

T. HUSÉN

ΓΙΑΤΙ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΤΕΙ ΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

Κάποιες Σουηδικές απόψεις

Το άγαλμα του Νταντόν στο Μπουλβάρ Σαιν Ζερμαίν στο Παρίσι έχει την επιγραφή: «Μετά το ψωμί η εκπαίδευση είναι η πρώτη ανάγκη του λαού» Παράλληλο είναι το χωρίο του Μπρεχτ: «Πρώτα έρχεται το ψωμί, έπειτα η Ηθική».

Μεταρρυθμίσεις που επηρεάζουν τη δομή του βασικού σχολείου καθώς και την πρόσβαση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να εντάσσονται μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του Κράτους Προνοίας. Μετά τις κοινωνικές παροχές ή τουλάχιστον παράλληλα μ' αυτές, προτεραιότητα έχει η εκπαίδευση. Έτσι, φαίνεται να υπάρχει μια ορισμένη, νόμιμη σειρά, εγγενής στο έργο της μεταρρύθμισης. Εφ' όσον έχουν διασφαλιστεί κάποιες ελάχιστες κοινωνικές παροχές, έχει φτάσει ο καιρός της παροχής γενικής εκπαίδευσης με στόχους πέρα από την εξασφάλιση της στοιχειώδους εκπαίδευσης σε επίπεδο γραφής και ανάγνωσης.

Αρχίσαμε να συνειδητοποιούμε ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν μέρος της κοινωνικής αλλαγής και ότι δεν μπορούν να χρησιμεύσουν ως υποκατάστατα των οικονομικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων. Αντίθετα έχουν ως στόχο να αποτελέσουν αναπόσπαστα μέρη των μεταρρυθμίσεων που αποβλέπουν σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο.

Αν κάνει κανείς μια αναδρομή στη διάμάχη για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη Δυτική Ευρώπη κατά τις τελευταίες δεκαετίες μένει κατάπληκτος από το γεγονός ότι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπτύσσουν επιχειρήματα θεωρώντας ότι το σχολείο λειτουργεί σ' ένα κοινωνικό κενό. Αυτή η τάση είναι τόσο δυνατή ώστε μπαίνει κανείς στον πειρασμό να τη θεωρήσει ως επαγγελματική νόσο των εκπαιδευτικών, ειδικά των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, όταν λαμβάνονται κοινοβουλευτικές αποφάσεις, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με εδραιωμένες απόψεις των εκπαιδευτικών, εύκολα εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως «παρέμβαση» εκ μέρους των πολιτικών σε θέματα που δεν είναι της αρμοδιότητάς τους. Οι μεταρρυθμίσεις θεωρούνται ως πεδίο των «ειδικών», στην περίπτωση αυτή των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων και των πανεπιστημιακών καθηγητών, οι οποίοι αρέσκονται να υποδύονται τον ρόλο του Πλατωνικού φιλοσόφου-άρχοντα.

Η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποτελούν υποκατάστατα των κοινωνικών και οικονομικών μεταρρυθμίσεων, εξηγεί το γεγονός γιατί εκπαιδευτικοί και μη προσδοκούν από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να κάνουν θαύματα. Τέτοιες μεταρρυθμίσεις έχουν λανσαριστεί ως κήρυκες μιας νέας κοινωνίας. Γιατί συμβαίνει αυτό; Η αισιοδοξία για το τι μπορεί να κάνει η εκπαίδευση από μόνη της απορρέει, κατά τη γνώμη μου, από δύο ομάδες κινήτρων.

Η πρώτη είναι ένα μείζον χαρακτηριστικό της φιλελεύθερης ιδεολογίας από το τέλος του 18ου αι. Στην αίθουσα του Θ. Τζέφερσον, στη Βιβλιοθήκη του Κογκρέσου, στην Ουάσινγκτον, υπάρχει η επιγραφή: «Εκπαιδεύστε και πληροφορείστε τις λαϊκές μάζες, καταστείτε τες ικανές να αντιληφθούν ότι είναι συμφέρον τους να διακηρύσσουν την ειρήνη και την τάξη, και θα τις διατηρήσουν. Δια φωτίστε το λαό πλατιά και η τυραννία και η καταπίεση θα εξαφανιστούν όπως τα πνεύματα το χάραμα». Το ονομαζόμενο «Πρόγραμμα της Μεγάλης Κοινωνίας» ξεκίνησε επί κυβερνήσεως Τζόνσον στη δεκαετία του 1960 εμπεριέχοντας την υπόθεση ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση θα βοηθούσε στη δημιουργία ρήγματος στον λεγόμενο «κύκλο της φτώχειας». Η λογική που υπαγόρευε τα προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης ήταν σύντομα η εξής:

Οι άνθρωποι είναι φτωχοί λόγω της έλλειψης επάρκειας μέσων.

Οι κακές σχολικές επιδόσεις οφείλονται στη φτώχεια.

Άρα: Η αντισταθμιστική εκπαίδευση, βελτιώνοντας τις σχολικές της επιδόσεις, βελτιώνει τις ευκαιρίες στη ζωή. Ή, για να το τοποθετήσουμε αλλιώς: όπως έλεγε ο Πρόεδρος Τζόνσον, όταν υπέγραψε το νόμο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του 1965: «Πρόκειται να τους διδάξουμε πώς να βγουν από τη φτώχεια».

