

**ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ
ΕΛΛΑΔΑΣ**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ

ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«Η επίδραση των εφαρμοζόμενων
εκπαιδευτικών πολιτικών και των
κοινωνικών/εκπαιδευτικών ανισοτήτων,
στη σχέση των μαθητών με τη γνώση και
τη "σχολική αποτυχία"».**

ΚΥΡΙΑΚΗ 25 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2024

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Η επίδραση των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και των κοινωνικών/εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στη σχέση των μαθητών με τη γνώση και τη "σχολική αποτυχία"»

ΚΥΡΙΑΚΗ 25 ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΥ 2024

ΕΙΣΗΓΗΤΕΣ:

- **Τάσος Λιάμπας**, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ .
- **Χρήστος Τουρτούρας**, Επ. Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ .
- **Γιώργος Τσιάκαλος**, Ομ. Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ (Θ. ΚΙΚΙΝΗΣ): Συναδέλφισσες και συνάδελφοι καλησπέρα. Δεύτερη διαδικτυακή εκδήλωση της ΔΟΕ για το 2024, τρίτος χρόνος των διαδικτυακών εκδηλώσεων στο πλαίσιο της υλοποίησης των ενιαίων κειμένων, συνέχισης του αγώνα για την υπεράσπιση του δημόσιου σχολείου ενάντια στην κατηγοριοποίηση - εμπορευματοποίηση.

Η σημερινή εκδήλωση έχει τίτλο «Η επίδραση των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών και των κοινωνικών εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη σχέση των μαθητών με τη γνώση και τη σχολική αποτυχία».

Έχουμε την χαρά να έχουμε μαζί μας τρεις καθηγητές οι οποίοι έχουν συνδράμει στην Ομοσπονδία και στο προηγούμενο κομμάτι της διαδρομής: Τον Τάσο Λιάμπια, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τον

Χρήστο Τουρτούρα, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το Γιώργο Τσιάκαλο, Ομότιμο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Έχουμε μια θεσσαλονικιώτικη παρουσία γενικώς σήμερα σε σχέση με τους ομιλητές μας.

Να πω ότι η σημερινή εκδήλωση είναι δύο μόλις μέρες πριν από την εκδίκαση απ' ό,τι φαίνεται, αυτή τη φορά, εισαγωγής που κάνει το Υπουργείο Παιδείας κατά της απεργίας-αποχής της ΔΟΕ από την ατομική αξιολόγηση, θα είμαστε στα δικαστήρια για τρίτη φορά φέτος στις 27 του μήνα, και ή θα βγει αύριο και σχετική ανακοίνωση της ΔΟΕ, καλούμε τους συναδέλφους να δώσουν το παρόν στην διαδικασία αυτή και να στηρίξουν μία ακόμη μάχη που δίνει η ΔΟΕ για τη μη εφαρμογή των νόμων 4692 και 4823 της ψευδεπίγραφης αξιολόγησης, έτσι όπως αυτή πάει να εφαρμοστεί από την πολιτική που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας.

Επίσης, να πω ότι στις 28 του μήνα, να υπενθυμίσω, έχουμε τη μεγάλη απεργία και καλούμε όλους τους συναδέλφους να ενισχύσουν το μέτωπο του απεργιακού αγώνα και να είναι δυναμικό το παρόν των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σ' αυτό το γεγονός, ένα γεγονός που θα δώσει το δικό του μήνυμα για το πόσο ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν αντέχει άλλο από τις εφαρμοζόμενες πολιτικές και δίνει τη δική του φωνή αγωνίας και διεκδίκησης στον αγώνα της Τετάρτης.

Ξεκινάμε όμως τη σημερινή εκδήλωση, να ευχαριστήσω τους καθηγητές που είναι μαζί μας σήμερα, τους εισηγητές μας. Θα ξεκινήσουμε έτσι όπως συμφωνήθηκε μεταξύ των εισηγητών με τον Χρήστο Τουρτούρα.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Καλησπέρα σε όλες και όλου. Να πω ότι είναι μεγάλη τιμή, πάντα πρέπει να το λέω ναι γιατί το νοιώθω πραγματικά όταν με καλεί η Ομοσπονδία να συνδράμω έστω όσο μπορώ τέλος πάντων, τον αγώνα των δασκάλων.

Προέρχομαι από οικογένεια των δασκάλων και δασκαλισσών, νιώθω περισσότερο δάσκαλος παρά πανεπιστημιακός, θεωρώ την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πιο υγιή τομέα από την Πρωτοβάθμια. Αγαπώ το

επάγγελμα, αγαπώ τους ανθρώπους, με πονάει πολύ όλη αυτή η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο κλάδος.

Τα παρακολουθώ στενά και με πονάει και με θυμώνει όλο αυτό το πράγμα. Μια που μιλάμε για εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες συνηγορούν και οδηγούν τέλος πάντων σε σχολικές αποτυχίες και όλα αυτά τα περίεργα φαινόμενα, θα μου επιτρέψετε να κάνω μια αναδρομή από την αρχή της κρίσης και μετά.

Εκεί λοιπόν, περίπου την χρονιά, 2010-11, το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, μετέπειτα Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού και σημερινό ΥΠΕΘΑ, βγήκε από τη μέσω ο Πολιτισμός, προέβη σε εξαγγελίες συγχωνεύσεων και τελικά σε συγχωνεύσεις 1.523 Δημοτικών στις 672 νέα σχολεία και 410 σχολείων της Δευτεροβάθμιας, τότε, Γυμνασίου και Λυκείων, σε 205 νέα συγκροτήματα.

Ακόμη και σε καταργήσεις ενός αξιοσημείωτου αριθμό Δημοτικών, ιδιαίτερα ολιγοθέσιων της υπαίθρου, που συγχωνευόμενα καταργημένο άγγιξαν τα 169, 24 επιπλέον της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μόνο στην Αθήνα είχαν καταργηθεί τότε 14 Δημοτικά Σχολεία, επίσης 7 Γυμνάσια, εκ των οποίων το 1 ήταν Εσπερινό, τα 3 ήταν διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και 3 ήταν συμβατικά Γυμνάσια και 2 Λύκεια, το ένα εσπερινό και το άλλο επίσης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Είναι σημαντικό να πούμε ακόμα ότι η επίσημη δικαιολόγηση τότε του Υπουργείου Παιδείας για την συγκεκριμένη απόφαση, ήταν ότι τα σχολεία αυτά είχαν μειωμένο αριθμό μαθητών της εκπαίδευσης, είχαν από 150 έως 208 μαθητές, με μεγαλύτερο εκείνο των Αχαρνών και το αντίστοιχο Λύκειο είχε 223 μαθητές.

Δημιουργείται η αίσθηση ότι στοχοποιήθηκαν, ιδιαίτερα όσα σχολεία δεν θα μπορούσαν να προκαλέσουν σημαντικές αντιδράσεις, αφού η λειτουργία τους απευθυνόταν σε ανθρώπους τους οποίους η εκάστοτε επίσημη εκπαιδευτική πολιτική φρόντιζε να θέτει και να διατηρεί στο περιθώριο της εκπαίδευσης και μάλιστα να νομιμοποιεί τη στάση της θεσπίζοντας καθ' υπέρβαση τον αρχικό και προδιαγεγραμμένο στόχο.]

Σε αυτά περιλαμβάνονταν και εκείνα των μικρών αγροτικών ή απομακρυσμένων περιοχών, των οποίων η χρησιμότητα δεν αναγνωρίζεται γενικά και επομένως αμφισβητήθηκαν ευθέως οι λόγοι συνέχιση της λειτουργίας τους.

Έλεγε τότε λοιπόν η Υπουργός «πόσα γυμνάσια μπορούν να υπάρχουν, είναι 20 ή 25 ή 30 μαθητές και 14 ή 16 Καθηγητές». Αυτή ήταν η συνέντευξη της κας Διαμαντοπούλου στο ΣΚΑΪ, στις 15/3/1911. Στην ίδια συνέντευξη παρακάτω θιγόταν ένα ακόμη ζήτημα όσον αφορά τις ευθύνες των προκατόχων της κας Υπουργού κατά την προηγούμενη κυβέρνηση, όπως συμπεραίνουμε από το χρονικό εύρος στο οποίο τοποθετούνταν.

Έλεγε λοιπόν: «Εδώ και δέκα χρόνια τώρα το ανακαλύψαμε», έλεγε η Υπουργός, «υπάρχουν δύο Νηπιαγωγεία σε αναστολή λειτουργίας χωρίς όμως να κλείνουν για να διατηρούνται οι οργανικές θέσεις». Δεν εξηγούνταν ωστόσο, ποιοι διατηρούσαν τα σχολεία αυτά στο χάρτη των ενεργών σχολείων, ποιοι εξυπηρετούνταν στη βάση πελατειακών σχέσεων και πού υπηρετούσαν όλες οι Νηπιαγωγοί που είχαν τις Οργανικές τους σε αυτά.

Είναι γνωστή άλλωστε η πάγια τακτική αποσπάσεως σε γραφεία εκπαίδευση, σε άλλους φορείς και σε πολιτικά γραφεία Εκπαιδευτικών, για ολόκληρη την σταδιοδρομία τους πολλές φορές. Γιατί, αν οι νηπιαγωγοί που διατηρούσαν οργανικές θέσεις σε ανάλογα Νηπιαγωγεία που είχαν τεθεί σε αναστολή λειτουργίας υπηρετούσαν σε άλλα Νηπιαγωγεία και δεν είχαν αποσπαστεί σε θέσεις μακριά από το αντικείμενό τους, τότε αυτό σημαίνει ότι υπήρχε ανάγκη διορισμού τους.

Δεν εξηγείτο εν τέλει πως η ύπαρξη τέτοιων «εικονικά σχολείων» δικαιολογούσε την κλιμάκωση των συγχωνεύσεων και καταργήσεων των σχολείων όλων των βαθμίδων και σε ολοκληρωτικό αποτέλεσμα όλων αυτών. Αποτέλεσμα όλων αυτών, από 1.993 συνολικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας, μαζί μετά από συγχωνεύσεις, να προκύπτουν 877.

Από τη σχολική χρονιά, δηλαδή 2011-12 έχουμε 1.056 σχολεία και των δύο βαθμίδων λιγότερα. Τα παραπάνω μεταφράστηκαν σε απώλεια 1.132 οργανικών θέσεων δασκάλων και 150 νηπιαγωγών εξαιτίας των συγχωνεύσεων και, επιπλέον, 310 και 15 θέσεων δασκάλων και νηπιαγωγών αντίστοιχα εξαιτίας, υποβιβασμού των σχολικών μονάδων.

Στο συνολικό αριθμό των 1.442 χαμένων οργανικών θέσεων δασκάλων προστέθηκαν επιπλέον 170 θέσεις που χάθηκαν εξαιτίας καταργήσεων Δημοτικών Σχολείων.

Φτάσαμε λοιπόν στις 1.869 θέσεις που χάθηκαν σε δασκάλους και νηπιαγωγούς, χωρίς ωστόσο να έχουν συνυπολογιστεί οι θέσεις των ολοήμερων κι εκείνες των Διευθυντών τους, οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στην οργανικότητα του κάθε σχολείου.

Αν συμπεριλαμβάνονταν κι αυτές οι χαμένες οργανικές θα υπολογίζονταν σε περισσότερες από 2.000 θέσεις οργανικές χαμένες. Σχετικά με τη Δευτεροβάθμια χάθηκαν πάνω από 1.600 θέσεις εκπαιδευτικών, από συνεννοήσεις σχολείων οι οποίες έφτασαν περίπου τις 2.500 κι εκεί. Η επίσημη δικαιολόγηση της συγκεκριμένης λοιπόν πολιτικής από την ηγεσία του τότε Υπουργείου Παιδείας ήταν ότι παραπάνω απώλειες οργανικών θέσεων αποτελούσαν εξορθολογισμό της κατάστασης, «αφού πρέπει να κάνουμε» έλεγε η Υπουργός τότε «σωστή διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, καθώς είμαστε η πρώτη εικόνα στον ΟΟΣΑ σε αναλογία μαθητών - καθηγητών κι όμως δεν έχουμε την παιδεία που θέλουμε.».

Μάλλον αγνοείτο το γεγονός ότι η Φινλανδία εμφανίζει 100.000 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σε σύνολο πληθυσμού 5.325.115 ατόμων,, δηλαδή 1,88% ενώ η χώρα μας επιδεικνυε 190.000 εκπαιδευτικούς σε σύνολο 11.262.000, δηλαδή 1,69%. Άρα δεν ήμασταν στην καλύτερη και πρώτη θέση.

Ιδιαίτερη δε αναφορά στην Ιρλανδία, εξηγείται εξαιτίας του γεγονότος ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αυτής, κατατάσσεται σταθερά στις πρώτες θέσεις της αποτελεσματικότητας κατά τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ. Γενικά, δημιουργούνταν 6θέσια και 12θέσια Δημοτικά Σχολεία, εκεί όπου οι ανάγκες του υπαγόρευαν, έλεγαν τότε, όπως ισχυριζόταν και το Υπουργείο τότε.

Στα μεγάλα αστικά κέντρα, Αθήνα και Θεσσαλονίκη, οι συνενώσεις γίνονταν σε συστεγαζόμενα κυρίως σχολεία, ενώ στην Περιφέρεια σε ολιγοθέσια, η τότε ηγεσία λοιπόν του Υπουργείου Παιδείας συνέχιζε διά στόματος του κυβερνητικού εκπροσώπου να υποτιμά εντελώς αυθαίρετα, θα έλεγε κανείς, τα ολιγοθέσια σχολεία και να θεωρεί ότι η συνέχιση της λειτουργίας τους αποτελούσε οπισθοδρόμηση για τη χώρα μας για τη δεκαετία

του '50 και άνιση μεταχείριση των μαθητών των αγροτικών περιοχών έναντι εκείνων των αστικών κέντρων

Όμως εδώ θα ήθελα λοιπόν να σταθώ κι' αυτό τέλος πάντων, ας το κρατήσει η ΔΟΕ στο μυαλό της: Το γεγονός ότι η υποβάθμιση των ολιγοθέσιων σχολείων αυτή τη στιγμή θεωρείται θέσφατο οφείλεται και σε μας τους ίδιους. Θεωρούνταν πάντα στους αγώνες των δασκάλων ότι τα σχολεία των περιφερειακών περιοχών, τέλος πάντων, ήταν σχολεία τα οποία, για κάποιον λόγο έπρεπε να κλείσουν και οι δάσκαλοι δε θέλουν να τυραννιούνται, να πηγαίνουν εκεί πέρα.

Είναι όμως σχολεία τα οποία η έρευνα δείχνει ότι έχουμε πάρα πολύ μεγάλες δυνατότητες σε πολλά επίπεδα, έχουν καταγραφεί αυτά στη βιβλιογραφία, δεν θέλω να πάρω το χρόνο εδώ, πρέπει να κρατάμε στο μυαλό μας γερά ότι αυτά τα σχολεία, πέρα από το γεγονός ότι επιστημονικά με κάποια τέλος πάντων χρηματοδότηση που πρέπει να υπάρχει ή μια στελέχωση που πρέπει να υπάρχει επίσης σε συγκεκριμένο ανθρώπινο δυναμικό, μπορούν να προσφέρουν πάρα πολλά, έχουν τις δυνατότητες, το έχουν κάνει στο παρελθόν και μπορούν να κάνουν να το κάνουν τέλεια.

Πρέπει να πούμε επίσης ότι υπάρχουν χώρες οι οποίες κατά πολύ μεγάλο ποσοστό τα σχολεία τους είναι μικρά, και από την άλλη μεριά, πρέπει να δεχθούμε και το γεγονός ότι τα πρώτα σχολεία που παίζουν κι άλλους ρόλους τους κοινωνικούς στις τοπικές κοινότητες. Δεν είναι κάτι απλό, να κλείνουν τα σχολεία αυτά μόνο και μόνο για να μπορούμε να λέμε ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες δεν πρέπει να τυραννιούνται με αυτόν τον τρόπο.

Πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν μας ότι ένα σχολείο που κλείνει, υπάρχουν πάρα πολλά μεγάλα, άλλα ζητήματα νόμιμο τα οποία εμφανίζονται. Τα παιδιά μένουν χωρίς σχολείο, αναγκάζονται σε πολύ μεγάλες μεταφορές, σε πολλά χιλιόμετρα και μάλιστα αποτελεί αυτό από μόνο του γεγονός σχολικής διαρροής για πολλά παιδιά, τα οποία είναι έτοιμα να παρατήσουν το σχολείο για διάφορους βιοποριστικούς λόγους και άλλα πράγματα που υπάρχουν από πίσω και αυτό συνηγορεί στο να τα παρατήσουν πιο εύκολα.

Επίσης πρέπει να λάβουμε υπ' όψιν μας και το γεγονός ότι στην παρούσα φάση με την ιδιωτικοποίηση της Παιδείας, και όλα αυτά που τέλος

πάντων έρχονται, θέλουν να έρθουν, θέλουν κάποιος να τα φέρουν, το σχολείο που κλείνει μπορεί να αποτελέσει αμέσως-αμέσως ανοίγματα ενός άλλου σχολείου, το οποίο είναι ιδιωτικού περιεχομένου.

Ας πούμε, διάβαζα τις προάλλες ότι υπάρχει ένα σχολείο, το Ataxia School, το οποίο λέγεται Σχολείο του Βουνού, κάπου εκεί στο Δίστομο κοντά, το πρώτο ήταν ένα παλιό ολιγοθέσιο σχολείο Δημοτικό το οποίο έκλεισε για διάφορους λόγους οικονομικούς τύπους και εξορθολογισμού όπως το έλεγαν τα Υπουργεία τότε και στη θέση του άνοιξε ένα σχολείο το οποίο είναι ιδιωτικό, το έχει παραχωρήσει ο Δήμος σ' έναν ιδιώτη ο οποίος βέβαια κάνει κι ένα διδακτορικό αυτήν τη στιγμή, υποψήφιος Διδάκτορας ο συγκεκριμένος, στο Τμήμα Πολιτικών Σπουδών του ΑΠΘ, αυτό δε μας ενδιαφέρει βέβαια,

Του έχει παραχωρήσει λοιπόν το σχολείο και την έκταση γύρω γύρω από το σχολείο σ' αυτόν, το λειτουργεί ως ιδιωτικό σχολείο, λέει ότι είναι εναλλακτική παιδαγωγική παρέμβαση, πληρώνει 41 € το μήνα στο δήμο, δηλαδή τίποτα για όλο αυτό.

Το ρεύμα του είναι τζάμπα, επειδή εμπλέκονται μέσα διάφορες επιχειρήσεις του Μυτιληναίου κι όλα αυτά και τα παιδιά, ενώ πουθενά στο Google αν χτυπήσει κάποιος και μπει στην ιστοσελίδα του σχολείου αυτού, δεν φαίνεται ότι τα παιδιά πληρώνουν διδάκτρα, ωστόσο, έχουμε μάθει ότι πληρώνουν περίπου 250 € το μήνα χωρίς τα έξοδα μεταφοράς τους από τα άλλα διπλανά χωριά, κτλ. Αυτά τα επιβαρύνονται πάλι οι γονείς.

Άρα, λοιπόν, ας κρατήσουμε στο μυαλό μας ότι σχολείο που κλείνει σήμερα δημιουργεί προϋποθέσεις να ανοίξει ένα άλλο σχολείο στη θέση του στα ίδια κτίρια, τα οποία, τα οποία θα είναι ιδιωτικού δικαίου και περιεχομένου.

Κλείνοντας για τα ολιγοθέσια, θα πω απλά ότι το 2010-11 είχαμε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία, όχι παραπάνω 1.437 σε έναν αριθμό Δημοτικών Σχολείων 5.356. Το 2011-12 το ποσοστό αυτό γίνεται 20% περίπου και το 2020-21 φτάνει στο 15% με ταχείς ρυθμούς βέβαια, στο να κλείσουν ακόμη περισσότερα σχολεία.

Δηλαδή από τα 1.437 σχολεία που είχαμε στην αρχή της κρίσης. ολιγοθέσια, τώρα έχουμε 676. Βεβαίως, αυτό το πράγμα βάζει νερό στο μύλο

του Υπουργείου και η τηλεκπαίδευση, η οποία βέβαια είναι ένας καλός μηχανισμός και απεργοσπασίας και ένας καλός μηχανισμός υποκατάστασης πολλών πραγμάτων ή ακόμα και κλεισίματος σχολείων, για να μπορέσουμε να πούμε ότι αυτά τα παιδιά θα μπουν στην τηλεκπαίδευση και θα μπορέσουν να αναπληρωθούν όλες οι εκπαιδευτικές τους ανάγκες χωρίς να χρειάζεται να μεταφερθούν δεξιά και αριστερά.

Επιπλέον ανακοινώθηκε από την ηγεσία του τότε Υπουργείου Παιδείας ότι τα νέα μέτρα των συγχωνεύσεων θα αποτελούσαν ένα πρώτο βήμα στη λειτουργία του νέου σχολείου. Χαρακτηριστικά, τότε η Υφυπουργός Παιδείας μιλούσε για εύρωστες εκπαιδευτικές μονάδες που να μπορούν να εφαρμόσουν τις καινοτόμες δράσεις του νέου σχολείου.

Επισημαίνεται λοιπόν μια ασάφεια αντίστοιχων διακηρύξεων που επέτρεπε πολλές τέτοιες διαφοροποιημένες ερμηνείες, τότε και προεκτάσεις αφού δεν οριζόταν επακριβώς τι θεωρούσε το Υπουργείο Παιδείας, καινοτόμες δράσεις και σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονταν εύρωστες και στη βάση ποιων κριτηρίων ενδεικνυόταν αυτό το περίφημο νέο σχολείο.

Σήμερα βέβαια, βλέπουμε πολλά από αυτά να φαίνονται, τι εννοούσε τότε το Υπουργείο. Τότε γράφαμε, πριν από περίπου 12 χρόνια ότι θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς δύο πράγματα. Είτε ότι υπάρχει τελικά η δυνατότητα χρηματοδότησης της δημόσιας Εκπαίδευσης από το κράτος, αλλά αυτή αποσιωπάτο και συνεχίζει να αποσιωπάται σταθερά, ή με πολιτικές αλλαγές να μεταστρέφεται σε αδυναμία ανταπόκρισης στις ανάγκες, είτε ότι τις εναπομείνουσες σχολικές μονάδες θ' αναλάβουν να τις καταστήσουν εύρωστες άλλοι φορείς που θα υποκινούνται από καθαρά ιδιοτελείς σκοπούς και δεν θα έχουν κανένα δημόσιο χαρακτήρα.

Λαμβάνοντας δε υπόψη τη γενικότερη προώθηση διαρκούς συρρίκνωσης του κράτους και παραχώρησης στο μεγάλο κεφάλαιο ολοένα μεγαλύτερο μέρος του ευρύτερου δημόσιου τομέα και μελετώντας ταυτόχρονα την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε χώρες όπως η Αγγλία, ενισχύεται η τελευταία πρόβλεψη, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι απορρίπτεται...

