητών από οικογένειες οικονομικών μεταναστών, ενισχύει ακόμα περισσότερο την προηγούμενη ερμηνεία.

Στην προηγούμενη ερμηνεία συντείνει και μια ακόμη κατηγορία εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας, η οποία έχει ως βάση αναφοράς της τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Πρόκειται δηλαδή για εξηγήσεις των εκπαιδευτικών που εδράζονται σε επιφανειακές (ψυχοπαιδαγωγικές) πλευρές και στοιχεία της λειτουργίας του σχολείου, όπως η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση την οποία ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί ή το «κλίμα» που επικρατεί στη σχολική τάξη. Ακόμη κι όταν αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς η σχολική αποτυχία των μαθητών τους στα προηγούμενα «γνωστικά κενά» που έχουν οι μαθητές τους, αυτά τα «γνωστικά κενά» ανάγονται, τελικά, σε περιπτώσεις ανεπαρκούς διδακτικής και παιδαγωγικής αντιμετώπισης από προηγούμενους εκπαιδευτικούς ή στη μη καταβολή της αναγκαίας προσπάθειας από την πλευρά των ίδιων των μαθητών (ηθικολογική προσέγγιση) κι όχι στις πιο «δομικές» διαστάσεις προσδιορισμού της σχολικής αποτυχίας, όπως είναι τα ειδικότερα στοιχεία της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών και οι κοινωνικές και ιδεολογικο-πολιτικές προδιαγραφές επιλογής των σχολικών γνώσεων και εκπόνησης και συγγραφής του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών βιβλίων.

Οι επισημάνσεις αυτές αφορούν και το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, οι οποίοι τοποθετούνται συνδικαλιστικά και πολιτικά στα Αριστερά. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή οι οποίοι τοποθετούν τον εαυτό τους συνδικαλιστικά και πολιτικά στην Αριστερά, χωρίς οι ίδιοι να έχουν τώρα ή να είχαν στο παρελθόν κάποια συμμετοχή και δράση σε συνδικαλιστικές παρατάξεις και πολιτικούς χώρους της Αριστεράς, δε διαφοροποιούνται σημαντικά στις αντιλήψεις, τις οπτικές και τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές, αναφορικά με τις διαστάσεις της κοινωνικής λειτουργίας της εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δηλώνουν διαφορετική συνδικαλιστική προτίμηση και πολιτική τοποθέτηση από αυτούς.

Αντίθετα, η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών καθώς και τα ειδικότερα στοιχεία της συνδικαλιστικής και πολιτικής τους τοποθέτησης φαίνεται να σχετίζονται με το είδος της κοινωνιολογικής γνώσης την οποία έχουν αποκομίσει και ανακαλούν στη μνήμη τους οι εκπαιδευτικοί, όταν καλούνται να αναφερθούν γενικά στα αίτια της σχολικής αποτυχίας. Έτσι, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες αγροτών και εργατών και αυτο-τοποθετούνται πολιτικά στα Αριστερά, στις γενικές τους εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας μετατοπίζονται από τις ατομικιστικές εξηγήσεις και τις εξηγήσεις οι οποίες έχουν ως βάση αναφοράς τον «πυρήνα» της οικογένειας των μαθητών τους που αποτυγχάνουν, αποδίδοντας, τελικά, τα αίτια της σχολικής αποτυχίας σε στοιχεία τα οποία αφορούν την κοινωνική προέλευση των μαθητών.

Στο γενικότερο δηλαδή επίπεδο προσέγγισης της σχολικής αποτυχίας από την κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαμεσολαβούν, δηλαδή να συσχετίζονται τα στοιχεία της κοινωνικής τους προέλευσης και της πολιτικής τους τοποθέτησης, τα οποία οδηγούν τους εκπαιδευτικούς αυτούς στην αναγνώριση όψεων της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, χωρίς όμως η λειτουργία αυτή να αναδεικνύεται στις πραγματικές της διαστάσεις και τις συγκεκριμένες απολήξεις της σε σχέση με την αιτιολογία και τη διατήρηση της σχολικής αποτυχίας.

Το επιπρόσθετο διακριτό στοιχείο, βέβαια, το οποίο χαρακτηρίζει αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών, είναι πως οι εκπαιδευτικοί αυτοί είχαν αναπτύξει στα φοιτητικά τους χρόνια συνδικαλιστική και πολιτική δράση σε παρατάξεις και χώρους της Αριστεράς. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τα βιώματα των εκπαιδευτικών, λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης, ίσως αποτελούν στοιχεία τα οποία ερμηνεύουν την προηγούμενη μετατόπισή τους σε πιο κοινωνικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας, όταν αυτοί ανακαλούν στη μνήμη τους τη σχετική κοινωνιολογική γνώση την οποία έχουν αποκομίσει από την αρχική τους εκπαίδευση στα Π.Τ.Δ.Ε. Η παλιότερη δηλαδή συνδικαλιστική και πολιτική συμμετοχή και δράση των εκπαιδευτικών σε χώρους της Αριστεράς και η σύστοιχη ιδεολογική επίδραση που δέχτηκαν σε συνδυασμό με τα στοιχεία της κοινωνικής τους προέλευσης φαίνεται πως λειτουργεί ως «πλαίσιο υποδοχής» και διαμόρφωσης των γενικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας σε πιο κοινωνική και «θεωρητικο-πολιτική» κατεύθυνση. Η κατεύθυνση αυτή των γενικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας, μάλλον, εδράζεται περισσότερο στην «εμπέδωση» στη σκέψη τους στοιχείων τα οποία προέρχονται από μια «απομακρυσμένη» (χρονικά) και

«αφηρημένη» (θεωρητικά) κοινωνική στατιστική και από ιδεολογικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας από μια «αριστερή σκοπιά», παρά από το «καθημερινό» πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και την «προσωπική» κοινωνιολογική γνώση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για γεγονός που δικαιολογεί, από τη μια, την αντιφατική διολίσθηση των ίδιων εκπαιδευτικών στην «ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων», όταν αυτοί καλούνται να εξηγήσουν τη χαμηλή σχολική επίδοση συγκεκριμένων μαθητών τους, και, από την άλλη, την απουσία βαθύτερης θεωρητικής εμβάθυνσης και κατανόησης των κοινωνικών διαστάσεων της σχολικής αποτυχίας και της σχέσης της με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου και τον τρόπο εμπλοκής των ίδιων, ακόμη κι όταν αυτοί αναφέρονται, σε ένα γενικότερο επίπεδο, στα αίτια της σχολικής αποτυχίας.

Η μεγαλύτερη συχνότητα εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας με βάση ψυχολογικούς παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με το μαθητή, στους εκπαιδευτικούς της νεότερης ηλικίας (24-34 ετών) και με λιγότερα (1-10) χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, μπορεί να ερμηνευτεί και με βάση τη μεγαλύτερη εμφάνιση ψυχολογικών οπτικών και προσεγγίσεων της σχολικής επίδοσης (ή με βάση την υποχώρηση των γενικών κοινωνιολογικών οπτικών και προσεγγίσεων της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης) στο επίσημο περιεχόμενο της αρχικής κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα Π.Τ.Δ.Ε. κατά τη Β΄ δεκαετία διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Τμήματα αυτά.

Μια πιο βάσιμη, ωστόσο, ερμηνεία αυτής της στροφής των εκπαιδευτικών σε ψυχολογικού τύπου εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους δεν μπορεί παρά να λάβει υπόψη της τη δεσπίζουσα (ιδεολογικά) θέση των ψυχολογικών προσεγγίσεων και οπτικών σε κάθε τομέα της τρέχουσας κοινωνικής (ακόμη και της οικονομικής) πραγματικότητας.¹ Η κυριαρχία δηλαδή ψυχολογικών «σχημάτων» σκέψης στην εξήγηση κάθε πτυχής της κοινωνικής ζωής δε θα μπορούσε ν' αφήσει ανεπηρέαστη τη σκέψη και την οπτική των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί καλούνται να σκεφτούν και να μιλήσουν για τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Οι

¹ Χαρακτηριστική μιας τέτοιας προσέγγισης είναι π.χ. η απόδοση της αυξομείωσης των μακροοικονομικών μεγεθών και των χρηματιστηριακών δεικτών ή ακόμη και των αιτιών της ίδιας της οικονομικής κρίσης σε παράγοντες όπως η «αισιοδοξία» και η «νευρικήτητα των αγορών» ή η «απληστία μιας μερίδας τραπεζιτών». Δηλαδή σε παράγοντες οι οποίοι ανάγονται στις «ορθολογικές επιλογές», τις «πρακτικές» και τις «συμπεριφορές» των ατόμων κι όχι στις κυρίαρχες (καπιταλιστικές) κοινωνικές σχέσεις που υπερβαίνουν τα άτομα και προσδιορίζουν τα οικονομικά φαινόμενα. Για μια τέτοια κριτική στην κυρίαρχη οικονομική (νεοκλασική) προσέγγιση των οικονομικών φαινομένων βλ. ενδεικτικά Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.-Α.Δ.Ε.Δ.Υ. *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Ετήσια Έκθεση 2009*, τχ.11, Αθήνα, Αύγουστος 2009, σσ.116-123.

ψυχολογικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας τη στιγμή που αυτές επιχειρούν να απαντήσουν στο πρόβλημα με ευλογοφανείς τρόπους, αποτελούν προσεγγίσεις οι οποίες εγγράφονται στην κυρίαρχη σήμερα φιλελεύθερη κοινωνική ιδεολογία. Σύμφωνα με την ιδεολογία αυτή, τα αίτια των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων θα πρέπει ν' αναζητηθούν στις επιλογές, τη διαθεσιμότητα, τις δυνατότητες, την ψυχολογική κατάσταση και τα χαρακτηριστικά των ατόμων και όχι στις βαθύτερες κοινωνικές δομές και τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες υπερ-προσδιορίζουν τα άτομα, τη διαθεσιμότητα και τις επιλογές τους. Αυτή η ψυχολογίζουσα οπτική μπορεί να ερμηνευτεί και ως προϊόν μιας ιδιαίτερης τάσης επηρεασμού των εκπαιδευτικών από τη μελέτη βιβλίων ψυχολογίας, τα οποία θεωρούν ότι τους βοηθούν στη δουλειά τους, αφού αυτά έχουν, κατά τους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερη «πρακτική εφαρμογή», αναφορικά με την αντιμετώπιση «συγκεκριμένων περιπτώσεων» και «προβλημάτων», τα οποία ανακύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποδίδουν τη σχολική αποτυχία σε ψυχολογικούς λόγους που σχετίζονται με το μαθητή, συνδέουν, ταυτόχρονα, τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους με ψυχολογικούς παράγοντες οι οποίοι εδράζονται στην οικογένεια των μαθητών. Επίσης, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί προτείνουν την ψυχολογική ενίσχυση και ενθάρρυνση των μαθητών τους που αποτυγχάνουν, ως τρόπο αντιμετώπισης της αποτυχίας τους. Η ίδια κατηγορία εκπαιδευτικών αναγνωρίζει αποκλειστικά ψυχοπαιδαγωγική λειτουργία στην αξιολόγηση των μαθητών, ενώ αντιμετωπίζει με επιείκεια στο ζήτημα της αξιολόγησης όσους μαθητές δυσκολεύονται στα μαθήματα, προκρίνοντας ψυχολογικά και συναισθηματικά κριτήρια.

Η οπτική και η στάση αυτή «ψυχολογικοποίησης» όλων σχεδόν των στοιχείων και διαστάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, η οποία απαντά περισσότερο σε εκπαιδευτικούς που προέρχονται από μικροαστικά στρώματα και αυτο-τοποθετούνται συνδικαλιστικά και πολιτικά στα Δεξιά, μπορεί να ερμηνευτεί και με βάση την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών και τη συνδικαλιστική και πολιτική τους τοποθέτηση.

Το σχετικά «άνετο» δηλαδή κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον, από το οποίο προέρχονται οι εκπαιδευτικοί αυτοί, ευνοεί τρόπους πρόσληψης και αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας, οι οποίοι εδράζονται σε ψυχολογικές και επιφανειακές (κι όχι στις πιο «δομικές» και κοινωνικές) διαστάσεις του προβλήματος,

όπως, για παράδειγμα, το πόσο προσεκτικοί είναι οι μαθητές στο σχολείο, πόσο ενδιαφέρον δείχνει το οικογενειακό τους περιβάλλον για το τι κάνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, πόσο ενισχύονται ψυχολογικά οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου αυτοί να ξεπεράσουν τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν κ.τ.ό. Τα στοιχεία της πολιτικής ιδεολογίας αυτών των εκπαιδευτικών ευνοούν μια φιλελεύθερη προσέγγιση της λειτουργίας του σχολείου και της συγκρότησης της κοινωνίας, γεγονός το οποίο απομακρύνει, με τη σειρά του, οποιαδήποτε κοινωνική εξήγηση της σχολικής αποτυχίας και της λειτουργίας του σχολείου από τον «ορίζοντα σκέψης» των εκπαιδευτικών.

Ένα επιπρόσθετο στοιχείο συντείνει στην ορθότητα της προηγούμενης ερμηνείας. Στην κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών απαντούν αποκλειστικά, μεταξύ των εξηγήσεων που αυτοί προκρίνουν και έχουν ως βάση αναφοράς την οικογένεια, και εξηγήσεις για τη σχολική αποτυχία, που αναφέρονται στους δυσμενείς οικονομικούς και υλικούς όρους διαβίωσης ορισμένων μαθητών τους. Η αναφορά, βέβαια, από τους εκπαιδευτικούς, στους όρους αυτούς, από τη μια, δε συναρτά τους υλικούς όρους διαβίωσης της οικογένειας με την ευρύτερη κοινωνική της θέση στο πλαίσιο του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας, στον οποίο αυτή εντάσσεται και, από την άλλη, εξηγεί τη χαμηλή σχολική επίδοση μέσα από το «ξεπέρασμα» κάποιων «ανεκτών» ορίων διαβίωσης της οικογένειας των μαθητών τους, με βάση δηλαδή τα «δεδομένα» (γι' αυτούς) επίπεδα διαβίωσης. Το στοιχείο αυτό αποτελεί μια ακόμη παράμετρο της οπτικής και του τρόπου πρόσληψης, από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, της οικογενειακής κατάστασης όσων μαθητών τους δυσκολεύονται στα μαθήματα, η οποία διαμεσολαβείται και προσδιορίζεται από τις κοινωνικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Η ίδια κατηγορία εκπαιδευτικών, η οποία δηλαδή προέρχεται από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων και αυτο-τοποθετείται συνδικαλιστικά και πολιτικά στα Δεξιά, αναγνωρίζει διευκολυντικό ρόλο στα βιβλία και τα άλλα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας, όσον αφορά τη δυνατότητα που αυτά προσφέρουν για την άμβλυνση και την αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Μια τέτοια οπτική και στάση εδράζεται σε μια λανθάνουσα πεποίθηση αυτών των εκπαιδευτικών για τον κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων και των βιβλίων και, κατ' επέκταση, για την κοινωνικά αμερόληπτη λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας και του σχολείου, το οποίο υπηρετεί το μορφωτικό καλό όλων αδιακρίτως των μαθητών.

Στις μεμονωμένες περιπτώσεις των εκπαιδευτικών στις οποίες αποδίδονται τα αίτια της σχολικής αποτυχίας στην κοινωνική προέλευση των μαθητών τους και γίνεται αντιληπτή η κοινωνική διάσταση των σχολικών γνώσεων και του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών, ο τρόπος αυτός κατανόησης πλευρών της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου ερμηνεύεται, κυρίως, με βάση τη νεο-μαρξιστικής κατεύθυνσης πρόσθετη κοινωνιολογική ενημέρωση και τη μακρόχρονη συνδικαλιστική συμμετοχή και την πολιτική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε συνδικαλιστικούς και πολιτικούς χώρους της Αριστεράς, στοιχεία και τα δυο τα οποία έχουν, πιθανότατα, συντείνει σε έναν τέτοιο τρόπο αντίληψης.

Το γεγονός ότι οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους παρουσιάζονται ομοιογενοποιημένες, εναρμονιζόμενες (σε πολύ μεγάλο βαθμό) με τη διδασκαλία του επίσημου περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων, όπως και το γεγονός ότι μικραίνει η απόκλιση (σε ορισμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών) ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους και στις διδακτικές πρακτικές που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία, είναι αναμενόμενο. Η άμβλυνση αυτή της απόκλισης ανάμεσα στις εξηγήσεις και στον τρόπο διδακτικής αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας εξηγείται, καταρχήν, μέσα από μια απόσταση που συνήθως υπάρχει ανάμεσα στην ιδεολογία και τις οπτικές των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που αυτοί ακολουθούν, ιδιαίτερα στο επίπεδο της διδακτικής τους πράξης.¹

Από τα δεδομένα που προέκυψαν και στη δική μας έρευνα φαίνεται πως όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφερθούν, σε ένα γενικότερο και πιο αφηρημένο επίπεδο, στα αίτια της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, αξιοποιώντας την κοινωνιολογική γνώση που έχουν αποκομίσει σχετικά με τους παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών, υιοθετούν κοινωνικές εξηγήσεις της αποτυχίας, με βάση δηλαδή την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Όταν όμως οι ίδιοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με την ανάγκη εξήγησης των λόγων για τους οποίους δυσκολεύονται και αποτυγχάνουν στα μαθήματα συγκεκριμένοι

¹ _ Bourgeois J.-P. (1983), ό.π., σ.27.