Πραγματοποίησα πρόσφατα για λογαριασμό του OECD μια ανασκόπηση των προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Δεν θα προσπαθήσω εδώ να δώσω ούτε καν περίληψη των ευρημάτων· αρκεί να πω ότι η αντισταθμιστική εκπαίδευση δεν βελτίωσε τη μιζέρια των φτωχών σε βαθμό που να δικαιολογεί την ευφορία εκείνων που υποστήριξαν τη σχετική νομοθεσία στις αρχές της δεκαετίας του 1960.

Το δεύτερο κίνητρο πίσω από την τάση να θεωρούνται τα εκπαιδευτικά προβλήματα απομονωμένα είναι ότι οι κοινωνικές παρεμβάσεις στον εκπαιδευτικό χώρο είναι λιγότερο αμφιλεγόμενες και ως εκ τούτου λιγότερο επικίνδυνες απ' ό,τι οι απόπειρες για αλλαγή της κοινωνικής και οικονομικής τάξης πραγμάτων. Ο δεύτερος τύπος παρέμβασης παραπέμπει στον σοσιαλισμό, για να μην πούμε επανάσταση και είναι πολύ λιγότερο αβλαβής απ' ό,τι οι απόπειρες εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών. Αλλαγές στην κοινωνική δομή που τείνουν να ξεσηκώσουν βίαιες πολιτικές διενέξεις και για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί τείνουν να συζητούν σαν να ήταν μόνο

διδασκτικά προβλήματα, αποτελούν μια περιθωριακή περίπτωση. Εδώ οι αλλαγές απειλούν τα προνόμια των προνομιούχων.

Όταν η ιδέα να γίνουν ενιαία τα εννιά πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης άρχισε να γίνεται αντικείμενο δημόσιας συζήτησης στη Σουηδία στα τέλη της δεκαετίας του 1940 και αποτέλεσε αντικείμενο ενός εκτεταμένου δοκιμαστικού προγράμματος στα τέλη της δεκαετίας του 1950, αντιμετωπίστηκε σχεδόν εξ ολοκλήρου ως ένα παιδαγωγικό πρόβλημα: σε ποιο βαθμό θα ήταν δυνατό στο σχολείο να χρησιμοποιείται για όλα τα παιδιά με την τεράστια ποικιλία υποβάθρου και ικανοτήτων το ίδιο πρόγραμμα ή ακόμη και να διδάσκονται στην ίδια τάξη;

Πριν προχωρήσω παρακάτω πιστεύω ότι θα έπρεπε να ορίσω τι εννοώ, λέγοντας ενιαία εκπαίδευση. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι:

1) Οι σχολικοί τύποι που καλύπτουν την υποχρεωτική σχολική ηλικία, ας πούμε από 6 ως 16 ετών, συνήθως στοιχειώδης και κατώτερη μέση εκπαίδευση, ενσωματώνονται σ' ένα κοινό σχολείο το οποίο δέχεται όλους τους μαθητές μιας περιοχής. Έτσι απαλείφεται η παράλληλη ύπαρξη ποικίλων τύπων σχολείων στο κατώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο, με διαφορετικούς σκοπούς, τα οποία εκπαιδεύουν μαθητές προερχόμενους από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις.

2) Η ευκαμψία παροχών επιδιώκεται ενοποιώντας ποικίλα προγράμματα «γενικής» και «επαγγελματικής» εκπαίδευσης σ' ένα ολοκληρωμένο σύστημα. Είναι δυνατή η μετάβαση από μια ομάδα ή πρόγραμμα σε ένα άλλο. Η επιλογή προγράμματος δεν συνεπάγεται οριστική επιλογή μιας επαγγελματικής καριέρας.

Γιατί η Σουηδία εφάρμοσε το Ενιαίο Σχολείο; Μια ισχυρή δύναμη πίσω από το αίτημα για ένα ενοποιημένο, ενιαίο σχολείο ήταν το λαϊκό κίνημα, χαρακτηριστικό της σουηδικής κοινωνίας μετά την καμπή του αιώνα, ειδικότερα το εργατικό κίνημα και η εκπαιδευτική οργάνωση των εργατών. Το κύριο κίνητρο για μια δομική μεταρρύθμιση ήταν κατά την άποψή τους η ανάγκη να αυξηθεί η ισότητα ευκαιριών, δίνοντας σε όλους τη δυνατότητα ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη και τόπο κατοικίας. Οι ανισότητες υπήρχαν όχι μόνο μεταξύ των κοινωνικών τάξεων αλλά επίσης και σε μεγάλη έκταση μεταξύ των αγροτικών και αστικών περιοχών.

Χωρίς να σκοπεύω να αναλύσω τη Σουηδική κατάσταση σε βάθος θα ήθελα μόνο να υποδείξω ορισμένες συνθήκες που στην περίπτωσή μας συνέβαλαν σε μια μεταρρύθμιση που συνολικά συνοδεύτηκε από πολιτική ομοφωνία. (Ας σημειωθεί ότι δεν έγινε ψηφοφορία στη Βουλή για καμιά αποφασιστική παροχή στους διάφορους εκπαιδευτικούς νόμους που οδήγησαν στην ενιαιοποίηση των σχολείων).