Μετά δε τις τελευταίες εξελίξεις της ψήφισης του 3^{ου} μνημονίου τότε και τις ολοένα μεγαλύτερες κλιμάκωση της κρίσης σε όλα τα επίπεδα, τα αρνητικά μέτρα που πλήττουν με διάρκεια και την Εκπαίδευση οδηγούν με ακόμη μεγαλύτερη βεβαιότητα στις παραπάνω αρχικές μας εικασίες.

Ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης, οδεύει, γράφαμε τότε, ολοταχώς προς κατάργηση, Η νεοφιλελεύθερη πολιτική και το μεταμοντέρνα δόγμα αποτελεί την οριστική πλέον οπτική των αστικών κυβερνήσεων οποιασδήποτε σύνθεσης στη χώρα.

Σήμερα τα διαβάζω και ανατριχιάζω. Όχι με την ακρίβεια των υπολογισμών μας τότε, αλλά με την ευκολία που διέφυγαν από την προσοχή όλων μας, ενώ ήταν τόσο μα τόσο προφανή. Τελικά, θα συμφωνούσα κι εγώ τώρα με την επιμονή της τότε η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να αρνείται οικονομικούς λόγους, γιατί τότε έτσι έλεγαν, ότι δεν είναι οικονομικοί οι λόγοι που κλείνουν τα ακίνητα αυτά τα σχολεία, είναι καθαρά παιδαγωγικοί.

Σήμερα βέβαια, με το βάθεμα του αυταρχισμού και της συνήθους επιβολής αντιδημοκρατικών πολιτικών πρακτικών, ούτε καν αυτά τα προσχήματα δεν τηρούνται. Τότε προσπαθούσαν προσχηματικά να μας πουν ότι δεν ήταν, όπως είπαν πριν οικονομικοί λόγοι, ήταν παιδαγωγικοί, τώρα καν αυτά τα προσχήματα τηρούνται, αφού οι νέες περικοπές προαναγγέλλονται ως απολύτως φυσικές και επιβεβλημένες, όπως περίπου κυνικά περιγράφηκε και ιδιωτικοποίηση της Τριτοβάθμιας και όχι μόνον Εκπαίδευσης.

Δε θα είχε κανείς λόγους να μην πιστεύει ότι οι συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων, ο συνωστισμός περισσότερων παιδιών στις ίδιες κατά τα άλλα αίθουσες, οι ταλαιπωρίες στις μετακινήσεις τους για την πρόσβαση των πλησιέστερο σχολικών μονάδων, η εργασιακή ανασφάλεια των Εκπαιδευτικών, η πριμοδότηση του καλλικρατικού και μνημονιακού σχολείου της αγοράς, όλα αυτά δεν υπάγονται σε μια στενή και βραχυπρόθεσμη οικονομική πολιτική περικοπών λόγω κρίσης και αποταμίευσης, αφού θεωρείται δεδομένο ότι αποσκοπούν σε μια ευρύτερη πολιτική αναπαραγωγής των κυρίαρχων εξαιρετικά ανισότιμων παραγωγικών σχέσεων μέσω ταξικά διαφοροποιημένων σχολείων πολλών ταχυτήτων που θα παράγουν, θα διαπαιδαγωγούν ανάλογα κοινωνικοποιημένους και καταμερισμένους σε συγκεκριμένους ρόλους πολίτες.

Με την έννοια αυτή, δεν είναι λόγοι βραχυπρόθεσμα οικονομικοί που επιβάλλουν τις συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά, όπως ορθά διατεινόταν τότε Υπουργός, αλλά και σήμερα ο νέος Υπουργός, απολύτως παιδαγωγικά ήταν τα κριτήρια με σαφείς και απόλυτες, όπως θα προσθέταμε εμείς οικονομικές προεκτάσεις και συνέπειες κοινωνικού και ηθικού εκφυλισμού σε βάθος χρόνου.

Για να δούμε λίγο τι έλεγαν οι έρευνες του Υπουργείου κατά τη διάρκεια αυτή πάνω σε αυτά τα ζητήματα. Σε έρευνα πανελληνίας λοιπόν εμβέλειας που διενήργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προκειμένου να καταγράψει τη διαρροή των μαθητών και μαθητριών διαφορετικών σχολικών σειρών, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1991 που ξεκίνησαν τότε το σχολείο, από το Γυμνάσιο προέκυψαν διάφοροι παράγοντες που φαίνεται να επιβαρύνουν τη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών και να οδηγούν στη σχολική αποτυχία και πρώιμη διαρροή.

Τι έλεγαν λοιπόν, ποιοι ήταν αυτοί οι παράγοντες: Σημαντικός ήταν εκείνος που αναφέρονταν στην απόσταση του Δημοτικού ή του Γυμνασίου από τον τόπο κατοικίας των παιδιών. Οι ίδιοι το γράφουν από τις έρευνες που έκαναν. Προκύπτει λοιπόν, ότι η καθημερινή μετακίνηση σε μεγάλη απόσταση προκειμένου ο νέος και η νέα να μεταβούν από το σπίτι στο σχολείο δημιουργεί τις προϋποθέσεις πρώιμης σχολικής διαρροής.

Αναφέρεται στα ευρήματα της έρευνας χαρακτηριστικά, το εξής: Στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, τα ποσοστά των νέων που δεν εμφανίζονται στο Γυμνάσιο είναι πολύ αυξημένα 28,2% και 26,2% αντίστοιχα. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα Γυμνάσια των αγροτικών ή ημιαστικών περιοχών είναι απομακρυσμένα από την περιοχή κατοικίας των μαθητών και την έδρα του Δημοτικού Σχολείου, όπου αυτοί αποφοιτούσαν.

Σε άλλο σημείο γινόταν αναφορά και στις ακριβείς χιλιομετρικές αποστάσεις που διένυαν οι μαθητές και οι μαθήτριες και τη σχέση τους με τη συχνότητα της σχολικής διαρροής. Ο νέος του δείγματος έπρεπε να μετακινείται 3 χιλιόμετρα περίπου κατά μέσο όρο προς το Γυμνάσιο με μέγιστη απόσταση τα 45 χιλιόμετρα.

Φαντάζεται κανείς πόσο μεγαλύτερα μπορούσαν να γίνουν τα ποσοστά διαρροής από το σχολείο, όταν περισσότερα παιδιά θα καλούνταν

να μετακινούνται σε διάφορες αποστάσεις από το χώρο κατοικίας τους ώστε να έχουν πρόσβαση στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο ή το Λύκειο όπου θα έπρεπε να φοιτήσουν.

Άλλη σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η τρίτη στη σειρά με θεματική τη σχολική διαρροή, η δεύτερη και η πρώτη περιορίστηκαν στα Γυμνάσια αυτή αφορούσε τους δύο κύκλους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μάλιστα σε όλους τους τύπους των Δευτεροβάθμιων Σχολείων, Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και ΤΕΕ τότε, ΕΠΑΛ μετά κτλ.

Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, εκεί όπου καταγράφονταν οι παράγοντες σχολικής διαρροής, έτσι, όπως προέκυψαν από την επισκόπηση της σχετικής τότε διεθνούς βιβλιογραφία που πραγματοποίησαν οι υπεύθυνοι της έρευνας συμπεριλαμβάνονταν με σαφήνεια, μεταξύ άλλων, το μέγεθος του σχολείου και η αναλογία εκπαιδευτικών και μαθητών, η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, το σχολικό κλίμα που ευνοεί ή αποθαρρύνει αναλόγως την επάλειψη αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Παρακάτω έλεγαν ότι το σκεπτικό ότι στο μεγάλο σχολείο οι μαθητές αποξενώνονται, αδιαφορούν και διαρρέουν ευκολότερα, τα προγράμματα επιδιώκουν τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος περισσότερο υποστηρικτικού και προσωποποιημένου που θα τους βοηθήσει να νιώσουν μεγαλύτερο σύνδεσμο με το σχολείο για να ξεπεράσουν τους παράγοντες κινδύνου.

Και αναφέροντας τρόπους υλοποίησης των παραπάνω, κατέληγαν στη δημιουργία μέσα στο κανονικό σχολείο, εναλλακτικού σχολείου μικρότερου με ολιγοπληθείς τάξεις, περισσότερους καθηγητές ανά μαθητή κτλ. ή προγράμματα αναδόμησης που εφαρμόζονταν σε περιπτώσεις σχολείων με μεγάλα ποσοστά διαρροής και είχαν στόχο να την περιορίσουν μέσα από μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, διαίρεση σχολείων στις μικρότερες μονάδες κι όλα αυτά. Αυτά τα έλεγαν οι ίδιοι.

Τέλος, μεγάλη έρευνα και πάλι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στιγμή που διεξήχθη το 2000 σε δείγμα 3.000 μαθητών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου 450 σχολείων της χώρας, μελέτησε τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας μεταξύ παιδιών στο χώρο του σχολείου, εξαιτίας της

επικαιρότητά τους και της αύξησης που παρουσίαζαν διεθνώς τα τελευταία χρόνια.

Τ' αποτελέσματα καταχωρήθηκαν σ' ένα φυλλάδιο 24 σελίδων που διανεμήθηκε σε όλα τα δευτεροβάθμια σχολεία της χώρας. Συγκεκριμένα στη σελίδα 8 έγραφαν το εξής: «Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μας επιτρέπουν να προβλέψουμε εάν σε ένα σχολείο διαπράττονται περισσότερες ή λιγότερες επιθετικές πράξεις από μαθητές. Έτσι, σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν, μεταξύ άλλων, το μέγεθος των σχολείων και ο αριθμός των συστεγαζόμενων σχολείων. Όσο πιο πολλοί είναι οι μαθητές στο σχολείο, και όσο πιο πολλά είναι τα συστεγαζόμενα σχολεία, τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης επιθετικών πράξεων που εκδηλώνονται από τους μαθητές».

Ακόμη αναφέρονται ως επιβαρυντικοί παράγοντες και ο φόρτος εργασίας των καθηγητών. Προσέξτε λίγο εδώ. Όσο μεγαλύτερο, έλεγαν, φόρτο εργασίας έχουν οι καθηγητές, τόσο περισσότερες επιθετικές πράξεις εκδηλώνονται από τους μαθητές. Δε χρειάζεται να σχολιάσουμε περισσότερο τα ούτως ή άλλως σαφή συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας που συνάδουν με όσα προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία.

Αν μας επιτραπεί, ωστόσο, μια στοιχειώδης και για τους περισσότερους προφανής διευκρίνιση, ο φόρτος εργασίας, γίνεται εντονότερος σε συνθήκες πολυμελών τάξεων και πολυπληθών σχολικών μονάδων.

Και, βέβαια, στα πλαίσια της υπέρογκης σημερινής γραφειοκρατίας στην οποία υποβάλλονται οι συνάδελφοι και συναδέλφισσες, συμπληρώνοντας ατελείωτες φόρμες αξιολόγησης των σχολικών τους μονάδων, άλλες φόρμες για τα αποκαλούμενα εργαστήρια δεξιοτήτων, οργανογράμματα για την προετοιμασία των σαχλών και επιστημονικά άκυρων ατομικών τους αξιολογήσεων και από αντιπαραγωγικούς φορείς και στελέχη εκπαίδευσης που έχουν ξεχάσει την εποχή που είχαν για τελευταία φορά διδάξει σε κάποια τάξη.

Προφανώς, σε αυτές τις συνθήκες δυσχεραίνεται και η δυνατότητα επίτευξης κατάλληλων και παιδαγωγικά επιθυμητών σχέσεων

μεταξύ όλων των φορέων της σχολικής διαδικασίας και επιβαρύνεται η ίδια η μάθηση των παιδιών.

Για την οικονομία, λοιπόν της συζήτησης, επέλεξα να σχολιάσω μια τελευταία έρευνα που διενεργήθηκε από το Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης, Ανάλυσης και Έρευνας του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών υπό την επιστημονική εποπτεία του κ. Πανάρετου, μετέπειτα Υφυπουργού Παιδείας στη χώρα μας.

Η συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν αξιολόγησε τα Λύκεια με βάση, ακούστε, τη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών τους την οποία και συσχέτισε με το μέγεθός τους, τον τύπο τους, δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκουν.

Τα αποτελέσματα λοιπόν, κατά τον Πανάρετο, έδειξαν ότι τα μεγάλα δημόσια σχολεία με περισσότερους από 300 μαθητές και τα ιδιωτικά, εκεί είδαμε τα καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά τη μέση επίδοση των μαθητών και μαθητριών τους και με τα μικρότερα ποσοστά στασιμότητας.

Επίσης τα χειρότερα, έλεγε ο Πανάρετος, σύμφωνα με την έρευνά του, Λύκεια, βρίσκονται στη νησιωτική Ελλάδα, ενώ τα καλύτερα στα μεγάλα αστικά κέντρα. Δηλαδή τι έκανε ο Πανάρετος, που ήταν και στατιστικολόγος: Έπαιρνε όλες τις βαθμολογίες των παιδιών που ήταν στη Γ' Γυμνασίου και στη Γ' Λυκείου και τις διαιρούσε δια του κριτικού τους αριθμού και έβγαζε ένα μέσο όρο επίδοσης του σχολείου.

Αυτό βέβαια δεν ήταν μια αυθαιρεσία δική του, είναι μια αυθαιρεσία που γίνεται συνέχεια μέσα από την αποτελεσματικότητα που βγαίνει στην Αγγλία και στην Αμερική και θα ζητηθεί να βγαίνει και εδώ από τα σχολεία μας συμμετέχοντας οι μαθητές και οι μαθήτριες μας από το Δημοτικό σε τύπου πανελληνίων εξετάσεων στην Στ' Δημοτικού και σε τύπου πανελληνίων εξετάσεων στη Γ' Γυμνασίου.

Εκεί λοιπόν, μέσα από τη βαθμολογία, το μέσο όρο επίδοσης του στις πανελλήνιες αυτές εξετάσεις, θα κατατάσσονται και τα σχολεία στις εθνικές λίστες ιεραρχικά, σύμφωνα με την επίδοση των σχολείων. Και με βάση αυτές τις λίστες, θα επιλέγει ο γονιός που θα στείλει το παιδί του. Γιατί η επιλογή του σχολείου πλέον θα γίνεται με αυτόν τον τρόπο.

Αυτά είναι η άλλη φάση της αξιολόγησης που έρχεται. Και είναι πράγματα τα οποία έχουν εφαρμοστεί και εφαρμόζονται στην Αγγλία από το 1980 από τη Θάτσερ και μετά και στην Αμερική από τον Μπους και μετά. Στη δε Χιλή από τον Πινοσέτ και μετά. Βλέπετε πάντα η αφετηρία είναι συγκεκριμένη, με συγκεκριμένα δημοκρατικά χαρακτηριστικά.

Επέλεξα αυτήν την έρευνα λοιπόν του Πανάρετου, όχι γιατί είναι χρονικά η πιο πρόσφατη του Υπουργείου, αλλά γιατί είναι η μόνη που φαίνεται να υποστηρίζει την τρέχουσα κυβερνητική πολιτική με αυτά που σας είπα πριν.

Βεβαίως, δεν λήφθηκαν καθόλου υπόψη τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ηλικιών αυτών, δηλαδή το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των μαθητών, το μορφωτικό τους επίπεδο, η περιοχή στην οποία υπήρχαν. Ξαφνικά τα μεγάλα σχολεία, βρέθηκαν να είναι εντελώς αποτελεσματικά έναντι των μικρότερων σχολείων. Προφανώς το σχολείο στον πεζόδρομο της Καλαμαριάς, στην κάτω μεριά, το 1^ο Γυμνάσιο και Λύκειο της Καλαμαριάς, θα έχει και καλύτερα αποτελέσματα από το σχολείου του Δενδροποτάμου.

Αλλά όχι επειδή θα είναι μεγαλύτερο σχολείο από το Δενδροποτάμου, για άλλα πράγματα. Πολλά, πάρα πολλά, τα οποία βέβαια, με κάποιο τρόπο έτσι ταχυδακτυλουργικό δε τα έλαβε υπ' όψη της η έρευνα του κ. Πανάρετου, όπως και δε θα λάβουν ποτέ υπ' όψιν τους. Εντάξει.

Και εκείνο που δεν μας απάντησε η έρευνα αυτή είναι πώς γίνεται δύο σχολεία τα οποία ήταν με μέσο όρο 12,5 στους μαθητές του Γυμνασίου τους, δύο Γυμνάσια τέλος πάντων με μέσο όρο 12,5, με το που αυτά τα δύο σχολεία ενωθούν θα γίνει ο μέσος όρος των μαθητών τους αμέσως-αμέσως πολύ καλύτερος.

Γιατί αυτό ήταν που λέγανε ότι τα μικρά σχολεία δεν είναι αποτελεσματικά, να τα ενώσουμε. Και εκεί λοιπόν πήγαμε και ενώσαμε τα σχολεία που σας παρουσίασα προηγουμένως σε πολύ μεγάλο αριθμό και φτάσαμε στο σημείο να ενώσουμε και σχολεία τα οποία όχι μόνο δεν έπρεπε να ενωθούν, αλλά θα έπρεπε να καταβληθούν ακόμα περισσότερα για να μπορέσουμε να αναλύσουμε πολλά άλλα χαρακτηριστικά τους.

Και εδώ λοιπόν, λέγοντας αυτά τα πράγματα που θα σας πω τώρα θα κλείσω και την εισήγησή μου. Είναι μια έρευνα που είχα κάνει λοιπόν, στο 12ο και 16ο Γυμνάσιο Ξηροκρήνης Θεσσαλονίκης, πίσω από σταθμό. Είναι από τα πλέον επιβαρυμένα αυτά Γυμνάσια και μάλιστα έρχονται και στο προσκήνιο τώρα, γιατί τότε, ενώ συγχωνεύτηκαν μεταξύ τους και τώρα λειτουργεί ως 12^ο Γυμνάσιο τις προάλλες έμαθα ότι έγιναν ολόκληρες διαδικασίες, το 12^ο αυτό Γυμνάσιο να συγχωνευθεί με το 4^ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης. επίσης, πολύ επιβαρυμένο Γυμνάσιο.

Και προς τιμή του Δημοτικού Συμβουλίου αποφάσισαν ότι δε θα συνδράμουν σε αυτό και δεν επέτρεψαν να γίνει η συγχώνευση, ενώ τότε ο Δήμος σ' εκείνη την περίπτωση είχε επιτρέψει και έγινε η συγχώνευση των δύο σχολείων αυτών. Τι δεν πρόσεξαν όμως σ' αυτά τα δύο σχολεία. Ήταν και σημαντικά αυτά τα δύο σχολεία, γιατί αργότερα, μετά τη συγχώνευση δεν πέρασαν 4-5 μήνες και πέθανε μια μαθήτρια του σχολείου αυτού, του 12^{ου}, Σάρα Πέτροβιτς.

Ήταν μια κοπελίτσα η οποία ήταν βαθιά φτωχή, πέθανε επειδή εισέπνευσε μαζί με τα αδέρφια της τους καπνούς από το μαγκάλι με το οποίο, ζεσταινόταν γιατί τους είχε κόψει τότε η ΔΕΗ το ρεύμα, δε μπορούσαν να το πληρώσουν. Ήταν η περίοδος τότε που η ΔΕΗ έκοβε το ρεύμα αν θυμάστε. Πέθανε το κοριτσάκι, ευτυχώς σώθηκαν τα άλλα αδέρφια της, γιατί οι γονείς της είχαν φύγει από πολύ νωρίς στη δουλειά.

Μάλιστα τη μάνα της την τρέχανε μετά στα Δικαστήρια για πλημμελή άσκηση γονεϊκών καθηκόντων και όλα αυτά. Έκλαιγαν όλοι οι καθηγητές της τότε και όλος ο περίγυρος, «γιατί πέθαναν το κορίτσι και δεν το ξέραμε, να μπορούσαμε να δώσουμε μια λύση στη φτώχεια της και να πληρώσουν τουλάχιστον το ρεύμα της».

Μα πώς να το ξέρεις; Όταν το σχολείο από 150 άτομα που έτσι κι αλλιώς τους γνώριζαν οι καθηγητές τους, έγινε 300-350 με τη συνένωση; Και οι καθηγητές έμπαιναν σε 10 και 15 τμήματα. Και άμα ήταν και ειδικότητες πήγαιναν και σε δεύτερα και τρίτα σχολεία. Πώς μπορούσε να έχει μια παιδαγωγική αναπτυγμένη σχέση ένας καθηγητής, πώς μπορούσε να γνωρίζει τι υπήρχε από πίσω για να μπορέσει να απαντήσει στα μεγάλα αυτά προβλήματα των παιδιών;

Αυτά είναι ζητήματα που άμα δεν είσαι μέσα στην αίθουσα, δεν έχεις περάσει μέσα από αυτά, δε μπορείς να τα ξέρεις ή κι αν δε θέλεις να τα μάθεις δεν τα μαθαίνεις και ποτέ. Τότε λοιπόν πήρα εγώ κάποιες συνεντεύξεις και από τους τότε Διευθυντές και δασκάλους των σχολείων αυτών, καθηγητές και έκανα και μια επί τόπου έρευνα αρχαιακού υλικού όσον αφορά τις επιδόσεις των παιδιών, και όλα αυτά για να δείξω τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, του τι σχολεία πήγαν και συγχώνευσαν.

Ακούστε λοιπόν λίγο μερικά πράγματα και με αυτά θα κλείσω: Ο μαθητικός πληθυσμός των δύο αυτών συγκεκριμένων Γυμνασίων, του 12^{ου} και του 16^{ου}, προερχόταν στην πλειοψηφία του από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επιμορφωτικά περιβάλλοντα της πόλης. Η περιοχή που εδρεύουν τα σχολεία απέχει μόλις 10 λεπτά από την καρδιά της πόλης, αλλά είναι αρκετά υποβαθμισμένα, τα σχολεία βρίσκονται τελευταία στη λίστα προτίμησης των εκπαιδευτικών και των υποψηφίων Διευθυντών. Δεν τα ζητάνε.

Οι κάτοικοι της περιοχής ήταν κατά κανόνα εργάτες, μετανάστες, άνεργοι, γενικά άτομα χαμηλό εισοδήματος. Διαπιστώθηκε όντως πολύ μεγάλη συγκέντρωση ξένων μαθητών και μαθητριών και στα δύο σχολεία ολόκληρη τη δεκαετία του 2000, γεγονός εξαιρετικά μεγάλης σημασίας για τη γενικότερη αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών, όπως ξέρουν να τα μετράνε θετικιστικά αυτοί που τα μετράνε.

Ο μαθητικός πληθυσμός των σχολείων, ο ξένος μαθητικός πληθυσμός ήταν 46% κατά μέσο όρο κάθε χρονιά που σήμαινε δηλαδή ότι με βάση το νόμο περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αυτά τα σχολεία έπρεπε να χαρακτηριστούν και να λειτουργούν ως διαπολιτισμικά σχολεία. Δεν έγινε αυτό. Ο νόμος λέει ξεκάθαρα ότι αν έχεις 55-45 γηγενείς αλλοδαπούς σ' ένα σχολείο μετατρέπεται αυτόματα σε διαπολιτισμικό.