μαθητές της τάξης τους, τότε προσανατολίζονται σε ατομικιστικές και ψυχολογικές εξηγήσεις, οι οποίες εδράζονται στους ίδιους τους μαθητές και στην οικογένειά τους. Εκεί που η «αναίρεση» των όποιων κοινωνικών εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας είναι σχεδόν καθολική είναι όταν οι εκπαιδευτικοί αυτοί καλούνται να μιλήσουν για τις συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές τις οποίες ακολουθούν, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους. Οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές δηλαδή τις οποίες ακολουθούν ή επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση αυτή, δε διαφοροποιούνται, ή διαφοροποιούνται ελάχιστα, από τις πρακτικές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών οι οποίοι υιοθετούν ατομικιστικές εξηγήσεις της σχολικής αποτυχίας και δεν αυτονομούνται διδακτικά από το επίσημο περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων. Και αυτές οι διδακτικές πρακτικές προϋποθέτουν την κοινωνική ουδετερότητα του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων και γι' αυτό οι παιδαγωγικές και διδακτικές παρεμβάσεις και πρακτικές, που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς, τοποθετούνται ανοιχτά στην υπηρεσία όλων των μαθητών χωρίς κοινωνική διαφοροποίηση ή διάκριση.¹

Η καθολική σχεδόν απουσία ουσιαστικών διδακτικών παρεμβάσεων στο περιεχόμενο της διδακτέας ύλης των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, με την έννοια της ουσιαστικής διαφοροποίησης και αυτονόμησης των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο αυτό, προκειμένου αυτοί να βοηθήσουν τους μαθητές τους που αποτυγχάνουν στα μαθήματα να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, εξηγείται όχι μόνο από την απουσία σχετικού (με τον κοινωνικό χαρακτήρα του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων) κοινωνιολογικού προβληματισμού αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η διδασκαλία και οργανώνεται η διδακτική πράξη στο δημοτικό σχολείο.

Συγκεκριμένα, η μακράς διάρκειας επαφή και σχέση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ένα είδος «παιδαγωγικής ιδεολογίας», η οποία διαπερνά και συνέχει το σύνολο των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου και τον τρόπο εφαρμογής τους στη διδακτική πράξη, έχει οδηγήσει στη μετατόπιση του προβληματισμού των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο όσων διδάσκουν στο σχολείο στον τρόπο με τον οποίο πρέπει αυτό το περιεχόμενο να διδάχτεί πιο «σωστά» και πιο «αποτελεσματικά».

¹ _ Leger A. (1983), ό.π., σ. 222.

Τα σχετικά πρόσφατα (μετά το 2003) αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ.) όσο και τα προηγούμενα, τα οποία εμπίπτουν στην κατηγορία των λεγόμενων κλειστών «στοχοταξινομικών» αναλυτικών προγραμμάτων, δεν απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς ως προγράμματα-πλαίσια, τα οποία να δίνουν γενικές κατευθύνσεις και, άρα, τη δυνατότητα να διαμορφώσουν οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο του κάθε μαθήματος και να καταστρώσουν τη διδασκαλία του.¹ Απεναντίας, τα προγράμματα αυτά εμπεριέχουν, αφενός, έναν αναλυτικό προσδιορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, στο βαθμό που τα κύρια στοιχεία της (περιεχόμενα μαθημάτων, διδακτικοί στόχοι) είναι διατυπωμένα σ' αυτά και, αφετέρου, μια περιοριστική, δηλαδή εξαντλητική παρουσίαση των προδιαγραφών, τις οποίες πρέπει να πληροί η συγγραφή των αντίστοιχων διδακτικών βιβλίων.

Κατά τον ίδιο τρόπο, τα νέα «διδασκτικά πακέτα» του δημοτικού σχολείου (δηλαδή τα βιβλία μαθητή και τα βιβλία δασκάλου), στα οποία εμπεριέχονται το περιεχόμενο όσων πρέπει να διδαχτούν, οι διδακτικοί στόχοι, η ενδεικνυόμενη μεθοδολογία διδασκαλίας, οι προβλεπόμενοι χρόνοι διδασκαλίας και τρόποι αξιολόγησης της διδασκαλίας και των μαθητών, συντείνουν στη μετατόπιση του προβληματισμού των εκπαιδευτικών από το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων και τις ιδεολογικές και κοινωνικο-πολιτικές διαστάσεις και σχέσεις που καθόρισαν την επιλογή και τη διαμόρφωση των γνώσεων σε μια «τεχνική» διαπραγμάτευση και στενά διδακτική προσέγγιση των γνώσεων αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Μια τέτοια προσέγγιση αναδεικνύει το περιεχόμενο των σχολικών γνώσεων ως ένα κοινωνικά ουδέτερο και επιστημονικά θεμελιωμένο στοιχείο της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο ανάγεται σε ζήτημα διαμόρφωσης μιας «ορθής» διδακτικής τακτικής ή στρατηγικής, προκειμένου να υπάρξει πιστή εφαρμογή και «σωστή» μετάδοσή του στους αποδέκτες του, τους μαθητές.² Πίσω

¹ _ Το γεγονός αυτό φαίνεται και από τον τρόπο με τον οποίο έχουν δημοσιευτεί τα αναλυτικά προγράμματα (Α.Π.Σ.), καταρχήν, σε ΦΕΚ και, σε μια επόμενη φάση, σε μια συγκεντρωτική δίτομη έκδοση περιορισμένης κυκλοφορίας, αντί της έκδοσής τους σε αυτόνομα τεύχη για κάθε μάθημα χωριστά και της διανομής τους σε μαζική κλίμακα στους (άμεσους) αποδέκτες τους-εκπαιδευτικούς. Η παρατήρηση αυτή, με τη μορφή μιας κριτικής παραδοχής από την πλευρά του Π.Ι. και αποτίμησης της τωρινής κατάστασης σε σχέση με το χαρακτήρα και τη λειτουργία των υπαρχόντων αναλυτικών προγραμμάτων (τα οποία, ουσιαστικά, δεν απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς), εμπεριέχεται σε δυο κείμενα προτάσεων του Π.Ι. για τον τρόπο σύνταξης των επόμενων αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων, στη «Διατμηματική Επιτροπή για τη Μορφωτική Αυτοτέλεια του Λυκείου και τον Διάλογο για την Παιδεία». Σχετικά βλ. τον ιστοχώρο του Π.Ι. (www.pi-schools.gr/ «Προτάσεις του Π.Ι. στο πλαίσιο του διαλόγου για την Παιδεία»/ «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», Αθήνα 2009, σ.9 και «Η Πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα σχολικά βιβλία», Αθήνα 2009, σ.4).

² _ Για μια θεωρητική υποστήριξη αυτού του τύπου αναλυτικών προγραμμάτων, μέσα και από την αναγωγή της κατασκευής του «νέου τύπου» αναλυτικών προγραμμάτων σε μια αμιγώς ουδέτερη και

δηλαδή από τη φιλοσοφία και τη διάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου προωθείται η αντίληψη ότι η επιλογή, η κατάταξη και η οργάνωση της σχολικής γνώσης είναι θέμα «τεχνικό» και η διδασκαλία αυτής της γνώσης είναι θέμα επιλογής της «κατάλληλης» μεθοδολογίας.¹ Μ' αυτόν τον τρόπο παρασιωπάται ο συγκεκριμένος κοινωνικός χαρακτήρας του περιεχομένου των σχολικών γνώσεων και της διδασκαλίας και, κατά συνέπεια, αποσιωπάται το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και της κοινωνικής-αναπαραγωγικής λειτουργίας που επιτελεί το σχολείο, μέσα από την επιλογή γνώσεων συγκεκριμένης κοινωνικής οπτικής και περιεχομένου.

Έτσι, η συγκεκριμενοποίηση και ο αναλυτικός προσδιορισμός των διδακτικών, παιδαγωγικών και αξιολογικών δραστηριοτήτων των εκπαιδευτικών και των περιεχομένων μάθησης των μαθητών με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα «διδασκτικά πακέτα» του δημοτικού σχολείου εισάγει και εδραιώνει μορφές τεχνικού και ιδεολογικού ελέγχου των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας και την ίδια στιγμή εμπεδώνει στους εκπαιδευτικούς μια ουδέτερη αντίληψη και οπτική των περιεχομένων της εκπαίδευσης, τα οποία έχουν επιλεγεί και διαμορφωθεί από «ειδικούς».² Είναι προφανές πως από μια τέτοια παραδοχή οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τροποποιήσουν ή να αντικαταστήσουν εύκολα μια άσκηση ή μια εργασία, ενώ είναι γι' αυτούς πολύ δύσκολη (αν όχι ανεπίτρεπτη) μια συνολικότερη αντικατάσταση ή παράλειψη ολόκληρων διδακτικών ενοτήτων ή η χάραξη διαφορετικού διδακτικού προγραμματισμού από τον προβλεπόμενο των βιβλίων.³

επιστημονική εξελικτική πορεία εκπόνησης προγραμμάτων βλ. ενδεικτικά Φλουρής Γ. *Αναλυτικά Προγράμματα. Για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα 2000⁷ και Ξωχέλλης Π. (1989) «Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.11, σσ.161-171. Απεναντίας, για μια κοινωνιολογική κριτική του «νέου τύπου» αναλυτικών προγραμμάτων, των ιδεολογικών τους προδιαγραφών και των ιδεολογημάτων που συνοδεύει την εισαγωγή τους βλ. το παλιότερο βιβλίο του Μ. Νούτσου (1983), ό.π. και το μεταγενέστερο άρθρο του ίδιου «Το ιδεολόγημα του "Curriculum"», ανάτυπο «Δωδώνη», τόμ. ΚΑ' Μέρος Τρίτο, επιστημονική επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1992.

¹ _ Για παρόμοιες σκέψεις σχετικά με τον τεχνικό και ιδεολογικό έλεγχο της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών, ο οποίος εισάγεται μέσα από τη λογική των έτοιμων «διδασκτικών πακέτων» βλ. και Harris K. (1982), ό.π., σσ.71,72.

² _ Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., σσ.172,173.

Χαρακτηριστικά, σημειώνεται στο κείμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της Γλώσσας : «Στην προκειμένη περίπτωση δεν κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση της αξιολόγησης του [αναλυτικού] προγράμματος, η οποία είναι έργο της Πολιτείας και αφορά στενό κύκλο ειδικών και αρμοδίων, παρά μόνο η αξιολόγηση του μαθητή, η οποία είναι έργο της καθημερινής εργασίας του δασκάλου. Άλλωστε η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί βασικό στοιχείο για την αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών», στο : «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου» (ΦΕΚ 303,τχ. Β' / 13-3-2003, σ. 3775).

³ _ Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., σ.173.

Όπως, εύστοχα, έχει επισημανθεί και παλιότερα, τα νέα «διδασκαλικά πακέτα» του δημοτικού σχολείου, με το να εμπεριέχουν ένα «έτοιμο» και «καλά μεθοδευμένο» αναλυτικό διάγραμμα διδασκαλίας, είναι ιδιαίτερα «ανθεκτικά» στην πρωτοβουλία και τις διδακτικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στο περιεχόμενό τους. Το περιεχόμενο, οι διδακτικοί στόχοι, η μέθοδος, ο προγραμματισμός της διδασκαλίας και η αξιολόγηση γίνονται από «ειδικούς». Μένει στον εκπαιδευτικό η πιστή εφαρμογή και εκτέλεση αυτών που έχουν προγραμματιστεί από άλλους.¹

Η προηγούμενη ανάλυση σχετικά με τη διάρθρωση και τη μορφή των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών βιβλίων και το είδος διδασκαλίας και διδακτικής πράξης στο οποίο αυτά συντείνουν, παρέχει ένα συμπληρωματικό πλαίσιο ερμηνείας για τους λόγους που απουσιάζουν ουσιαστικές διδακτικές παρεμβάσεις στο

Για παράδειγμα, οι αναφορές στο νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στα βιβλία του γλωσσικού μαθήματος (από έναν από τους συντάκτες του προγράμματος σπουδών του μαθήματος) είναι αντιπροσωπευτικές από την άποψη του δεσμευτικού χαρακτήρα που (έμμεσα) αποδίδεται στο αναλυτικά προσδιορισμένο πλαίσιο διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο, σε σχέση με το περιεχόμενο, τους διδακτικούς στόχους, τη μεθοδολογία καθώς και την κοινωνικά «ουδέτερη» και επιστημονικά «έγκυρη» επιλογή γνώσης που έχει περιληφθεί στα σχετικά διδακτικά βιβλία.

Σχετικά με τα προηγούμενα στοιχεία αντιγράψαμε ορισμένα χωρία από σχετική εισήγηση του συντάκτη του προγράμματος σπουδών της Γλώσσας : *«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα της γλώσσας σήμερα αποτελεί συμπύκνωση των σύγχρονων θεωριών, δεδομένων και μεθοδολογίας, σε βαθμό που θα ήταν ίσως δύσκολο να τα εντοπίσει κανείς συγκεντρωμένα σε οποιοδήποτε άλλο ειδικό πόνημα. (...) Η μεγαλύτερη έγνοια και μεθόδευση (ενν. του Προγράμματος Σπουδών) ήταν πώς να μην αιφνιδιαστούν οι δάσκαλοι, πώς να βρεθούν οι πιο ήπιοι τρόποι εφαρμογής. [Έτσι, αποφεύχθηκαν ακραίες εφαρμογές, όπως αυτοσχεδιασμός όλης της διδακτέας ύλης και διδασκαλίας από τον δάσκαλο, χρήση ντοσιέ αντί βιβλίου, μη διδασκαλίας μορφοσύνταξης κ.ά.]. (...) Η νέα προσέγγιση προϋποθέτει αλλαγή διδακτικής στάσης. • Το ΑΠΣ και το Βιβλίο του δασκάλου παρέχουν το στοιχειώδες Γλωσσοπαιδαγωγικό πλαίσιο. • Παρέχεται ο διαθέσιμος για κάθε ενότητα αριθμός διδακτικών ωρών. • Παρέχεται αριθμός διδακτικών στόχων. • Παρέχονται τα μέσα : κείμενα και δραστηριότητες. Ο δάσκαλος διαχειρίζεται κατά τις συνθήκες όλα αυτά για να πετύχει τους στόχους στο μέτρο του δυνατού. Δηλαδή, έχει την ευχέρεια να αντικαθιστά, να παραλείπει ή και να προσθέτει κείμενα και δραστηριότητες, με σκοπό να πετυχαίνει στο μέτρο του δυνατού και μέσα στα χρονικά περιθώρια με κάποιο βαθμό απόκλισης, τους στόχους που θέτει η ενότητα. (...) Τα εγχειρίδια είναι γραμμένα με τρόπο που να καθοδηγούνται αβίαστα δάσκαλος και μαθητής μέσα από τη διδασκαλία που είναι αποτυπωμένη στο Βιβλίο μαθητή, ενώ οι μεθοδολογικές οδηγίες δίνουν στον δάσκαλο με τρόπο απλό το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στις λίγες σελίδες του Βιβλίου μαθητή. (...) Όλα τα παραπάνω προσδίδουν αυξημένη σημασία στα εγχειρίδια, εφόσον επιτελέστηκε πρωτότυπο έργο. Παρόλες τις δυσμενείς προϋποθέσεις, η ποιότητα των νέων εγχειριδίων θα είναι γενικά υψηλή και όχι απλά ανώτερη του αναμενόμενου. Οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι :*

- Πρόκειται για βιβλία, μελετημένα και κατασκευασμένα με τρόπο που ο κάθε δάσκαλος να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά, χωρίς να είναι απαραίτητη κάποια θεωρητική κατάρτιση. (...) Όλα αυτά, χωρίς να είναι απαραίτητη κάποια ειδική κατάρτιση πέραν αυτών που περιέχονται στο Βιβλίο δασκάλου και κυρίως στο Βιβλίο μαθητή», Παπαρίζος Χ. «Η γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό. Νέα προγράμματα, νέα εγχειρίδια και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου», σσ.27-38, στο : ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), Αθήνα Δεκέμβριος 2005.

¹ _ Στις παρατηρήσεις αυτές κατέληγε ο Γ. Μαυρογιώργος για τα προηγούμενα βιβλία του δημοτικού σχολείου. Σχετικά βλ. Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., σ.173. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις αυτές απηχούν και την τωρινή πραγματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου και γι' αυτό τις αξιοποιούμε για τη θεμελίωση της συλλογιστικής μας.

περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επιπρόσθετα, τα «δομικά» στοιχεία των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων, τα οποία αναλύσαμε, μπορούν να ερμηνεύσουν και ένα μέρος των ατομικιστικών εξηγήσεων και του σύστοιχου τρόπου αντίληψης από τους εκπαιδευτικούς της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, ο τρόπος συγκρότησης και διάρθρωσης των αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων έχει ως προϋπόθεση και, ταυτόχρονα, ως αποτέλεσμα τη σιωπηρή παραδοχή μιας αυθαίρετης κατασκευής για το «μέσο μαθητή» ως κριτήριο για τον προσδιορισμό και τη διαβάθμιση του γνωστικού επιπέδου των μαθημάτων και της διδακτέας ύλης. Μια τέτοια παραδοχή και υιοθέτηση έχει την αφετηρία της στην αφηρημένη έννοια των γενικών «ικανοτήτων» του «μαθητή», οι οποίες προσδιορίζονται (με τη σειρά τους) κυρίως από το βαθμό «ανταπόκρισής» του στις συγκεκριμένες γνωστικές απαιτήσεις των βιβλίων.¹ Μ' αυτόν τον τρόπο νομιμοποιούνται οι διαφορετικές σχολικές επιδόσεις των μαθητών, στο βαθμό που οι διαφορετικές αυτές επιδόσεις μπορούν να εκλαμβάνονται και να εξηγούνται στη βάση ατομικά προσδιορισμένων ρυθμών εργασίας και μάθησης των μαθητών και, άρα, στη βάση διαφοροποιημένων «ικανοτήτων» μάθησης μεταξύ των μαθητών και, φυσικά, ατομικά προσδιορισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων.²

Με τα βιβλία αυτά «απαλλάσσεται», έτσι, το σχολείο από την ευθύνη ενδεχόμενης αποτυχίας του μαθητή, αφού αυτό «του προσφέρει «κοινό» (για όλους) πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης, με δυνατότητες εξατομικευμένου ρυθμού μάθησης».³ Ο τύπος αυτός αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων «απαλλάσσει» επίσης και τους εκπαιδευτικούς «από την ευθύνη της χαμηλής σχολικής επίδοσης και αποτυχίας του μαθητή, μια και η διδακτική τους παρέμβαση έχει ουσιαστικά εκμηδενιστεί. Έτσι, αναγκαστικά, η ευθύνη της σχολικής αποτυχίας θα αφορά τον ίδιο το μαθητή, ο οποίος παρόλη τη μεθοδικότητα, την επιστημονικότητα και την «ουδετερότητα» των προσφερόμενων σχολικών γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας δεν είχε τις απαραίτητες «ικανότητες», «δεξιότητες» ή τα «χαρίσματα» να ανταποκριθεί».⁴

¹ Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., σ.178.

² Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., σσ.177, 178.

³ Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., σ.178.

⁴ Για όλη τη σχετική ανάλυση, απ' όπου και αντλούμε, βλ. Μαυρογιώργος Γ. (1997), ό.π., σ.178.

Η ανάλυση που προηγήθηκε, σχετικά με το είδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης, που προδιαγράφουν τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά βιβλία του δημοτικού σχολείου συμπυκνώνει την ερμηνεία για τον ατομικιστικό τρόπο αντίληψης της σχολικής αποτυχίας των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, το διαχωρισμό της σχολικής επίδοσης και της μαθησιακής διαδικασίας από τις κοινωνικές της διαστάσεις και εξαρτήσεις καθώς και την πρόσληψη, από τους εκπαιδευτικούς, του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών μέσα από ένα μονοδιάστατο ψυχοπαιδαγωγικό πρίσμα. Η ίδια ανάλυση θέτει, ωστόσο, επιπλέον και ένα συνολικότερο πλαίσιο κατανόησης του τρόπου λειτουργίας των εκπαιδευτικών στο επίπεδο των διδακτικών παρεμβάσεων και πρακτικών που αυτοί ακολουθούν και, κατ' επέκταση, του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη φύση και τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών γνώσεων. Το πλαίσιο αυτό τη στιγμή που συσχετίζει την «εναρμόνιση» της οπτικής των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αναλυτικό πρόγραμμα με τον επίσημο τρόπο παρουσίασης των σχολικών γνώσεων και την ενσωμάτωση των διδακτικών παρεμβάσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στο επίσημο περιεχόμενο των διδακτικών βιβλίων και στον προβλεπόμενο (από αυτά) τρόπο διδακτικής πράξης, αναδεικνύει, ταυτόχρονα, και τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών για άσκηση των ορίων της παιδαγωγικής και διδακτικής τους αυτονομίας.

Προϋπόθεση, βέβαια, για την άσκηση των ορίων αυτών είναι μαζί με την πολιτική τοποθέτηση και η κοινωνιολογική ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τον συγκεκριμένο κοινωνικό χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων και τη συμβολή τους στη σχολική αποτυχία συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών τους. Μια τέτοια ενημέρωση και πολιτική τοποθέτηση φαίνεται πως απουσιάζει από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γι' αυτό και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το αναλυτικό πρόγραμμα και τις σχολικές γνώσεις που διδάσκουν καθώς και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν τις γνώσεις αυτές στη διδακτική τους πράξη αναδεικνύει μια τάση παραγνώρισης της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου κι όχι μια τάση «ενεργητικής αντίστασης» ή, πολύ περισσότερο, μια απόπειρα αναπροσανατολισμού της κυρίαρχης κοινωνικής λειτουργίας του.

Η τάση αυτή σιωπηρής ενσωμάτωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου, ως προς τις οποίες διερευνήσαμε την παιδαγωγική ιδεολογία, τις οπτικές και τις πρακτικές τους, μπορεί να κατανοηθεί και με βάση την ιδιαίτερη εργασιακή και κοινωνική θέση τους. Η θέση τους αυτή ως υπαλλήλων του εκπαιδευτικού προσωπικού του κράτους, και πιο συγκεκριμένα η «απρόσωπη» και μη εντατική μισθωτή σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με τον εργοδότη τους-κράτος, ενδεχομένως, συμβάλλει στη ροπή των εκπαιδευτικών προς μια ατομικιστική ιδεολογία στις αντιλήψεις, τις οπτικές και τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές.

Μια τέτοια σχέση εργασίας, η οποία βρίσκεται έξω από τη σφαίρα των κατεξοχήν παραγωγικών σχέσεων και το στενά εκμεταλλευτικό πλαίσιο που οριοθετούν οι σχέσεις αυτές, όσον αφορά τη θέση και τη σχέση μεταξύ των δυο βασικών «πόλων» του κοινωνικού σχηματισμού, δηλαδή των φορέων της εργατικής και της αστικής τάξης (με υπαγωγή των πρώτων σε μια σχέση άμεσης εκμετάλλευσης από τους δεύτερους), δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τον προσανατολισμό της σκέψης των εκπαιδευτικών σε μια μονοδιάστατη ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση όλων των διαστάσεων και των στοιχείων της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας και στην πρόσληψη και κατανόηση των στοιχείων αυτών ως ουδέτερων κοινωνικά και αδιαμφισβήτητων επιστημονικά.¹ Έτσι π.χ. η καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο, το οποίο εμπεριέχει «μη ορατές» ή ανεπαίσθητες, απ' αυτούς, μορφές εργασιακού-τεχνικού και ιδεολογικο-πολιτικού ελέγχου, δημιουργεί την εντύπωση στους εκπαιδευτικούς ότι οι συνθήκες υπό τις οποίες διεξάγεται η εργασία τους-διδασκαλία είναι ανεξάρτητες από κοινωνικές παραμέτρους και ιδεολογικο-πολιτικούς επικαθορισμούς. Μια τέτοια εντύπωση συμβάλλει στην πρόσληψη και εσωτερίκευση από τους εκπαιδευτικούς της εργασίας των ίδιων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μιας «ατομικής» εργασίας, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο μιας καθαρά μορφωτικής και κοινωνικά αμερόληπτης διαδικασίας. Η

¹ _ Σχετικά με τη διάκριση της παραγωγικής από τη μη παραγωγική εργασία και την κοινωνική οριοθέτηση, στη βάση της διάκρισης αυτής, της νέας μικροαστικής από την εργατική τάξη βλ. γενικά την ανάλυση του Ν. Πουλιαντζά (1990), ό.π., κυρίως στις σσ. 259-276 και 336-353 και τη νεότερη επεξεργασία των Γ. Μηλιού και Γ. Οικονομάκη (2007), ό.π., κυρίως στις σσ. 30-33.

Για μια διεισδυτική ανάλυση σχετικά με τα ειδικότερα (κοινωνικά, οικονομικά και ιδεολογικά) χαρακτηριστικά της εργασίας των εκπαιδευτικών και την κοινωνική ένταξη αυτών στη νέα μικροαστική τάξη βλ. μια αντίστοιχη (θεωρητικά) με τις επεξεργασίες του Ν. Πουλιαντζά παρουσίαση στο βιβλίο του Harris K. (1982), ό.π., σσ.35 κ.ε. και 128-131. Αναφορά στις διαφορετικές οπτικές κοινωνικής ταξινόμησης των εκπαιδευτικών, με προτίμηση σε μια ταξινόμηση η οποία βασίζεται στο βεμπεριανό σχήμα του O. Wright, γίνεται στη μελέτη του Lindbland S. (1997), ό.π., σσ. 321-325.

εργασία αυτή αποσκοπεί στη μετάδοση των αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών σε όλους αδιακρίτως τους μαθητές και, μέσα από τη διαδικασία αυτή, στην εξυπηρέτηση του γενικού κοινωνικού καλού.

Με άλλα λόγια, η εκτέλεση από τους εκπαιδευτικούς μιας όχι αυστηρά εποπτευόμενης, μη παραγωγικής κοινωνικής εργασίας, τους καθιστά μια ειδική κοινωνική κατηγορία, στην οποία η εργασία τους συνεπάγεται την «εμπλοκή» τους σε «αδιόρατες» διαδικασίες κοινωνικής επιλογής και ενσωμάτωσης των μαθητών. Έτσι, η εργασία τους αυτή εγγράφεται, σε σημαντικό βαθμό, εντός ορισμένων κοινωνικών ορίων. Το γεγονός αυτό ωθεί τους εκπαιδευτικούς στο να ενστερνίζονται και να ταυτίζονται (παρά ν' αμφισβητούν) τις κυρίαρχες σχολικές και κοινωνικές νόρμες και, κατά συνέπεια, δημιουργεί μια «λειτουργική σχέση» εναρμόνισης των εκπαιδευτικών με τη βαθύτερη κοινωνική λειτουργία του σχολείου, η οποία τελικά εξαφανίζεται από την οπτική των εκπαιδευτικών ή εμφανίζεται ως κοινωνικά ουδέτερη.

Η σχετικά «αναβαθμισμένη» κοινωνικά και οικονομικά θέση των εκπαιδευτικών (σε σύγκριση με την αντίστοιχη θέση διάφορων κοινωνικών φορέων της εργατικής τάξης) συντείνει, επίσης, στη δημιουργία μιας αντίληψης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την εντελώς διαφορετική και «διακριτή» κοινωνική θέση των ίδιων από τους φορείς των κοινωνικών στρωμάτων της εργατικής τάξης. Η αίσθηση κοινωνικής ασφάλειας που συνεπάγεται η εργασιακή τους κατάσταση και θέση τους οδηγεί περισσότερο στο να συνδέουν την εργασιακή και κοινωνική τους «τύχη» με τα μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα κοινωνικά συμφέροντα και τους προσανατολισμούς των κυρίαρχων αστικών στρωμάτων. Στοιχείο το οποίο συμβάλλει, με τη σειρά του, στο να αποδέχονται και να συμπλέουν με τις παιδαγωγικές και ιδεολογικές νόρμες που διέπουν την κοινωνική λειτουργία του σχολείου παρά στο να αμφισβητούν τη λειτουργία αυτή και ν' αναζητούν άλλες κοινωνικές συμμαχίες από αυτή με τις κυρίαρχες αστικές κοινωνικές δυνάμεις, οι οποίες έχουν τον έλεγχο της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου.

Μια τέτοια αντίληψη και τάση «εμπλοκής» των εκπαιδευτικών στην κυρίαρχη κοινωνική-αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου είναι αναμενόμενο να εκδηλώνεται σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες μικροαστικών στρωμάτων. Η κοινωνική «απόσταση» που χωρίζει τους εκπαιδευτικούς αυτούς από τους φορείς της εργατικής τάξης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια μεγαλύτερη «εναρμόνιση» αυτής της κατηγορίας

εκπαιδευτικών με την κυρίαρχη λειτουργία του σχολείου, και, επομένως, για μια μονιμότερη ιδεολογική σύμπλευση (με άρρητο ή μη συγκροτημένο τρόπο) των εκπαιδευτικών αυτών με τα κυρίαρχα στρώματα της αστικής τάξης, σ' ό,τι αφορά τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης και την εργασία που διεκπεραιώνουν οι ίδιοι σ' αυτήν. Κάτι το οποίο φαίνεται ν' αποτελεί σταθερό χαρακτηριστικό της ιδεολογικής τοποθέτησης των εκπαιδευτικών, σ' ό,τι αφορά την κοινωνική λειτουργία του σχολείου, με βάση και τη σχετική ερευνητική εμπειρία η οποία έχει ως τώρα καταγραφεί και από άλλες χώρες της Ευρώπης και των Η.Π.Α.,¹ χωρίς όμως και πάλι να θεωρείται το ζήτημα αυτό οριστικά απαντημένο. Κι αυτό γιατί τόσο η «αντιφατική» και «ενδιάμεση» μικροαστική κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών (μεταξύ της εργατικής και της αστικής τάξης) όσο και οι διαφορετικές (ανά χώρα και ιστορικο-πολιτική συγκυρία) συνθήκες είναι δυνατόν να προσδιορίζουν με διαφοροποιημένο τρόπο την ιδεολογική και πολιτική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στον κοινωνικό προσανατολισμό του σχολείου.² Οι συγκεκριμένες ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες μπορούν να εξηγήσουν, κατά περίπτωση, το βαθμό της αναπαραγωγικής ή της μετασχηματιστικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών εντός του μηχανισμού του σχολείου.

Ακόμη και στην κατηγορία των εκπαιδευτικών οι οποίοι πολιτογραφούνται στην Αριστερά, όσον αφορά την ιδεολογική και πολιτική τους τοποθέτηση (έχοντας, μάλιστα, κάποιοι από αυτούς συμμετάσχει παλιότερα και σε πολιτικούς και συνδικαλιστικούς χώρους της Αριστεράς), η ιδεολογική και πολιτική αυτή τοποθέτησή τους φαίνεται πως δε συνάδει με τον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και, πολύ περισσότερο, με τον τρόπο της παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας των ίδιων στο πλαίσιο της λειτουργίας αυτής. Η αριστερή δηλαδή ιδεολογική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε αντίθεση με την παιδαγωγική ιδεολογία των ίδιων και ακόμη περισσότερο με τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές, οι οποίες καθόλου δε φαίνεται να διαφοροποιούνται και να αντιτίθενται σε καίριες πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου.

¹ Σχετικά βλ. Lindbland S. (1997), ό.π., σσ. 325-346 και Harris K. (1982), ό.π., σσ. 129-132.

² Σε ανάλογες παρατηρήσεις καταλήγει στα συμπεράσματά της και η παλιότερη (στα μέσα της δεκαετίας του 1980) συγκριτική εμπειρική έρευνα της ιδεολογικής τοποθέτησης των εκπαιδευτικών απέναντι στην κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης από τρεις χώρες της Ευρώπης, τον Καναδά και τις Η.Π.Α. Σχετικά βλ. Lindbland S. (1997), ό.π., σσ. 330-332.

Όταν, τέλος, το σύνολο, σχεδόν, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις αντιλήψεις και οπτικές των οποίων διερευνήσαμε, δεν εκφράζει κάποιες συνολικότερες προτάσεις κοινωνικού-αναδιανεμητικού χαρακτήρα για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους (όπως π.χ. προτάσεις για την ανάγκη ύπαρξης πολιτικών οικονομικής και κοινωνικής ενίσχυσης των οικογενειών των μαθητών αυτών, με σκοπό, έστω, την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων), αυτό μπορεί να σημαίνει πως όχι μόνο απορρίπτει ή δεν κατανοεί τον ταξικό χαρακτήρα του σχολείου, αλλά και έχει ήδη ενσωματωθεί στην κυρίαρχη (αστική) ιδεολογία που επικρατεί στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Στο πλαίσιο της ιδεολογίας αυτής, ενώ γίνονται από τους εκπαιδευτικούς προτάσεις (και αυτές θεωρούνται θεμιτές), οι οποίες αφορούν βελτιωτικές παρεμβάσεις στους «εσωτερικούς» όρους λειτουργίας του σχολείου, της οικογένειας των μαθητών και στις «ατομικές» προϋποθέσεις μάθησης των ίδιων των μαθητών, δεν τίθενται ζητήματα που ν' αφορούν την ανάγκη πολιτικής παρέμβασης και βελτίωσης των ευρύτερων κοινωνικών όρων, οι οποίοι προσδιορίζουν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση των (υλικών και μορφωτικών) προϋποθέσεων λειτουργίας της οικογένειας και της μάθησης των μαθητών. Οι ευρύτερες δηλαδή κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες συντείνουν στην όξυνση ή την άμβλυνση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών και μαζί στην αναπαραγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου, φαίνεται πως βρίσκονται εκτός του «ορίζοντα σκέψης» των εκπαιδευτικών και γι' αυτό και είναι εκτός του «πεδίου» των προτάσεών τους για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών τους.