Κατ' αρχήν, θα πρέπει να επισημάνει κανείς την πολιτική σταθερότητα

που επικρατούσε για αρκετές δεκαετίες με το ίδιο κόμμα στην κυβέρνηση. Αυτό σήμαινε μια συνέπεια και στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή, πράγμα που δεν είναι δυνατό να συμβαίνει όταν υπάρχουν κυβερνητικές αλλαγές. Η αγορά εργασίας υπήρξε συγκριτικά σταθερή με ισχυρές οργανώσεις και ένα αποτελεσματικό σύστημα διαπραγματεύσεων. Τέλος, οι μεταρρυθμίσεις στον χώρο των κοινωνικών παροχών από τη δεκαετία του 1930 και εξής έθεσαν το υπόβαθρο για την εξύψωση του βιοτικού επιπέδου του λαού, πράγμα το οποίο με τη σειρά του καθόρισε ένα υψηλότερο επίπεδο φιλοδοξιών σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση. Μια πολιτική πλήρους απασχόλησης, ένα σύστημα δίκαιης συνταξιοδότησης αποτέλεσε το πλαίσιο της κοινωνικής εξασφάλισης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνδυάστηκαν με την εισαγωγή επιδομάτων για τα παιδιά, σχολικών προγραμμάτων υγείας, δωρεάν διατροφής στο σχολείο, δωρεάν υλικών διδασκαλίας, υποτροφιών σπουδών από τη βαθμίδα του ανώτερου δευτεροβάθμιου σχολείου και σπουδαστικών δανείων.

Δεν είχε γίνει συνείδηση ότι η παράλληλη πορεία που ακολουθούσαν από τα δέκα ως τα δεκαπέντε χρόνια στα περισσότερα Ευρωπαϊκά σχολικά συστήματα εκείνοι που είχαν επιλεγεί στην ηλικία των 10-11 χρόνων για τον τύπο σχολείου που προετοίμαζε για το πανεπιστήμιο και η εναπομείνουσα πλειοψηφία που τελείωνε το δημοτικό σχολείο, αποτελούσε μια κοινωνική διάκριση. Συζητιόταν με όρους, όπως «διαφοροποίηση» και «κληρονομημένες ικανότητες», πράγμα το οποίο σήμαινε την επιλογή των μαθητών με βάση την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν επιτυχώς μαθήματα του σχολείου. Η επιλογή βασιζόταν στην αξιολόγηση της σχολικής ικανότητας η οποία, με βάση τα χρησιμοποιούμενα κριτήρια σήμαινε την ικανότητά τους να τα βγάλουν πέρα με τη γλώσσα και τις ασηρημένες έννοιες που αυτή συμβολίζει.

Ας εξετάσω λίγο ευρύτερα το επιχείρημα ότι ο χωρισμός των ακαδημαϊκών εριφίων από τα μη-ακαδημαϊκά πρόβατα σημαίνει ταξικό διαχωρισμό καθώς επίσης ως ένα βαθμό είναι πιο έντονη όσο πιο νωρίς γίνεται ο διαχωρισμός ή η διαφοροποίηση.

Ο καθένας είναι βεβαίως έτοιμος να δεχτεί την αρχή ότι ο κάθε μαθητής θα έπρεπε να εκπαιδευεται όπως και για όσο διάστημα του αρμόζει καλύτερα. Αλλά αυτό θέτει δύο κρίσιμα ερωτήματα. Τι εννοούμε λέγοντας «του αρμόζει»; και ποιος θα καθορίσει την «καταλληλότητα», το σχολείο, οι μαθητές ή οι γονείς; Θα προσπαθήσω να ρίξω κάποιο φως σ' αυτά τα προβλήματα αναφερόμενος στην ευρεία εμπειρική έρευνα που διεξήχθη ιδιαίτερα στη Σουηδία. Εδώ το ονομαζόμενο πρόβλημα διαφοροποίησης για πολύ καιρό ήταν το καίριο θέμα της Σουηδικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Όταν το 1946 η Κοινοβουλευτική Επιτροπή έπρεπε να διερευνήσει πώς έπρεπε να ανασχηματιστεί η δομή της Σουηδικής εκπαίδευσης, ξεκίνησε ένα

ερευνητικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη των ικανοτήτων από τα επτά ως τα δεκάξι, ηλικία την οποία καλύπτει η υποχρεωτική φοίτηση. Η Επιτροπή είχε την κοινή αποδεκτή αντίληψη ότι το άτομο είναι εφοδιασμένο με δύο ανεξάρτητους τύπους ικανοτήτων: θεωρητική ή ακαδημαϊκή από τη μια και πρακτική ή επαγγελματική από την άλλη.