Δεν έγινε διαπολιτισμικό. Και μια σειρά από ρυθμίσεις που προβλέπει ο νόμος, δηλαδή διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ή διδασκαλία κάποιων μαθημάτων στη μητρική γλώσσα, κάποια ας το πούμε πριμ όσον αφορά τα ποσοστά εισαγωγής στην Τριτοβάθμια, μετάθεση με οργανικές θέσεις καθηγητών, οι οποίοι ήξεραν τη μητρική γλώσσα των παιδιών ή ήταν με αναπτυγμένα προσόντα όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή τη διδασκαλία ξένης γλώσσας κι όλα αυτά έπρεπε να υπάρχουν.

Όλα αυτά τα πράγματα δεν λήφθηκαν υπόψη, τα σχολεία αυτά λειτουργούσαν ως συμβατικά σχολεία με τόσο μεγάλο αριθμό αλλοδαπών παλιννοστούντων και προσφύγων μαθητών. Και βέβαια όλα τα υπόλοιπα παιδιά των εργατικών τάξεων που είχανε συγκεκριμένα προβλήματα βιοποριστικά οι οικογένειές τους.

Άρα λοιπόν να μια άλλη εκπαιδευτική πολιτική. Όταν πήγα λοιπόν στο διαπολιτισμικό Λύκειο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, εκεί είδα ένα 97% ποσοστό ξένων παιδιών και έλειπε εντελώς περίπου εντελώς ο γηγενής πληθυσμός. Όταν καθόσουν και συζητούσες λοιπόν, με τον Προϊστάμενο της Εκπαίδευσης, έλεγε λοιπόν αυτός ότι είναι διαπολιτισμικό το Λύκειο, αφού είναι τόσες εθνότητες μέσα. Ναι, αλλά λείπει, ο γηγενής πληθυσμός.

Δε μπορεί να είναι διαπολιτισμικό αν δεν υπάρχει ο γηγενής πληθυσμός μέσα. 97% ποσοστό λοιπόν για το σχολείο το διαπολιτισμικό Ανατολικής Θεσσαλονίκης, το οποίο όμως έγινε γκέτο φυσικά, από τις πάγιες τακτικές στον γηγενών γονέων, οι οποίοι, με κάποιο τρόπο έβρισκαν πλαστές διευθύνσεις σχολείων και έπαιρναν τα παιδιά τους και τα πήγαιναν και τα έγραφαν αλλού για να μην υπάρχει αυτό το πρόβλημα, να συναλλάσσονται με τόσο μεγάλο, αλλοδαπό πληθυσμό καθημερινά. Και θα πήγαινε πίσω και η δική τους πορεία τέλος πάντων.

Στο διαπολιτισμικό Δυτικής Θεσσαλονίκης, στον Εύοσμο, το ποσοστό ξένων μαθητών ήταν το 35%. Δηλαδή κανονικά με το νόμο δεν έπρεπε να είναι διαπολιτισμικό. Και βλέπουμε λοιπόν το 12^ο και το 16^ο να έχουν 46% και να μην ονομάζονται και να μη λειτουργούν ως διαπολιτισμικά σχολεία. Τέτοια σχολεία σαν το 12^ο και το 16^ο έχουμε και άλλα σχολεία στη Θεσσαλονίκη και προφανώς σε όλη την Ελλάδα.

Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα δεν υπήρχαν. Υπήρχαν για κάποια χρόνια και μετά έκλεισαν για κάποιους λόγους που μόνο το Υπουργείο ήξερε. Λειτουργήσαν, έλεγαν εκεί οι Διευθυντές Τμήματα Υποδοχής, από το 2007 και μετά δεν λειτουργήσαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στο 16ο γυμνάσιο.

Υπήρχε ενδιαφέρον από μαθητές κι έγιναν οι ανάλογες ενέργειες, αλλά δεν υπήρξαν εγκρίσεις από τις αρμόδιες Υπηρεσίες, γιατί, όπως ανέφεραν, δεν είχαν τις ανάλογες πιστώσεις. «Πρέπει όμως να πούμε

ότι, παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζαμε», λέει η Διευθύντρια «ως σχολείο λόγω της πολιτισμικής μας ανομοιογένειας, η έλλειψη ενισχυτικής διδασκαλίας αναπληρωνόταν από το φιλότιμο των καθηγητών κτλ.».

Ακόμη διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων των ξένων παιδιών σε σχέση με τις επιδόσεις τους στο Δημοτικό. Είναι μερικά πράγματα που βγάλαμε εκεί πέρα και μπορεί να βοηθήσουν και το συνάδελφο Λιάμπα να μιλήσει για τις αξιολογήσεις.

Εκεί λοιπόν είδαν ότι τα παιδιά τα οποία είχαν 10άρια ή 9άρια στο Δημοτικό, είτε ήταν πλασματικά είτε δεν ήταν, βοηθήθηκαν πάρα πολύ στην πορεία τους στο Γυμνάσιο. Βλέπουμε λοιπόν ότι εκείνα προχωράνε με πολύ καλούς βαθμούς, ειδικά αυτά που είχαν 10άρια, προχωρούν και με πάρα πολύ καλούς βαθμούς στο Γυμνάσιο.

Εκείνα που είχαν 8άρια, 7άρια, δε μιλάμε για τα 6άρια και τα 5άρια στο Δημοτικό, διορίστηκαν πρώιμα, από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Και αυτό βγαίνει και στη μεγάλη έρευνα που τέλος πάντων έχω κάνει και τώρα αναλύω τ' αποτελέσματά της, σε όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια της Θεσσαλονίκης αυτό βγαίνει ξεκάθαρα ότι τα παιδιά τα οποία έχουν βαθμούς Άριστα στο δημοτικό, στη Στ' Δημοτικού, ας το πούμε έτσι, στο Γυμνάσιο πηγαίνουν πολύ καλά και στο Λύκειο επίσης, ενώ τα άλλα διαρρέουν σιγά-σιγά και τελικά έχουμε πολύ μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής, χωρίς να το καταλάβουμε, μέχρι το τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επίσης, στασιμότητες: Όσα παιδιά βρέθηκαν με στασιμότητες, εκείνα διέρρευσαν αμέσως στο Γυμνάσιο. Έστω και μία στασιμότητα κάποια στιγμή σε όλες τις τάξεις, από το Δημοτικό μέχρι και το Γυμνάσιο, έστω και μια στασιμότητα, ήταν καθοριστική στο να μπορέσουν να διαρρεύσουν σε κάποια φάση της πορείας τους.

Βεβαίως υπήρξαν και πάρα πολλά άλλα συγκλονιστικά αποτελέσματα, όπως οι Αλβανοί, τα Αλβανάκια να πηγαίνουν πολύ καλά πολύ καλύτερα από άλλες πληθυσμιακές ομάδες. Κι εδώ, βέβαια, από τη βιβλιογραφία, βγαίνουν πολλά αποτελέσματα, γιατί οι Αλβανοί, ποια είναι εκείνα τα ζητήματα που τους κάνουν πολλές φορές να προχωράνε καλύτερα από άλλες μειονοτικές ομάδες στη χώρα μας και αλλού.

Ακόμα και η Αλβανορομά όπως τους λένε, δηλαδή Ρομά που έχουν έρθει απ' την Αλβανία, έχουν ξαφνικά αποκτήσει πολύ μεγάλα ποσοστά, πιθανότητες να τελειώσουν το Λύκειο όταν οι Ρομά εδώ πέρα, οι σκέτοι Ρομά, έχουν πολύ μεγάλα προβλήματα και κανένας δεν μας λέει πώς γίνεται αυτό το πράγμα οι Αλβανορομά να πηγαίνουν καλύτερα και οι Ρομά οι δικοί μας να μην πηγαίνουν καλά.

Δηλαδή τι είναι αυτό το DNA, των Ρομά που αλλάζει στους Αλβανορομά; Υπάρχουν ζητήματα, προφανώς είναι μια κουλτούρα που φέρουν οι άνθρωποι από τις άλλες χώρες, όσον αφορά το αν πρέπει να τελειώσει το σχολείο. Το σχολείο αυτό μέχρι πού μπορώ να το τελειώσω, τι θα μου δώσει κατά την αγορά εργασίας, τι σημαίνει πολιτισμικό κεφάλαιο και όλα αυτά που τα κουβαλάνε από τις άλλες χώρες.

Δε θα σας κουράσω άλλο, στη συζήτηση που θα γίνει πιστεύω, μπορούμε να πούμε διάφορα, απλά να κλείσω λέγοντας ότι μέσα από όλα αυτά λίγο έτσι προσπάθησα να δώσω ένα στίγμα για το πόσα πράγματα μπορεί να κρύβει ένα Γυμνάσιο, ένα Λύκειο μ' έναν Α ή Β πληθυσμό, πόσα πράγματα πριν να λάβει υπόψη του ένας Υπουργός πριν πάει να κλείσει ένα σχολείο ή να το συγχωνεύσει και δεν λαμβάνεται ποτέ υπόψη αυτό το πράγμα.

Και μένουμε μόνο στα καθαρά οικιστικά, στα καθαρά οικονομικίστικα ζητήματα. Προς επίρρωση όλων των παραπάνω που είπαμε για το πόσο σημαντικό είναι ένα μικρό σχολείο, γιατί για τα αυτονόητα μιλάμε τώρα, πόσο λειτουργικό είναι ένα μικρό σχολείο, πόσο πιο αποτελεσματικό από ένα μαμούθ σχολείων, θα φέρω έτσι το παράδειγμα της Φινλανδίας που για μένα δεν είναι πανάκεια.

Αλλά παρ' όλα αυτά όμως είναι ένα παράδειγμα που μπορούμε να παίρνουμε και να το αναδεικνύουμε. Η Φινλανδία λοιπόν, που βγήκε μέσα από τις στάχτες της το 1990, τις οικονομικές τις στάχτες, έτσι μετά την πτώση του υπαρκτού σοσιαλισμού και έπαθε αυτά που έπαθε, οι άνθρωποι στο μόνο τομέα που δεν κάνανε εκπτώσεις ήταν ο τομέας της Υγείας και φυσικά της Παιδείας.

Ίσα-ίσα αντί να κάνουν εκπτώσεις, αυξήσανε το ΑΕΠ που διέθεταν στον τομέα της Εκπαίδευσης, γιατί θεωρούσαν ότι μέσα από αυτό το

πράγμα θα μπορέσουν να κάνουν σε ένα βάθος 15 χρόνων, ένα πρόγραμμα ώστε να ξαναμπούν ανταγωνιστικοί στις αγορές. Και βγήκαν.

Εμείς σε όλη αυτή τη διάρκεια, φθάσαμε στο 50% του ΑΕΠ μας κι αυτοί πήγαιναν στο 7 με μια πρόοδο που άρχισε άγγιξε το 10%. Το 2010, το 1/4 των φινλανδικών σχολείων ενιαίας εκπαίδευσης είχαν λιγότερους από 50 μαθητές, το 25% δηλαδή των σχολείων στη Φινλανδία έχει λιγότερους από 50 μαθητές. Και μόνο το 6% το σχολείο στην Ιρλανδία λιγότερους από 50 μαθητές και μόνο το 6% είχαν πεντακόσιους ή περισσότερους.

Θεωρείται από τους ίδιους τους Φινλανδούς θεωρείται από τους ίδιους τους Φινλανδούς ως μια χώρα με μικρά σχολεία. Οι Φινλανδοί λοιπόν στη φτώχεια απάντησαν με 9τές δημόσιο σχολείο, με μειωμένο ωράριο, χωρίς ιδιωτικές δαπάνες, ούτε αξιολόγηση τιμωρητικού χαρακτήρα.

Αφού οι ίδιοι λέγαν ότι η ύπαρξη μιας τέτοιας αξιολόγησης θα σηματοδοτούσε δυσπιστία απέναντι στους εκπαιδευτικούς και θα υπονόμεινε το θετικό σχολικό κλίμα, την απαραίτητη παιδαγωγική ελευθερία. Διέθεσαν κονδύλια για την εφαρμογή πολύ γνωστών προγραμμάτων διδασκαλίας για τις ανάγκες όλων των μαθητών, ανεξαιρέτως. Όχι των γηγενών, και των ξένων που είχαν.

Καθιέρωσαν κοινό σχολείο για τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρίες, εξάλειψαν τον ανταγωνισμό, ανέδειξαν πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικών μονάδων και απολάμβαναν σταθερά την πρώτη θέση στις αξιολογήσεις μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης, εισπράττοντας ιδανικά σχόλια από τον ίδιο τον ΟΟΣΑ. Είναι το λεγόμενο «φινλανδικό παράδοξο». Λιγότερη ύλη, λιγότερες εξετάσεις μεγαλύτερα αποτελέσματα. Σας ευχαριστώ.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Κι εμείς ευχαριστούμε, τον Χρήστο Τουρτούρα. Να υπενθυμίζω ότι στο κανάλι, στο Youtube παρακολουθείτε την εκδήλωση, μπορείτε να υποβάλλετε τα ερωτήματά σας στους ομιλητές.

Να προχωρήσουμε στον δεύτερο κατά σειρά ομιλητή. Κύριε Λιάμπα, ο λόγος σ' εσάς.

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Ευχαριστώ κ. Πρόεδρε. Ευχαριστώ τη ΔΟΕ που με προσκάλεσε, κι εγώ είμαι κομμάτι του κλάδου γιατί ξεκίνησα την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αισθάνομαι τιμή πάντα που μιλάω σε συναδέλφους και

χαίρομαι ιδιαίτερα όταν είμαι μαζί σας. και καταλήγει σε μια πρόταση για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

Ο τίτλος της είναι «Η κριτική παιδαγωγική, η παιδαγωγική και η κουλτούρα του θετικισμού». Σύμφωνα με τον Henry Giroux, έναν εκ των θεμελιωτών της κριτικής παιδαγωγικής, η πρότασή μου είναι μια αντίπαλη πρόταση για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

Για τον Giroux, η κριτική παιδαγωγική είναι η θεωρητική και πολιτική πρακτική που αντιπαρατίθεται στην κυρίαρχη προσέγγιση, η οποία αντιμετωπίζει την παιδαγωγική ως μια απλή δεξιότητα, μια τεχνική ή μια άνευ σημασίας από πλαισιωμένη μέθοδο διδασκαλίας, ως ένα πακέτο στρατηγικών και δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται με σκοπό τη διδασκαλία κάποιου γνωστικού αντικείμενου, δίνοντας έμφαση στην αντικειμενικότητα, την αποτελεσματικότητα και την τεχνική, καθώς είναι επηρεασμένη από την κουλτούρα του θετικισμού.

Σύμφωνα με τον ίδιο, η παιδαγωγική, ένα αποτέλεσμα συγκεκριμένων αγώνων εντός και εκτός σχολείου και συνδέεται πάντα με το ιδιαίτερο κάθε φορά κοινωνικοπολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή δε μπορεί να εφαρμοστεί ανεξαρτήτως του πλαισίου απ' όπου το σχολείο αντλεί το μαχητικό του πληθυσμό και τον συναποτελούν οι εκάστοτε μαθητές με τις κοινωνικές ομάδες και τάξεις που ανήκουν, οι εκάστοτε κοινότητες με την κουλτούρα τους, οι εκάστοτε πόροι που διαθέτει το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για τη διαπαιδαγώγησή τους καθώς και οι εκάστοτε εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο.

Για τον Giroux, η Παιδαγωγική μάς βοηθάει να κατανοήσουμε πώς οι γνώσεις, η δύναμη, οι επιθυμίες και οι εμπειρίες των υποκείμενων παράγονται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Ταυτόχρονα, η Παιδαγωγική δεν μπορεί παρά να αποτελεί μέρος του αγώνα κατά των προκατασκευασμένων και δοσμένων νοημάτων, τρόπων έκφρασης και επιθυμιών, ιδιαίτερα καθώς αυτά επιδρούν στη διαμόρφωση των πολλαπλών και πάντα αντικρουόμενων εκδοχών της οντότητας που το υποκείμενο ορίζει ως εαυτό και τις σχέσεις του με την ευρύτερη κοινωνία.

Γ' αυτόν, η Παιδαγωγική ένα βασικό στοιχείο της πολιτικής, με την έννοια ότι συμβάλλει στη συγκρότηση συγκριτικών υποκειμένων, ευνοεί τη

δημιουργία μιας κουλτούρας κοινωνικού μετασχηματισμού που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για κάθε δημοκρατική κοινωνία.

Επομένως, ο Giroux, ως ένας εκ των θεμελιωτών της κριτικής Παιδαγωγικής, ασκεί συνολική κριτική στη Παιδαγωγική που είναι ενταγμένη στις επιστήμες εισαγωγής και εκφράζει την κυριαρχία λογική που, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, την υποβαθμίζει σε μια απλή διδακτική μέθοδο μεταβίβασης γνώσεων.

Από τη στιγμή που δεν εξετάζει τις κοινωνικές μορφές διδασκαλίας και τις διδακτικές πρακτικές, οι οποίες εμπλέκονται στη μεταβίβασή τους, όπως και στην παραγωγή, τη διανομή και τη νομιμοποίηση συγκεκριμένων μορφών τους, και με αυτόν τον τρόπο μετατρέπεται σε μέσο διάδοσης της κουλτούρας του θετικισμού, του κομφορμισμού και της παθητικής αφομοίωσης.

Η παραπάνω κουλτούρα επικεντρώνεται στην απαίτηση για τεχνική εξειδίκευση, αντικειμενοποίηση, ποσοτικοποίηση, υιοθετώντας τόσο μια επιστημονική μεθοδολογία βασισμένη στις Φυσικές Επιστήμες με σκοπό τον χειρισμό της γνώσης που εκλαμβάνεται ως ένα σύνολο αντικειμενικών γεγονότων, το οποίο οφείλουμε να συλλέξουμε και να τακτοποιήσουμε, έτσι ώστε να μπορούν να ταξινομηθούν προς όφελος της εμπειρικής επαλήθευσης όσο και μια μέθοδο και μορφή διδασκαλίας που συνεπάγεται διδακτικές πρακτικές μεταβίβασης οι οποίες μετατρέπουν τη συνείδηση του μαθητή σε άδειο δοχείο που χρειάζεται γέμισμα.

Πρόκειται για μια κουλτούρα που προβάλλει ποικίλες άλλες τεχνοκρατικές ιδέες, αντιλήψεις και έννοιες, π.χ., κόστος-όφελος, input-output, μαθητές, πελάτες, καταναλωτές, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, έλεγχος, λογοδοσία, quad ability κτλ. οι οποίες εκφράζουν αποκλειστικά υλικό και οικονομοτεχνικό προσανατολισμό για την εκπαίδευση, την εμπορευματοποίηση και την επιχειρηματικό πίεση της.

Η κουλτούρα του θετικισμού παραβλέπει την ανθρώπινη εμπειρία και τις επιδιώξεις, τις δυνατότητες της συγκρότησης των ταυτοτήτων, τη διαλεκτική σχέση μεταξύ συνείδησης ανθρώπου και κόσμου. Π.χ. τον τρόπο που οι μαθητές κατανοούν ό,τι διδάσκονται, τον τρόπο και το σκοπό της αξιολόγησής τους, τον τρόπο διαμεσολάβησης της γνώσης, το επίπεδο

κατανόησης της δομής και λειτουργίας της σχολικής τάξης και του ρόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, την αξιοποίηση των αφηγήσεων των εκμεταλλεούμενων και κυριαρχούμενων, των ιστοριών των ταξικών αγώνων, των φυλετικών και έμφυλων ανισοτήτων και διακρίσεων στη διδασκαλία και τη σχολική ζωή και άλλα πολλά.

Επιπλέον, η κουλτούρα του θετικισμού, παραμερίζει ολοσχερώς ερωτήματα που σχετίζονται με την κοινωνική κατασκευή της γνώσης, τα συμφέροντα πίσω από την επιλογή, την οργάνωση και την αξιολόγηση των γεγονότων, με την παραδοχή ότι η γνώση είναι αντικειμενικά και αξιολογικά ουδέτερη και, παράλληλα, οι μειωμένες εμπειρίες των μαθητών στη σχολική τάξη χρησιμοποιούνται για να δομούν την αντικειμενοποίησή τους, καθώς οι ίδιες σπάνια καλούνταν να δημιουργήσουν τα δικά τους νοήματα, να κρίνουν τις εμπειρίες τους και να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που δεν αναγνωρίζεται ούτε νομιμοποιείται ισότιμα από το σχολείο.

Αναγκαία συνθήκη τόσο για την έκφραση και την ανάπτυξη του καθενός αυτόνομα όσο και για τη συμμετοχή τους σε συλλογική δράση την ανάληψη κοινωνικής ευθύνης με σκοπό τη διαμόρφωση δημοκρατικού ήθους. Η κουλτούρα της θετικισμού δεν είναι μόνο ένα σύστημα ιδεών, αλλά και ένα σύνολο υλικών πρακτικών που ενσωματώνονται στη ρουτίνα και τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής.

Αφού ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές διδάσκονται να προσεγγίζουν τη σχολική γνώση δομεί τις εμπειρίες τους σε αντιστοιχία με αυτήν. Δεν κατακτούν το επίπεδο της στοχαστικής σκέψης για να μπορούν να επεξεργάζονται σε επίπεδο εννοιών και ιδεών τα γεγονότα.

Παράλληλα, περιορίζεται η δυνατότητά τους να αναδεικνύουν ή να αξιοποιούν τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, ώστε να εμπλέκονται σε διαδικασίες κατανόησης της διαβάθμισης των εννοιών, π.χ. έννοιες αυθόρμητες, ή επιστημονικές, μια διάκριση, συγκεκριμένα για το πώς αυτές οι μορφές διαβάθμισης υφίστανται διαμεσολάβηση και ποια συμφέροντα υπηρετούν, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να αντικειμενοποιείται από τη συμβολική ιδέα ενός εκπαιδευτικού Λόγου -με «Λ» κεφάλαιο- που την καθιστά αυταρχική.

Τελικά η παραδοσιακή Παιδαγωγική που εγκολπώνει την κουλτούρα του θετικισμού, υποστηρίζει την κυριαρχία κοινωνική τάξη πραγμάτων και δεν αμφισβητεί τις υπαρκτές οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δομές.

Συνεπώς, η κριτική Παιδαγωγική, όπως προσδιορίζεται από τον Giroux, δε μπορεί παρά να αντιπαρατίθεται συνολικά στην κουλτούρα του θετικισμού. Αυτή η κουλτούρα, μετά τη δεκαετία του 70, ενδυναμώθηκε στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της κυριαρχίας των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών ιδεών και συνδυάστηκε με την κατάπνιξη της κριτικής σκέψης, την εξίσωση της ιδιότητας του πολίτη με την κατανάλωση, το στιγματισμό περιθωριοποιημένων ομάδων και την εξάλειψη κάθε στοιχείου δημοκρατίας στην εκπαίδευση των ΗΠΑ.