Στο βαθμό, λοιπόν, που δεν αναγνωρίζεται από τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η διασύνδεση των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων με τη δημιουργία του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας, είναι αναμενόμενο να μη γίνεται αντιληπτή από αυτούς και η κυρίαρχη αναπαραγωγική λειτουργία του δημοτικού σχολείου, και, κατά συνέπεια, να μην κατανοείται και η συμβολή των ίδιων στο πλαίσιο αυτής της λειτουργίας.

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία μας επιχειρήσαμε τη διερεύνηση και ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. και τις κοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις καθώς και έμμεσα τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν αποφοιτήσει από τα Τμήματα αυτά, σε σχέση με πλευρές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου. Τα δεδομένα από τη διερεύνηση αυτή καθώς και η ερμηνεία τους μας επιτρέπουν να απαντήσουμε σε όλα τα βασικά και επιμέρους ερωτήματα, τις υποθέσεις και τα ζητήματα, τα οποία θέσαμε στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας. Με βάση, λοιπόν, την ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων αυτών, οι υποθέσεις και τα ζητήματα τα οποία θέσαμε μπορούν να απαντηθούν συνοπτικά ως εξής.

1. Το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε., κατά το χρονικό διάστημα 1984-2004, αναδεικνύει την κυριαρχία μιας ουδέτερης κοινωνικά, ψυχοπαιδαγωγικής και λειτουργιστικής θεώρησης του αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών γνώσεων και της αξιολόγησης των μαθητών στο σχολείο. Επίσης, μολονότι στο περιεχόμενο αυτό απαντά μια γενικότερη, κοινωνικά προσανατολισμένη, προσέγγιση της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας των μαθητών, η προσέγγιση αυτή δε θίγει (θεωρητικά και ιδεολογικά) τις βαθύτερες (κοινωνικοπολιτικές και ιδεολογικές) σχέσεις της σχολικής επίδοσης και της αποτυχίας με το πλέγμα των κυρίαρχων (καπιταλιστικών) κοινωνικών σχέσεων και τη σύστοιχη αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Η θεωρητική παρουσίαση των σχολικών γνώσεων και της αξιολόγησης των μαθητών όσο και των εξηγήσεων της σχολικής αποτυχίας στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης προωθεί την οπτική ότι η επιλογή και η συγκρότηση των σχολικών γνώσεων αποτελεί αμιγώς επιστημονικό και παιδαγωγικό ζήτημα, το οποίο είναι ανεξάρτητο από κοινωνικά και ιδεολογικά κριτήρια και διαστάσεις. Επίσης, ότι η αξιολόγηση των μαθητών συνιστά ένα ουδέτερο (κοινωνικά) και αναγκαίο (παιδαγωγικά) στοιχείο της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και της συνολικότερης λειτουργίας του σχολείου, το οποίο αποτελεί απλώς μέσο «ανατροφοδότησης» και «βελτίωσης» της μαθησιακής πορείας του μαθητή και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τέλος, η παρουσίαση αυτή προωθεί την οπτική ότι τα αίτια της σχολικής αποτυχίας εδράζονται στην «υστέρηση» που παρουσιάζουν οι γλωσσικές, γνωστικές και πολιτιστικές «δυνατότητες» κάποιων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών και των οικογένειών τους, σε σχέση με τις αντίστοιχες απαιτήσεις του σχολικού «θεσμού», και ελάχιστα στα συγκεκριμένα (κοινωνικά και πολιτικο-ιδεολογικά) κριτήρια με τα οποία επιλέγονται και συγκροτούνται οι σχολικές γνώσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα και αξιολογούνται οι «ικανότητες» και «δεξιότητες» των μαθητών. Τα αίτια δηλαδή της σχολικής αποτυχίας εντοπίζονται στο «χαμηλό» και «ελλειμματικό» γλωσσικό, πολιτιστικό και μορφωτικό «επίπεδο» του μαθητή και της οικογένειάς του καθώς και στους «εσωτερικούς» όρους λειτουργίας της οικογένειας ή στην «άνιση» αντιμετώπιση ορισμένων κοινωνικών κατηγοριών μαθητών από το σχολικό «θεσμό» και όχι στις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και στη σύστοιχη αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου.

2. Ο κυρίαρχα λειτουργιστικός χαρακτήρας του περιεχομένου και του προσανατολισμού του σχετικού με τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης μέρους των προγραμμάτων σπουδών στα Π.Τ.Δ.Ε. δε φαίνεται να δημιούργησε προϋποθέσεις για μια συνολικότερη (θεωρητικά) και πιο ριζοσπαστική (ιδεολογικά) οπτική και κατανόηση (από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς) των πιο καίριων στοιχείων και διαστάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου. Η θεωρητική εκπαίδευση που υποθέτουμε πως έλαβαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κάθε άλλο παρά τους έδωσε τη δυνατότητα ν' αντιληφθούν την τεχνοκρατική και φιλελεύθερη οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καθώς και τις κύριες όψεις της αναπαραγωγικής του λειτουργίας. Το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. στέρησε τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς από σημαντικά θεωρητικά εργαλεία ανάλυσης και κατανόησης των βαθύτερων σχέσεων που συνδέουν τις διάφορες πλευρές και λειτουργίες του σχολείου και τις κυρίαρχες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές δομές και σχέσεις εξουσίας. Η θεωρητική αυτή εκπαίδευση λειτούργησε «συμπληρωματικά» και «φωτογραφικά», σε σχέση

με την υφιστάμενη εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, αναπαράγοντας, τελικά, μια νομιμοποιητική εκδοχή κοινωνιολογικής σκέψης και αντίληψης σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τη μελλοντική εργασία των ίδιων σ' αυτό. Μ' αυτόν τον τρόπο, η κοινωνιολογική αυτή εκπαίδευση συνέβαλε στην ιδεολογική νομιμοποίηση και τη θεωρητική «εμπέδωση» της υφιστάμενης, κοινωνικής και πολιτικής, λειτουργίας του σχολείου στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, μέσα δηλαδή από τη συμβολή της στην «εδραίωση» μιας θεσμοκρατικής οπτικής και διδακτικής και παιδαγωγικής πρακτικής στους εκπαιδευτικούς.

3. Το περιεχόμενο της θεωρητικής αυτής εκπαίδευσης, στο γνωστικό αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα Π.Τ.Δ.Ε.), καταδεικνύει ότι η κατοχύρωση και διεύρυνση της ακαδημαϊκής ελευθερίας και αυτονομίας, όσον αφορά τη διαμόρφωση των κατευθύνσεων και του περιεχομένου στα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων αυτών (μετά το 1982), δε συνοδεύτηκε κι από ανάλογη διεύρυνση και εισδοχή ριζοσπαστικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων και οπτικών στα αντίστοιχα προγράμματα. Η ισχνή εκπροσώπηση ριζοσπαστικών και νεο-μαρξιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης, ταυτόχρονα με τη γενικότερη τάση θεωρητικής και ιδεολογικής «ομοιογενοποίησης» του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, με την κυριαρχία σ' αυτό λειτουργιστικών θεωρήσεων, δε φαίνεται να επιβεβαιώνει τη «μεγάλη τομή» που μπορούσε να συνεπιφέρει η ίδρυση των πανεπιστημιακών Π.Τ.Δ.Ε., σε σχέση με την άρση του καθορισμένου ιδεολογικού ελέγχου στην εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, και, κατ' επέκταση, να επιβεβαιώνει, απ' αυτή την πλευρά, την «πανηγυρική» υποδοχή της ίδρυσης των Τμημάτων αυτών κατά τη δεκαετία του 1980.

4. Οι κοινωνικές οπτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά τα τρία στοιχεία και τις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σχολικές γνώσεις, αξιολόγηση μαθητών και αίτια της σχολικής αποτυχίας), με βάση τα οποία τις διερευνήσαμε, παρουσιάζουν πανομοιότυπα λειτουργιστικά στοιχεία με τις αντίστοιχες θεωρητικές οπτικές, οι οποίες απαντούν στο επίσημο περιεχόμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, την

οποία αυτοί έχουν διδαχτεί στα Π.Τ.Δ.Ε. Οι οπτικές και οι αντιλήψεις αυτές της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνουν πως δε λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές και ιδεολογικές διαστάσεις και επιπτώσεις των σχολικών γνώσεων, της αξιολόγησης και της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών. Μπορούμε, έτσι, να ισχυριστούμε πως έχουν αφήσει έξω από την προβληματική τους καίριες διαστάσεις της αναπαραγωγικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, οι οποίες συναρτώνται με τα τρία αυτά στοιχεία. Αναλογικά, και οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, τις οποίες δηλώνουν ότι ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία των σχολικών βιβλίων και το χειρισμό της αξιολόγησης των μαθητών, προκειμένου ν' αντιμετωπίσουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών τους, τείνουν ν' αναπαράγουν την ιδεολογία του κοινωνικά ουδέτερου, αναγκαίου και επιστημονικά θεμελιωμένου περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών καθώς και την ενίσχυση, ταυτόχρονα, του προβλεπόμενου (επίσημου) τρόπου διδασκαλίας και του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης των μαθητών.

5. Από τη συγκριτική ανάλυση και συσχέτιση του συνόλου των εμπειρικών δεδομένων της εργασίας μας, φαίνεται ότι οι κοινωνικές αντιλήψεις και οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σχετικά με τις σχολικές γνώσεις και το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, συγκλίνουν (στο γενικότερο θεωρητικό τους πλαίσιο) με τις αντίστοιχες θεωρητικές οπτικές και κατευθύνσεις της αρχικής κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης. Επίσης, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα αίτια της διαφοροποιημένης σχολικής επίδοσης και αποτυχίας των μαθητών τους συμπλέουν με αντίστοιχες προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας, οι οποίες παρουσιάζονται στο περιεχόμενο της αρχικής κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης στα Π.Τ.Δ.Ε. Όπου οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, οι αντιλήψεις και οι κοινωνικές οπτικές τους παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις από το περιεχόμενο της αρχικής τους εκπαίδευσης, αυτές εναρμονίζονται σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό με τον επίσημο τρόπο παρουσίασης και διδασκαλίας των σχολικών γνώσεων και των διδακτικών βιβλίων, με το θεσμικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου και διεκπεραίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και με το ισχύον σύστημα αξιολόγησης των μαθητών. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες η διαφοροποιημένη σχολική επίδοση και αποτυχία των μαθητών τους οφείλεται στην «έλλειψη ικανότητας» και «δυνατότητας

μάθησης» από την πλευρά των ίδιων των μαθητών, ενώ αποκλίνουν από τις προσεγγίσεις που απαντούν στο αντίστοιχο περιεχόμενο της κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης, φαίνεται πως εναρμονίζονται με το ατομικιστικό πλαίσιο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και λειτουργίας του σχολείου, το οποίο συμβάλλει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτών.

Οι προηγούμενες επισημάνσεις επαληθεύουν μια από τις βασικές υποθέσεις της εργασίας μας, ότι δηλαδή υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις κοινωνικές οπτικές, τις αντιλήψεις και τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο και τις θεωρητικές κατευθύνσεις της αρχικής κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης. Ακόμη κι όταν φαίνεται ν' απουσιάζουν τέτοιες ρητές συσχετίσεις, όπως όταν, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται στις αντιλήψεις και τις οπτικές τους από το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους, το περιεχόμενο και οι κατευθύνσεις της αρχικής τους εκπαίδευσης δεν παύουν να έχουν συνεισφέρει «σιωπηρά» στις αντιλήψεις και τις οπτικές τους. Στο βαθμό που το περιεχόμενο και οι κατευθύνσεις της εκπαίδευσης αυτής δε συμβάλλουν στη διεύρυνση της θεωρητικής κοινωνιολογικής ενημέρωσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και στη δυνατότητα κατανόησης, από αυτούς, πλευρών της κυρίαρχης (αναπαραγωγικής) λειτουργίας του δημοτικού σχολείου (αλλά, αντίθετα, έχουν συμβάλλει στην απόκρυψη της κυρίαρχης αυτής λειτουργίας), συντείνουν, σε μεγάλο βαθμό, στην ενσωμάτωση της σκέψης και των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στον υπάρχοντα τρόπο λειτουργίας του σχολείου και στην αναπαραγωγή (μέσω του τρόπου αυτού) των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων.

Η διαμόρφωση των αντιλήψεων, των οπτικών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαμεσολαβείται και από άλλες σχέσεις, πέρα από το περιεχόμενο της αρχικής κοινωνιολογικής τους εκπαίδευσης. Τα στοιχεία της κοινωνικής προέλευσης των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη ή η απουσία πρόσθετης κοινωνιολογικής ενημέρωσης καθώς και αντιλήψεις, οπτικές και πρακτικές, οι οποίες ανακύπτουν από τον ίδιο τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, φαίνεται πως συμβάλλουν σε μια τέτοια διαμόρφωση. Το περιεχόμενο, ωστόσο, της αρχικής κοινωνιολογικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών φαίνεται πως, ανάλογα με τον προσανατολισμό του, μπορεί να συμβάλλει σε μια πρώτη (θεωρητική και ιδεολογική) κατανόηση, από τους εκπαιδευτικούς, όψεων της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου και, άρα, να συμβάλλει σε έναν πρώτο

αναπροσανατολισμό του σχετικού κοινωνιολογικού προβληματισμού, των αντιλήψεων και των οπτικών των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια κατανόηση από την πλευρά μεμονωμένων εκπαιδευτικών, η οποία έχει προέλθει από πρόσθετη κοινωνιολογική ενημέρωση και αυτομορφωτική προσπάθειά τους, μολονότι δεν κατορθώνει να υπερβεί τους θεσμικούς περιορισμούς και τις κυρίαρχες, κοινωνικές και ιδεολογικές, «προδιαγραφές» διεκπεραίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης, έχει εντούτοις αξία, από την άποψη της δυνατότητας που αυτή παρέχει στους εκπαιδευτικούς για μια αναίρεση του «κοινότυπου» θεωρητικού πλαισίου της σκέψης τους σε μια σειρά από παιδαγωγικά ζητήματα, τα οποία άπτονται της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου και του ρόλου των ίδιων στο πλαίσιο αυτής.

6. Οι αντιλήψεις, οι οπτικές και οι διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με τον τρόπο διεκπεραίωσης της εκπαιδευτικής και της μαθησιακής διαδικασίας και την αντιμετώπιση πλευρών της κοινωνικής λειτουργίας του δημοτικού σχολείου, δε συγκροτούνται σε κοινωνικό «κενό» ή αποκλειστικά στο επίπεδο των «ατομικών επιλογών» ή «προδιαθέσεων» των εκπαιδευτικών. Αυτές αποτελούν (σε σημαντικό βαθμό) το «δομικό αποτέλεσμα» των υφιστάμενων θεσμικών (δηλαδή κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτικών) όρων και προϋποθέσεων λειτουργίας του δημοτικού σχολείου. Οι αντιλήψεις δηλαδή και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσδιορίζονται, σε μεγάλο βαθμό, και από τις θεσμικές «προδιαγραφές» και τους περιορισμούς, οι οποίοι καθορίζουν τους όρους διεξαγωγής της διδακτικής και, γενικότερα, της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο δημοτικό σχολείο.

Κατά συνέπεια, η οποιαδήποτε απόπειρα διερεύνησης και θεώρησης των αντιλήψεων, των οπτικών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου δεν μπορεί παρά να λαμβάνει υπόψη της τις πιο «δομικές» πλευρές της θεωρητικής και ιδεολογικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών, και, κατ' επέκταση, το συνολικότερο (κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό) πλέγμα σχέσεων, το οποίο έχει συντείνει στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών αυτών.

Μια τέτοια θεώρηση μπορεί να συντείνει σε μια πιο σφαιρική μελέτη και κατανόηση των αντιλήψεων, των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών και

έτσι να συμβάλει σε μια μακροπρόθεσμη κατεύθυνση αναπροσανατολισμού της κυρίαρχης αναπαραγωγικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Την ίδια στιγμή, μια τέτοια θεώρηση μάς παρέχει στοιχεία τα οποία μπορούν να μας προφυλάξουν από ένα διπλό «φαινομενολογικό ολίσθημα». Την απόδοση «ατομικής ευθύνης» στους εκπαιδευτικούς, για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο, και την υιοθέτηση εκδοχών «συλλογικής ενοχοποίησης» των εκπαιδευτικών και των απόψεων που αυτοί διατυπώνουν για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα.

ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΗΓΕΣ

ΟΔΗΓΟΙ / ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Τ.Δ.Ε.

1. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Οδηγοί Σπουδών ακαδημαϊκών ετών 1988-89 (Αθήνα 1988), 1995-96 (Αθήνα 1995), 1996-97 (Αθήνα 1996), 1997-98 (Αθήνα 1997), 1998-99 (Αθήνα 1998).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Προγράμματα Σπουδών ακαδημαϊκών ετών 1986-87, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1999-2000, 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04.

2. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Οδηγοί Σπουδών ακαδημαϊκών ετών 1995-96 (Ιωάννινα 1995), 1996-97 (Ιωάννινα 1996), 1998-99 (Ιωάννινα 1998), 1999-2000 (Ιωάννινα 1999), 2001-02 (Ιωάννινα 2001), 2002-03 (Ιωάννινα 2002), 2003-04 (Ιωάννινα 2003).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Εντυπα Δήλωσης Μαθημάτων ακαδημαϊκών ετών 1986-87, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1997-98, 2000-01.

3. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Προγράμματα Σπουδών ακαδημαϊκών ετών 1984-85, 1985-86, 1986-87, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-2000, 2000-01, 2001-02, 2002-03, 2003-04.

4. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Οδηγοί Σπουδών ακαδημαϊκών ετών 1987-88 (Πάτρα 1987), 1988-89 (Πάτρα 1988), 1991-92 (Πάτρα 1991), 1993-94 (Πάτρα 1993), 1994-95 (Πάτρα 1994), 1996-97 (Πάτρα 1996), 1998-99 (Πάτρα 1998), 1999-2000 (Πάτρα 1999), 2000-01 (Πάτρα 2000), 2001-02 (Πάτρα 2001), 2002-03 (Πάτρα 2002), 2003-04 (Πάτρα 2003).

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Οδηγός Σπουδών 1995-96, Θεσσαλονίκη 1995.

5. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., Εντυπα Δήλωσης Μαθημάτων ακαδημαϊκών ετών 1986-87, 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91,

1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-2000, 2001-02, 2002-03, 2003-04.

6. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δ.Π.Θ., *Προγράμματα Σπουδών* ακαδημαϊκών ετών 1986-87 (Κομοτηνή 1986), 1987-88 (Αλεξανδρούπολη 1988), 1988-89 (Αλεξανδρούπολη 1989), 1989-90 (Αλεξανδρούπολη 1989), 1990-91 (Αλεξανδρούπολη 1990), 1991-92 (Αλεξανδρούπολη 1991), 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97 (Αλεξανδρούπολη 1996), 1997-98 (Αλεξανδρούπολη 1997), 1998-99 (Αλεξανδρούπολη 1998), 1999-2000 (Αλεξανδρούπολη 1999), 2000-01 (Αλεξανδρούπολη 2000), 2001-02 (Αλεξανδρούπολη 2001), 2002-03 (Αλεξανδρούπολη 2002), 2003-04 (Αλεξανδρούπολη 2003).

7. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, *Οδηγός Σπουδών* 2000-01, Ρόδος 2000.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, *Εντυπα Δήλωσης Μαθημάτων* ακαδημαϊκών ετών 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, 1991-92, 1992-93, 1993-94, 1994-95, 1995-96, 1996-97, 1997-98, 1998-99, 1999-2000, 2001-02, 2002-03, 2003-04.

8. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, *Οδηγοί Σπουδών* ακαδημαϊκών ετών 1988-89 (Βόλος 1988), 1989-90 (Βόλος 1989), 1990-91 (Βόλος 1990), 1991-92 (Βόλος 1991), 1993-94 (Βόλος 1993), 1994-95 (Βόλος 1995), 1995-96 (Βόλος 1996), 1996-97 (Βόλος 1997), 1997-98 (Βόλος 1998), 1999-2000 (Βόλος 1999), 2000-01 (Βόλος 2000), 2001-02 (Βόλος 2001), 2002-03 (Βόλος 2002), 2003-04 (Βόλος 2003).

9. Α.Π.Θ./Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Οδηγοί Σπουδών* ακαδημαϊκών ετών 1992-93 (Φλώρινα 1992), 1993-94 (Φλώρινα 1993), 1994-95 (Φλώρινα 1994), 1995-96 (Φλώρινα 1995), 1996-97 (Φλώρινα 1996), 1997-98 (Φλώρινα 1997), 1998-99 (Φλώρινα 1998), 1999-2000 (Φλώρινα 1999), 2000-01 (Φλώρινα 2000), 2001-02 (Φλώρινα 2001), 2002-03 (Φλώρινα 2002), 2003-04 (Φλώρινα 2003).

- «Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης» (ΦΕΚ 710, τχ. Β' /5-10-1984, σ. 6548, 6549).

- «Πρόγραμμα Σπουδών Α' εξαμήνου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών ακαδημαϊκού έτους 1984-1985» (ΦΕΚ 929, τχ. Β' /31-12-1984, σ. 8880).

-
- «Διδασκόμενα και εξεταζόμενα μαθήματα στο Α' εξάμηνο σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Ιωαννίνων για το ακαδημαϊκό έτος 1984-85» (ΦΕΚ 31, τχ. Β'/21-1-1985, σ. 272).
 - «Πρόγραμμα Σπουδών Α' εξαμήνου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών ακαδημαϊκού έτους 1984-85» (ΦΕΚ 49, τχ. Β'/30-1-1985, σ. 467).
 - «Πρόγραμμα Σπουδών Β' εξαμήνου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών ακαδημαϊκού έτους 1984-85» (ΦΕΚ 110, τχ. Β'/1-3-1985, σ. 1037).
 - «Πρόγραμμα Σπουδών Α' και Γ' εξαμήνου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, από το ακαδημαϊκό έτος 1985-86» (ΦΕΚ 510, τχ. Β'/30-8-1985, σ. 5109).
 - «Προσωρινό Πρόγραμμα Σπουδών Τμήματος Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, ακαδημαϊκού έτους 1985-86» (ΦΕΚ 510, τχ. Β'/30-8-1985, σσ. 5109, 5110).
 - «Διδασκόμενα και εξεταζόμενα μαθήματα στο Β' εξάμηνο σπουδών του παν/κού έτους 1984-85 του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Ιωαννίνων» (ΦΕΚ 535, τχ. Β'/16-9-1985, σ. 5335).
 - «Πρόγραμμα Σπουδών Α', Β' και Γ' εξαμήνων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών ακαδημαϊκού έτους 1985-86» (ΦΕΚ 662, τχ. Β'/1-11-1985, σ. 6496).
 - «Πρόγραμμα Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων» (ΦΕΚ 716, τχ. Β'/27-11-1985, σσ. 6972,6973).
 - «Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, από το ακαδημαϊκό έτος 1985-86» (ΦΕΚ 209, τχ. Β'/21-4-1986, σσ. 2195, 2196).
 - «Πρόγραμμα Σπουδών Β' και Δ' εξαμήνων Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών ακαδημαϊκού έτους 1985-86» (ΦΕΚ 209, τχ. Β'/21-4-1986, σ. 2196).

ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Εγκρισης - Κοστολόγησης
διατιθέμενων διδακτικών συγγραμμάτων Α.Ε.Ι.)

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος Β΄, ετών : 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004.

ΚΕΙΜΕΝΑ ΥΠ.Ε.Π.Θ.

- Ν. 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 87, τχ. Α΄ / 16-7-1982).
- Ν. 2083/1992 «Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 159, τχ. Α΄/ 21-9-1992).
- Π.Δ. 320/1983 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΦΕΚ 116, τχ. Α΄/ 7-9-1983, σσ.2019-2021).
- Π.Δ. 83/1984 «Ίδρυση Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ιονίου Πανεπιστημίου και Πανεπιστημίου Θεσσαλίας» (ΦΕΚ 31, τχ. Α΄/20-3-1984, σσ. 243-246).
- Π.Δ. 306/1984 «Ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων και ασκήσεων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών κατά έτη σπουδών» (ΦΕΚ 113, τχ. Α΄/ 7-8-1984, σσ.1279-1286).
- Π.Δ. 544/1989 «Ίδρυση Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με έδρα τη Φλώρινα» (ΦΕΚ 231, τχ. Α΄/10-10-1989, σσ. 4691-4699).
- Π.Δ. 462/1991 «Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 171, τχ. Α΄/11-11-1991, σσ.2239, 2240).
- Π.Δ. 8/1995 «Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 3, τχ. Α΄/ 10-1-1995, σσ.22-24).
- Π.Δ. 121/1995 «Συμπλήρωση διατάξεων για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 75, τχ. Α΄/ 18-4-1995, σσ.3425,3426).
- Π.Δ. 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων» (ΦΕΚ 161, τχ. Α΄/13-7-1998, σσ.2205-2216).

- Υπουργική Απόφαση Φ.141/B3/1402 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Έκδοση, διακίνηση και αποζημίωση των συγγραφέων διδακτικών βιβλίων των Α.Ε.Ι.» (ΦΕΚ 159, τχ. Β' / 20-3-1984, σσ.1382-1386).
- Υπουργική Απόφαση Β3/679 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Συμπλήρωση της Υπουργικής απόφασης Έκδοση και διακίνηση των διδακτικών βιβλίων των Α.Ε.Ι. καθώς και αντίστοιχες καταβολές» (ΦΕΚ 74, τχ. Β' / 28-2-1986, σ.756).
- Υπουργική Απόφαση Β3/3686 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Συμπλήρωση της υπουργικής απόφασης Έκδοση και διακίνηση των διδακτικών βιβλίων των Α.Ε.Ι. καθώς και αντίστοιχες καταβολές» (ΦΕΚ 846, τχ. Β' / 17-11-1988, σσ.8003, 8004).
- Υπουργική Απόφαση Β1/180 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Σύσταση Τομέων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών» (ΦΕΚ 189, τχ. Β' /14-3-1989, σ. 1679).
- Υπουργική Απόφαση Β3/2137 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Συμπλήρωση της υπουργικής απόφασης Έκδοση και διακίνηση των διδακτικών βιβλίων των Α.Ε.Ι. καθώς και αντίστοιχες καταβολές» (ΦΕΚ 458, τχ. Β' / 13-6-1989, σσ.4584, 4585).
- Υπουργική Απόφαση Β1/82 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Κατάτμηση του Τομέα Γενικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών» (ΦΕΚ 85, τχ. Β' /12-2-1990, σ. 726).
- Υπουργική Απόφαση Β3/2762 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Συμπλήρωση της υπουργικής απόφασης Φ. 141/B3/1402/1984 Έκδοση και διακίνηση των διδακτικών βιβλίων των Α.Ε.Ι. καθώς και αντίστοιχες καταβολές» (ΦΕΚ 450, τχ. Β' / 23-7-1990, σσ.5958, 5959).
- Υπουργική Απόφαση Φ.12.1/β3/3815 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Συμπλήρωση της υπουργικής απόφασης Β3/1402/84 (ΦΕΚ 159/84 τ. Β') έκδοση και διακίνηση των διδακτικών βιβλίων των Α.Ε.Ι. καθώς και αντίστοιχες καταβολές» (ΦΕΚ 661, τχ. Β' / 7-8-1991, σσ.5726, 5727).
- Υπουργική Απόφαση Β1/343 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Σύσταση Τομέων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών» (ΦΕΚ 773, τχ. Β' /24-9-1991, σ. 6703).
- Υπουργική Απόφαση Φ.12.1/B3/2852 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Έκδοση, διακίνηση, κοστολόγηση διδακτικού υλικού των Α.Ε.Ι.» (ΦΕΚ 560, τχ. Β' / 28-7-1993, σσ.6061-6067).

- Υπουργική Απόφαση Β1/293 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Σύσταση Τομέων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και Καθορισμός του γνωστικού τους αντικειμένου*» (ΦΕΚ 474, τχ. Β΄/24-6-1994, σσ. 4189, 4190).
- Υπουργική Απόφαση Β1/442 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Σύσταση Τομέων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*» (ΦΕΚ 575, τχ. Β΄/16-7-1996, σ. 6211).
- Κοινή Υπουργική Απόφαση Φ.12/752/Γ1/866 ΥΠ.Ε.Π.Θ. και υπουργείου Πολιτισμού για τις «*Διδακτικές επισκέψεις και οργάνωση της πολιτιστικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (ΦΕΚ 954, τχ. Β΄/7-9-1998, σσ.10951, 10952).
- Υπουργική Απόφαση Φ.50/76/121153/Γ1 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*», στο : ΦΕΚ 1471, τχ. Β΄/ 22-11-2002, σ. 19571-19593).
- Υπουργική Απόφαση 21925/Β1 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Σύσταση Τομέων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*» (ΦΕΚ 289, τχ. Β΄/12-3-2003, σσ. 3569, 3570).
- Υπουργική Απόφαση Φ.12.1/545/85812/Γ1 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*» (ΦΕΚ 1280, τχ. Β΄/13-9-2005, σσ. 17715- 17723).
- Εγκύκλιος Φ.13.1/812/77250/Γ1 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Πρόγραμμα ολοήμερου δημοτικού σχολείου*», Αθήνα, 23-7-2002.
- Εγκύκλιος Φ.13.1/930/96731/Γ1 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα ολοήμερου δημοτικού σχολείου*», Αθήνα, 19-9-2002.
- Εγκύκλιος Φ.50/64/117105/Γ1 του ΥΠ.Ε.Π.Θ. «*Λειτουργία ολοήμερου σχολείου*», Αθήνα, 6-11-2002.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. «*Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*», Αθήνα 1994.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τόμ. Α΄ και Β΄, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2002 (ΦΕΚ 303, τχ. Β΄/13-3-2003, σσ. 3733-4068).

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. *Η ευέλικτη ζώνη στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Οδηγίες για την εφαρμογή των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα 2003.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αζίζι-Καλατζή Α., Ζώνιου-Σιδέρη Α., Βλάχου Α. (1996) *Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Αϊδίνης Α. – Γρόλλιος Γ. (2007) «Κριτικές παρατηρήσεις στο εγχειρίδιο του γλωσσικού μαθήματος της τρίτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 84, σσ.43-53.

Αλεξίου Θ. (1998) «Η πολυπολιτισμική κοινωνία : Μύθος και πραγματικότητα», *Ουτοπία*, τχ.31, σσ.67-84.

Αλεξίου Θ. (2002) «Από τις κοινωνικές τάξεις στις στρατηγικές ταυτότητας. Αναδιάρθρωση της παραγωγής και νέα κοινωνικά κινήματα», *Θέσεις*, τχ.79, σσ.67-84.

Αλεξούδη Β., Αμπατζίδου Α., Ανδρικιώτου Γ. κ.ά. *Η αυτονομία του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*, αδημοσίευτη ερευνητική εργασία ομάδας εκπαιδευτικών Διδασκαλείου «Δημ. Γληνός» Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ., επίβλεψη Γρόλλιος Γ., Θεσσαλονίκη 2008.

Αλτουσέρ Α. *Θέσεις (1964-1975)*, μτφρ. Γιαταγάνας Ξ., Θεμέλιο, Αθήνα 1994⁵.

Ανθογαλίδου Θ. (1987) *Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Η περίπτωση των Σαρακατσαναίων της Ηπείρου*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Ανθογαλίδου Θ. (1990) *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Ανθογαλίδου Θ. (1991) «Περί διανοητικού καταμερισμού της εργασίας, θετικιστικών ιδεολογημάτων και πολιτικής», *Ο Πολίτης*, τχ.112, σσ.45-50.

Αντωνίου Χ. (2002) *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Apple M. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Δαρβέρης Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Apple M. (1993) *Εκπαίδευση και Εξουσία*, μτφρ. Κοκαβέσης Φ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Apple M. (2002) *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, μτφρ. Δεληγιάννη Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα.

Apple M. (2008) *Επίσημη Γνώση*, μτφρ. Μπατίλας Μ., Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Βακαλιός Θ. (1994) *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, τ. Ι και ΙΙ, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Βάμβουκας Μ. (1999) «Τα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική της Ενωμένης Ευρώπης», σσ.289-295, στο: Καλογιαννάκη Π.-Μακράκης Β. (επιμ.) *Ευρώπη και Εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές)*, Γρηγόρη, Αθήνα 1999².

Βεργίδης Δ. *Υποεκπαίδευση. Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές διαστάσεις*, Ύψιλον, Αθήνα 1999².

Βιτούλης Μ. (1998) *Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 1984-1994, Καταγραφή-Ανάλυση*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Α.Π.Θ./ Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη.

Βρεττός Γ. (1995) «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κρίση : επιλογές και αδιέξοδα», *Νέα Παιδεία*, τχ. 74, σσ. 78-89.

Γεωργιάδης Ν. (2005) «Διερεύνηση της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των φοιτώντων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1994-2000)», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 143, σσ.33-52.

Γκότοβος Α. (1991) «Παιδαγωγική, διδακτική και ειδική επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα», *Επιστημονικό Βήμα των Λειτουργών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, τχ.3, σσ.1-7.

Γκότοβος Α. *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, Γ.Γ.Λ.Ε./ ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1998².

Γκότοβος Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Γκότοβος Α. Ε. (2004) «Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα : Προβλήματα θεωρίας και μεθόδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ.Ι', τχ.39, σσ.23-46.

