

Κεφάλαιο 1

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

Ενότητες κεφαλαίου

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

ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑ

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

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

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

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

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

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

κοινωνικό σύνολο και μπορεί να προκαλέσει ορισμένες κοινωνικές λειτουργίες.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΑΠΟ ΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ

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

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

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

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

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

Οι ρόλοι αυτοί του διδάσκοντος, όπως τους περιγράφει ο

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

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

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

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

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

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

ορισμένους να είναι σύμβολο κοινωνικής και ταξικής ανωτερότητας.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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