Η κριτική Παιδαγωγική, ιδιαίτερα στις μέρες μας, που η κυριαρχία αυτή, έχει ενισχυθεί ως αποτέλεσμα της διεθνούς εκτεταμένης εφαρμογής των φιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης δεν μπορεί να διαδεχθεί με κάποιον εξαιρετικό τρόπο την κουλτούρα του θετικισμού.

Η κριτική παραγωγή, όπως προσδιορίζεται από το Giroux, δε μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα σύνθεσης μαζί της, γιατί η κριτική Παιδαγωγική επιδιώκει ν' αλλάξει τους συσχετισμούς δυνάμεων στην Εκπαίδευση και στην κοινωνία, ανατρέποντας την κυριαρχία της κουλτούρας του θετικισμού που συνδυάζεται με τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές ιδέες στην Παιδαγωγική.

Δε συμβιβάζεται μαζί της. Επιχειρεί να ορίσει το σχολείο ως χώρο κοινωνικού αγώνα, να συνδέσει την παιδαγωγική πράξη με την αντίσταση και την εκπαιδευτική διαδικασία, με τη δυνατότητα προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής.

Στο ελληνικό πρωτοβάθμια σχολείο, η κουλτούρα του θετικισμού αποτυπώνεται στο στοχοκεντρικό αναλυτικό του πρόγραμμα (curriculum) με βάση το οποίο διαμορφώνονται τα διδακτικά πακέτα των γνωστικών αντικειμένων, βιβλίο και τετράδιο εργασιών μαθητή, βιβλίο δασκάλου.

Μέσω αυτών εκπέμπεται ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος της κρατικής διδακτικής, ο οποίος, μεταξύ άλλων, προσδιορίζει το πλαίσιο για τη

μέθοδο και τη μορφή διδασκαλίας με την οποία διδάσκεται το περιεχόμενο, τη μορφή, το είδος και το σκοπό της αξιολόγησης της επίδρασης του μαθητή, επηρεάζοντας καθοριστικά τις εμπειρίες μάθησης και τις κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη.

Ειδικότερα, το βιβλίο και το τετράδιο εργασιών του μαθητή διαρθρώνονται στη βάση των σκοπών του αρνητικού προγράμματος, των αντικειμενικών διδακτικών στόχων του βιβλίου του δασκάλου, των διαδοχικών αλληλοεξαρτώμενων ενοτήτων, των αποκομμένων διδασκαλιών με περιεχόμενα στα οποία κυριαρχούν οι ασκήσεις εφαρμογής αντικειμενικού Τύπου.

Ενώ το βιβλίο του δασκάλου διαρθρώνεται στη βάση των αντικειμενικών διδακτικών στόχων κάθε ενότητας, των οδηγιών για τη μεθόδευση διδασκαλίας και για την αξιολόγηση του μαθητή, καθώς και των κριτηρίων αξιολόγησης με σκοπό τον έλεγχο επίτευξης των διδακτικών στόχων και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του.

Η διδασκαλία δίνει βάρος στην επεξηγηματική κατανόηση, αξιοποιώντας κατά βάση τη μνημονιακή λειτουργία του νου του μαθητή, π.χ. ανάκληση γεγονότων, αναγνώριση κανόνων σχέσεων, γενικεύσεων, επικεντρώνεται στο παρατηρήσιμο, απομονώσιμο και μετρήσιμο της εξωτερικής συμπεριφοράς του, στις συστηματικές ταξινομήσεις και στη βαθμολόγηση μέσα στο ελεγχόμενο περιβάλλον της τάξης, ανάγοντας συνήθως το έργο του μαθητή, σε εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή ερεθίσματα μορφωτικού περιβάλλοντος, αρχές και γεγονότα που έχουν απομνημονευθεί ή μαθευτεί.

Αυτή η θετική αστική εκπαιδευτική πράξη εμποδίζει τη διερευνητική κατανόηση, επενδύει στη διδασκαλία, δεν τίθενται προς διερεύνηση προβλήματα που αξιοποιούν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τα υποκειμενικά, οριζόμενα νοήματα, τις αδυναμίες και τις επιθυμίες των μαθητών και τη γνώση του συλλογισμού τους.

Η διδασκαλία δεν είναι διαισθητική και κριτική. Από την άλλη στη συγκεκριμένη διδασκαλία, η διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης, βασίζεται σε μια αντικειμενοποιημένη μορφή επικοινωνίας, ερώτηση, απάντηση, αξιολόγηση, ανατροφοδότηση, που δεν υπηρετεί την ανάπτυξη της

κριτικής σκέψης, καθώς επιτελεί ως τεχνολογία πειθαρχικές εξουσίες στην τυπική εξέταση του μαθητή.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και η ανατροφοδότηση, η οποία υποβαστάζεται από τον καθοδηγούμενο αυτοματισμό του συμπεριφορισμού, όταν προσφέρεται μετά το αποτέλεσμα μιας πράξης του μαθητή. Π.χ. αποδίδεται ένας καλός βαθμός προς ενισχυτικό ερέθισμα, μετά από μια ορθή απάντηση, με μια θετική σήμανση ή μια επιβράβευση ως θετική ενίσχυση με σκοπό τη διαμόρφωση κίνητρο για την επανάληψη της επιτυχημένης συμπεριφοράς.

Ενώ σε περίπτωση λάθους η ανατροφοδότηση παίρνει τη μορφή χαμηλού βαθμού ως αρνητική ενίσχυση είτε για αναπροσανατολισμό της προσπάθειας του μαθητή είτε για την ανάληψη δράσης ώστε να αντιμετωπίσει τα λάθη, ήταν τις αδυναμίες του. Όμως, έχει αποδειχθεί ότι με την ανατροφοδότηση αυτή, η πληροφόρηση που δίνει ο δάσκαλος στο μαθητή, είτε είναι ένας βαθμός, είτε μια λέξη, ένα νεύμα, ένας μορφασμός ή ένα είναι επιφώνημα, πάντως χάρη «μπράβο», έχει μικρή έως ανύπαρκτη επίδραση στη βελτίωση της μάθησης.

Κι αυτό επειδή στρέφει το μαθητή προς το εγώ του εμπλεκοντάς τον σε άγονες συγκρίσεις ικανοτήτων με τους συμμαθητές του. Δεν τον προσανατολίζει στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει πληροφορώντας και εξηγώντας τους σχετικά για το ότι χρειάζεται να πράξει και τι μέσα να αξιοποιήσει μας θα βελτιωθεί.

Επίσης, η αντικειμενοποίηση της επικοινωνίας ενισχύεται και από τη χρήση ασκήσεων αντικειμενικού τύπου, π.χ. πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης και άλλες με τις οποίες η διαδικασία της μάθησης από νοηματική, οργάνωση και αναδιοργάνωση της εμπειρίας υποβαστάζεται σε μια σειρά απλών πρακτικών από αυτές που κατατεμαχίζουν και θρυμματίζουν τη γνώση και απαιτούν τη μεταβίβαση μιας απλής ακολουθίας, απομονώσιμων, παρατηρήσιμων, μετρήσιμων και αριθμητικά υπολογίσιμων, δηλαδή ταυτόσημων στοιχείων, π.χ. όρων, γεγονότων, αρχών από μια προηγούμενη σε μια επόμενη κατάσταση μάθησης με ανάκληση ή απομνημόνευση.

Στη διδασκαλία που βασίζεται σ' ένα τέτοιο παιδαγωγικό παράδειγμα, υλοποιείται η άσκηση της πειθαρχικής εξουσίας του σχολείου, καθώς σε πρόθυμους και ικανούς μαθητές μεταβιβάζονται αμερόληπτα αντικειμενικές πληροφορίες και εξετάζεται η απόκτησή τους για να αναπτύξουν χαμηλού επιπέδου ικανότητες και να διαμορφώσουν παράλληλα μια αντίστοιχη αντίληψη για το γνωστικό αντικείμενο.

Σύμφωνα με το Giroux, για την υπέρβαση της κουλτούρας του θετικισμού, οι Εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κάνουν κάτι περισσότερο από το να ανταλλάξουν ένα σύνολο αξιών ή ιδεών, για την κοινωνική οργάνωση με ένα άλλο. Θα πρέπει να δημιουργήσουν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές κοινωνικές μορφές και κοσμοαντιλήψεις οι οποίες θα μπορέσουν να αγγίξουν τόσο τις συνειδήσεις των μαθητών τους όσο και τις βαθύτερες ζωτικές τους ανάγκες μέσα από το έργο τους.

Να αμφισβητήσουν τις βασισμένες στην κοινωνική λογική βεβαιότητες που καθορίζουν τις ζωές των μαθητών τους, καθώς και αυτές τις βεβαιότητες που νομιμοποιούν τις υπάρχουσες μορφές της δημόσιας σχολικής γνώσης, τη μέθοδο και μορφή διδασκαλίας και τις μορφές, τα είδη αξιολόγησης, καθώς και τους τρόπους έκφρασης του αποτελέσματός της.

Να συνδέσω τον στοχασμό και την κατανόηση για την αλλαγή του σχολείου και με αυτήν της ευρύτερης της κοινωνίας. Με την υιοθέτηση μιας τέτοιας κριτικής στάσης και τη συνακόλουθη δόμηση των παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών τους, μπορούν να καταστήσουν το παιδαγωγικό πιο πολιτικό και το πολιτικό, πιο παιδαγωγικό.

Σε αυτό το πλαίσιο, μια νέα αντίληψη για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή με σκοπό τη μάθηση μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την αποδόμηση της θετικιστικής καταγωγής που κυριαρχεί στη σχολική τάξη μέσα από διδακτικές πρακτικές για την αξιολόγηση, π.χ. για την ανατροφοδότηση, την υποστήριξη, την ερώτηση με επαρκή χρόνο αναμονής για απάντηση και την έκθεση της περιγραφικής αξιολόγησης.

Θ' αναφερθώ συνοπτικά λοιπόν σε αυτά τα παραδείγματα. Αναφορικά με την ανατροφοδότηση βασικό χαρακτηριστικό ποιότητας της τροφοδότησης στην αξιολόγηση του μαθητή είναι η σαφήνεια, η ακρίβεια και η περιεκτικότητα του μηνύματος που πληροφορεί και εξηγεί στο μαθητή που

βρίσκεται, που πρέπει να φθάσει και πώς θα φθάσει στο αποτέλεσμα προκειμένου, μέσα από τη συζήτηση, το διάλογο και τη διάδραση, με το δάσκαλο να κατανοήσει την απόσταση που χωρίζει το πραγματικό, το επίπεδο από αυτό που πρέπει να κατακτήσει και να ενεργήσει κατάλληλα ώστε να το καταφέρει.

Πέρα από την τεχνική της, πέρα από την τεχνική της οργάνωση, δηλαδή ξεκάθαρη οργανωτική δομή, ακρίβεια, σαφήνεια και περιεκτικότητα μηνύματος με σκοπό την κατανόηση και την επιτέλεσή του η ανατροφοδότηση εκφράζει θετικές προσδοκίες και ενθαρρύνει, προστατεύει το μαθητή από την αντικειμενοποίηση και ευνοεί τη στοχαστική σκέψη μέσα από το μεταγνωστικό τάξη που ξεκινάει ο εκπαιδευτικός μαζί του για να γνωρίσει τις νοητικές του αναπαραστάσεις και τον συλλογισμό του ,να του εμπνεύσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του να του μεταδώσει τη μορφωμένη ελπίδα και τη δέσμευση για δράση σχετικά με τη μορφή που μπορεί να πάρει.

Έρευνες έχουν δείξει τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης με τη μορφή προφορικών και γραπτών σχολίων έναντι της χορήγησης βαθμών ή όταν δεν προσφέρεται τίποτα, όπως και την προτίμηση των μαθητών για την πρώτη μορφή. Δηλώνουν ότι τους κατευθύνει προς την βελτίωση της εργασίας τους στην τάξη όταν είναι με σχόλια γραπτά ή προφορικά.

Αντίθετα, η ανατροφοδότηση με τη μορφή βαθμού η επαίνου, ενισχύει το εξωτερικό κίνητρο στη μάθηση, δηλαδή τη λιγότερο παραγωγική μορφή μάθησης, η οποία έχει ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στο αυτοσυναίσθημα των πιο αδύναμων μαθητών, καθώς ωθεί τον μαθητή να εστιάζει στην ευφυΐα και στον ανταγωνισμό με άλλους.

Όμως η ανατροφοδότηση με σχόλια σκοπεύει στο εσωτερικό κίνητρο, επειδή η έμφαση δίνεται στην υποστήριξη της προσπάθειας για την υπέρβαση της δυσκολίας ή στη βελτίωση σε σύγκριση με προηγούμενη απόδοση.

Αναφορικά με την υποστήριξη: Η παροχή υποστήριξης στο μαθητή από τον δάσκαλο θεμελιώθηκε θεωρητικά στο χώρο της εκπαίδευσης από το Αμερικανό ψυχολόγο Jerom Bruner, ο οποίος μελέτησε το ρόλο της γλώσσας και της επικοινωνίας στις μεταξύ τους υποκειμενικές ανταλλαγές, επηρεασμένες από το σοβιετικό ψυχολόγων Lewi Gotski που μελέτησε τη

διαδικασία, γνώση και κατανόηση μεταξύ ενός ανηλίκου άπειρου και ενός ενήλικου έμπειρου ατόμου.

Έτσι στο πλαίσιο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης του μαθητή, ο δάσκαλος σκοπεύοντας στην ωρίμανση των δυνατοτήτων και στην ανάπτυξη των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του, ενεργεί ως αρωγός και συνεργάτης. Με ρυθμιζόμενη καθοδήγηση και με οδηγητικές ερωτήσεις, νύξεις, προτροπές, εγείρει, αλλά και προκαλεί στον μαθητή την ανάπτυξη ιδεών, νοημάτων, ικανοτήτων που θα αξιοποιήσει, παράγοντας επιτεύγματα σε νέες περιοχές γνώσεις που δε μπορεί από μόνος του να τα καταφέρει.

Ο Mershel, επηρεασμένος από το Vigotski και τον Bruner συνεχίζει την παράδοση της μάθησης με υποστήριξη δίνοντας έμφαση στο ρόλο της γλώσσας ως κοινωνικού τρόπο σκέψης με λειτουργία τόσο ψυχολογικού εργαλείου για ερμηνεία, κατανόηση και παρέμβαση με σκοπό τον μετασχηματισμό του κόσμου όσο και πολιτισμικού για επικοινωνία, έκφραση βιωμάτων, ανταλλαγή νοημάτων και συλλογική κατανόηση.

Χρησιμοποιεί τον όρο «υποστήριξη» για να δηλώσει την ευαισθητοποιημένη υποστηρικτική παρέμβαση του δασκάλου για το μαθητή στη σχολική τάξη, όπου αμφότεροι, δάσκαλος και μαθητής αλληλεπιδρούν ως δραστήριοι συμμετέχοι στην οικοδόμηση της γνώσης.

Ο μεν μαθητής μαθαίνει τρόπους χρήσης της γλώσσας κατά τη λύση ενός προβλήματος, κατανοεί, ερμηνεύει, αλλά και διατυπώνει παρατηρήσεις, απόψεις, ιδέες, γεγονότα, υποθέσεις, προβαίνει σε υπολογισμούς ανασυγκροτώντας και αναδιαμορφώνοντας τις σκέψεις του δε δάσκαλος ταυτόχρονα, χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να προσφέρει έννοιες, οδηγίες, ιδέες, ερωτήματα, ερμηνείες, ενθάρρυνση, δημιουργώντας τον μαθητή γνωστική ενδυνάμωση ώστε να κατανοήσει το έργο που αναλαμβάνει να υλοποιήσει και ακόμη προβαίνει σε παραδειγματική διατύπωση κατά την επίλυση του προβλήματος.

Ο δάσκαλος στο πλαίσιο αυτό, διαρκώς επιζητά να γνωρίσει τη σκέψη του μαθητή, να προσανατολίσει την προσοχή του, να τον υποστηρίξει για να ανασύρει και να συγκρατήσει πληροφορία στη μνήμη του, να ερευνήσει, να τον καθοδηγήσει για να δράσει, να παράσχει επιβεβαίωση ή απλά να τον ενθαρρύνει, απευθύνοντας ερωτήσεις, προτροπές, νύξεις, με

φράσεις, «τι λες μέσα σου, τι εννοείς, γιατί το επέλεξες, λοιπόν είναι έτσι επιβιώνοντας, γιατί το άφησες εκτός, πες το πάλι». Επιβεβαιώνει «ναι, σωστά, λοιπόν έτσι» κι άλλα πολλά.

Η υποστήριξη του δασκάλου στην περίπτωση αυτή, στην υποστήριξη αυξομειώνεται ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή, ώστε στο τέλος να τα καταφέρει σταδιακά μόνος του. Πρόκειται για μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική, άρα μια παιδαγωγική που αναβαθμίζει, εξατομικεύει και διαφοροποιεί τη διδασκαλία, εμποδίζοντας την αντικειμενοποίησης της, δηλαδή τον υποβιβασμό της σε μια σειρά απλών και απρόσωπων πρακτικών που αγνοούν τις προσδοκίες, ανάγκες, ικανότητες και δυνατότητες του μαθητή.

Περνάμε τώρα στις ερωτήσεις με αυξημένο χρόνο αναμονής πριν και μετά την απάντηση. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσφέρει αυξημένο χρόνο αναμονής πριν από την απάντηση του μαθητή σε ερώτησή του για να διαρρήξει την αντικείμενο πίεση, τις σκέψεις που δημιουργεί το κλασικό μοτίβο επικοινωνίας που κυριαρχεί στη σχολική τάξη: Ερώτηση, απάντηση, ανατροφοδότηση, αξιολόγηση, καθώς με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα στον μαθητή να σκεφτεί πριν απαντήσει, αλλά και μετά την απάντησή του, δεδομένου ότι έχει τον κατάλληλο χρόνο να την αναθεωρήσει, να τη συμπληρώσει, να την αναδιαμορφώσει.

Αλλά και οποιοσδήποτε μαθητής έχει μια διαφορετική απάντηση, μπορεί να συνεισφέρει στη συζήτηση και στην ανατροφοδότηση του ερωτώμενου, προάγοντας έτσι τη συλλογική επικοινωνία, αλλά και τον κριτικό διάλογο.

Στο πλαίσιο αυτό, όλες οι απαντήσεις, σωστές ή λανθασμένες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάγκη κατανόησης, μιας και ο σκοπός είναι η βελτίωση της ικανότητας στοχασμού παρά η κατάληξη στο σωστό από την πρώτη στιγμή, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κινητοποιούνται για να αντιλαμβάνονται ότι η μάθηση εξαρτάται λιγότερο από την ικανότητά τους να δίνουν τη σωστή απάντηση και περισσότερο από την ετοιμότητά τους, να εκφράζουν και να συζητάτε την κατανόησή τους.

Και περνάμε στην έκθεση περιγραφής της αξιολόγησης αντί βαθμών. Η έκθεση περιγραφής της αξιολόγησης, είναι μια στρατηγική

διευρυμένης ανατροφοδότησης, σύμφωνα με την οποία ο Εκπαιδευτικός επιλέγει να παρουσιάσει, να πληροφορήσει, να εξηγήσει μέσα από δεδομένα εκπαιδευτικών καταστάσεων, ασκήσεων, προβλημάτων, δραστηριοτήτων, μιας μεγάλης σχετικά περιόδου, π.χ., ενός τριμήνου που συμμετείχε ο μαθητής για το επίπεδο που βρίσκεται, το επίπεδο που πρέπει να φθάσει, καθώς και τον τρόπο ή τα μέσα που χρειάζονται γι' αυτό.

Η έκθεση ανοίγει το δρόμο για τη δράση του μαθητή κατά την αξιολόγηση του, μια δράση που αντλεί νόημα από την πληροφόρηση και την εξήγηση της ίδιας της προσωπικής του εμπειρίας από το δάσκαλο. Δεν πρόκειται για αξιολόγηση στη λογική της ομοιογένειας και στη βάση μιας ενιαίας για όλους βαθμολογικής κλίμακας, μιας γραμμικής πορείας, διάγνωσης, θεραπείας που οδηγεί στον έλεγχο της κατάκτησης του γνωστικού αντικειμένου και στη συνακόλουθη βαθμολόγηση.

Εμπλέκει τον μαθητή στη ρύθμιση της μάθησης και στην οικοδόμηση της γνώσης, στη σύλληψη των κανόνων και των μεθόδων που θα εμπλουτίσουν τη μεθοδολογική του συσκευή για να βελτιωθεί, αλλά και να αναπτύξει κίνητρα για την κατάκτηση της γνώσης.

Ενώ παράλληλα το περιεχόμενο της έρχεται ως αποτέλεσμα ή επιστέγασμα μιας σειράς αλλαγών στην παραδοσιακή αξιολόγηση στην τάξη. Στο πρώτο μέρος της έκθεσης ο Εκπαιδευτικός, αντλώντας δεδομένα από τις καταχωρήσεις των ημερολογίων του, επιλέγει και περιγράφει με ενθαρρυντικό ύφος και στο δεύτερο πρόσωπο, μια συγκεκριμένη περίπτωση ή περισσότερες, όπου ο μαθητής έχει εκδηλώσει ένα ή περισσότερα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα του.

Πρόκειται για δεδομένα π.χ., οι υπό ωρίμανση δυνατότητες, ικανότητες, δεξιότητες, συμπεριφορές, επίλυση προβλημάτων, συμμετοχή σε projects, τα οποία ο Εκπαιδευτικός θεωρεί ως σημείο αναφοράς της προόδου που εμφανίζει και τα παρουσιάζει ως κριτήρια κατά την αξιολόγηση των επιτευγμάτων του, δηλαδή ως τις σημαντικότερες πληροφορίες μαζί και με το πλαίσιο τους, οι οποίες προσδιορίζουν την ανάπτυξη του μαθητή ώστε να γίνει κατανοητή από τον ίδιο η βάση της προόδου του ώστε ο ίδιος ο μαθητής όταν αναγνώσει την έκθεση, αρχικά κατανοώντας πού βρίσκεται και τι μπορεί να κάνει ακολούθως όχι μόνο να συλλάβει τη διαδικασία με την οποία μπορεί να αξιοποιήσει τον τρόπο, τα μέσα που περιγράφει ο δάσκαλος για τα

επιτεύγματά του, αλλά και να διαδράσει με τον εκπαιδευτικό για ν' ανακαλύψει τον τρόπο να αντιμετωπίσει τη δυσκολία που του προσδιορίζεται παρακάτω.

Κι αυτό επειδή είναι κρίσιμης σημασίας η αντιμετώπιση δυσκολιών, ζητημάτων, συμπεριφοράς, η αντιμετώπιση αδυναμιών, λαθών, παρερμηνειών, να γίνεται από τον ίδιο τον μαθητή. Στο δεύτερο μέρος της έκθεσης αυτής ο Εκπαιδευτικός με την ίδια λογική και διάρθρωση συνοπτικά παρουσιάζει την περιγραφή του για κάθε γνωστικό αντικείμενο, ό,τι έχει παρουσιαστεί στο πρώτο μέρος προφανώς δεν επαναλαμβάνεται.