Goodson Iv. (1995) «Στηρίζοντας τη φωνή του εκπαιδευτικού : Η ζωή του εκπαιδευτικού και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών», σσ. 175-192, στο : Hargreaves A. & Fullan M. (επιμ.) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, μτφρ. Χατζηπαντελή Π., Πατάκη, Αθήνα.

Whitty G. (2007) *Κοινωνιολογία και Σχολική Γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*, μτφρ. Πολιτοπούλου Ε., Επίκεντρο, Αθήνα.

Γούλας Ε. *Ευρωπαϊκά προγράμματα στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1995-2000)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων / Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας / Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα 2005.

Γρόλλιος Γ. (1995) «Περιγραφική Αξιολόγηση και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 34-35, σσ.50-56.

Γρόλλιος Γ. (1999) *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα.

Γρόλλιος Γ. (1999) «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 51, σσ. 38-45.

Γρόλλιος Γ. (2001) «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.119,σσ.73-79.

Γρόλλιος Γ. & Λιάμπας Τ. (2002) «Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 60, σσ.10-15.

Γρόλλιος Γ. (2003) «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 67, σσ.30-37.

Δαμανάκης Μ. (1997) *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα : διαπολιτισμική προσέγγιση*, Gutenberg, Αθήνα.

Δασκαλάκης Δ. «Εκπαιδύοντας δασκάλους για την κοινωνία του αύριο : Σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις και νέες παράμετροι στην επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων», σσ.67-77 στο : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Με το βλέμμα στραμμένο στο Μέλλον. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης : Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην Επιστήμη, την Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 4 & 5 Ιουνίου 2004.

Δεληγιάννη Β.-Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος Προβληματισμός*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1999 (β' ανατύπωση).

Δημαράς Α. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε: Τεκμήρια ιστορίας, τόμ. Α' : 1821-1894 και τόμ. Β' : 1895-1967*, Ερμής-NEB, Αθήνα 1988 (ανατύπωση).

Δημητριάδου Κ. (1982) *Με ποιά κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του. Μια εμπειρική έρευνα*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Δημητρόπουλος Ε. (1998) *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Διαμαντής Κ. (2003) «Ολοήμερο σχολείο : η μεγάλη 'κοινωνική κατάκτηση' εξατιμίζεται...», *Ρωγμές εν τάξει*, τχ. 13, σσ.18-22.

Διαμαντής Κ. *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης ως περιεχόμενο της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1984-2004)*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, Ιωάννινα 2005.

Δ.Ο.Ε.–Π.Ο.Ε.Δ. *Ο δάσκαλος του Δημοτικού Σχολείου*, 8^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα 1995.

Εξαρχάκος Θ. «Παιδαγωγικά Τμήματα : Νέες προοπτικές για την παιδεία», σσ. 49-54, στο : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Με το βλέμμα στραμμένο στο Μέλλον. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης : Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην Επιστήμη, την Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 4 & 5 Ιουνίου 2004.

Ευαγγελόπουλος Σ. (1998) *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα 1830-1893*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γ.Γ.Ν.Γ., Αθήνα.

Ηλιού Μ. *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Πορεία, Αθήνα 1990³.

Ηλιού Μ. (1997) «Το "Επί πλέον Αντίτιμο" της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Έρευνας», σσ.136-143, στο Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές.* (Πρακτικά Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης), Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα.

Ινστιτούτο Εργασίας Γ.Σ.Ε.Ε.-Α.Δ.Ε.Δ.Υ. *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Ετήσια Έκθεση 2009*, τχ.11, Αθήνα, Αύγουστος 2009.

Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Κλάδης Δ. (1995), «Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», σσ. 445-455, στο : Καζαμίας Α.-Κασσωτάκης Μ. (1995) *Ελληνική Εκπαίδευση : Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995.

Καϊλα Μ. (1986) «Η σχολική αποτυχία και πώς την αντιμετωπίζουν οι φιλόλογοι. Αποτυχία σχολική-αποτυχία κοινωνική», *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ.5, σσ.9-22.

Καϊλα Μ.-Θεοδωροπούλου Ε. (1997) *Ο Εκπαιδευτικός*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Κανταρτζή Ε. (1991) *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Κανταρτζή Ε. (2003) *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Καρακατσάνης Γ. (1989) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*, Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή.

Καρακατσάνης Γ. (1994) *Θέματα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Art of Text, Θεσσαλονίκη.

Carnoy M. (1988) «Εκπαίδευση, Οικονομία, και το Κράτος», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.40, σσ.8-42.

Carnoy M. (1990) *Κράτος και Πολιτική Θεωρία*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Κασσωτάκης Μ. *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Γρηγόρη, Αθήνα 1998⁸.

Κάστανος Θ. *Η εκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στην Ελλάδα*, (διδ. διατριβή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Jena, 29 Νοεμ.1919, Πρόλογος, μτφρ. Δ.Ι.Θωίδης, Δημόσια Βιβλιοθήκη Φλώρινας, Φλώρινα 1995.

Κάτσικας Χ.-Καββαδίας Γ. *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*, Gutenberg, Αθήνα 2000².

Κατσιύλης Ι. (2003) «Επίδραση και συνάφεια στην ποσοτική έρευνα», *Μέντορας*, τχ. 7, σσ. 108- 127.

Καψάλης Α. (1998) *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.

- Κελπανίδης Μ.** (2002) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες και Πραγματικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Cohen L. & Manion L.** (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Μητσοπούλου Χ. - Φιλοπούλου Μ., Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ.** (1991) «Πρόταση για το Πρόγραμμα Σπουδών του Τομέα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.56, σσ. 23-36.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ.** (1995) *Κοινωνιολογική ανάλυση της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τ. I, Gutenberg, Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ.** (1995) *Κοινωνιολογική ανάλυση της αξιολόγησης και της επίδοσης. Οι εισαγωγικές εξετάσεις*, τ.ΙΙ, Gutenberg, Αθήνα.
- Craib I.** (2000) *Σύγχρονη κοινωνική θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*, μτφρ. Τζιαντζή Μ.- Λέκκας Π., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κρίβας Σ.** (1994) «Προσόντα-Δεξιότητες του Μελλοντικού Δασκάλου», σσ.115-122, στο : Δ.Π.Θ. *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον*, (επιμ.) Παπάζογλου Γ.Κ.- Δαβάζογλου Α.Μ., Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Κυριαζή Ν.** (1998) «Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας. Το παράδειγμα της ποσοτικής προσέγγισης», σσ.293-313, στο : Παπαγεωργίου Γ. (επιμ.) *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική έρευνα*, Τυπωθήτω, Αθήνα.
- Κυριαζή Ν.** (1999) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κυρίδης Α.** (1996) *Εκπαιδευτική Ανισότητα, Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη-Αθήνα.
- Κυρίδης Α.** (1997) *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Gutenberg, Αθήνα.
- Κυρίδης Α.** (1997) *Τα Κοινωνικά και τα Δευτεροβάθμια εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των φοιτητών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντινίδης Θ.** (1997) *Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής Τάξης*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντίνου Χ.- Εμβαλωτής Α.** (2001) «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις λειτουργίες του σχολείου και τα προγράμματα σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα», ανάπτυπο αρ.14 (*Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων*), Ιωάννινα, σσ.207-217.

Κωνσταντίνου Χ. (2000) *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*, Gutenberg, Αθήνα.

Κωνσταντίνου Χ. «Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 7, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα Νοέμβριος 2002, σσ.37-51.

Κωστούλη Τ. (1997) «Κοινωνικό περιβάλλον, κειμενικές δεξιότητες και σχολική επίδοση», *Γλώσσα*, τχ.41, σσ.43-57.

Λάμνιαν Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι.(1974) *Πρός μίαν ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*, τ.1 και 2, ΕΚΚΕ, Αθήνα.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1987) «Το χθες και το σήμερα της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα», στο : Λαμπίρη-Δημάκη Ι. *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*, Παπαζήση, Αθήνα 1987, σσ. 15-53.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1997) «Εισαγωγικό Σημείωμα», σσ. 13-31, στο : Λαμπίρη-Δημάκη Ι. *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα (1988-1996)*, τ. Β', Παπαζήση, Αθήνα 1997.

Λαπαθιώτη Ε. (1991) «Συνδικαλιστικές πρακτικές και γυναίκα εκπαιδευτικός», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ.14, σσ.20-22.

Λάσκος Χ., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές Τάσεις και Θεμελίωση*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 2006.

Λεβαδίτης Θ. (1993) «Η επιστήμη του Κ. Τσουκαλά : Η χρεοκοπία της μπαρόκ κοινωνιολογίας», *Τεύχη Πολιτικής Οικονομίας*, τχ. 13, σσ.69-150.

Λιάμπας Τ. (2007) «Η τυπική αξιολόγηση στο Δημοτικό σύμφωνα με τα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 81, σσ.32-40.

Λιοδάκης Γ. (1997) «Η σχέση ανθρώπου-φύσης και η ιστορική σημασία της εργασιακής θεωρίας της αξίας», *Ουτοπία*, τχ. 26, σσ.79-106.

Λυρσά Λ. (1981) *Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο*, μτφρ. Κωστέα Π., Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

- Μακρυνιώτη Δ.-Σολομών Ι.** (1991) «Η εισαγωγή των Κοινωνικών Επιστημών στην Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», στο : Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα *Το Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα. Οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις*, Αθήνα 1991, σσ. 399-413.
- Μαραγκουδάκη Ε.** (1993) *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Παιδαγωγικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Μάρκου Γ.** (1996) *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Γ.Γ.Λ.Ε./ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Μάρκου Γ.** (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Γ.Γ.Λ.Ε./ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Ματσαγγούρα Η.** (2004) «Κώδικας Επαγγελματικής Δεοντολογίας των Εκπαιδευτικών : Προϋπόθεση της Επαγγελματικής Αυτονομίας τους», *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 1, σσ. 7-26.
- Μαυρής Γ.** (1984) «Το πρόβλημα της μικροαστικής τάξης στην Ελλάδα», *Θέσεις*, τχ. 9, σσ.39-76.
- Μαυρογιώργος Γ.** (1988) Παρέμβαση στο Ε΄ Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ, σσ.87-89, στο : ΟΛΜΕ *Βασική κατάρτιση, Επιμόρφωση, Μετεκπαίδευση των καθηγητών* (Πρακτικά Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 2-5 Απρίλη 1987), Αθήνα 1988.
- Μαυρογιώργος Γ.** (1990) «1984-90 : Η ακαδημαϊκή αναβάθμιση και εξομοίωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης... που δεν έγινε!», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.53, 1990, σσ.15-24.
- Μαυρογιώργος Γ.** (1993) *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος Γ.** (1993) «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και Όροι εργασίας των εκπαιδευτικών : Τάσεις και αντιφάσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση...», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.73, σσ.13-22.
- Μαυρογιώργος Γ.** *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία. Για μια Αντί(-παλη) Πρόταση*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1997³.
- Μαυρογιώργος Γ.& Σιάνου Ε.** (2000) «Τάσεις στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών», σσ.175-204, στο : *Το Πανεπιστήμιο στον 21^ο αιώνα* (υπεύθ. έρευνας Τσαμασφύρος Γ. -επιμ. Μπασαντής Δ.), Παπαζήση, Αθήνα 2000.
- Μηλιός Γ.** (1984) «Οι αριστερές θεωρίες για την ‘εξάρτηση’ και οι εξαρτήσεις του ελληνικού καπιταλισμού», *Θέσεις*, τχ.9, σσ.5-22.

- Μηλιός Γ.** (1990) «Αξιολόγηση, Εξετάσεις, Επιλογή : Η Τεχνική της Εξουσίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.55, σσ.71-77.
- Μηλιός Γ.** *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Κριτική, Αθήνα 1993⁴.
- Μηλιός Γ.** (1993) «Ο εκπαιδευτικός στις συμπληγάδες της κυρίαρχης ιδεολογίας και της κρατικής-εκπαιδευτικής λειτουργίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.71, σσ.31-33.
- Μηλιός Γ.** (1993) «Η Υπανάπτυξη (της θεωρίας) ως Απολογητική (Απόψεις για την ελληνική κοινωνία, τον κοινοβουλευτισμό, την εκβιομηχάνιση)», *Θέσεις*, τχ. 45, σσ.39-64.
- Μηλιός Γ.** (1994) «Η μαρξιστική θεωρία και ο μαρξισμός ως ιδεολογία μαζών (Ο μαρξισμός μετά την κατάρρευση του ‘υπαρκτού σοσιαλισμού’)», *Θέσεις*, τχ.50, σσ.13-31.
- Μηλιός Γ.** (1995) «Σχετικά με τη θεωρία των κοινωνικών τάξεων (Από την Κλασική Πολιτική Οικονομία στη μαρξιστική θεωρία)», *Θέσεις*, τχ.51, σσ.13-41.
- Μηλιός Γ.** (1996) *Ο μαρξισμός ως σύγκρουση τάσεων*, Εναλλακτικές εκδόσεις, Αθήνα.
- Μηλιός Γ.** *Ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός. Από τον επεκτατισμό στην καπιταλιστική ανάπτυξη*, Κριτική, Αθήνα 2000².
- Μηλιός Γ. & Οικονομάκης Γ.** (2007) «Εργατική τάξη και μεσαίες τάξεις : ταξική θέση και ταξική τοποθέτηση (Μια κριτική προσέγγιση στη θεωρία των κοινωνικών τάξεων του Νίκου Πουλαντζά)», *Θέσεις*, τχ.99, σσ.19-55.
- Mills C.W.** (1974) *Η κοινωνιολογική φαντασία*, Ολκός, Αθήνα.
- Mishler E.** (1996) *Συνέντευξη Έρευνας. Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα*, μτφρ. Ρώντα Ν., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μιχαλακόπουλος Γ.** (1996) *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Μλεκάνης Μ.** (2005) *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Μοσχονάς Α.** (1998) *Τάξεις και στρώματα στις σύγχρονες κοινωνίες, τ. Α΄ Ερμηνευτικές προσεγγίσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Banks O.,** *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Δαρβέρης Τ., Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, χ.έ.
- Blackledge D.-Hunt B.** (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μπαμπινιώτης Γ. «Γλωσσολογία και Διδασκαλία της Γλώσσας», στο : *Σεμινάριο 5 : Γλώσσα και Εκπαίδευση*, σσ. 21-40, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Αθήνα Ιούνιος 1985.

Μπαμπινιώτης Γ. *Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα (Εκτιμήσεις και Προτάσεις)*, τόμ.3, Gutenberg, Αθήνα 1994.

Μπαμπινιώτης Γ. «Περισσότερη και καλύτερη διδασκαλία της Γραμματικής», εφ. *Το Βήμα*, 9-3-2003, σ.Α62.

Μπαμπινιώτης Γ. «Αξιολόγηση και ποιότητα Εκπαίδευσης», εφ. *Το Βήμα*, 2-8-2009, σ.Α21.

Μπασλής Ι. (1988) *Κοινωνική-Γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*, Νέα Παιδεία 9, Αθήνα.

Μπουζάκης Σ. (1993) «Η επιστημονική και επαγγελματική “ταυτότητα” των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, Μια εμπειρική-συγκριτική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.18, σσ.127-161.

Μπουζάκης Σ. - Τζήκας Χ. (1996) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τόμ. Α΄: Η Περίοδος των Διδασκαλείων 1834-1933*, Gutenberg, Αθήνα.

Μπουζάκης Σ.- Τζήκας Χ. - Ανθόπουλος Κ. (1998) *Η Κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα, τ.Β΄ : Η Περίοδος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών 1933-1990*, Gutenberg, Αθήνα.

Brinkmann G. (1996) «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών : τάσεις στην Ευρώπη», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.24, σσ.27-37.

Μυλωνάς Θ. *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*, Gutenberg, Αθήνα 1999².

Μυλωνάς Θ. *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και Εμπειρία*, Αρμός, Πάτρα χ.έ.

Μυλωνάς Θ. «Αντί Εισαγωγής», σσ.9-27, στο Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Παν/μίου Πατρών, Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. *Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές.* (Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης), Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα 1997.

Μυλωνάς Θ. *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης-Συμβολές*, Gutenberg, Αθήνα 2003 (ανατύπωση).

Neave G. (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, μτφρ. Δεληγιάννη Μ., Έκφραση, Αθήνα.

Νικολάου Γ.-Γιώτη Α. (επιμ.) «Η κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», *ΙΠΕΜ-ΔΟΕ*, Δ.Ε.1, Αθήνα Ιούνιος 2003.

Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2000) «Η Εκπαίδευση στο νέο οικονομικο-κοινωνικό περιβάλλον και το μέλλον των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 112, σσ.109-115.

Νούτσος Μ. (1979) «Η εκπαίδευση των δασκάλων. Ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», *Σύγχρονα Θέματα*, τχ.4, σσ.23-31.

Νούτσος Μ. (1983) *Διδακτικοί Στόχοι και Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα.

Νούτσος Μ. (1985) «Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση (Η θεωρητική αντιπαράθεση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα)», *Διαβάζω*, τχ.119, σσ.42-47.

Νούτσος Μ. (1985) «Τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων-Νηπιαγωγών (Μια νέα πραγματικότητα, αλλά ποια;)», *Το Πανεπιστήμιο*, τχ.2, σσ.34,35.