Η πρώτη συνίσταται στην ικανότητα για μάθηση μέσω των βιβλίων, ενώ η δεύτερη οδηγεί τα άτομα σε πρακτικές ή μάλλον χειρωνακτικές ασχολίες. Έτσι, ανακαλύπτοντας το πώς αναπτύσσονται οι ανθρώπινες ικανότητες κατά τη σχολική ηλικία θα μπορούσε κανείς να έχει μια τεκμηριωμένη βάση για να αποφασίσει πότε θα έπρεπε να χωριστούν όσοι έχουν ακαδημαϊκές κλίσεις από τους πιο πρακτικά προσανατολισμένους. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μια ένταξη των πρώτων σε ακαδημαϊκά προσανατολισμένους τύπους σχολείων, π.χ. σε λύκεια ή γυμνάσια που προετοιμάζουν για το Παν/μιο, θά έπρεπε να γίνεται όσο το δυνατό νωρίτερα ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν σε όλο το εύρος του δυναμικού τους και να μην παρεμποδιστούν από τους βραδυπορούντες συμμαθητές τους. Μια τέτοια πολιτική θα ευνοούσε επίσης και τους δεύτερους, διότι δεν θα αποθαρρύνονταν καθυστερώντας συνεχώς.

Οι έρευνες που αφορούν την παραγοντική δομή των νοητικών ικανοτήτων, που αναπτύσσονται από τα επτά ως τα δεκάξι, έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκές και οι πρακτικές επιδόσεις συσχετίζονται θετικά: δηλαδή όσοι έχουν ακαδημαϊκές κλίσεις τείνουν κατά μέσο όρο να έχουν καλύτερες επιδόσεις σε πρακτικά έργα απ' ό,τι οι μαθητές χαμηλής ακαδημαϊκής ικανότητας, και το αντίστροφο. Δεν φαίνεται να υπάρχει κάποιος αντισταθμιστικός μηχανισμός που λειτουργεί ανάμεσα στις θεωρητικές-αναγνωστικές και στις πρακτικές ικανότητες, έτσι ώστε ένα άτομο π.χ. υψηλής λεκτικής ικανότητας να δρα με αδεξιότητα όταν χειρίζεται εργαλεία, ενώ «ένας χαμηλής επίδοσης μαθητής» να είναι εφοδιασμένος με ένα μεγαλύτερο πρακτικό τάλαντο. Εξάλλου αποδείχτηκε ότι οι θεωρητικές ικανότητες αποκρυσταλλώνονται νωρίτερα απ' ό,τι οι πρακτικές. Κατά συνέπεια, η σχολική ικανότητα θα μπορούσε να μετρηθεί σε πρώιμη ηλικία. Αυτό ενίσχυσε την άποψη μεταξύ πολλών εκπαιδευτικών ότι το ισχύον σύστημα όπου η μετάβαση στο ακαδημαϊκό δευτεροβάθμιο σχολείο γινόταν στην ηλικία των 11 περίπου ετών στηριζόταν σε ισχυρά ερευνητικά ψυχολογικά ευρήματα. Η Επιτροπή δεν αμφισβήτησε αυτά τα ευρήματα αλλά απέρριψε μια πρώιμη μετάβαση, για δύο λόγους. Κατ' αρχήν διότι εξαιτίας της αλληλεξάρτησης της λεκτικής και της πρακτικής ικανότητας δεν είναι δυνατό να διαχωριστούν επιτυχώς οι μαθητές που έχουν κλίση στη μια ή στην άλλη. Εκτιμήθηκε ότι περίπου το 50% των μαθητών, στην ηλικία των 11-12 ετών, ήταν αναποφάσιστοι σε ό,τι αφορά και τις γνωστικές και τις συναισθηματικές τους κλίσεις. Δεύτερον, αν οι ακαδημαϊκά προικισμένοι

διαχωρίζονταν σε τόσο πρώιμη ηλικία, τότε θα στερούνταν τα ονομαζόμενα πρακτικά επαγγέλματα από άτομα με προσόντα. Ακόμα χειρότερα, θα στερούνταν επίσης τα χειρωνακτικά επαγγέλματα από ικανούς εκπροσώπους και αυτό θα ήταν εις βάρος της εργατικής τάξης. Η συζήτηση εδώ και 25-50 χρόνια για τα υπέρ και τα κατά της ενιαιοποίησης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε από μια διάχυτη αδυναμία: και οι υποστηρικτές και όσοι ήταν αντίθετοι με την ενιαία διάρθρωση συνέχισαν τη διάγνωση με την πρόγνωση. Είναι άλλο πράγμα να ξεχωρίζει κανείς μαθητές που έχουν καλή και κακή επίδοση στην ηλικία των 10 και 12 ετών και εντελώς άλλο να προβλέψει τι επίδοση πρόκειται να έχουν οι μαθητές σε ιδιαίτερο παιδαγωγικό περιβάλλον και κάτω από ειδικές συνθήκες ανάπτυξης. Για πολλά χρόνια στη Σουηδία, οι μαθητές γίνονταν δεκτοί στο δευτεροβάθμιο ακαδημαϊκό σχολείο με βάση βαθμούς που προέκυπταν από σταθμισμένα τεστ. Περίπου οι μισοί από αυτούς που επελέγησαν με βάση τους βαθμούς, στη συνέχεια απέτυχαν και είτε διέκοψαν για πάντα τις σπουδές τους είτε έφτασαν σε τελικές εξετάσεις, αφού επανέλαβαν μια ή περισσότερες τάξεις. Το επιχείρημα ότι αυτό συνέβη γιατί τα κριτήρια εισόδου δεν είχαν εφαρμοστεί αρκετά αυστηρά αντικρούστηκε από το γεγονός ότι μια σημαντική μερίδα των μαθητών με τις καλύτερες επιδόσεις κατά την εισαγωγή τους, είτε έμειναν στάσιμοι, είτε διέκοψαν για πάντα τις σπουδές τους. Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να αντιπαραθέσει το επιχείρημα ότι αν κανείς δεν χρησιμοποιούσε τους βαθμούς του σχολείου αποφοίτησης των μαθητών αλλά αντ' αυτού παραχωρούσε στο σχολείο υποδοχής τη δικαιοδοσία να κάνει αυτή την επιλογή, μια τέτοια «διαρροή» δεν θα συνέβαινε μετά την εισαγωγή τους. Αλλά μια έρευνα που διεξήγαγε το 1957 η Σχολική Επιτροπή, η οποία έκανε συστάσεις για την εισαγωγή του ενιαίου σχολείου σε όλη τη χώρα, έδειξε ότι ο αριθμός των αποτυχιών αυξήθηκε μετά την πρώτη χρονιά στο «realskola». Αυτό πρέπει να οφείλεται είτε σε μια ελλιπή διάγνωση εκ μέρους του σχολείου υποδοχής είτε σε αλλαγές στους ίδιους της μαθητές, είτε σ' ένα συνδυασμό των δύο.