Εν κατακλείδι, με την καλλιέργεια του διαλόγου, της διερεύνησης, του αναστοχασμού και της κριτικής επικοινωνίας, οι προοδευτικές διδακτικές πρακτικές μπορούν να παρεμποδίσουν τη διάδοση της κουλτούρας του θετικισμού στη σχολική τάξη, καθώς ενεργοποιούν τη συμμετοχή, την παρέμβαση και δράση του μαθητή, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη διαμόρφωση κοινωνικών επαφών που συνθέτουν και καταδεικνύουν τη σχέση μεταξύ νοητικής λειτουργίας, νοήματος και δημοκρατικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Σας ευχαριστώ που με ακούσατε.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ευχαριστούμε κι εμείς τον κ. Λιάμπα για την ενδιαφέρουσα εισήγησή του.

Περνάμε στην τρίτη κατά σειρά εισήγηση από τον κ. Γιώργο Τσιάκαλο. Κύριε Καθηγητά σας ακούμε.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Καλησπέρα σε όλους και όλες. Εγώ δεν μπορώ να ξεκινήσω λέγοντας «έχω την τιμή να ξεκινώ από τον ίδιο κλάδο», γιατί δεν ξεκίνησα από τον ίδιο κλάδο, συνεπώς δεν έχω την τύχη και τη δυνατότητα να πω αυτό που είπα να πρωτύτερα ο Χρήστος και ο Τάσος.

Ένα όμως μπορώ να πω, ότι η σχέση μου με τον κλάδο ήταν από πάντοτε πάρα πολύ στενή, και ιδιαίτερα στενή είναι από το γεγονός ότι, ξεκινώντας το Παιδαγωγικό Τμήμα της Θεσσαλονίκης, αυτό που είπα από την πρώτη μέρα ήταν ότι κάθε τμήμα, δηλαδή το τμήμα της Φυσικής, της Χημείας κτλ., αναπαράγεται από τους ίδιους τους δικούς του φοιτητές και τις φοιτήτριες.

Επειδή η αναπαραγωγή στα πανεπιστήμια γίνεται μέσω της διδακτορικής διατριβής, έλεγα τότε ότι διδακτορικές διατριβές εγώ δεν παίρνω, παρά μονάχα από δασκάλους, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ή νηπιαγωγούς.

Κι αυτό το κράτησα σ' όλη μου τη θητεία. Μάλιστα, στην αρχή βρεθήκαμε σε σύγκρουση και με Πρυτανεία και με κάποιους άλλους συναδέλφους όταν είχα πει και το κάναμε ότι και αυτοί που τελείωσαν Παιδαγωγικές Ακαδημίες και έκαναν τότε το Μαράσλειο Διδασκαλείο, έχουν τα χρόνια που χρειάζονται για να μπορεί να κάνει κανείς διδακτορική διατριβή.

Ήταν κάτι εντελώς καινούργιο, το περάσαμε τότε αλλά αργότερα είχαμε τουλάχιστον τους δικούς μας ανθρώπους. Με τον Χρήστο και με τον Τάσο σήμερα σκέφτηκα αν τυχόν και δεν ήταν η διαδικτυακή, δε θα ερχόμουν, γιατί λέω κάποια στιγμή θα φωνάξουν κάποιοι «.... Κάτσιαλε» κατά το γνωστό με το Διαγόρα.

Γιατί, ξέρετε στην Ευρώπη λένε συνήθως είναι ο πατέρας των διδακτορούχων σ' αυτό το πράγμα. Κι όπως για τον Διαγόρα του είπαν «τώρα δεξ οι δικοί σου πόσα κάνουν εδώ, τα παιδιά σου», θα μου έλεγαν κι εμένα «δε βλέπεις εδώ πέρα, είναι τα παιδιά σου, τι έρχεσαι κι εσύ μαζί;».

Χαίρομαι λοιπόν που είμαι εδώ πέρα και χαίρομαι που είμαι σ' αυτό το θέμα, στη σχολική αποτυχία, στη σημασία που μπορεί να έχει και το τι πρέπει να γίνει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου παίρνει όμως μέσα και τα Νηπιαγωγεία, τις νηπιαγωγούς και όχι μονάχα τους δασκάλους και τις δασκάλες των Δημοτικών Σχολείων.

Ας ξεκινήσω και εγώ με κάτι το οποίο ειπώθηκε πρωτίτερα, που είναι το πώς διαβάζονται κάποια πράγματα και πώς χρησιμοποιούνται από έρευνες. Μου έκανε εντύπωση όταν μόλις βγήκαν τ' αποτελέσματα της PISA, αυτό που έγραψαν οι εφημερίδες ήταν «πάτωσαν οι Έλληνες μαθητές». Το «πάτωσαν» το διαβάζουμε κάθε χρόνο. Από τότε που υπάρχει η PISA, από το 2001 «πάτωσαν οι Έλληνες μαθητές». Αυτό δεν με ξάφνιασε.

Αυτό που με ξάφνιασε λόγω του θράσους ήταν ότι την επόμενη μέρα κιόλας ένας από τους Πανεπιστημιακούς ο οποίος γράφει κάθε εβδομάδα σε μια εφημερίδα απ' αυτές που διαβάζονται πάρα πολύ και ο οποίος δεν έχει καμία σχέση με την Εκπαίδευση, είναι βέβαια Καθηγητής Πανεπιστημίου, αλλά οι Καθηγητές Πανεπιστημίου δεν έχουν καμία σχέση όλοι τους με αυτά τα θέματα.

Έγραψε ότι, «πάτωσαν οι μαθητές μας και βεβαίως αυτό δεν έχει καμία σχέση με τη χρηματοδότηση της Εκπαίδευσης, δεν έχει καμία σχέση με

τα χρήματα, δεν έχει καμία σχέση με αυτά, έχει σχέση με Εκπαιδευτικούς με τους δασκάλους, τους καθηγητές μας και όλα αυτά τα πράγματα».

Και γιατί είπα «θράσος»: Γιατί αυτό που είχε αυτή η συγκεκριμένη έρευνα της PISA έλεγε το εξής ως αποτέλεσμα: Ότι τα αποτελέσματα της PISA είτε μας ενδιαφέρουν είτε όχι τώρα, βρίσκονται σε άμεση σχέση με το ύψος της χρηματοδότησης. Όσο χαμηλότερη χρηματοδότηση, τόσο χαμηλότερα τα αποτελέσματα που έχει. Με μικρές μονάχα εξαιρέσεις για κάποιες δύο τρεις χώρες. Το Βιετνάμ είχε χαμηλή χρηματοδότηση, αλλά, παρόλα αυτά, λίγο υψηλότερα από ό,τι είχε η Ελλάδα.

Και έλεγε ότι αυτό δεν αφορά στις χώρες που έχουν πολύ υψηλή χρηματοδότηση. Εκεί ανάμεσα σε αυτές τις χώρες μπορεί κάποιος να είναι λίγο πιο πάνω, το άλλο είναι λίγο πιο κάτω, όλοι έχουν καλά αποτελέσματα, ποια είναι η σειρά, δεν παίζει κανένα ρόλο.

Στην Ελλάδα λοιπόν, από κάποιο σημείο όμως και κάτω ισχύει αυτό που είπα πρωτίτερα. Η Ελλάδα ανήκει σ' εκείνες τις χώρες που έχουν τόσο χαμηλή χρηματοδότηση, ώστε τα αποτελέσματα κατά τον ΟΟΣΑ, κατά την PISA είναι αποτέλεσμα της υποχρηματοδότησης.

Κι ο άλλος έρχεται και λέει «δεν παίζουν ρόλο τα λεφτά, άσε τι λένε, υποχρηματοδότηση της Παιδείας μας κτλ.». Αυτά για το πώς γράφονται τα διάφορα τούτα πράγματα.

Τώρα ας μπω λιγάκι σε μια σειρά από έρευνες που σχετίζονται με την έννοια της σχολικής αποτυχίας. Η σχολική αποτυχία ενδιαφέρει πια εδώ και καιρό ακόμη και διεθνείς έρευνες που με την οικονομία ασχολούνται. Καλή ώρα η PISA έχει σχέση με την οικονομία. Έρχονται λοιπόν Παιδαγωγοί, ακόμη και άνθρωποι που ασχολούνται με την οικονομία της Εκπαίδευσης, οι οποίοι κάθονται και ψάχνουν να δουν πώς μπορεί κανείς αυτήν τη σχολική αποτυχία να την ερμηνεύσει κανείς και, δεύτερον, πώς μπορεί να την αντιμετωπίσει, αν έχουμε παραδείγματα που δείχνουν πώς να την αντιμετωπίσουμε.

Ως προς την ερμηνεία, από πολύ παλιά ισχύει και το γνωρίζουμε αυτό πολύ καλά και ισχύει πράγματι, ότι εξαρτάται από την οικονομική και κοινωνική θέση της οικογένειας του παιδιού, η πιθανότητα να έχει σχολική αποτυχία μετά.

Όσο πιο φτωχά τα κοινωνικά στρώματα, όσο με λιγότερο κεφάλαιο, και είναι κακό να μιλάει κανείς για κεφάλαιο σ' αυτές τις περιπτώσεις, αλλά όσο χαμηλότερη η μόρφωση των γονέων, όσο λιγότερα τα βιβλία που υπάρχουν μέσα στο σπίτι στα οποία έχουν πρόσβαση και τα παιδιά τόσο μεγαλύτερη η πιθανότητα της αποτυχίας. Αυτό το γνωρίζουμε από πολύ παλιά. Άρα λοιπόν αυτό δεν το αμφισβητεί κανένας. Όσο πιο φτωχοί τόσο μεγαλύτερος ο κίνδυνος.

Έλα όμως που από παλιά κιόλας, από πολύ παλιά, γνωρίζουμε ότι υπάρχουν παιδιά μέσα στα σχολεία τα οποία, από τη στιγμή που μπαίνουν στο σχολείο μέσα, παρόλο που προέρχονται από φτωχές μέχρι και πολύ φτωχές οικογένειες, καταφέρουν και είναι πολύ πετυχημένα.

Αυτό το γνωρίζουμε από παλιότερα. Σε αυτό μπήκε κάποια στιγμή οι έννοια, όταν άρχισαν να τα παρακολουθούν αυτά τα παιδιά κυρίως στην αρχή Ψυχολόγοι και καμιά φορά και Εκπαιδευτικοί της πράξης, που έλεγαν «για να δω τι έχει συμβεί κι αυτό το παιδί τα καταφέρνει τόσο καλά», εμφανίστηκε η έννοια της ανθεκτικότητας.

Ανθεκτικότητα σε αυτήν την περίπτωση, σημαίνει ότι είναι ανθεκτικό αυτό το παιδί σε πολύ δύσκολες καταστάσεις στις οποίες βιώνει. Είναι τόσο ανθεκτικό, ώστε καταφέρνει μετά όλα αυτά τα αρνητικά που φέρνει, ουσιαστικά είναι εμπόδια, κατά κανόνα, να τα ξεπερνάει με τέτοιο τρόπο ώστε τελικά να είναι πετυχημένο μέσα στο σχολείο.

Και αυτή η έννοια της ανθεκτικότητας έγινε ακόμη και για τις διεθνείς έρευνες. PISA, TIMSS, PIRLS, όλα αυτά, η TIMSS που αφορά το Δημοτικό Σχολείο και ειδικά τα παιδιά δέκα χρόνων, έγινε μια έννοια την οποία άρχισαν να την ψάχνουν. Και έχουμε μια σειρά, ελέγχοντας αυτές τις έρευνες, δηλαδή εκεί γίνονται ερωτήσεις με τις οποίες λένε, για να δούμε πώς κάποια παιδιά τα οποία έρχονται από τόσο φτωχά περιβάλλοντα που κανονικά θα περίμενε κανείς όλες οι κοινωνιολογικές έρευνες να πουν ότι αυτό δεν μπορεί να πετύχει, να γίνονται και καλύτεροι μαθητές από τους άλλους.

Έρευνα λοιπόν σ' αυτό τον τομέα. Η τελευταία λοιπόν, αυτοί που είδαμε ακόμη και τις τελευταίες έρευνες που υπάρχουν, λέει το εξής, βγάζουν κάποια συγκεκριμένα συμπεράσματα που λένε τι είναι εκείνο που μπορεί να

κάνει ένα παιδί από φτωχό κοινωνικό περιβάλλον, να μην οδηγείται σε σχολική αποτυχία αλλά να μπορεί να πετυχαίνει.

Το ενδιαφέρον είναι να υπάρχει ένα πράγμα στο οποίο συμφωνούν όλοι και όλες. Ποιο είναι αυτό; Αν τυχόν ένα παιδί έχει πάει στο Νηπιαγωγείο, και μάλιστα τα χρόνια που έχει πάει στην προσχολική εκπαίδευση.

Οι μεγάλες έρευνες δεν τα δείχνουν τα χρόνια, υπάρχουν μικρότερες έρευνες που δείχνουν ότι υπάρχουν παιδιά που πηγαίνουν και τρία χρόνια, δηλαδή από τον Παιδικό Σταθμό στο Νηπιαγωγείο και μετά, αλλά σε ό,τι αφορά το Νηπιαγωγείο όπως το γνωρίζουμε εμείς είναι εκείνο το οποίο βοηθάει ώστε τα παιδιά να μην είναι από πιο μπροστά κιάλας, παρ' όλο που προέρχονται από φτωχό κοινωνικό περιβάλλον, να μην οδηγούνται στη σχολική αποτυχία.

Τώρα μπορεί να εμφανιστούν άλλα εμπόδια, θα τα πω μετά ποια είναι αυτά. Άρα το Νηπιαγωγείο. Το λέω αυτό γιατί ένα από τα αιτήματα της ΔΟΕ από πολύ παλιά κιάλας ήτανε το υποχρεωτικό Νηπιαγωγείο. Ο ίδιος ήμουν πολύ διστακτικός αυτό όταν το προτείνατε γιατί έλεγα ότι «δεν είναι και τόσο εύκολο, κάποια παιδιά δε μπορούν να φύγουν από την οικογένειά τους, θ' αρχίσουν να κλαίνε κτλ. Άρα προσέξτε το».

Τώρα ομολογώ λοιπόν, ότι όλα δείχνουν ότι, αν τυχόν κάποια παιδιά πρέπει να τα προστατεύσουμε από το να αποτύχουν στο σχολείο μέσα, ο πολύ βασικός τρόπος είναι να ενισχύσουμε ακόμη περισσότερο τα Νηπιαγωγεία και θα τα ενισχύσουμε με πολύ συγκεκριμένους τρόπους.

Δε θα μπω σε αυτό, τι ακριβώς θα πρέπει να προσέχουμε και να κάνουμε έτσι ώστε τα παιδιά να αποκτούν, πρώτον, μια σχέση, ας πούμε, με την έννοια του αριθμού, με την έννοια της γλώσσας, τις λέξεις και όλα αυτά, για να έρθει στην Α' Δημοτικού και ν' αποκτήσει μια αυτοπεποίθηση σε σχέση με όλα αυτά τα πράγματα.

Πράγματα που παιδιά από πλούσια κοινωνικά περιβάλλοντα τα έχουν γιατί έχουν βιβλία γύρω τους, γιατί βλέπουν τους γονείς τους να διαβάζουν, γιατί ρωτούν το μπαμπά «τι είναι αυτό το πράγμα;», γιατί οι γονείς τους διαβάζουν είναι πολύ συχνά παιδικά βιβλία κρατούν τα παιδικά βιβλία,

έχουν δηλαδή μια σχέση με τις λέξεις και με όλα αυτά που δεν έχουν τα φτωχά παιδιά. Άρα το Νηπιαγωγείο.

Η ενίσχυση του Νηπιαγωγείου είναι κάτι πάρα πολύ σημαντικό. Η ενίσχυση σημαίνει βέβαια και σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα των Εκπαιδευτικών μας στο Νηπιαγωγείο, γιατί για Εκπαιδευτικούς πρόκειται, να μπορούν με μικρότερες ομάδες να δουλεύουν, γιατί τα παιδιά χρειάζονται, τα μικρά παιδιά ιδιαίτερα χρειάζονται αυτή τη σχέση με τον ενήλικα που να είναι μια σχέση όπως είναι περίπου στην οικογένεια μέσα.

Άρα χρειαζόμαστε σε ό,τι αφορά τα Νηπιαγωγεία, καλύτερες συνθήκες εργασίας για νηπιαγωγούς και χρειαζόμαστε καλύτερες συνθήκες σε ό,τι αφορά τα ίδια τα Νηπιαγωγεία. Να το ένα λοιπόν.

Το δεύτερο είναι ενδιαφέρον, γιατί το επί το είπτε πρωτίτερα ο Χρήστος, αναφέρθηκε αρκετά σε αυτό το πράγμα. Είναι ότι βοηθάει πάρα πολύ στα σχολεία, αν τυχόν και έχουμε μικτές τάξεις σε ό,τι αφορά το κοινωνικό περιβάλλον.

Αυτό δεν σημαίνει ότι παίρνω κάποιους από την Εκάλη και τους πηγαίνω π.χ. στην Αγία Βάρβαρα. Το bussing όπως λεγόταν κάποια στιγμή στην Αμερική, να μεταφέρουμε παιδιά με λεωφορεία είναι αρνητικό σε όλες τις περιπτώσεις. Ήταν ιδιαίτερα αρνητικό όταν το έκαναν αυτό κάποια στιγμή στη Θεσσαλονίκη, λέγοντας ότι τα παιδιά θα πρέπει να μεταφέρουν τα παιδιά Ρομά, τα τσιγγανόπουλα, ότι δε μπορούν να πηγαίνουν στην περιοχή τους στο σχολείο, θα πρέπει να μεταφέρονται κάπου μακριά.

Εκεί που το έκαναν αυτό το πράγμα, στην Αγία Σοφία δεν έχουν ούτε ένα παιδί που να τελείωσε το Δημοτικό Σχολείο. Εκεί που δεν το κάναμε, στο Δενδροπόταμο, αλλά μείναμε ακριβώς στο αντίθετο λέγοντας ότι θέλουμε εμείς καλύτερες συνθήκες στο σχολείο μέσα και αυτοπεποίθηση για τα παιδιά ότι μπορούν να τα καταφέρουν, εκεί πέρα πράγματι πηγαίνουν καλύτερα.

Κι εκεί μια μικρή διαφωνία ίσως με τον Χρήστο, δε νομίζω ότι το Λύκειο του Δενδροποτάμου δε συγκρίνεται με πολλά άλλα, συγκρίνεται πια. Το Δημοτικό Σχολείο σίγουρα συγκρίνεται, τουλάχιστον σε θέματα συμπεριφοράς, καθαριότητας του σχολείου, και όλα αυτά τα πράγματα. Αλλά και το Λύκειο συγκρίνεται.

Ας μην ξεχνούμε ότι τα παιδιά του Λυκείου του Δενδροποτάμου, όταν για πρώτη φορά έγιναν αυτοί οι διεθνείς διαγωνισμοί Ρομποτικής, κι είχαν πάει τότε στο Σιάτλ βγήκανε πρώτα. Πρώτα στην Ελλάδα και μετά από το πρώτα στον κόσμο. Και ήταν από εκείνο το Λύκειο. Το αφήνω στην άκρη γιατί δεν είναι τώρα το θέμα μας.

Όμως πράγματι ισχύει κι αυτό είναι δεδομένο ότι, εφόσον έχουμε μικρές κοινωνικά και είναι κατά κανόνα από τη γειτονιά, τότε μονάχα μπορεί να είναι μεικτή αλλά αν τυχόν και είναι έτσι, θα πρέπει να γίνονται. Άρα, λογικές που λένε, εσύ έφερεις παραδείγματα «εξαπάτησης», δίνουν μια άλλη διεύθυνση, με το καινούργιο σχέδιο τώρα θα μπορούν να επιλέγουν οι γονείς που θέλουν να πάνε.

Άρα δηλαδή αυτό που είναι θετικό ενάντια στη σχολική αποτυχία παρεμπιπτόντως, να πω εδώ πέρα ενάντια στη σχολική αποτυχία, η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας των παιδιών από τα φτωχά κοινωνικά στρώματα, οδηγεί και σε καλύτερη ποιότητα Εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά.

Πολύ χαρακτηριστικό είναι ένα βιβλίο του Dronkers του 2010, που λέγεται «Quality and Inequality of Education». Παίζει με τη λέξη “quality” βάζοντας το “inequality”. Δηλαδή ποιότητα και ανισότητα στην Εκπαίδευση. Όπου λέει εκεί πέρα, αν τυχόν καταπολεμούμε την ανισότητα στην Εκπαίδευση τότε ανεβάζουμε και την ποιότητα γενικώς στην Εκπαίδευση.

Παρεμπιπτόντως, αυτό το βλέπουμε, αφού αναφέρθηκε και ο Χρήστος στη Φινλανδία, η Φινλανδία έχει -στην PISA βέβαια εκεί το μετρούν αυτό αλλά ισχύει και μια σειρά από άλλα πράγματα- τη μικρότερη διαφορά ανάμεσα σε παιδιά, από πλούσια κοινωνικά περιβάλλοντα και φτωχά κοινωνικά περιβάλλοντα στην επιτυχία, στο σχολείο δηλαδή.

Υπάρχουν κι εκεί διαφορές, τόσο εύκολα δε μπορεί να τις καταπολεμήσει κανείς όλες, αλλά πολύ μικρότερη; Είναι πολύ κοντά από τα πλούσια και τα φτωχά κοινωνικά περιβάλλοντα και έχουν ταυτόχρονα την υψηλότερη επιτυχία γενικά του συστήματος.

Αυτό είναι ενδιαφέρον να το λέμε. Γιατί κάποιοι λένε, «δηλαδή τι να κάνουμε, ν’ αφήσουμε την αριστεία απ’ έξω;». Αν την αριστεία την εννοούν σοβαρά, δηλαδή ως υψηλή ποιότητα Εκπαίδευσης, ο Τάσος Λιάμπας μίλησε πρωτίτερα για το τι σημαίνει ποιότητα στην Εκπαίδευση, τότε να ξέρουμε ότι

η υψηλή ποιότητα στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται αν τυχόν έχω ένα εκπαιδευτικό σύστημα που καταφέρνει και πολεμάει τη σχολική αποτυχία όλων.

Όσο λιγότερη σχολική αποτυχία υπάρχει τόσο υψηλότερη ποιότητα υπάρχει στην Εκπαίδευση. Αυτά είναι τα δύο πράγματα που φέρνουν. Το δεύτερο το λένε σε σχέση με κάτι που δεν φαίνεται αμέσως όταν τη βλέπει κανείς την έρευνα, λέει ότι και όσο περισσότερη ησυχία υπάρχει μέσα στην τάξη, όχι ότι δε μιλάνε τα παιδιά αλλά που δεν υπάρχουν φασαρίες μέσα στις τάξεις, όσο περισσότερη τέτοια ησυχία υπάρχει, τόσο μικρότερη είναι η σχολική αποτυχία.