Νούτσος Χ. (1986) *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα.

Νούτσος Μ. (1987) «Η αντίληψη του Κ. Μάρξ για την “ανθρώπινη ουσία” και η σχολική μάθηση», σσ. 300-306, στο : *Ο Κάρλ Μάρξ και η Φιλοσοφία* (Α΄ Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Gutenberg, Αθήνα.

Νούτσος Μ. (1987) «Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι. Μια γκραμισιανή προσέγγιση της κοινωνικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών», *Ο Πολίτης*, τχ.79, σσ.67-71.

Νούτσος Χ. (1990) *Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία (Όψεις του Μεσοπολέμου)*, Ο Πολίτης, Αθήνα.

Νούτσος Χ. (1990) *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Ο Πολίτης, Αθήνα.

Νούτσος Μ. «Σχολικές γνώσεις και διδασκαλία. Προτάσεις για μια ‘Ειδική Διδακτική’», σσ. 134-142, στο βιβλίο του ίδιου *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1990.

Νούτσος Μ. (1991) «Εκπαιδευτικοί, Ερωτηματολόγιο και Αριστερά», *Ο Πολίτης*, τχ.111, σσ.33-37.

- Νούτσος Χ.** (1992) «Το ιδεολόγημα του “Curriculum”», ανάτυπο «Δωδώνη», τόμ. ΚΑ' Μέρος Τρίτο, επιστημονική επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Νούτσος Χ.** (1993) «Οι εκπαιδευτικοί και η ιδεολογία του επαγγελματισμού», σσ.38-49, στο : ΟΛΜΕ (9) *Ο Εκπαιδευτικός μπροστά στην Ευρώπη που αλλάζει* (Πρακτικά Συνεδρίου, 20-21 Νοεμ.1992), Αθήνα 1993.
- Νούτσος Χ.** (1994) «Η έννοια του πεδίου στο έργο του P. Bourdieu», σσ. 49-53, στο : Λαμπίρη-Δημάκη Ι. – Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμ.) *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας. Δέκα Ανακοινώσεις*, Καρδαμίτσα-Δελφίνι, Αθήνα.
- Νούτσος Χ.** *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999 (ανατύπωση).
- Νούτσος Χ.** (2001) «Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση. Ιστορικές και Παιδαγωγικές διαστάσεις», σσ.50-61, στο *Μόρφωση-Επιμόρφωση-Μετεκπαίδευση-Μεταπτυχιακές Σπουδές* (14^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ), Επιστημονικό Βήμα της ΔΟΕ, Αθήνα.
- Νούτσος Μ.** (2000) «Αρχές, κατευθύνσεις και φούμαρα. Μια κριτική του λεγόμενου ‘Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών’», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 53, σσ.24-27.
- Νούτσος Μ.** (2003) «Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών : η ιδεολογία του αχταρμά», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 67, σσ.24-29.
- Νούτσος Χ.** (2003) «Ο δρόμος της καμήλας» και το σχολείο. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα : 1944-1946*, Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- Νούτσος Χ.** (2004) *Προτείνω την απόλυση. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19^ο αιώνα στην Ελλάδα*, Βιβλιόραμα, Αθήνα.
- Νούτσος Μ.** (2005) «Η ιδεολογία της ‘κοινωνικής γνώσης’ στο σχολείο», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 74, σσ.34-37.
- Νούτσος Μ.** (2006) «Διδακτική», εφ. *Η Αυγή*, 19-3-2006.
- Devereux Jr E.** «Η κοινωνιολογική θεωρία του Parsons», σσ.97-159, στο : Πετμεζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομικός λειτουργισμός, Κριτική στον θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, τόμ. Ι, μτφρ. Καπετανιάννης Β.-Μπαρουξής Γ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000³.
- De Queiroz J. M.** (2000) *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, μτφρ. Χριστοδούλου Ι.- Σταμέλος Γ., Gutenberg, Αθήνα.

Ξωχέλλης Π. *Παιδαγωγική του σχολείου. Θέματα Κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986³.

Ξωχέλλης Π. (1984) *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης Π. (1989) *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ξωχέλλης Π. (1989) «Η προβληματική του Curriculum. Μια κριτική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ.11, σσ.161-171.

Ξωχέλλης Π. (2006) *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, τυπωθήτω, Αθήνα.

Παμουκτσόγλου Α. (2001) «Η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην προοπτική του μέλλοντος», *Νέα Παιδεία*, τχ. 98, σσ. 77-91.

Παντελίδου-Μαλούτα Μ. (2002) *Το φύλο της δημοκρατίας. Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*, Σαββάλας, Αθήνα.

Παπαδάκης Ν. (2001) «Ο εκπαιδευτικός στο “σχολείο που λογοδοτεί”. Θεσμικά κείμενα και προγραμματικός λόγος της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τον ρόλο του εκπαιδευτικού», σσ. 115-133, στο : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Σχολή Επιστημών Αγωγής / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (επιμ. Ουζούνης Κ. – Καραφύλλης Α.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση* (Πρακτικά Συνεδρίου), Σπανίδη, Ξάνθη.

Παπακωνσταντίνου Π. (1981) «Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση : Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση», *Ο Πολίτης*, τχ.44, σσ.46-51.

Παπακωνσταντίνου Π. (1990) «Παιδαγωγικά Τμήματα και Κοινωνικός Έλεγχος», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.54, 1990, σσ. 39-45.

Παπακωνσταντίνου Π.-Ανδρέου Απ. (1992) *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*, Οδυσσεάς, Αθήνα.

Παπακωνσταντίνου Π. *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Έκφραση, Αθήνα 1993².

Παπαναούμ-Τζίκα Ζ. (1985) *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης : δυνατότητες και όρια*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

- Παπαναούμ Ζ.** (2003) *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Παπαρίζος Χ.** «Η γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό. Νέα προγράμματα, νέα εγχειρίδια και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου», σσ.27-38, στο : ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι. *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ* (Επιμορφωτικό υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης), Αθήνα Δεκέμβριος 2005.
- Perrenoud P.** (1996) «Πώς να καταπολεμήσετε τη σχολική αποτυχία σε δέκα μαθήματα...», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 39, σσ.16-23.
- Perrenoud P.** (2002) «Οι νέες παιδαγωγικές είναι ελιτίστικες; Σκέψεις πάνω στις αντιφάσεις του ενεργητικού σχολείου», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 63, σσ.27-35.
- Perrenoud P.** (2008) «Οι νέες παιδαγωγικές υπό εξέταση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 86, σσ.34-39.
- Πεσμαζόγλου Σ.** *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985 : Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999².
- Πετμεζίδου-Τσουλουβή Μ.** (1987) *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*, Εξάντας, Αθήνα.
- Πετμεζίδου Μ.** (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομικός λειτουργισμός, Κριτική στον θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, τόμ. Ι, μτφρ. Καπετανιάννης Β.-Μπαρουξής Γ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000³.
- Πετμεζίδου Μ.** «Σύγχρονες θεωρητικές διαμάχες και νέες συνθέσεις», σσ.1-40, στο : Πετμεζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομικός λειτουργισμός, Κριτική στον θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, τόμ. Ι, μτφρ. Καπετανιάννης Β.-Μπαρουξής Γ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000³.
- Πουλαντζάς Ν.** *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. Α', μτφρ. Φιλίνης Κ., Θεμέλιο, Αθήνα 1985³.
- Πουλαντζάς Ν.** *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. Β', μτφρ. Χατζηπροδρομίδης Λ., Θεμέλιο, Αθήνα 1985³.
- Πουλαντζάς Ν.** *Οι κοινωνικές τάξεις στον σύγχρονο καπιταλισμό*, μτφρ. Μηλιόπουλος Ν., Θεμέλιο, Αθήνα 1990³.
- Πουλαντζάς Ν.** *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, μτφρ. Κρητικός Γ., Θεμέλιο, Αθήνα 1991³.

Πυργιωτάκης Γ. (1981) *Προβλήματα στην ιστορία της εκπαίδευσως των δασκάλων στα πρώτα πενήντα χρόνια μετά την απελευθέρωση (1828-1878)*, Χριστινάκη, Αθήνα.

Πυργιωτάκης Ι. *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρη, Αθήνα 1986².

Πυργιωτάκης Ι. (1992) *Έλληνες Δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα.

Πυργιωτάκης Ι. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ritzer G. «Δομικός λειτουργισμός και η εμφάνιση μιας εναλλακτικής θεωρίας με έμφαση στις συγκρούσεις», σσ. 41-95, στο : Πετμεζίδου Μ. (επιμ.) *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομικός λειτουργισμός, Κριτική στον θετικισμό, Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, τόμ. Ι, μτφρ. Καπετανιάννης Β., Μπαρουξής Γ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2000³.

Σεραφείμ-Ρηγοπούλου Ε. (2001) «Αυτό και έταίρο προσδιορισμός του δάσκαλου και του ρόλου του», σσ.134-142, στο : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Σχολή Επιστημών Αγωγής / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (επιμ. Ουζούνης Κ. – Καραφύλλης Α.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση* (Πρακτικά Συνεδρίου), Σπανίδα, Ξάνθη.

Σιάνου-Κύργιου Ε. (1992) «*Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ο κοινωνικά προκαθορισμένος ρόλος τους*», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.66, σσ.31-39.

Σιάνου-Κύργιου Ε. «Συνδικαλισμός και γυναίκες εκπαιδευτικοί : η αποκλεισμένη πλειοψηφία», εφ. *Η Εποχή*, 11-11-1995.

Σιάνου Ε. (2000) «Παγκοσμιοποίηση, Κράτος και Εκπαιδευτική πολιτική», σσ.63-78, στο : *Εξουσία και Κοινωνίες στη «Μεταδιπολική» Εποχή* (6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/Τομέας Φιλοσοφίας), Ιωάννινα 2000.

Σιάνου-Κύργιου Ε. (2005) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Σκούρα Λ. *Εκπαιδευτική Πολιτική στην Κατάρτιση των Δασκάλων κατά τον 20^ο αιώνα (Φιλοσοφία-Θεσμοί)*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Εθνικό και

Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ Τομέας Επιστημών της Αγωγής, Αθήνα 1997.

Σκούρα Α. «Η εξέλιξη του Προγράμματος Σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών», σσ. 221-255, στο : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Με το βλέμμα στραμμένο στο Μέλλον. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης :Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην Επιστήμη, την Εκπαίδευση και την Κοινωνία* (Πρακτικά Συνεδρίου), Αθήνα, 4 & 5 Ιουνίου 2004.

Σταμέλος Γ. (1999) *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα. Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές*, Gutenberg, Αθήνα.

Σταμέλος Γ. & Εμβαλωτής Α. (2001) «Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων», ανάτυπο αρ.14, (*Ε.Ε.Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*), Ιωάννινα, σσ.279-292.

Σταμέλος Γ. (2001) «Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό ; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει», σσ. 83-89, στο : Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης / Σχολή Επιστημών Αγωγής / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Σύλλογος Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας Εκπαίδευσης Αλεξανδρούπολης (επιμ. Ουζούνης Κ.-Καραφύλλης Α.) *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση* (Πρακτικά Συνεδρίου), Σπανίδα, Ξάνθη.

Σταμέλος Γ. (2003) «Συγκλίσεις και αποκλίσεις των Προγραμμάτων των ΠΤΔΕ των ελληνικών Πανεπιστημίων : ανάλυση των γνωστικών αντικειμένων των μελών ΔΕΠ τους», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.128, σσ.24-32.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου Ε. (1995) *Παιδαγωγική και Διδακτική Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Τζάνη Μ. (1994) «Προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων», σσ.87-89, στο : Δ.Π.Θ. *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και μέλλον*, (επιμ.) Παπάζογλου Γ.Κ.- Δαβάζογλου Α.Μ., Gutenberg, Αθήνα 1994.

Τζάνη Μ. *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*, Γρηγόρη, Αθήνα 1998⁶.

Τζάνη Μ. *Σχολική Επιτυχία. Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Γρηγόρη, Αθήνα 2000².

Timasheff N. & Theodorson G. *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών*, μτφρ. Τσαούση Δ., Gutenberg, Αθήνα 2001⁴.

- Τουραίν Α.** *Πώς να ξεφύγουμε από τον φιλελευθερισμό;*, Πόλις, Αθήνα 2001².
- Τριλιανός Α.** «Κοινωνία της γνώσης και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση», σσ.190-198 στο : Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, *Με το βλέμμα στραμμένο στο Μέλλον . Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης : Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς στην Επιστήμη, την Εκπαίδευση και την Κοινωνία*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα 4 & 5 Ιουνίου 2004.
- Τσουκαλάς Κ.** «Η ιδεολογική επίδραση του εμφυλίου πολέμου», σσ. 561-594, στο συλλογικό έργο : Αλεξάντερ Τζ.-Αλιβιζάτος Ν., κ.ά., *Η Ελλάδα στη Δεκαετία 1940-1950. Ένα Έθνος σε Κρίση*, Θεμέλιο, Αθήνα 1984.
- Τσουκαλάς Κ.** *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Θεμέλιο, Αθήνα 1992⁶.
- Φλουρής Γ.** *Αναλυτικά Προγράμματα. Για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα 2000⁷.
- Φραγκουδάκη Α.** (1977) «Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911», Παράρτημα αρ.10, Δωδώνη (Ε.Ε.Φ.Σ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα, σσ.143.
- Φραγκουδάκη Α.** *Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Θεμέλιο, Αθήνα 1979³.
- Φραγκουδάκη Α.** (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α.** (1987) *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α.** (1989) «Το νέο Π.Δ. για τα δημοτικά σχολεία και η αξιολόγηση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 1, σσ.26-29.
- Φραγκουδάκη Α.** *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι διανοούμενοι : Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος, Αθήνα 1992⁷.
- Φραγκουδάκη Α.** (1997) «Η Ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης : Μια Επιστήμη που ακόμα διαμορφώνεται», σσ.238-254, στο : Τομέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές.* (Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου της Κοινωνιολογίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης), Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα.

Φραγκουδάκη Α.-Δραγώνα Θ. (επιμ.) *«Τί είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα χ.χ. (2^η έκδοση).

Φρειδερίκου Α., Φολέρου-Τσερούλη Φ. *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Ύψιλον, Αθήνα 1991².

Φρειδερίκου Α. (1995) *Η Τζένη πίσω από το τζάμι. Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φυριππής Ε.-Παππή Β. «Τα ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Συγκριτική ερευνητική προσέγγιση του περιεχομένου των σπουδών τους», ανακοίνωση στο : 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα 7,8 & 9 Νοεμβρίου 2002.

Φώτου Χρ. Κ. (επιμ.) *Κωδικοποίηση Διατάξεων, Νόμων και Υπουργικών Αποφάσεων για την Έκδοση, Διακίνηση και Κοστολόγηση Διδακτικών Συγγραμμάτων των Α.Ε.Ι.* (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/Δ/νση Δημοσιευμάτων και Εκδόσεων /Τμήμα Διδακτικών Συγγραμμάτων), Αθήνα 2003⁵.

Χαραλαμπόπουλος Α., «Το Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο : Μια κριτική προσέγγιση», σσ. 66-82, στο : Πανεπιστήμιο Κρήτης (επιμ. Βάμβουκας Μ.- Χατζηδάκη Α.) *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου)*, Ρέθυμνο, 6-8 Οκτώβρη 2000, Ατραπός, Αθήνα 2001.

Hasan R. «Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία», σσ.134-189, στο : Χαραλαμπόπουλος Α. (επιλογή κειμένων και επιμέλεια) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (πέντε μελέτες), μτφρ. Αραποπούλου Μ., Κονσούλη Ε., Κορομπόκης Δ., Κουφάκη Λ., Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη 2006.

Husen T. *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μία συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*, Προτάσεις, Αθήνα.

Χιωτάκης Σ. *Για μια Κοινωνιολογία των ελευθέρων επαγγελματιών. Επιστημονική Επαγγελματοποίηση των Ιατρικών Υπηρεσιών*, Οδυσσέας., Αθήνα 1998².

Χιωτάκης Σ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρη, Αθήνα 1999³.

Χιωτάκης Σ. «Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο : προσδοκίες και πραγματικότητα», σσ. 48-85, στο : Χιωτάκης Σ. (επιμ.) *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, Γρηγόρη, Αθήνα 1999³.

B. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adams A. & Tulasiewicz W. (1995) *The Crisis in Teacher Education : A European Concern ?*, The Falmer Press, London-Washington.

Apple M. (1977) “Power and School Knowledge”, *The Review of Education*, Vol.3, No.1, σσ.26-49.

Apple M. & Weis L. (edt) *Ideology and Practice in Schooling*, Temple University Press, Philadelphia 1983

Apple M. (1989) *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*, Routledge & Kegan Paul, London 1989 (ανατύπωση).

Apple M. (1989) “Critical Introduction : Ideology and the State in Educational Policy” , σσ. 1-20, στο : Dale R. (1989) *The State and Education Policy*, Open University Press, Philadelphia.

Apple M. (2001) “Markets, Standards, Teaching, and Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, Vol.52, No.3, σσ. 182-196.