Γνωρίζουμε τώρα περισσότερα για το πώς οι μαθητές αλλάζουν κατά την εφηβεία τους απ' ό,τι ξέραμε πριν 25 περίπου χρόνια. Γνωρίζουμε επίσης περισσότερα και για τις διατομικές και για τις ενδοατομικές διαφορές. Τα χρόνια της εφηβείας με όλη την ψυχολογική αναστάτωση και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές σχέσεις που συνεπάγονται, έχουν τον αντίκτυπό τους στις σχολικές επιδόσεις. Οι νέοι αρχίζουν να προσανατολίζονται προς τον ρόλο του ενήλικα και ασχολούνται όλο και περισσότερο με την εκλογή του κλάδου σπουδών τους και με περισσότερο ρεαλισμό αντιμετωπίζουν το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν μετά τις σπουδές τους. Βαθμιαία συνειδητοποιούν τα προσόντα τους και ενδιαφέρονται να τα δοκιμάσουν. Το να υποστηρίξει κανείς ότι οι νέοι μπορούν να αναλάβουν

υπεύθυνη δέσμευση για ένα επάγγελμα πριν από την ηλικία των 15-16 χρ. ή ακόμη στα 17-18, αποτελεί αυταπάτη. Οποιαδήποτε επιλογή των μαθητών πριν από τα 15-16 είναι στην ουσία μια αντανάκλαση των φιλοδοξιών των γονέων και του κατά πόσο οι μαθητές τα πηγαίνουν καλά με τους δασκάλους τους.

Αυτό με οδηγεί σ' ένα επιχείρημα που συχνά χρησιμοποιείται στη σχετική συζήτηση στη Σουηδία για να αιτιολογήσει τον πρώιμο χωρισμό των ακαδημαϊκά προικισμένων από τους συμμαθητές τους. «Τι τρομακτική σπατάλη ταλέντων, να πρέπει να ξεχωρίσουν οι καλοί μαθητές από τους 'κακούς'!». Θα έπρεπε να δίνεται στους ικανούς η ευκαιρία να γίνουν δεκτοί σε επίλεκτα σχολεία ή τάξεις όπου μπορούν να αναπτύξουν στο έπακρο τις ικανότητές τους. Υποστηρίζεται ακόμη ότι οι λιγότερο θεωρητικά προικισμένοι επωφελούνται επίσης από τη διαφοροποίηση γιατί έτσι απαλλάσσονται από τα αισθήματα κατωτερότητας που προκύπτουν από τις συνεχείς συγκρίσεις των χαμηλών τους επιδόσεων με τις υψηλές επιδόσεις των άλλων μαθητών.

Ας εξετάσουμε τώρα το επιχείρημα ότι η κοινωνία ωφελείται από την παροχή χωριστής εκπαίδευσης σε παιδιά εξέχουσας πνευματικής ικανότητας αντί να τα κρατά όλα μαζί όχι μόνο κάτω από την ίδια στέγη αλλά ακόμη και στην ίδια τάξη, για όλο το διάστημα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η εγκυρότητα του επιχειρήματος φαίνεται να υποστηρίζεται από μια σύγκριση των υψηλών επιπέδων σχολικών επιδόσεων π.χ. των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες με κείνες των αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αλλά μια τέτοια σύγκριση δεν είναι δίκαιη για δύο λόγους. Πρώτον, σε μερικές Ευρωπαϊκές χώρες μόνο το 20% των μαθητών της σχετικής ηλικίας τελειώνει το σχολείο που προετοιμάζει για το Πανεπιστήμιο, σε σύγκριση με το 80% περίπου που το τελειώνει στις Η.Π.Α. Δεύτερον, δεν υπολογίζεται το τι στοιχίζει σ' ένα επιλεκτικό σύστημα το «προϊόν» που φτάνει το στάδιο της αποφοίτησης. Αν, όπως συνέβαινε και συμβαίνει ακόμη σε μερικές χώρες, οι μισοί ή περισσότεροι μαθητές από εκείνους που εισάγονται σε συναγωνιστική βάση στο Γυμνάσιο ή στο Λύκειο εγκαταλείπουν το σχολείο, τότε το τίμημα που πληρώνεται για το τελικό προϊόν είναι πράγματι πολύ υψηλό, όχι μόνο σε ό,τι αφορά τις ατομικές διαψεύσεις αλλά και την κοινωνική σπατάλη. Γιατί σ' αυτούς που εγκαταλείπουν το σχολείο περιλαμβάνονται όχι μόνο αδύνατοι μαθητές, από τους οποίους οι περισσότεροι έχουν αποκλειστεί στο στάδιο της εισαγωγής, αλλά επιπλέον και μια μεγάλη αναλογία ικανών μαθητών που έχουν κατά κάποιο τρόπο ξεμείνει, είτε διότι το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν είχε αρκετά θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, είτε δεν είχε τη δύναμη να τους βοηθήσει να τα βγάλουν πέρα. Υπάρχουν, όπως έδειξαν ο Bourdieu και οι συνεργάτες του, ορισμένοι εσωτερικοί μηχανισμοί