Αν τυχόν και έχουμε περισσότερη φασαρία μέσα και συγκρούσεις και τέτοια πράγματα τότε έχουμε μεγαλύτερη σχολική αποτυχία. Εδώ πέρα οι έρευνες, λένε κοιτάζτε, το γιατί ισχύει αυτό το πράγμα δεν μπορούμε να το πούμε, βλέπουμε ότι υπάρχει μια συσχέτιση, αλλά δε μπορούμε να πούμε ποιο είναι το αίτιο και ποιο είναι το αποτέλεσμα. Είναι ειλικρινείς ως προς αυτό το πράγμα.

Υπάρχει η συσχέτιση, αλλά δεν γνωρίζουμε ποιο είναι το αίτιο και ποιο το αποτέλεσμα. Το ποιο είναι το αίτιο και ποιο είναι το αποτέλεσμα, το γνωρίζουμε όμως από άλλες έρευνες, οι οποίες μάλιστα ήταν και προηγούμενες. Αυτές ήταν έρευνες που σας είπα, γίνονταν κυρίως από ανθρώπους που έρχονται να κοιτάξουν τις διεθνείς μεγάλες έρευνες που γίνονται και ψάχνουν και βλέπουν τι συσχετισμοί υπάρχουν.

Είπα ποιες ήταν αυτές: TIMSS, PIRLS, PISA. Εκείνες οι έρευνες. Κι έρχονται αυτοί που κάνουν κυρίως στην οικονομία της Εκπαίδευσης και βλέπουν πού υπάρχουν συσχετισμοί. Κρατήστε το ακόμη μια φορά στο μυαλό σας, τα Νηπιαγωγεία είναι πολύ σημαντικό, εκεί συμφωνούν όλοι, πρέπει να έχουμε Νηπιαγωγεία τα οποία λειτουργούν με καλές συνθήκες για Εκπαιδευτικούς με ομάδες τέτοιες, ώστε να μπορούν να έχουν και μια περίπου οικογενειακή σχέση με τον νηπιαγωγό. Όλα αυτά τα πράγματα.

Πράγματα τα οποία το δικό μας, συνδικαλιστικό κίνημα έχει θέσει εδώ και πάρα πολύ καιρό. Αυτό είναι το δεδομένο. Το δεύτερο είναι εκείνο που λέει ότι «προσέξτε πρέπει να είναι μια κανονική κοινωνική διαστρωμάτωση ή οτιδήποτε είτε αυτό πράγμα, οι σχέσεις πρέπει να είναι

αυτές που έχουμε κανονικά, όχι κάποιιο αποφασίζουν και έχουν τη δυνατότητα, έχουν τα αυτοκίνητα να μεταφέρουν τα παιδιά τους κάπου μακριά για να είναι μεταξύ τους ή πηγαίνουν και τα γράφουν σε μια άλλη διεύθυνση για να μπορούν να πηγαίνουν εκεί και να μένουν τα άλλα τα παιδιά χωριστά.

Τότε χάνουν όλοι στην πραγματικότητα και ας νομίζουν ότι κερδίζουν από την άλλη τη μεριά. Αυτό όμως είναι μια άλλη ιστορία για να εξηγήσουμε γιατί χάνουν και τα παιδιά αυτών που είναι -το έχω πει πολλές φορές βέβαια εγώ τουλάχιστον στα μαθήματα, αλλά μια άλλη φορά μπορούμε να το πούμε.

Τι έχουμε λοιπόν τώρα: Η έννοια της ανθεκτικότητας εμφανίστηκε πιο μπροστά στο χώρο της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, πολύ πριν τη συναντήσουν αυτοί που κάνουν την οικονομία της Εκπαίδευσης και πολιτική της Εκπαίδευσης.

Εκεί λοιπόν, πράγματι δάσκαλοι και δασκάλες έβλεπαν, έχουμε ένα παιδί το οποίο είναι έτσι όπως είναι και μετά, έχουμε από εκεί πέρα γραπτά κείμενα, τι είδαν με την οικογένεια, τι έκαναν από πολύ παλιά, τι γνωρίζουμε. Εγώ προσωπικά ασχολούμαι εδώ και 30 χρόνια, κοιτάζω πάντα την έννοια αυτήν και μια σειρά από πράγματα που είχα κάνει και είχα γράψει, για μένα είναι σημαντικά.

Αλλά τι έλεγε εκεί πέρα; Κατά κανόνα έλεγαν «κοίτα, είναι φτωχή οικογένεια αλλά η μητέρα είχε ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο να εμφυσήσει αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του στο παιδί της και το κάνει να είναι πολύ δυναμικό. Ακόμη κι εκεί πέρα που δέχεται επιθέσεις από άλλους, αυτό να το μετατρέπει μέσω της αντίστασης του, να το μετατρέπει σε μία αποφασιστικότητα, σ' ένα δυναμισμό, έτσι ώστε να λέει «κοίτα να δεις, εγώ θα σε ξεπεράσω».

Το λέω αυτό πολύ σχηματικά, αλλά περίπου αυτό ήταν τότε. Το κακό με αυτό το πράγμα ήταν ότι μετά μετατράπηκε σε μια λογική που έλεγε «συνεπώς, βλέπεις, αν και αυτοί είναι φτωχοί, δε φταίει η φτώχεια τους όμως, φταίει ότι τα παιδιά τους δεν τα διαπαιδαγωγούν καλά». Άρα πάλι γονείς φταίνε.

Γιατί το βλέπεις εδώ πέρα ότι αν μια μάνα θα καταφέρει και το κάνει αυτό γιατί δεν το κάνει κι η άλλη; Βέβαια το γιατί δεν το κάνει και η άλλη,

όσοι γνωρίζουν από φτώχεια ή ενδιαφέρονται να γνωρίζουν από φτώχεια ξέρουν πόσες δυσκολίες υπάρχουν σε αυτά τα θέματα. Ξέρουν πώς είναι οι δυσκολίες.

Και μετά άρχισε να ασχολούνται περισσότερο οι ψυχολόγοι. Οι ψυχολόγοι τώρα είναι κλινικοί ψυχολόγοι ακόμη. Αυτοί χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες των παιδαγωγών ξεκίνησαν και είπαν «για να κοιτάξουμε, ωραία, δεν το πήρε από την οικογένεια, μπορούμε εμείς όμως να το κάνουμε; Μπορούμε να κάνουμε προγράμματα έτσι ώστε να ενισχύσουμε αυτήν την ανθεκτικότητα των παιδιών, έτσι ώστε να καταπολεμηθεί η σχολική αποτυχία;».

Εδώ πέρα ήρθε μια σύνθεση παιδαγωγών και ψυχολόγων και πράγματι υπάρχουν μια σειρά από δυνατότητες να γίνει αυτό το πράγμα. Βεβαίως, αυτό που πρέπει να γνωρίζουμε είναι ότι δεν πρόκειται σε ψυχολόγους, όχι όλους, αλλά σε ψυχολόγους, άνδρες και γυναίκες, πολύ συχνά η σκέψη είναι ότι πηγαίνω σε ένα παιδί και κάνουν αυτό το πράγμα. Η κλινική ψυχολογία κυρίως έχει να κάνει με ένα παιδί.

Το σχολείο όμως δεν είναι κάτι για ένα παιδί, το σχολείο είναι μια ολόκληρη ομάδα, είναι μια ολόκληρη κοινωνία. Και σε αυτήν την κοινωνία αυτό που χρειαζόμαστε να δούμε τι χρειάζονται τα παιδιά μέσα στο σχολείο. Και μπορούμε να τους τα δώσουμε έτσι ώστε να μπορέσουμε αυτό το οποίο δεν μπορούσαν να πάρουν την οικογένειά τους για χίλιους λόγους -να πω έναν;

Ξέρετε τι σημαίνει ένα παιδάκι προσφύγων, να ζει, ένα μικρό παιδί, ένα μωράκι, να μεγαλώνει με τη μητέρα του, αφού πέρασε η μητέρα του με τη βάρκα, αφού κόντεψε να πνίγει, αφού πέρασε χίλια άλλα πράγματα, αφού πολλές φορές έμεινε στο δρόμο, να νομίζεις ότι αυτή η μητέρα τραυματισμένη σε όλα τα πράγματα, αυτό που μπορεί να κάνει είναι να εμφυσήσει την αυτοπεποίθηση στο παιδί, την ίδια στιγμή που η ίδια δεν γνωρίζει τι θα είναι αύριο τι θα γίνει αύριο, αν αύριο το παιδί θα μπορεί να έχει να φάει, αν θα μπορεί να κοιμηθεί και να έχει από πάνω του μια στέγη ή όχι. Δε γίνονται αυτά.

Μπορούμε λοιπόν εκεί πέρα; Αυτό είναι το ερώτημα. Η απάντηση είναι ότι ναι, θα μπορούσατε και εδώ να κάνουμε. Θα μπορούσαμε.

Αλλά να μείνω εδώ πέρα. Και τώρα μπαίνουμε σε θέματα που έχουν σχέση με μας κατευθείαν. Τα προσφυγόπουλα που έχουμε αυτή τη στιγμή εκεί που θα έρθουν στο σχολείο; Βλέπετε τώρα, μετά από όσα λέγαμε, είπαμε αυτή τη στιγμή, έχουν το δικαίωμα όσοι βρισκόταν στις 30 Νοεμβρίου του 2023 στην Ελλάδα, κι έχουν δουλειά, αυτοί έχουν το δικαίωμα να πάρουν κανονικά άδεια παραμονής για τρία χρόνια.

Δε θα φύγουν λοιπόν, θα είναι μερικές δεκάδες χιλιάδες. Και μερικές δεκάδες χιλιάδες, σημαίνει μερικές χιλιάδες παιδιά, τα οποία θα μπουν στην Α' Δημοτικού. Λέω στην Α' Δημοτικού. Γιατί στην Α' Δημοτικού; Γιατί στο Νηπιαγωγείο δεν μπόρεσαν να μπουν πιο μπροστά, γιατί ήταν παράνομοι.

Δούλευαν πολλοί από αυτούς. Ξέρετε, η Ελλάδα είναι μια περίεργη χώρα. Ήταν παράνομοι, αν τους έπιαναν ένας Αστυνομικός στην Ομόνοια, θα πήγαιναν στην Αμυγδαλέζα, Αν δεν τους πιάσει ο αστυνομικός όμως, επειδή έχουν το δικαίωμα να βγάλουν ΑΦΜ, γι' αυτό το λόγο μπορούν και δουλεύουν. Και δούλευαν κανονικά, όλο τον καιρό.

Παράνομοι, χωρίς άδεια παραμονής, αλλά με ΑΦΜ και να δουλεύουν κανονικά στα ξενοδοχεία, σε νοσοκομεία, σε κλινικές κτλ. Μόνο που τα παιδάκια τους δεν είχαν το δικαίωμα να πάνε στο σχολείο, σε Νηπιαγωγείο.

Εγώ, ανεβάζοντας για τη σημερινή εκδήλωση, όπως κάνω συνήθως για να δούνε κάποιοι ότι έχουμε κι αυτήν την εκδήλωση την ανέβασα σε σχέση με ένα από τα εγγονάκια μου που είπα. Μέναμε στην αρχή μαζί της απέναντι απ' το σχολείο, σκοτωνόταν να πάει στο σχολείο η Κέισλι. «Γιατί να μην πάω αφού πηγαίνουν τ' άλλα τα παιδιά;». Δε μπορούσε, γιατί πηγαίνοντας εκεί πέρα και συζητώντας ποια είναι, θα έπρεπε να πω είναι η τάδε η μητέρα της. Αλλά η μητέρα της ήταν παράνομη. Και κανονικά απ' το σχολείο θα έπρεπε να πουν, ότι αυτή είναι χωρίς άδεια παραμονής. Τώρα παίρνει την παραμονή της κανονικά. Δούλευε, αλλά είχε αυτό το πράγμα.

Λοιπόν, βλέπετε γιατί το Νηπιαγωγείο έχει σημασία, αλλά θα πάνε χωρίς Νηπιαγωγείο. Ήλπιζα τώρα που γίνεται αυτό το πράγμα να πάει τώρα. Αλλά ξέρετε, δε μπορεί να πάει τώρα στο Νηπιαγωγείο. Το Σεπτέμβριο πάλι, έτσι δεν είναι; Αυτά είναι τα προβλήματα που έχουμε και πρέπει να αντιμετωπίσουμε.

Εδώ λοιπόν υπάρχουν μια σειρά από δυνατότητες. Πολύ απλά, χρειαζόμαστε μικρότερα τμήματα. Και τώρα έρχομαι σε αυτό γιατί οι έρευνες αυτές, TIMSS και PIRLS:και PISA καταλήγουν λέγοντας δύο πράγματα: Λένε ότι δεν προκύπτει ότι υπάρχει πράγματι ουσιαστική διαφορά ανάμεσα σε μεγάλες και μικρές τάξεις. Αυτό είναι το ένα.

Και δεύτερο δεν προκύπτει ότι για τα αποτελέσματα, καλά ή άσχημα, είναι υπεύθυνοι οι Εκπαιδευτικοί. Αντίθετα με αυτό που έλεγαν σ' εμάς πάντα οι Υπουργοί και βλέπεις οι Εκπαιδευτικοί φταίνε που δεν καταλαβαίνουν, ποτέ δεν έδειξε η PISA ότι φταίνε οι Εκπαιδευτικοί για κάτι. Πάντα έλεγε για την πολιτεία, για το ότι δεν έκανε αυτό, δεν έκανε εκείνο κτλ.

Αληθεύει αυτό όμως αυτό πράγμα; Βεβαίως, οι ίδιες πάλι έρευνες λένε ότι ο τρόπος με τον οποίο ρωτήσαμε κάποια πράγματα για τους Εκπαιδευτικούς, αν έχουν δηλαδή στρατηγικές αντιμετώπισης της προώθησης, της ανθεκτικότητας κτλ., δε βοηθούσαν για να βγάλουμε συμπεράσματα αν οι Εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν σε αυτό ή δε μπορούν να βοηθήσουν.

Και σε ό,τι αφορά τις τάξεις επίσης στο ίδιο, για πολλούς λόγους, να μην πω τώρα εδώ πέρα, πάλι έλεγαν δε μπορούμε να βγάλουμε τέτοια συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα τα βγάζουν άλλες έρευνες, οι έρευνες που γίνονται οι παιδαγωγικές.

Κι εκεί πέρα δείχνουν ότι, πρώτον, γι' αυτό που λέγανε για τις ανήσυχες τάξεις, δηλαδή τάξεις που γίνονται φασαρίες κτλ., όσο μικρότερη τάξη, δηλαδή έχω μέσα παιδιά και έχω παιδιά και από φτωχά κοινωνικά περιβάλλοντα και από τα άλλα, αλλά όσο μικρότερη τάξη τόσο λιγότερος ο κίνδυνος να έχουμε φασαρίες.

Δε σημαίνει αυτό τρία άτομα, τρία άτομα είναι άλλο πράγμα, είναι δυσκολία. Αλλά μικρότερη τάξη. Οι μικρότερες τάξεις για τις οποίες μιλούν οι Εκπαιδευτικοί πάντα είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να αντιμετωπίσουμε τη σχολική αποτυχία, ενισχύοντας την ανθεκτικότητα των παιδιών που τη χρειάζονται αυτήν την ανθεκτικότητα και άρα καταπολεμώντας τη σχολική αποτυχία, να ανεβάζουμε την ποιότητα γενικώς της Εκπαίδευσής μας. Αυτό είναι το ένα.

Το δεύτερο είναι οι Εκπαιδευτικοί. Ναι, οι Εκπαιδευτικοί λοιπόν απ' όλες αυτές τις εμπειρίες τους, οι οποίες είναι καταγεγραμμένες σε πάρα πολλές έρευνες, σε βιβλία, σε άρθρα κτλ., δείχνει ότι πράγματι έχουν στρατηγικές όταν έχουν αυτές τις συνθήκες, τις συνθήκες της ελευθερίας.

Γιατί αν θέλεις ν' αντιμετωπίσεις παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα πρέπει να έχεις πρώτα, μια τάξη την οποία μπορείς να διαχειρίζεσαι, με τη λέξη «διαχειρίζεσαι» καταλαβαίνετε, δεν την εννοώ αρνητικά, εννοώ δηλαδή να μπορείς να το βλέπεις το παιδί στα μάτια.

Ο Τάσος πρωτύτερα είπε, να έχει ώρα για ν' απαντήσει σε κάποια πράγματα, να έχεις αυτήν τη δυνατότητα να το κάνεις. Αυτό λοιπόν λέει ότι, ναι, οι Εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να το κάνουν αυτό το πράγμα. Οι Εκπαιδευτικοί είναι Εκπαιδευτικοί στους οποίους πρέπει να έχεις εμπιστοσύνη.

Βεβαίως, κάνουν μια σειρά από σεμινάρια, θα έπρεπε σ' αυτά τα θέματα να είναι. Το σεμινάριό σου να είναι «και τί μπορώ να κάνω εγώ, τι ζητώ από την πολιτική να κάνει». Τις συνθήκες και αυτό το κάνει πράγματι, πρέπει το κάνει ΔΟΕ και το κάνει ΔΟΕ. Και να έρχεται και να λέει η ΔΟΕ ότι «βεβαίως έχω την επιστημονική γνώση που λέει ότι αυτό που σας ζητούμε είναι πράγματι εκείνο που χρειαζόμαστε».

Και αυτή η επιστημονική γνώση υπάρχει, μπορούμε να τη χρησιμοποιούμε κάθε φορά όταν έχουμε απέναντί μας κάποιον που λέει, άσε, δε χρειάζεται χρηματοδότηση και δεν χρειάζονται ξέρω μικρές τάξεις και όλα αυτά τα πράγματα». Μπορούμε να το κάνουμε αυτό.

Και δεύτερον, βεβαίως, να δίνουμε τη δυνατότητα στους Εκπαιδευτικούς και σε αυτά τα θέματα να ενημερώνονται, να έχουν μια μετεκπαίδευση. Το ότι δεν υπάρχουν τα διδασκαλεία πια είναι κακό, γιατί αν είχαμε τα διδασκαλεία ακόμη τώρα θα μπορούσαμε πράγματι να πούμε, να ρίξουμε το βάρος μας, ιδιαίτερα σε αυτό το θέμα.

Ενδιαφέρουσες έρευνες λένε ότι είναι η εμπειρία των Εκπαιδευτικών, εννοούν πάντα την εμπειρία, τα χρόνια κατά κανόνα, βέβαια, η εμπειρία των Εκπαιδευτικών είναι αυτή που βοηθάει να μπορέσει ν' αναπτυχθεί η ανθεκτικότητα μέσα στη σχολική τάξη.

Αλλά η εμπειρία καταλαβαίνετε, μπορεί να είναι και μία εμπειρία την οποία παίρνεις με τη μετεκπαίδευσή σου κτλ. Άρα, η σχολική αποτυχία είναι κάτι το οποίο πράγματι σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Αυτό που πάντοτε ίσχυε.

Από πολύ παλιά, γνωρίζουμε όμως ότι δεν είναι σώνει και καλά η μοίρα των παιδιών αυτή και το γνωρίζαμε γιατί υπήρχαν πάντα παιδιά τα οποία διέπρεψαν, παρ' όλο που έρχονται από το πιο φτωχό κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό οδήγησε παιδαγωγούς και ψυχολόγους αργότερα και τώρα, ακόμη και αυτούς που είναι ασχολούνται την οικονομία της εκπαίδευσης να ψάξουν και να βρουν, ποια είναι εκείνα τα πράγματα που φτιάχνουν, που κάνουν τα παιδιά να είναι ανθεκτικά απέναντι στις δύσκολες καταστάσεις.

Γιατί το κάναμε; Γιατί ξέρουμε βέβαια ότι οικονομική ανισότητα στην κοινωνία μας αυτή υπάρχει. Μακάρι να μπορούσαμε αυτή την οικονομική ανισότητα να την καταπολεμήσουμε. Και αυτός είναι ο στόχος πολλών από εμάς, να μην υπάρχει αυτή η οικονομική ανισότητα μέσα στην κοινωνία την οποία βιώνουμε όλο και περισσότερο όχι μόνο στη δικιά μας χώρα, σε πολλές χώρες. Πολύ φτωχοί, από τη μια μεριά και όλο και πιο πλούσιοι από την άλλη μεριά.

Το θέμα είναι όμως στην Εκπαίδευσή μας, εμείς οι παιδαγωγοί δεν μπορούμε να πούμε ότι ναι, θ' αγωνιστούμε και μετά από 50 χρόνια, ίσως και μετά από 20 χρόνια... Εμείς, τα παιδιά, τα έχουμε τώρα μέσα στη τάξη μας. Γι' αυτό και ενδιαφερόμαστε να δούμε και τι μπορώ να γνωρίζω, τι μπορώ να κάνω σ' αυτό το πράγμα. Κι εκεί έχουμε επίσης πολλές έρευνες.

Εκεί, λοιπόν, γνωρίζουμε ότι πρέπει να είναι μικρότερες οι τάξεις μας όταν έχουμε τέτοιου είδους περιβάλλοντα. Γνωρίζουμε ότι υπάρχουν μια σειρά από στρατηγικές που μπορούμε να ακολουθήσουμε και έχουν σχέση με την αυτοπεποίθηση των παιδιών με την αυξημένη συνεργασία με τα άλλα παιδιά κι όλα αυτά. Γνωρίζουμε, γνωρίζουμε, να μην πω περισσότερα.

Και τώρα τα γνωρίζουν ακόμη και από τις διεθνείς έρευνες. Αυτή είναι η δικιά μας δουλειά και πρέπει να τονίζουμε συνέχεια αυτό που λένε όλοι τους: Η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας είναι αυτή που οδηγεί στην υψηλότερη ποιότητα στην Εκπαίδευση.

Όσοι πιστεύουν ότι μια κοινωνία σώζεται με τότε θα κάνουν κάποια σχολεία και υπάρχουν στην Ελλάδα κάποια σχολεία τα οποία θα είναι σχολεία όπου τα παιδιά θα έχουν κάτω από τις ιδιαίτερες συνθήκες κτλ., θα είναι ιδιωτικά σχολεία που θα δίνουν περισσότερα πράγματα, ότι με αυτόν τον τρόπο ανεβαίνει η ποιότητα της Εκπαίδευσης συνολικά, στην Ελλάδα κάνουν μεγάλο λάθος.

Δεν είναι οι λίγοι, μια ελίτ η οποία ανεβάζει μια ολόκληρη κοινωνία προς τα πάνω, είτε όταν ανεβαίνει ολόκληρη η κοινωνία προς τα πάνω, και αυτό είναι το πολύ σημαντικό πράγμα. Αλλιώς θα ζήσουμε πολύ περισσότερο, αυτό που υπάρχει ο κίνδυνος να ζήσουμε με τα Πανεπιστήμια.