Apple M. “Does Education have Independent Power? Bernstein and the question of relative autonomy”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No.4, 2002, σσ. 607-616.

Baldwin S., Buchanan A. & Rudisill M. (2007) “What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 58, No.4, σσ.315-327.

Ball S. & Vincent C. (2001) “New Class Relations in Education : the Strategies of the ‘Fearful’ Middle Classes”, σσ.180-195, στο : Demaine J. (edt) *Sociology of Education Today*, Palgrave, New York.

Bartolo P. et al. (2006) “Understanding and responding to diversity in the primary classroom : an international study”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29, No.3, σσ.305-318.

Bartolomé L. (2004) “Critical Pedagogy and Teacher Education : Radicalizing Prospective Teachers”, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 31, No.1, σσ.97-122.

Berelson B. *Content Analysis in Communication Research*, Hafner Press, New York 1984 (ανατύπωση).

Bernbaum G. (1979) *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD, London & Basingstoke.

-
- Beyer L. & Zeichner K.** (1987) "Teacher Education in Cultural Context : Beyond Reproduction", σσ.298-334, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London 1987.
- Beyer L.** (2001) "The value of critical perspectives in teacher education", *Journal of Teacher Education*, Vol.52, No.2, σσ.151-163.
- Bonal X.** (2003) "The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis : old and new state strategies", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 24, No.2, σσ.159-175.
- Borko H., Liston D., Whitcomb J.** (2007) "Genres of empirical research in Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, Vol.58, No.1, σσ. 3,4.
- Bourgeois J.-P.** *Les instituteurs et l' échec scolaire. Incidence des publications récentes de sociologie de l' éducation sur les conceptions et les pratiques des instituteurs en matière d' échec scolaire*, These de Troisieme Cycle De Sciences De L' Education, Universite Paris V Rene- Descartes, Fevrier 1981.
- Bourgeois J.-P.** (1983) "Comment les instituteurs perçoivent l' échec scolaire", *Revue Francaise de Pedagogie*, No.62, σσ.27-39.
- Britzman D.** (1986) "Cultural myths in the making of a teacher : Biography and Social Structure in Teacher Education", *Harvard Educational Review*, Vol.56, No.4, σσ. 442-456.
- Bullough V. R.** (1997) "Becoming a Teacher : Self and the Social Location of Teacher Education", σσ. 79-134, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London.
- Burgess R.** (1977) "Sociology of Education courses for the intending teacher : an empirical study", *Research in Education*, No.17, σσ.41-62.
- Chessum R.** (1980) "Teacher Ideologies and Pupil Disaffection", σσ.113-129, στο: Barton L. et al. (edt) *Schooling Ideology and the Curriculum*, The Falmer Press, England.
- Clark C. & Peterson P.** (1986) "Teachers' Thought Processes", σσ. 255-296, στο : Wittrock M.C. (edt) *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan-Collier, New York/London (3rd edition).
- Cochran-Smith M.** (2004) "Ask a different question, get a different answer. The research base for teacher education" (editorial), *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No.2, σσ.111-115.

-
- Crook D.** (2002) “Educational studies and Teacher education”, *British Journal of Educational Studies*, Vol.50, No.1, σσ.57-75.
- Dale R.** (1989) *The State and Education Policy*, Open University Press, Philadelphia.
- Dale R.** (1992) “Recovering from a victory ? Quality, Relevance and Impact in the Sociology of Education”, σσ. 201-217, στο : Arnot M. & Barton L. (eds) *Voicing Concerns : Sociological Perspectives on Contemporary Education Reform*, Triangle Books, Wallingford.
- Dale R.** “The Dominant Paradigm in the Sociology of Education and its Consequences”, *αδημοσίευτο δακτυλόγραφο κείμενο εισήγησης του συγγραφέα στο Πανεπιστήμιο La Trobe / Τμήμα Εκπαίδευσης, Σεπτέμβριος 1993.*
- Dale R.** (1994) “Applied Education Politics or Political Sociology of Education? ”, σσ. 31-41, στο : Halpin D. & Troyna B. (edt) *Researching Education Policy. Ethical and Methodological Issues*, The Falmer Press, London-Washington.
- Dale R.** (1997) “The State and the Governance of Education : An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship”, σσ.273-282, στο : Halsey A., Lauder H., Brown P., Stuart Wells A. (edt) *Education : Culture, Economy and Society*, Oxford University Press.
- Dale R.** (1999) “*Specifying globalization effects on national policy : a focus on the mechanisms*”, *Journal of Education Policy*, Vol. 14, No.1, σσ.1-17.
- Dale R.** (2001) “Shaping the Sociology of Education over Half-a-Century”, σσ.5-29, στο : Demaine J. (edt.) *Sociology of Education Today*, Palgrave, New York.
- Demaine J.** (1983) *Contemporary Theories in the Sociology of Education*, The Macmillan Press LTD, London.
- Densmore K.** (1987) “Professionalism, Proletarianization and Teacher Work”, σσ.130-160, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London.
- Dillabough Jo-An. & Arnot M.** (2001) “Feminist Sociology of Education : Dynamics, Debates and Directions”, σσ. 30-48, στο : Demaine J. (edt.) *Sociology of Education Today*, Palgrave, New York.
- Diniz-Pereira J. E.** (2005) “Teacher Education for Social Transformation and its Links to Progressive Social Movements : The case of the Landless Workers Movement in Brazil”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 3, No.2.

-
- Eggleston J.** (1977) *The sociology of the school curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston & Henley.
- Elley W.B.** “Grammar Teaching and Language Skill”, σσ.1468-1471, στο : Asher R.E. (edt) *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Vol. III, Pergamon Press, Oxford-New York 1994.
- Ertl H. & Phillips D.** (2006) “Standardization in EU education and training policy : findings from a European research network” , *Comparative Education*, Vol.42, No1, σσ.77-91.
- Fang Z.** (1996) “A review of research on teacher beliefs and practices”, *Educational Research*, Vol.38, No.1, σσ.47-65.
- Furlong J., Barton L. et al.** (2000) *Teacher Education in Transition. Re-forming professionalism ?*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia.
- Furlong J.** (2005) “New Labour and teacher education : the end of an era”, *Oxford Review of Education*, vol. 31, No.1, σσ.119-134.
- Gal G. D.** (2005) “Global Perspectives for Teacher Education”, *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 6, σσ. 259-287.
- Garmon M.** (2004) “Changing Preservice Teachers’ Attitudes/Beliefs about Diversity. What are the critical factors ?”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No.3, σσ.201-213.
- Ginsburg M.& Lindsay B.** (edt) *The Political Dimension in Teacher Education : Comparative Perspectives on Policy Formation, Socialization and Society*, The Falmer Press, London-Washington 1995.
- Giroux H.** (1981) *Ideology, Culture and the process of Schooling*, Temple University Press, Philadelphia.
- Giroux H.** (1983) “Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education : A Critical Analysis”, *Harvard Educational Review*, Vol.53, No.3, σσ.257-293.
- Giroux H. – McLaren P.** (1987) “Teacher Education as a Counter-public Sphere: Notes Towards a Redefinition”, σσ.266-297, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London.
- Giroux H.** (1988) *Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey Publishers, New York.

-
- Goldthorpe J.** (1997) “Problems of ‘Meritocracy’”, σσ. 663-682, στο : Halsey A. et. all (edt) *Education. Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Goodson Iv.** (1997) “The Life and Work of Teachers”, σσ. 135-152, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London.
- Greaves N., Hill D. & Maisuria A.** (2007) “Embourgeoisment, Immiseration, Commodification-Marxism Revisited : a Critique of Education in Capitalist Systems”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 5, No.1.
- Haralambos M., Holborn M. & Heald R.** *Sociology. Themes and Perspectives*, Collins Educational, London 2000⁵.
- Harris K.** (1982) *Teachers and classes. A Marxist analysis*, Routledge & Kegan Paul, London, Boston and Henley.
- Harris K.** (1994) *Teachers : Constructing the Future*, The Falmer Press, London-Washington.
- Hill D.** (2001) “State Theory and the Neo-Liberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education : a structuralist neo-Marxist critique of post-modernist, quasi-postmodernist, and culturalist neo-Marxist theory”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No.1, σσ.135-155.
- Hill D. & Boxley S.** (2007) “Critical Teacher Education for Economic, Environmental and Social Justice : an Ecosocialist Manifesto”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 5, No.2.
- Huberman M., Thompson Ch., Weiland S.** (1997) “Perspectives on the Teaching Career”, σσ. 11-77, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London.
- Hudson R. A.** (1980) *Sociolinguistics*, Cambridge University Press, London-New York.
- Karabel J. & Halsey A.H.** (1977) “Educational Research : A Review and an Interpretation”, σσ.1-85, στο : Karabel J. & Halsey A.H. (edt) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York.
- Katz L. & Raths J.** (1990) “A Framework for Research on Teacher Education Programs”, σσ. 241-254, στο : Tisher R. & Wideen M. (edt) *Research in Teacher*

Education : International Perspectives, The Falmer Press, London-New York-Philadelphia.

Kelsh D. & Hill D. (2006) “The Culturalisation of Class and the Occluding of Class Consciousness : The Knowledge Industry in / of Education”, *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol.4, No.1.

Knowles J. G. (1992) “Models for understanding pre-service and beginning teachers’ biographies : Illustrations from case studies”, σσ.99-152, στο : Goodson I. F. (edt) *Studying Teachers’ Lives*, Routledge, London.

Krippendorff K. *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, Sage Publications, London 1985⁵.

Labaree D. (1992) “Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching : A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching”, *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No.2, σσ.123-154.

Leger A. (1983) *Enseignants du secondaire*, PUF, Paris.

Lindblad S. (1997) “Towards a Social Understanding of Teachers : Swedish Positions and Experiences”, σσ.303-352, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London.

Livingstone D. (1995) “Searching for Missing Links : neo-Marxist theories of education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.16, No.1, σσ.53-73.

Lortie D. C. (1977) *Schoolteacher. A Sociological Study*, The University of Chicago Press, Chicago & London.

Lynch K. (2000) “Research and Theory on Equality and Education”, σσ. 85-105, στο : Hallinan T.M. (edt) *Handbook of the Sociology of Education*, Kluwer Academic, New York.

Maandag D. et al. (2007) “Teacher education in schools : an international comparison”, *European Journal of Teacher Education*, Vol.30, No.2, σσ.151-173.

Maguire M. (2001) “ ‘A Touch of Class’ : Inclusion and Exclusion in Initial Teacher Education”, σσ. 1173-1190, στο : Ball S. (edt) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. III, Routledge / Falmer, London & New York.

Marton F. (1994) “On the Structure of Teachers’ Awareness”, σσ. 28-42, στο : Carlgren I., Handal G. & Vaage S. (edt) *Teachers’ Minds and Actions : Research on Teachers’ Thinking and Practice*, The Falmer Press, London-Washington.

- Meyer J.W.** (1986) "Types of exploration in the Sociology of Education", σσ. 341-359, στο : Richardson J.G. (edt) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York.
- Moore R.** (2001) "The Correspondence Principle and the Marxist Sociology of Education", σσ.200-235, στο : Ball S. (edt) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. I, Routledge-Falmer, London-New York.
- Moore R. & Young M.** (2001) "Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education : towards a reconceptualisation", *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No.4, σσ.445-461.
- Morrow R. & Torres C.** (1995) *Social Theory and Education. A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, State University of New York Press, New York.
- Murphy R.** (1982) "Power and Autonomy in the Sociology of Education", *Theory and Society*, Vol.11, No.2, σσ.179-203.
- Noutsos B.** (1981) "*Pedagogical Research and Modern Greek Education: A Critical Overview of the Recent Greek Pedagogical Bibliography*", *Journal of the Hellenic Diaspora*, Vol. VIII, No.1-2, σσ. 161-167.
- Phillips A.** (1997) "From Inequality to Difference : A Severe Case of Displacement ?", *New Left review*, 224, σσ. 143-153.
- Price A. & Willett J.** (2006) "Primary teachers' perceptions of the impact of initial teacher training upon primary schools", *Journal of In-service Education*, Vol.32, No.1, σσ.33-45.
- Pullin D.** (2004) "Accountability, Autonomy, and Academic Freedom in Educator Preparation Programs", *Journal of Teacher Education*, Vol.55, No.4, σσ.300-312.
- Raffo C. & Hall D.** (2006) "Transitions to becoming a teacher on an initial teacher education and training programme", *British Journal of Sociology of Education*, Vol.27, No.1, σσ.53-66.
- Reid A.** (2003) "Understanding Teachers' Work : is there still a place for labour process theory ?", *British Journal of Sociology of Education*, Vol.24, No.5, σσ. 559-573.
- Rikowski G.** (1996) "Left Alone : end time for Marxist educational theory ?", *British Journal of Sociology of Education*, Vol.17, No.4, σσ.415-451.
- Robertson S.** (1997) "Restructuring Teachers' Labor : 'Troubling' Post-Fordisms", σσ. 621-670, στο : Biddle B., Good Th. & Goodson Iv. (edt) *International Handbook*

of Teachers and Teaching, Vol. I, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht-Boston-London.

Robinson Ph. (1981) *Perspectives on the Sociology of Education*, Routledge & Kegan Paul, London.

Sarup M. (1978) *Marxism and Education*, Routledge & Kegan Paul, London, Henley & Boston.

Sarup M. (1982) *Education, State and Crisis. A Marxist perspective*, Routledge & Kegan Paul, London-Boston.

Sayer J. (2006) “European perspectives of teacher education and training”, *Comparative Education*, Vol.42, No.1, σσ. 63-75.

Seddon T. (2001) “Education : Deprofessionalised ? Or Reregulated, Reorganised and Reauthorised ?”, σσ. 2016-2037, στο : Ball S. (ed.) *Sociology of Education. Major Themes*, vol. IV, Routledge-Falmer, London-New York.

Shain F. & Ozga J. (2001) “Identity Crisis ? Problems and Issues in the Sociology of Education”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol.22, No.1, σσ. 109-120.

Sianou-Kyrgiou E. (2008) “Social class and access to higher education in Greece : supportive preparation lessons and success in national exams”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 18, No.3-4, σσ. 173-183.

Sleeter C. (2008) “Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education”, *Teacher and Teacher Education*, Vol. 24, No.8, σσ.1947-1957.

Thornton G. (1983) *Teaching Writing : The Development of Written Language Skills*, Edward Arnold, London.

Thornton G. (1986) *Language, Ignorance and Education*, Edward Arnold, London.

Tisher R. & Wideen M. (ed) *Research in Teacher Education : International Perspectives*, The Falmer Press, London-New York-Philadelphia, 1990.

Torres C.A. (2001) “The Capitalist State and Public Policy Formation. Framework for a Political Sociology of Educational Policy Making”, σσ. 2241-2266, στο : Ball S. (ed) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. IV, Routledge / Falmer, London & New York.

Trottier C. & Lessard C. “La place de l’ enseignement de la sociologie de l’ éducation dans les programmes de formation des enseignants au Québec : étude de cas inspirée d’ une sociologie du curriculum”, *Éducation et Sociétés*, 2002/1, No.9, σσ. 53-71.

- Vonk H.** (1991) "Some trends in the development of curricula for the professional preparation of primary and secondary school teachers in Europe : a comparative study", *British Journal of Educational Studies*, Vol.39, No.2, σσ. 117-137.
- Weber R.** *Basic Content Analysis*, Sage Publications, London 1990².
- Weiner L.** (2007) "A Lethal Threat to U.S. Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, Vol.58, No.4, σσ.274-286.
- Wexler P.** (1987) *Social analysis of education. After the new sociology*, Routledge, New York. & London.
- Wexler P.** (2001) "Structure, Text, and Subject : A Critical Sociology of School Knowledge", σσ. 1312-1338, στο : Ball S. (edt) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. III, Routledge / Falmer, London & New York.
- Whitty G.** (1985) *Sociology and School Knowledge. Curriculum theory, Research and politics*, Methuen, London.
- Whitty G., Barton L. & Pollard A.** (1987) "*Ideology and Control in Teacher Education : A Review of Recent Experience in England*", σσ.161-183, στο : Popkewitz Th. (edt) *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice*, The Falmer Press, London.
- Whitty G.** (1993) "Education Reform and Teacher Education in England in the 1990s", σσ. 263-275, στο : Gilroy P. & Smith M. (edt) *International Analyses of Teacher Education*, Carfax publishing company, New York & London.
- Whitty G.** (2001) "Education Policy and the Sociology of Education", σσ. 2059-2074, στο : Ball S. (edt) *Sociology of Education. Major Themes*, Vol. IV, Routledge-Falmer, London-New York.
- Whitty G.** (2001) "Education, social class and social exclusion", *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No.4, σσ.287-295.
- Wragg E.** (1982) *A Review of Research in Teacher Education*, NFER-Nelson, London.
- Young M.F.D.** (edt) *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, London 1971.
- Young M. & Whitty G.** (edt) *Society, State and Schooling. Readings on the Possibilities for Radical Education*, The Falmer Press 1977.
- Zambeta E.** (2002) "Greece : modernization and control in teacher education", σσ. 45-54, στο : Elwyn T. (edt) *Teacher Education. Dilemmas and Prospects*, Kogan Page, London-Sterling.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