επιλογής που διαπερνούν το παραδοσιακό σχολικό σύστημα.

Στο ερευνητικό πρόγραμμα αξιολόγησης σε είκοσι χώρες, το οποίο διεξήγαγε η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης (IEA), μπορέσαμε να διαλευκάνουμε το πρόβλημα σχετικά με το τι συμβαίνει στους μαθητές υψηλής επίδοσης σε συστήματα τα οποία είναι περισσότερο ενιαία σε σύγκριση με εκείνα που έχουν λιγότερη συνοχή. Συγκρίναμε το άνω 1,5 και 9% της συνολικής ηλικίας που εξετάζουμε, σε 15 χώρες, σε σχέση με τις μέσες επιδόσεις τους στα Μαθηματικά και τη Φυσική. Ακόμη, συγκρίναμε τις χώρες σε σχέση με την κοινωνική προέλευση των αποφοίτων των σχολείων που προετοιμάζουν για τα Πανεπιστήμια.

Τα ευρήματα αυτών των συγκρίσεων ήταν σαφή και σταθερά: π.χ. το άνω 5% των μαθητών σε χώρες όπου η εκπαίδευση έχει συνήθως χαρακτηριστικά ενιαίου σχολείου έδειξαν το ίδιο επίπεδο επίδοσης με μαθητές από χώρες με πρώτη επιλογή. Το δεύτερο εύρημα ήταν ότι η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην εκπροσώπηση της ανώτερης και της κατώτερης τάξης στους αποφοίτους ήταν πιο σαφής σε χώρες με πρώτη διαφοροποίηση των μαθητών απ' ό,τι σ' εκείνους που είχαν όσημη διαφοροποίηση. Θα επανέλθω σ' αυτό αναφέροντας έρευνες που σχετίζονται με το εννιάχρονο ενιαίο σχολείο, οι οποίες διεξήχθησαν στην Παιδαγωγική Σχολή της Στοκχόλμης στα τέλη της δεκαετίας του '50 και στις αρχές της δεκαετίας του '60.

Το σουηδικό Κοινοβούλιο, με το νόμο της Εκπαίδευσης του 1950, κατάρτισε ένα δοκιμαστικό πρόγραμμα ενιαίας εκπαίδευσης όπου συγχωρεύτηκαν η στοιχειώδης και η πρώτη βαθμίδα της Μέσης Εκπαίδευσης, σε όλη τη διάρκεια του εννιάχρονου υποχρεωτικού σχολείου. Ζητήθηκε από τις Τοπικές Αυτοδιοικήσεις να προωθήσουν τοπικά προγράμματα μέσα στο γενικό πλαίσιο των αποφάσεων που πήρε το Κοινοβούλιο. Κίνητρο αποτέλεσε η παροχή χρηματικής βοήθειας για την κάλυψη εκτάκτων αναγκών. Το Δημοτικό Συμβούλιο της Στοκχόλμης αποφάσισε να συμβάλει σ' αυτές τις δραστηριότητες αλλά να περιορίσει τη συμμετοχή του στο τμήμα της πόλης νότια από το ποτάμι που χωρίζει τη Στοκχόλμη στα δύο. Θυμάμαι μια γελοιογραφία από εφημερίδα της εποχής που έδειχνε ένα άτομο πάνω σε μια γέφυρα που χώριζε τα δύο μισά της πόλης να περνά δίπλα από μια αφίσα που έγραφε: «Τώρα εγκαταλείπεις τον μη-ενιαίο τομέα». (Αυτό, βέβαια, υπαινισσόταν την κατάσταση στο Βερολίνο πριν από την κατασκευή του τείχους και απεικόνιζε την πολιτική διένεξη για την εισαγωγή του ενιαίου σχολείου παρά το γεγονός ότι υποστηριζόταν από την πλειοψηφία του λαού).

Σκεφτήκαμε στην Παιδαγωγική Σχολή στη Στοκχόλμη ότι αυτό μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως πείραμα πεδίου προσφέροντας μια μοναδική ευκαιρία να αποκομίσουμε τεκμηριωμένη πληροφόρηση για το

πώς λειτουργούσαν τα δύο συστήματα, το ενιαίο και το παράλληλο. Για αρκετά χρόνια το βόρειο τμήμα της πόλης θα διατηρούσε ένα σύστημα επιλογής για τα ακαδημαϊκά δευτεροβάθμια σχολεία μετά τον 4ο χρόνο στο Δημοτικό Σχολείο, όπου τότε η πλειοψηφία περνούσε τα υπόλοιπα τέσσερα χρόνια της υποχρεωτικής φοίτησης. Τα γεγονότα που ακολούθησαν ήταν δύο κατηγοριών, και τα δύο εξίσου καίρια, πράγματι, για τη διαμάχη σε ό,τι αφορά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ενιαίου και του παράλληλου συστήματος αντίστοιχα.