Λένε οι περισσότεροι, φοβούνται αν θα γίνουν τα ιδιωτικά πανεπιστήμια, τα λένε και μη κρατικά, που είναι το ίδιο πράγμα, τα μη κρατικά Πανεπιστήμια είναι ιδιωτικά Πανεπιστήμια στα οποία μπορεί να δίνει χρήματα και το κράτος. Έτσι γίνεται σε όλες τις άλλες χώρες. Το Χάρβαρντ έχει 30% του προϋπολογισμού του, είναι από το κράτος κανονικά. Είναι ιδιωτικό Πανεπιστήμιο μη κρατικό, όπως ονομάζεται. Μη κρατικό σημαίνει ότι το κράτος να παρεμβαίνει σε τίποτα μέσα σε αυτά που συμβαίνουν εκεί πέρα, πώς διαχειρίζονται τα χρήματα κτλ.

Ενδιαφέρει όμως για την Εκπαίδευση. Στο νόμο που ειπώθηκε τώρα, ας πούμε ότι γίνεται ο νόμος, όπως προτάθηκε αυτή τη στιγμή λέει ότι τα παιδιά τα οποία έχουν απολυτήριο διεθνές, Baccalaureate, θα μπαίνουν στα ιδιωτικά χωρίς εξετάσεις, ενώ τα άλλα θα έχουν κάποιες εξετάσεις. Γιατί; Κάποια στιγμή στη Κύπρο εμφανίστηκαν τα δημόσια Πανεπιστήμια και είπαν εμείς θέλουμε να παίρνουμε από ιδιωτικά σχολεία χωρίς εξετάσεις.

Τι σημαίνει αυτό το πράγμα; Σημαίνει ότι παίρνοντας τα δημόσια σχολεία, τα δημόσια Πανεπιστήμια παίρνοντας όλο και λιγότερους φοιτητές, αυξάνεται ο αριθμός των ανθρώπων που δεν μπορούν να μπουν στα δημόσια, στη Κύπρο ισχύει αυτό, στην Κύπρο είναι ελάχιστοι που μπαίνουν στα δημόσια, γιατί τα Πανεπιστήμια έχουν το δικαίωμα να παίρνουν τον αριθμό των φοιτητών που θέλουν. Εκείνα αποφασίζουν, λέει «θέλω να πάρω 10». 10 παίρνει.

Αν δοθεί αυτονομία στα Πανεπιστήμια, το Δημοτικό της Θεσσαλονίκης παίρνει φαντάζομαι 200 εισακτέους, θα μπορεί να λέει

«παίρνω 50 τώρα». Μόλις θα λέει «50 παίρνω εγώ» αφού θα είναι δικαίωμά του, αυτομάτως θα έχει 150 που θα πρέπει κάπου να βρουν αν θα πηγαίνουν στα ιδιωτικά.

Έτσι βρέθηκε η Κύπρος και η Λετονία να έχουν ιδιωτικά τα οποία είναι δυνατά, γιατί τόσο μικρός αριθμός παιδιών μπαίνει στα δημόσια Πανεπιστήμια. Το ίδιο μπορεί να γίνει και στα σχολεία. Θα έχω ένα πολύ καλό σχολείο από τη μια μεριά, από την άλλη, θα έχω την άλλη.. Αλλά να μη μιλήσω για όλα αυτά τα πράγματα, ότι η ιδιωτικοποίηση σε ολόκληρο τον κόσμο προχωράει και υπάρχουν χώρες στις οποίες δεν μπορεί να πηγαίνεις παρά μονάχα σε ιδιωτικά γιατί τα δημόσια ακόμη έχουν δίδακτρα.

Ευτυχώς, εμείς δεν το έχουμε αυτό το πράγμα, αλλά σκεφτείτε ότι η Παγκόσμια Τράπεζα, όταν έβαλε τη Γκάνα σ' ένα πρόγραμμα της μέσα, είπε όλα τα σχολεία, πρέπει να έχουν δίδακτρα. Όλα, και τα δημόσια. Και είναι πολλές χώρες της Αφρικής που επειδή μπαίνουν στο Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, έχουν δίδακτρα και στα δημόσια, όπως είχαμε εμείς μέχρι το 1964.

Νομίζω ότι το θέμα «σχολική αποτυχία» έχει σχέση πράγματι μ' εμάς, αλλά μπορεί να καταπολεμεί κυρίως στα Νηπιαγωγεία και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συνεπώς, εδώ έχουμε να δώσουμε μια πολύ μεγάλη μάχη και να διεκδικήσουμε πολύ περισσότερα πράγματα απ' ό,τι ήδη κιόλας διεκδικούμε. Σας ευχαριστώ.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ευχαριστούμε για την πολύ ενδιαφέρουσα και ζωντανή τοποθέτηση. Θα προχωρήσουμε τώρα στα ερωτήματα τα οποία έχουν υποβληθεί.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Έχω ένα δικαίωμα που είναι Καθηγητής μου να του απαντήσω σε κάτι;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Βεβαίως.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Για το θέμα των τσιγγανοπαίδων, θέλω λίγο να το πω, θα βοηθήσει και στη συζήτηση αυτό.

Προφανώς όλα αυτά που είπε ο καθηγητής μου, ο κ. Τσιάκαλος με βρίσκουν απολύτως σύμφωνο, και πώς θα μπορούσαν να μη με βρίσκουν, αφού από αυτόν τα μάθαμε όλα αυτά. Εκείνο που θέλω να πω είναι ότι έκανα

επί τόπου έρευνα εγώ ο ίδιος στο 2^ο Ενιαίο Λύκειο Μενεμένης και στο 3^ο Γυμνάσιο Μενεμένης, δηλαδή τα δύο αυτά σχολεία, είναι μέσα στον καταυλισμό του Δενδροποτάμου και στο 3^ο Γυμνάσιο Κορδελιού γιατί και εκεί υπήρχε ο καταυλισμός από την απέναντι μεριά που υπήρχαν κάποια παιδιά .

Πήρα τέσσερις σχολικές φουρνιές των παιδιών από το Δενδροπόταμο, τα πήρα από το Δημοτικό μέχρι το Γυμνάσιο και το Λύκειο, με βοήθησαν εκεί πέρα οι άνθρωποι που τους ήξεραν πολύ καλά. Δηλαδή η έκταση της έρευνας, ήταν μέχρι το 2015-16.

Τι φάνηκε απ' αυτό: Φάνηκε το εξής ξεχωριστό που δεν φαίνεται σε άλλους καταυλισμούς, σε άλλες περιπτώσεις μάλλον Ρομά, μαθητών και μαθητριών: Ότι πραγματικά στα δύο Δημοτικά του καταυλισμού του Δενδροποτάμου γίνεται τεράστια δουλειά. Τα παιδιά όχι μόνο θεωρείται δεδομένο ότι θα πάνε το σχολείο, στο Δημοτικό αλλά το βγάλουν κιάλας. Και μάλιστα το βγάζουν και με καλούς βαθμούς πολλά από αυτά.

Και μάλιστα να το βγάλουν με καλούς βαθμούς και θα εγγραφούν και στο Γυμνάσιο. Θεωρείται δεδομένο και αυτό είναι κατάκτηση των ανθρώπων εκεί πέρα που δούλευαν χρόνια ολόκληρα και σε συνεργασία με το δικό μας Παιδαγωγικό Τμήμα και βέβαια με επιστημονικά υπεύθυνο τότε τον κ. Τσιάκαλο και με την κα Δρέζου και άλλους ανθρώπους που τους είχαμε καθηγητές.

Αυτό είναι αδιαμφισβήτητο. Εκείνο που εγώ διαπίστωνα με την έρευνα που προχώρησε και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και αναζήτησε και τις μηχανογραφικές καταστάσεις των πανελλαδικών, εκείνο που φάνηκε τελικά ήταν λοιπόν, ότι από όλα αυτά τα παιδιά, ήταν 143 παιδιά αυτών των Φουρνιών τα οποία γράφτηκαν στο Γυμνάσιο και άλλα 34 παιδιά από το Κορδελιό. Εκείνα όμως ήταν φίρδην μίγδην, δεν ήταν σε σειρές ολόκληρες, ήτανε από διάφορα σχολεία που έρχονταν κάποια στιγμή στο σχολείο.

Λοιπόν από τα 177 παιδιά 3 μόνο παιδιά τελείωσαν το Λύκειο. Ένα αγόρι και δυο κορίτσια. Και από αυτά τα 3 τα 2 πήραν, 1 αγόρι και 1 κορίτσι από ενδοσχολικές εξετάσεις πήρανε το απολυτήριο τους μόνο και το άλλο κορίτσι έδωσε εξετάσεις Πανελλήνιες και δεν πέρασε πουθενά.

Και τα τρία αυτά παιδιά, το ένα αγόρι είχε τεχνολογική κατεύθυνση, ενώ για τα κορίτσια ήταν το ένα θεωρητική και το άλλο θετική.

Αυτά έχουν τα αποτελέσματα που μελέτησα και έβγαλα από αυτές τις σειρές των παιδιών. Το ότι γίνονται τα καλά πράγματα και τεράστια πράγματα δεν το συζητάει κανένας. Επίσης ότι με τη Ρομποτική και όλα αυτά και με την συνεργασία του πατέρα εκεί πέρα, του ιερέα που κάνει πάρα πολλή δουλειά με τα παιδιά αυτά χρόνια ολόκληρα επίσης κι αυτό είναι πολύ σημαντικό...

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Οι Εκπαιδευτικοί είναι το σημαντικό Χρήστο. Είπες για το '16 αλλά το '23 μπήκαν 3 σε Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης τάξη. Μόνο το '23. Ο Σταύρος δηλαδή που τον ξέρω εγώ από το Δημοτικό Σχολείο και λέγαμε, θα πάει ή δε θα πάει μπήκε κανονικά και μπήκε από τους πρώτους κιάλας.

Δύο παιδιά το 1990 είχαν τελειώσει το Λύκειο στην περιοχή. Εκείνη την εποχή ήταν ελάχιστα. Όσο προχωράμε πηγαίνει πιο ταχύτατα αυτά τα πράγματα. Όπου μπαίνει μέσα κανείς και ξεκινάει και έχει επιτυχία η επιτυχία γίνεται όλο και πιο γρήγορη. Αυτό είναι το πιο σημαντικό πράγμα.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Εγώ απλά το κόλλησα στην εμπειρία του Πανάρετου τότε που θετικιστικά (...) των μαθητικών επιδόσεων, οπότε πώς μπορούσε πώς μπορούσε του Δενδροποτάμου να συναγωνιστεί σε μέσο όρο επίδοσης, ας πούμε ένα αστικό σχολείο στη Θεσσαλονίκη; Αυτό ήθελα να πω. Το ήξερε ο Πανάρετος αυτό και το ξέρουμε.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ούτως ή άλλως το πρώτο ερώτημα, σχόλιο θα έλεγα, απευθύνεται προς τον κ. Τουρτούρα. Το διαβάζω:

«Θα πρέπει να γίνεται διάκριση μεταξύ ολιγοθέσιων Νηπιαγωγείων και ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων και ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων σε οποιοδήποτε τοποθέτηση και ανάλυση.

Τα ολιγοθέσια Νηπιαγωγεία λειτουργούν όχι μόνο σε ακριτικές και αγροτικές περιοχές. αλλά και σε αστικά κέντρα με 25άρια τμήματα. Συνεπώς, το επιχείρημα του μικρότερου φόρτου εργασίας δεν υφίσταται για πολλά ολιγοθέσια Νηπιαγωγεία που λειτουργούν στις πόλεις, αλλά και σε χωριά (που έχει συμβεί να εργάζομαι μόνη μου σε μονοθέσιο αγροτικής περιοχής με 22 νήπια).

Επιπλέον, η συγχώνευση των συστεγαζόμενων ολιγοθέσεων Νηπιαγωγείων, υπάρχουν πολλά τέτοια στην Αθήνα, με ταυτόχρονη αύξηση της οργανικότητάς τους λόγω της αύξησης των τμημάτων που

προέκυψε από την εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία., θα οδηγήσει σε μείωση του ωραρίου των νηπιαγωγών που εργάζονται σε αυτά και δεν θα πρέπει να δαιμονοποιείται, διότι τα συστεγαζόμενα ήδη λειτουργούν ως μια Σχολική Μονάδα με όλες τις υπόλοιπες έννοιες πλην της διοικητικής και της οργανικότητας».

Είπα είναι σχόλιο, δεν είναι ερώτημα. Απευθύνεται προς τον Χρήστο Τουρτούρα, και ο κ. Τουρτούρας αλλά και οποιοσδήποτε άλλος θέλει να το σχολιάσει, σας ακούμε.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Θέλετε να γίνεται έτσι ή θέλετε να τα μαζέψουμε τα ερωτήματα και να τα ομαδοποιήσουμε και να μπορούμε ν' απαντήσουμε;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ό,τι θέλετε, άμα θέλετε να σας τα διαβάσω όλα, ευχαρίστως.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Δεν κατάλαβα ποια είναι η ερώτηση.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Είναι σχόλιο, δεν είναι ερώτηση. Το ξεχώρισα.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Εγώ δεν έχω να πω κάτι

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ωραία.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Πώς είναι μεγάλος ο φόρτος εργασιών, είτε είναι το Νηπιαγωγείο ολιγοθέσιο μέσα στον αστικό ιστό είτε είναι στην επαρχία. Δεν είναι η επαρχία αυτή που το κάνει να είναι λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικό. Όσον αφορά τις συνενώσεις των Νηπιαγωγείων που βοηθάνε. τέλος, πάντως, στην έκπτωση του έργου του διοικητικού, τώρα αυτό θέλει δουλειά να το συζητήσουμε, δεν είναι έτσι απλό. Το ζήτημά μας, δηλαδή είναι αν θα αποφύγει μια νηπιαγωγός, ένας νηπιαγωγός τον διοικητικό φόρτο;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Είναι ένα ζήτημα γιατί το ασκούν παράλληλα, οπότε είναι πάρα πολύ δύσκολες οι συνθήκες.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Ναι αλλά και να το συνενώσεις όμως Νηπιαγωγεία...

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Αναφέρεται στα πολυδύναμα προφανώς.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Αυτό είναι μια άλλη περίπτωση. Βέβαια στην επαρχία και τα πολυδύναμα κέντρα κι όλα αυτά δημιούργησαν ένα ζήτημα. Πηγαίνεις π.χ. στα χωριά του Βερτίσκου εδώ στο νομό Θεσσαλονίκης και βλέπεις τεράστια κτίρια, τα οποία είναι από τα πλέον μοντέρνα εκείνης της εποχής και έχουν

καταντήσει να είναι ερείπια, να ερειπώνονται επειδή μάζεψαν πολλά μαζί σχολεία και θα κάνουν ένα πολυδύναμο κέντρο στο Κεφαλοχώρι.

Αυτό εγώ δεν το θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται έτσι. Είναι και ζωτικής σημασίας το σχολείο να υπάρχει σε ένα χωριό. Για πολλά ζητήματα, για την οικονομία του τόπου, για τη σύνθεση του πληθυσμού και όλα αυτά. Είναι πολλά πράγματα, δεν είναι λίγα έτσι. Για μένα, δεν είναι ζήτημα το αν θα ελαττωθεί ο φόρτος εργασίας σε μια νηπιαγωγό διοικητικού περιεχομένου, να είναι αυτό τέλος πάντων προμετωπίδα στο να μπούμε σε μια διαδικασία τέτοια να ενσωματώνουμε σχολεία.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Χωρίς να μπαίνω στη διαδικασία της ερώτησης, να πω ότι, επειδή είναι ένα υπαρκτό πρόβλημα ότι οι νηπιαγωγοί αυτήν τη στιγμή με όλη τη γραφειοκρατική επιβάρυνση που υπάρχει στο σημερινό σχολείο, είναι αυτές που υφίστανται το μεγαλύτερο φόρτο και τη μεγαλύτερη πίεση.

Διότι στις περισσότερες περιπτώσεις είναι μόνες τους, ασκούν διοικητικό, ασκούν εκπαιδευτικό, δεν έχουν τη δυνατότητα να απομακρυνθούν από την σχολική αίθουσα καθόλου, καλά καλά, δεν έχουν δικαίωμα και να αρρωστήσουν γιατί γίνεται και έλεγχος για το πώς θα κλείσει και με ποιες συνθήκες θα κλείσει το Νηπιαγωγείο.

Γ' αυτό και έχουν μπει τα θέματα της προσχολικής αγωγής και στη συλλογική σύμβαση που υποβάλαμε. Για να το συνδέσω με κάτι που είπε ο κ. Τσιάκαλος προηγουμένως σε σχέση με το πώς η ΔΟΕ μπορεί να βάζει θέματα, δυστυχώς, εμείς μπορούμε να τα βάζουμε τα θέματα, αλλά το θέμα είναι ποια αυτιά ακούν και τί απαντήσεις δίνουν τα στόματα τους, εάν γίνεται αυτό.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Εγώ συμπλήρωσα, μπορούμε όμως να λέμε γιατί παιδαγωγικά επιστημονικά στέκεται αυτό το πράγμα.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Σαφώς, έχουμε καταφέρει να έχουμε ισχυρή επιστημονική τεκμηρίωση αλλά έχουμε και δυστυχώς μεγάλη αδιαφορία και έλλειψη ανταπόκρισης, που είναι μεγάλο πρόβλημα.

Επειδή δεν είναι ούτως ή άλλως πάρα πολλά τα ερωτήματα, δύο από αυτά αναφέρονται προς τον κ. Λιάμπα, τα διαβάζω πρώτα αυτά: «Θεωρείτε ότι η συγχώνευση των Σχολικών Μονάδων συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση των ανισοτήτων στη χώρα μας;», είναι το ένα ερώτημα. Και το δεύτερο: «Η κριτική παιδαγωγική είναι δυνατό να δώσει στους Εκπαιδευτικούς

στους μαθητές τη δυνατότητα να συμβάλουν στη βελτίωση της Εκπαίδευσης προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι σχολικές ανισότητες;».

Αυτά τα δύο ερωτήματα προς τον κ. Λιάμπα, τα ξεχωρίζω και τα υπόλοιπα θα σας το διαβάσω όλα μαζί που απευθύνονται σε όλους.

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Το πρώτο ερώτημα για τη συγχώνευση των σχολείων: Θεωρώ ότι οξύνονται τα ζητήματα της ανισότητας από τη συγχώνευση των σχολείων. Το κόκκινο νήμα που συνέδεε την παρουσίασή μου, ειδικά με τα παραδείγματα που σας ανέφερα για την αξιολόγηση, όταν μίλησα για υποστήριξη, γι' ανατροφοδότηση, για ερώτηση κτλ., προϋπόθεση όλων αυτών των παραδειγμάτων, ήταν να πάμε σε τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητικού πληθυσμού ώστε ο Εκπαιδευτικός να έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει προσωπικές, θα λέγαμε αδιαμεσολάβητες σχέσεις με τους μαθητές του.

Εδώ θα συνδέσω και την τοποθέτησή μου με αυτήν του αγαπητού μου δασκάλου, του Γιώργου Τσιάκαλου, για την ανθεκτικότητα που μιλούσε και για τη σχέση του Εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Η παιδαγωγική σχέση είναι απαραίτητος κανόνας, η αυθεντική, ειλικρινής, γεμάτη αγάπη, αναγνώριση, επιβράβευση, ενθάρρυνση σχέση με τους μαθητές μας είναι το προκλητικό προωθητικό θα λέγαμε δυναμικό για την υπέρβαση των πολλών αδυναμιών που έχουν οι μαθητές μας.

Μαθητές οι οποίοι, αυτό που λέγαμε για την ανθεκτικότητα, όταν έλεγε ο Γιώργος για την ανθεκτικότητα των μαθητών μου ερχόταν στο μυαλό η μεγάλη έρευνα του Μπουρντιέ, που είχε κάνει τη δεκαετία του '60 και έκανε την μεγάλη, ας πούμε, έκρηξη για την με την έννοια του πολιτικού κεφαλαίου στην κοινωνία της εκπαίδευσης λέγοντας ότι ας πούμε, και τα παιδιά των πλουσίων, βεβαίως με υψηλό μορφωτικό κεφάλαιο πηγαίνουν στις σχολές κύρους, τις γαλλικές σχολές, τις φιλοσοφικές και λοιπά, αλλά υπάρχουν και μαθητές φτωχότερων στρωμάτων που επίσης πηγαίνουν στα Πανεπιστήμια.

Τι συμβαίνει με αυτά τα παιδιά; Έμενε στην έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, δηλαδή στα πτυχία, στα βιβλία που έχει το σπίτι για την δυνατότητα της οικογένειας να πηγαίνει εκδρομές σε μουσεία και χώρους πολιτισμού κτλ.

Εκείνο που άφηγε και το θεωρώ θεμιτό γιατί ήταν άλλου πεδίου ζήτημα ήταν ποιος διαμεσολαβούσε μεταξύ των βιβλίων και του μαθητή, ποιος

γονιός δηλαδή η ποιος ιδιωτικός δάσκαλος θα λέγαμε είναι αυτός που έπαιρνε το βιβλίο, καθόταν με το παιδί δίπλα και ήταν το παράδειγμά του για τον κόσμο που άνοιγε μέσα από το βιβλίο και μέσα από τις επισκέψεις στα μουσεία κτλ. Δηλαδή αυτή την προσωπική σχέση των οποίων ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να αναπτύξει με τους μαθητές του.

Και μόνο μια ένα σχολείο με μικρό αριθμό μαθητών και βέβαια χρηματοδότηση για τις επαρκείς υποδομές και πόρους, δίνει τη δυνατότητα αυτή σ' έναν δάσκαλο να αναπτύξει μια τέτοια στενή προσωπική σχέση αδιαμεσολάβητη με τους μαθητές του. Άρα λοιπόν η συγχώνευση των σχολείων κάνει κακό στην πρόοδο των μαθητών και αντιμετώπιση της ανισότητας.

Το δεύτερο ερώτημα ήταν αν η κριτική Παιδαγωγική συμβάλλει στην καταπολέμηση της σχολικής ανισότητας. Συμβάλλει στην καταπολέμηση της σχολικής ανισότητας, θέλει εκπαιδευτικούς οι οποίοι να είναι αφιερωμένοι στο έργο τους με μια ανιδιοτελή προσφορά και αγώνα όχι μόνο για την πρόοδο των μαθητών τους, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και στους δημόσιους χώρους, που υπάρχει παιδαγωγική σχέση, δηλαδή ακόμα και σε χώρους πολιτισμού, ακόμη και σε βιβλιοθήκες, σε κοινοτικούς χώρους.

Επίσης, η κριτική Παιδαγωγική καλεί τους Εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν και με τη δημόσια Παιδαγωγική και την Παιδαγωγική, θα λέγαμε των δημοφιλών πολιτισμικών έργων ή των δημοφιλών της πολιτισμικής ας πούμε βιομηχανίας, δηλαδή των φιλμς κτλ. τα οποία κατακλύζουν πλέον τις οθόνες των τηλεοράσεων ή το κινητό των μαθητών μας.