1) Πώς αναπτύσσονται γνωστικά οι μαθητές στα δύο συστήματα; Υστερούν οι πιο ικανοί στο ενιαίο σύστημα, και αν ναι, πόσο πολύ; Σε ποια έκταση γίνεται σπατάλη ακαδημαϊκών ταλέντων στο ενιαίο σύστημα σε σύγκριση με το επιλεκτικό; Αυτά θεωρήθηκαν τα μεγάλα προβλήματα στη διαμάχη που διαδραματίστηκε στη Σουηδία, στη δεκαετία του '50 και αργότερα στην Ευρώπη και στην Αγγλία, κι αυτό διότι το ζήτημα της μεταρρύθμισης αντιμετωπιζόνταν κυρίως ως όρος παιδαγωγικός και όχι ως κοινωνική μεταρρύθμιση που θα διεύρυνε τις ευκαιρίες περαιτέρω σπουδών για την πλειοψηφία των μαθητών.

2) Τι είδους σπατάλη ακαδημαϊκών ταλέντων γίνεται στο παραδοσιακό σύστημα ως αποτέλεσμα της επιλογής σε πρώιμη ηλικία; Τι τμήμα πληρώνεται με τη μη-ένταξη, την επανάληψη των βαθμίδων και την εγκατάλειψη του σχολείου μεταξύ των μαθητών από ποικίλες κοινωνικές τάξεις; Εφόσον η ενιαιοποίηση αυτή την εποχή στη Σουηδία, περίπου πριν είκοσι χρόνια, γινόταν αντιληπτή στην ουσία ως πρόβλημα στον χώρο της Παιδαγωγικής, δεν ετίθετο καν ως θέμα προς συζήτηση. Πιστεύω ότι η έρευνα της Στοκχόλμης ήταν αποφασιστική, γιατί έστρεψε την προσοχή των υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής σ' αυτή την όψη του ζητήματος της ενιαιοποίησης. Και αυτό σε μια εποχή όπου πολιτικά το θέμα είχε φτάσει σε αδιέξοδο στην Επιτροπή η οποία είχε αναλάβει να κάνει εισηγήσεις σχετικά με τον τρόπο που ένα ενιαίο σύστημα θα έπρεπε να εισαχθεί σ' όλη τη χώρα.

Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές που επιθυμούν να μεταβούν από τη στοιχειώδη εκπαίδευση στο ακαδημαϊκό δευτεροβάθμιο σχολείο συναγωνίζονται με ίσους όρους για περιορισμένο αριθμό θέσεων. Υποτίθεται ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται, όπως σχολικοί βαθμοί ή εξετάσεις, είναι ανεξάρτητα από κοινωνική προέλευση. Αλλά η τεράστια ερευνητική μαρτυρία των τελευταίων λίγων δεκαετιών δείχνει ότι υπάρχουν κοινωνικά εμπόδια και στις μεθόδους επιλογής για την είσοδο στο Γυμνάσιο και στο κοσκίνισμα που ακολουθεί. Τα κοινωνικά εμπόδια πηγάζουν από το γεγονός ότι ό,τι κριτήρια κι αν χρησιμοποιηθούν στις μεθόδους επιλογής όλα σχετίζονται με την κοινωνική προέλευση. Αυτό εξηγεί το εύρημα της έρευνας της Στοκχόλμης, ότι σ' ένα δεδομένο επίπεδο ικανότητας όπως

προέκυπτε από βαθμούς, οι μαθητές από χαμηλό κοινωνικό επίπεδο απορρίπτονταν πολύ πιο συχνά απ' ό,τι εκείνοι που προέρχονταν από μεσαία ή ανώτερα στρώματα. Βρήκαμε επίσης ότι η στάσιμότητα και η εγκατάλειψη των σχολείων σχετιζόταν με το οικογενειακό περιβάλλον. Αυτό το εύρημα συμπίπτει με την έρευνα που διεξήγαγε το Βρετανικό Υπουργείο Παιδείας στη δεκαετία του 1950, η οποία έδειξε ότι η εγκατάλειψη του σχολείου μεταξύ των παιδιών της εργατικής τάξης ήταν τέσσερις φορές υψηλότερη απ' ό,τι μεταξύ μαθητών ίσης ικανότητας, σύμφωνα με κριτήρια εισαγωγής, αλλά που προέρχονταν από γονείς με επιστημονικούς τίτλους.



Όσα είπα ως τώρα θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως υποστήριξη μιας ευέλικτης και αληθινά διαφοροποιημένης ενιαίας εκπαίδευσης σε αντιπαράθεση με το επιλεκτικό, παραδοσιακό ή παράλληλο σχολείο. Ένα διαφοροποιημένο σύστημα επιτρέπει μια σταδιακά ρυθμιζόμενη επιλογή προγραμμάτων και αντικειμένων. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εστιάσουν τις σπουδές τους βαθμιαία στην κατεύθυνση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων τους. Ένα τέτοιο σύστημα είναι ευέλικτο με την έννοια ότι οι δυνατότητες επιλογής παραμένουν ανοιχτές για το μεγαλύτερο δυνατό διάστημα. Μια λανθασμένη επιλογή επανορθώνεται και δεν βιώνεται ως αποτυχία. Η σχολική δομή δεν υποχρεώνει τον μαθητή να δεσμευτεί οριστικά σε πρώιμη ηλικία για την επαγγελματική κατεύθυνση (διανοητική ή χειρωνακτική) που θα ακολουθήσει. Θα μπορούσα να υποστηρίξω ότι η επιλογή κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να συμβαδίζει με τη δημοκρατική αρχή της αυτο-πραγμάτωσης.

Αλλά θα ήταν επιτακτική ανάγκη για μένα ως κοινωνικού επιστήμονα και κριτικού του σχολείου στη χώρα μου, να καταλήξω σε μια επιφυλακτική παρατήρηση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ενιαιοποίηση δεν σημαίνει μια ουδέτερη ομοιομορφία σε παροχές εκπαιδευτικών εμπειριών. Οφείλει κανείς να παρακολουθεί προσεκτικά τη σχολική γραφειοκρατία που εύκολα δρα σύμφωνα με απλές και ομοιόμορφες οικονομικές και διοικητικές συνταγές. Πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί ώστε να διαφυλάσσουμε την αρχή της ευελιξίας και της δυνατότητας των μαθητών να επιλέγουν.

Εξάλλου η ενιαιοποίηση δεν αποτελεί πανάκεια για εκείνο που κατά τη γνώμη μου αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο χαρακτηριστικό των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών, ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική τάξη πραγμάτων. Κι αυτό είναι η υπολανθάνουσα «ασθένεια» του διπλώματος, η οποία αντανακλά ένα αυξανόμενο στοιχείο αξιοκρατίας. Υπήρξε μια αυξανόμενη τάση στις αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες, εκ μέρους του συστήματος απασχόλησης, να αφεθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα

η επιλογή και το «κοσκίνισμα» των μελλοντικών εργαζομένων. Όσοι ζητούν δουλειά μπαίνουν στη γραμμή με βάση το ποσό της εκπαίδευσης που μπόρεσαν να αποκτήσουν. Τυπικά διαπιστευτήρια χρησιμοποιούνται ως το πρώτιστο κριτήριο επιλογής. Οι νέοι από μικρή ηλικία δείχνουν μια δυσπιστία, γι' αυτό και ο αυξανόμενος ανταγωνισμός έχει σοβαρές επιπτώσεις σε ό,τι αφορά τη διαστρέβλωση αυθεντικών παιδαγωγικών αξιών και την ανάπτυξη σχολικών κινήτρων. Οι συνεχείς απουσίες, η πειθαρχία και οι βανδαλισμοί έχουν γίνει σοβαρά προβλήματα στην ηλικία των 13 και 16 ετών σε πολλές χώρες όπως και στη Σουηδία. Εκείνοι που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και είναι ανίκανοι να διακριθούν μένοντας στο σχολείο όσο γίνεται περισσότερο τα παρατούν. Αυτά τα προβλήματα δεν μπορούν να λυθούν με το σχολείο μόνο, διότι πηγάζουν από εγγενή χαρακτηριστικά των αναπτυξιακά-προσανατολισμένων κοινωνιών μας, κάποιες από τις οποίες κυβερνώνται από δυνάμεις της αγοράς, άλλες από γραφειοκρατικές μειοψηφίες.

Εφόσον η ανάπτυξη των ικανοτήτων μέσω της εκπαίδευσης στις αναπτυγμένες βιομηχανικά κοινωνίες έχουν γίνει μέσο τόσο προσωπικής κοινωνικής επιτυχίας όσο και οικονομικής ανάπτυξης βρισκόμαστε μπροστά σ' ένα δίλημμα μεταξύ ισότητας και αξιοκρατίας. Όσο η ανάπτυξη της ευφυΐας μέσω της εκπαίδευσης θεωρείται εκ μέρους της κοινωνίας ως επένδυση για την οικονομική ανάπτυξη, τόσο εκείνοι που καταξιώνονται σε ακαδημαϊκές επιδιώξεις θα πληρώνονται καλύτερα και θα καταλαμβάνουν θέσεις με κύρος και επιρροή. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να ζούμε με το δίλημμα «ισότητα-αξιοκρατία» στο σχολείο όσο επικρατεί η φιλοσοφία της ανάπτυξης. Αυτό δεν είναι καλός οίανός για την ενιαία εκπαίδευση. Πιστεύω βαθιά ότι μια κοινωνία με αληθινή συμμετοχική δημοκρατία δεν μπορεί να εδραιωθεί παρά μόνον παρέχοντας όσο το δυνατόν περισσότερο ίσες ευκαιρίες, συστεγάζοντας τα παιδιά κάθε προέλευσης, και ακόμη περισσότερο παρέχοντάς τους κοινές εμπειρίες που συνιστούν ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς και κατανόησης.

* Μετάφραση: Ζ. Παπαναούμ.