Εκεί λοιπόν, ο Εκπαιδευτικός μπορεί ν' αφιερώσει χρόνο και δυνατότητες, πόρους του σχολείου, βεβαίως, μέσα στο πλαίσιο των δυνατοτήτων και των πόρων που έχει το σχολείο.

Και γι' αυτό εδώ η κριτική Παιδαγωγική βάζει και τον όρο του πολιτικού αγώνα ή της πολιτικής διάστασης για την Εκπαίδευση, γιατί όλα αυτά που συζητάμε δεν είναι απλώς ένα ζήτημα, ας πούμε μιας καλής κυβέρνησης η οποία διαθέτει πόρους στο σχολείο, είναι και ζήτημα πολιτικού αγώνα, Εκπαιδευτικών δηλαδή οι οποίοι οργανωμένα μέσα σε φορείς συλλογικούς, Συνδικάτα, αγωνίζονται για το δημόσιο αγαθό της Εκπαίδευσης και για τη χρηματοδότησή του.

Άρα λοιπόν ένα σχολείο με καλές υποδομές και μικρό αριθμό μαθητών στελεχωμένο με Εκπαιδευτικούς, είναι ένα σχολείο το οποίο χρηματοδοτείται, υποστηρίζεται από μια κυβέρνηση που θέλει το δημόσιο αγαθό της Εκπαίδευσης να είναι προσβάσιμο σε όλους τους πολίτες της.

Και μάλιστα οι πολίτες που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να έχουν περαιτέρω υποστήριξη και βοήθεια ώστε να ξεκινούν με τις ίδιες ευκαιρίες με άλλους οι οποίοι έχουν λόγω των κοινωνικών τους καταβολών, των οικογενειακών τους καλύτερες προϋποθέσεις εισόδου στην Εκπαίδευση.

Ναι, η κριτική Παιδαγωγική μπορεί να συμβάλει εμπνέοντας συνειδήσεις Εκπαιδευτικών, τροφοδοτώντας με γνώσεις, με παραδείγματα δράσης, για μια δημοκρατία όχι μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά και ευρύτερα αφού η κριτική Παιδαγωγική είναι παιδαγωγική και πολιτική πρακτική ταυτόχρονα, δηλαδή συνδέει το πολιτικό με το παιδαγωγικό και το πολιτική με το παιδαγωγικό.

Δηλαδή, μορφώνοντας πολίτες στη Δημοκρατία, μέσα σε ένα δημοκρατικό ανοικτό σχολείο, διαμορφώνουν πολίτες για μια κοινωνία δημοκρατική.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Τα τελευταία ερωτήματα σας τα διαβάζω όλα μαζί, είναι τρία ερωτήματα, απευθύνονται σε όλους: Το πρώτο λέει: «Μία από τις αντιλήψεις που βρίσκονται στον πυρήνα της νεοφιλελεύθερης πολιτικής είναι ότι ο ανταγωνισμός των σχολείων μαθητών, μαθητριών, Εκπαιδευτικών θα ευνοήσει την Εκπαίδευση. Σε αντίθεση με αυτή την αντίληψη, μια σειρά από έρευνες καταδεικνύουν ότι ο ανταγωνισμός εντός του σχολείου διαμορφώνει τους όρους τυποποίησης της σκέψης, αποξένωσης από τη γνώση, ένταση της κοινωνικής διαφοροποίησης και καταστροφής των ανθρώπινων σχέσεων. Μήπως μπορείτε να σχολιάσετε αυτό το ζήτημα;».

Το κρατάτε αυτό και σας διαβάζω και τα άλλα δύο: «Πανελλαδικές εξετάσεις τύπου PISA στη Στ' τάξη με δυνατότητα, σύμφωνα με το νόμο, να γίνει και σε μικρότερες τάξεις. Παιδαγωγικά, επιστημονικά, θα θέλαμε το σχολιασμό σας, τόσο για τις εξετάσεις ως πρακτική όσο και τις επιπτώσεις στους μαθητές και τις μαθήτριές μας, ασφαλώς και για τις εκπαιδευτικές επιπτώσεις συνολικά.

Και: «Την επίδραση των εφαρμοζόμενων πολιτικών στη σχέση των μαθητών με τη γνώση τη γνωρίζουμε και βλέπουμε καθημερινά τα αποτελέσματά τους. Το ερώτημα είναι τι κάνουμε εμείς οι Εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτήν τη δυστοπία, πώς αντέχουμε όταν κι εμείς βαλλόμαστε συνεχώς». Αυτά έχουν διατυπωθεί μέχρι στιγμής. Όποιος θέλει ξεκινάει.

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Το πρώτο ερώτημα για τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην Εκπαίδευση και νεοσυντηρητικές πολιτικές είναι δεδομένο ότι η κατάταξης των σχολείων σε λίστες προτεραιότητας και εξετάσεις επιλογής με βάση τις οποίες στις εξετάσεις τα αποτελέσματα των μαθητών ταξινομούν το σχολείο σε αυτές τις λύσεις που ανέφερα οδηγούν σε ανισότητα, σχολική εκπαιδευτική και όχι σε αναβάθμιση της ποιότητας.

Είναι δεδομένο ότι, καθώς ο αριθμός ενός σχολείου μαθητών είναι πεπερασμένος όταν ένας γονιός, δηλαδή ένα σχολείο που είναι στην πρώτη κατάταξη της λίστας αυτής θα πάει και θα χτυπήσει την πόρτα.

Μα ο Διευθυντής του σχολείου ή οποιοσδήποτε άλλος υπεύθυνος θα επιλέξει εκείνους τους μαθητές οι οποίοι έχουν τις καλύτερες προδιαγραφές ώστε σε μια επόμενη εξέταση να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις ώστε το σχολείο του να παραμένει στην υψηλή θέση και να έχει όλα τα προνόμια που οι φωστήρες αυτής της πολιτικής, θέλουν, δηλαδή χρηματοδότηση του σχολείου με υποδομές, με πόρους, σε αντίθεση με τα σχολεία που δεν πετυχαίνουν υψηλές θέσεις σε αυτήν την κατάταξη, τα οποία δέχονται υποχρηματοδότηση, επιμόρφωση του προσωπικού ή πολλές φορές απόλυσή του και κλείσιμο του σχολείου, καθώς οι μαθητές τους μοιράζονται σε άλλα σχολεία.

Άρα λοιπόν εναντίον των φιλελευθέρων συντηρητικών πολιτικών που, αντί να βοηθάνε στην ποιότητα της Εκπαίδευσης, ουσιαστικά την υποβαθμίζουν αναγορεύοντας βέβαια μόνο συγκεκριμένα σχολεία στις πρώτες θέσεις, τα οποία δέχονται και τη μεγαλύτερη χρηματοδότηση και υποστήριξη.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Θα μου επιτρέψετε εδώ να ενσωματώσω ένα ερώτημα που ήρθε μετά, αφού ξεκινήσατε, το οποίο είναι στο ίδιο πλαίσιο: «Δεν ξέρω αν απαντήθηκε αν τα σχολεία που θα έχουν υψηλό δείκτη επιτυχίας και θα είναι

περιζήτητα, τελικά προάγουν την ατομική επιτυχία των μαθητών τους». Είναι στο ίδιο πνεύμα.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Για τον ανταγωνισμό θ' απαντήσουν και οι υπόλοιποι, έτσι δεν είναι;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ναι, μα σε όλους απευθύνονται αυτά τα ερωτήματα.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Για τον ανταγωνισμό θ' απαντήσουμε κι οι υπόλοιποι, έτσι δεν είναι;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ναι, σε όλους απευθύνονται αυτά τα ερωτήματα.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Στο πρώτο ερώτημα ν' απαντήσουμε;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Σε όποιο θέλετε, γι' αυτό σας τις διάβασα όλες.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Ο ανταγωνισμός, δεν είναι απλώς μονάχα ότι υπάρχουν κάποια καλύτερα σχολεία και πηγαίνουν, αυτό είναι το ένα θέμα. Το θέμα είναι ότι για να μπορέσεις να κάνεις ανταγωνισμό, σημαίνει ότι πρέπει να έχεις πολύ συγκεκριμένα μέτρα που μετράς, άρα δηλαδή οδηγείς σε πολύ συγκεκριμένες εξετάσεις στα σχολεία μέσα τα οποία είναι τέτοια ώστε παρεμποδίζουν την ελεύθερη Εκπαίδευση.

Ελεύθερη σημαίνει ότι αυτό το γνωρίζουμε πολύ καλά από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, δηλαδή υπάρχουν κάποια Standard, υπάρχουν κάποια ερωτήματα τα οποία τα ίδια γίνονται σε διαφορετικά σχολεία. Τότε μονάχα μπορώ να πω ότι αυτό είναι καλύτερο από το άλλο, γιατί απάντησαν οι μαθητές μου «καλύτερα από ό,τι στο άλλο σχολείο».

Αυτό όμως το πράγμα οδηγεί στο ότι η Εκπαίδευση πια δεν είναι μια Εκπαίδευση στο σχολείο μέσα αρκετή και λες αυτά έχουν τα παιδιά μέχρι τώρα και με αυτά θα ασχοληθώ κι αυτά θα συνεχίσω. Κι αυτό οδηγεί στην πραγματικότητα σε χειρότερη Εκπαίδευση σε όλα τα σχολεία.

Άρα βγάζει μεν μια το καλύτερο, το δεύτερο, το τρίτο, το τέταρτο κτλ., αλλά συνολικά τα σχολεία χάνουν. Κι αυτό είναι πολύ καλά γνωστό και πολύ καλά καταγραμμένο πια από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

Τα άλλα είναι για μένα τα δεύτερα. Κι εκείνα σημαντικά που θα δώσουν α χρήματα και τα λοιπά, αλλά το βασικό είναι ότι δε μπορεί. Γι' αυτό είδατε και πρωτύτερα, φάνηκε σα να μαλώνουμε με τον Χρήστο, είπα ότι η

δουλειά που γίνεται στο Λύκειο του Δενδροποτάμου, είναι καταπληκτική. Πάρα πολύ καλή και τώρα βλέπετε πώς ανεβαίνει.

Γιατί παίρνει παιδιά τα οποία βρίσκονται εδώ, πέρα σε πολύ δύσκολη κατάσταση και τα οδηγεί στο Πανεπιστήμιο. Δεν είναι το ίδιο πράγμα από το να είμαι σ' ένα άλλο σχολείο το οποίο θα πάρει αυτό από το ΑΝΑΤΟΛΙΑ και θα το πάει στο Πανεπιστήμιο και μάλιστα και στο Αμερικανικό που δε θα δώσει και εξετάσεις.

Για να μπορέσουν να το κάνουν αυτό θα πρέπει να τους βάλουν standards. Τα standards όμως θα κατεβάσουν και το ΑΝΑΤΟΛΙΑ, να σταματήσει να δουλεύει μ' αυτό τον τρόπο, να μη σας πω το διεθνές Baccalaureate που δεν πιάνει τέτοια πράγματα, που είναι εντελώς ελεύθερο σε μια σειρά από πράγματα.

Αρα δηλαδή, η διαφορετικότητα που υπάρχει εξαιτίας πολλών διαφορετικών πραγμάτων εξαφανίζεται. Γι' αυτό οι Ηνωμένες Πολιτείες δεν πάνε καλά στις διετείς έρευνες αυτές στις οποίες οι Ηνωμένες Πολιτείες, δεν είναι ένα από τα εκπαιδευτικά συστήματα που βρίσκεται ψηλά, είναι εκείνοι πρώτο που έβαλαν αυτά τα standards. Και βεβαίως το πληρώνουμε όλο αυτό. Αυτό για μένα είναι το σημαντικό, άρα όχι ο ανταγωνισμός. γιατί αυτό το πράγμα για μένα το σημαντικό.

Αρα λοιπόν όχι ο ανταγωνισμός, γιατί αυτό το πράγμα σημαίνει πως οι Εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φτιάχνουν να παίρνουν διάφορες ερωτήσεις από άλλους που λένε, αυτές θα έπρεπε να είναι οι ερωτήσεις περίπου για όλα τα σχολεία, για όλα τα Λύκεια, και για όλα τα Γυμνάσια και συνεπώς οι μαθητές σας θα πρέπει σε τέτοιου είδους ερωτήσεις να προετοιμάζονται,

Αυτό σημαίνει, δε θα έχουν παιδαγωγική πια προσέγγιση οι Εκπαιδευτικοί, δε θα χρειάζεσαι Εκπαιδευτικούς, μπορείς να τους προετοιμάσεις με οποιονδήποτε τρόπο. Κι αυτό το πληρώνει το σύστημα. Απόλυτα λοιπόν εναντίον.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Να προσθέσω κι εγώ μερικά πράγματα. Προφανώς και με τους δύο αγαπητούς συναδέλφους συμφωνώ απόλυτα σ' αυτά, εγώ θα πρόσθετα ότι με τις ανταγωνιστικές σχέσεις στην εκπαίδευση, από τη μια θέλει γενικά τον φιλελεύθερο μοντέλο του σχολείου και της κοινωνίας, στέλνει

ανθρώπους οι οποίοι να μπορούν να συνεργάζονται ανά πάσα στιγμή με άλλους.

Να μπορούν να έχουν την περιβόητη συναίσθηση, όπως λέει στον διαπολιτισμικό κομμάτι που το μανιφεστοποιούν συνέχεια και μας το λένε και μας το ξαναλένε. Θα μπορούν να έχουν δυνατότητες συνεύρεσης και να μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις και να επιλύουν ανά πάσα στιγμή διάφορα προβλήματα χωρίς να ανακατεύεται πολύ η τεχνοκρατική διοίκηση.

Όλα αυτά τα πράγματα μέσα από ανταγωνιστικές διαδικασίες μάθησης σε καμία περίπτωση δεν επιτυγχάνονται. Αυτό το καταλαβαίνουμε όλοι. Επιτυγχάνεται αντ' αυτού, όμως μια μοχθηρία, ένας εντελώς αθέμιτος ανταγωνισμός.

Το βλέπουμε κιόλας και στις φοιτήτριες και στους φοιτητές μας πολλές φορές όταν βλέπουν, ας πούμε, τέλος πάντων, όταν παλιά ανακοινώναμε τα αποτελέσματα έξω από τα γραφεία και πήγαινε και χοροπηδούσε κάποια φοιτήτρια ή κάποιος φοιτητής παίρνοντας ένα 10άρι, ο θρίαμβος και εκείνη η χαρά του έφευγε όταν το 10άρι αυτό το είχε πάρει και άλλος ένας κι άλλος ένας και άλλοι 50. Δηλαδή έχανε την αξία του μέσα στην ψυχή του το 10άρι εκείνο που έπαιρνε, δεν είχε την ίδια αξία που θα είχε αν το έπαιρνε μόνος της ή μόνος του.

Αν λοιπόν λέμε ότι θέλουμε να έχουμε τέτοια μοχθηρά άτομα και να τα παράγουμε και να τα αναπαράγουμε, τότε λοιπόν πρέπει να αποφασίσει ένα Υπουργείο τι θέλει τελικά. Ποιους ανθρώπους θέλει, τι υποκείμενο μάθησης θέλει, τι γνώσεις θέλει να παράγει κι όλα αυτά.

Επίσης, από τη μια μάς λένε για πανελλαδικές εξετάσεις και τις προκηρύσσουν από την Στ' Δημοτικού και στη Γ' Γυμνασίου, δίνοντας ένα πολύ μεγάλο κύρος σε αυτό το πράγμα και από την άλλη, έρχεται πυρκαγιές και λέει λοιπόν ότι με την ελάχιστη βάση εισαγωγής, θα μπορεί να ο Πιερρακάκης και λέει ότι θα μπορεί να γράφεται κάποιος με την ελάχιστη βάση εισαγωγής του επιστημονικού πεδίου, όχι με την ελάχιστη βάση εισαγωγής της ίδιας της Σχολής.

Δηλαδή, αν ας πούμε είναι η Ιατρική Σχολή, στην ελάχιστη βάση εισαγωγής του πεδίου αυτού που μέσα εκεί μπορεί να υπάρχουν και τα ΤΕΙ Νοσηλευτικής. Εκεί λοιπόν η ελάχιστη βάση εισαγωγής που μπορεί να είναι

8,8, να γράφεται κάποιο παιδί με τα λεφτά του μπαμπά του και με τα λεφτά του μπαμπά του και με την ελάχιστη βάση εισαγωγής στην Ιατρική, όπου εκεί θα πηγαίνει από τις πανελλαδικές εξετάσεις ένα άλλο παιδί με 18,8.

Άρα από τη μια μας λένε για πανελλαδικές εξετάσεις στο Δημοτικό και της προκρίνουν σαν τεράστια επιτυχία και μάλιστα που θα ανεβάσει τους δείκτες επιτυχίας και ποιότητας στην Εκπαίδευση και την άλλη έρχονται και τორπιλίζουν, υπονομεύουν την έννοια των πανελλαδικών εξετάσεων όταν λένε ότι δεν χρειάζονται στην ουσία κλαδικές εξετάσεις για να έρθουν στα νέα ιδιωτικά Πανεπιστήμια, τα οποία όμως, από την άλλη μεριά μας τα παρουσιάζουν ότι είναι και πανάκεια, μια λύση τέλος πάντων στην ποιότητα της Εκπαίδευσής τους. Ότι θα ανεβάσουν τον ανταγωνισμό, θ' ανεβάσουν τα πάντα.

Και τελικά τι γίνεται; Δε μπορούμε να το καταλάβουμε ότι όλο αυτό το πράγμα δημιουργεί αντιφάσεις; Και όχι αντιφάσεις μαρξιστικό τύπου μέσα στη διαλεκτική θεώρηση των πραγμάτων, αντιφάσεις που αυτοαναιρούνται οι ίδιοι γιατί δεν ξέρουν ακριβώς τι τους γίνεται.

Γιατί το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι τι θα πουν τ' αφεντικά τους σήμερα και τι θα ξεπούν αύριο.

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Εγώ λίγο θα προσγειώσω τον ανταγωνισμό και τη συνεργασία μέσα στη τάξη. Ο ανταγωνισμός είναι μια δεξιότητα, η συνεργασία είναι μια ικανότητα. Η μία πρόκειται για λειτουργία, η άλλη για μια δεξιότητα, μια συμπεριφορά, ο ανταγωνισμός, ενώ η λειτουργία είναι κάτι πολύ βαθύτερο και αγγίζει τα γνωστικά σχήματα και τις βαθύτερες εμπειρίες και αναπαραστάσεις του ατόμου.

Ο ανταγωνισμός συνδέεται χαμηλού επιπέδου ικανότητες, κυρίως αυτοματοποιημένη γνώση σαν αυτήν τη θρυμματισμένη, κατακερματισμένη γνώση, η οποία αναπαράγεται, τα βλέπουμε, το ανέφερα στην εισήγησή μου, μέσα από τις ασκήσεις αντικειμενικού τύπου, τις ερωτήσεις οι οποίες είναι πινγκ πονγκ μέσα στην τάξη κτλ.

Αντίθετα η συνεργασία αναπτύσσεται μέσα από λύσεις προβλημάτων σε μια ομάδα μαθητών που εργάζονται πάνω σ' ένα project, όπου εκεί η υπόθεση, το επιχείρημα, η αξιολόγηση της διαδρομής, η λύση και ξανά η αξιολόγηση και επανεκτίμηση της διαδρομής είναι κύρια

χαρακτηριστικά. Η ανταλλαγή γνώμων, ο διάλογος, η ενσυναίσθηση του ενός με τον άλλον, ή χαρά της ομάδας για την επίτευξη ενός στόχου, η συνεργασία των μελών πάνω σε ένα κοινό έργο, όλα αυτά είναι βαθύτερες ας πούμε, ικανότητες οι οποίες είναι εμπλουτίζουν την προσωπικότητα του ανθρώπου και όχι μόνο την ικανότητα να σκέφτεται και να λύνει ζωτικά προβλήματα γι' αυτόν.

Άρα λοιπόν το σύστημα το οποίο θέλει ένα ανθρώπινο κεφάλαιο το οποίο λειτουργία αταβιστικά, για να παράγει κέρδος, δηλαδή συμπεριφορές, οι οποίες είναι μηχανικές συμπεριφορές ενός καλού εργαζομένου, ο οποίος, είναι κερδοφόρος, αυτό μας λέει η «Θεωρία του και Ανθρώπινου Κεφαλαίου» από τη δεκαετία του '60 ο Θιόντορ Σουλτς ο οποίος μας την παρουσιάζει στην Κοινωνιολογία για πρώτη φορά.

Αντίθετα, η συνεργασία είναι κάτι πολύ βαθύτερο και ουσιαστικότερο, εμπλουτίζει ολόπλευρα την προσωπικότητα και ανοίγει δρόμους για ανάπτυξη της βαθύτερης και ολοκληρωμένης. Αυτά για τον ανταγωνισμό και τη συνεργασία.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Θυμίζω ότι υπάρχει ένα ερώτημα για τις εξετάσεις τύπου PISA.

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Γίνεται πολύς λόγος για τις εξετάσεις PISA. Θέλω να πω ότι εάν οι μαθητές μας εκπαιδεύονταν με αντίστοιχες μεθόδους διδασκαλίας και αντίστοιχα περιεχόμενα σαν αυτά που απαιτεί η εξέταση PISA, προφανώς θα ήμασταν στις πρώτες θέσεις της PISA. Είναι πολύ απλό.

Περιέχει αναλυτικά προγράμματα, αντίστοιχες μεθοδολογίες και αντίστοιχες αξιολογήσεις, ενώ τρόπους αξιολόγησης και μεθόδους και μορφές, για να έχουμε αποτελέσματα, αυτά που απαιτεί το PISA. Δεν είναι κάτι δηλαδή το οποίο δε μπορούμε να καταφέρουμε, είναι ζήτημα πολιτική βούλησης.

Λέγοντας αυτά, δεν επικροτώ την PISA, αλλά λέω ότι υπάρχει ένας συγκεκριμένος τρόπος. Δεν είναι οι μαθητές μας οι οποίοι θα πάνε χάλια. Είναι η προσαρμογή του συστήματος σε αυτή την κατεύθυνση. Εδώ υπάρχουν πολιτικές από πίσω. Η PISA δε λαμβάνει υπ' όψιν της αυτή τη στιγμή τη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν οι Εκπαιδευτικοί και τον τρόπο αξιολόγησης που εφαρμόζει στην τάξη.

Γι' αυτό το πράγμα χρειάζεται μια διαφορετική αντιμετώπιση από την ελληνική πολιτεία, εάν θέλει να έχουμε μαθητές που πρωτεύουν στην PISA, χρειάζεται μια διαφορετική αντιμετώπιση του ελληνικού σχολείου.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Το ερώτημα έχει να κάνει προφανώς με το αν τελικά αυτού του τύπου οι εξετάσεις, ποιες είναι οι επιπτώσεις που έχει στους μαθητές και στις μαθήτριες, αυτή είναι η ουσία.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Δε συμφωνώ απόλυτα με αυτό που είπατε, ότι μπορούμε να το φτιάξουμε, δηλαδή η PISA έχει μια πολύ συγκεκριμένη λογική που λέει ότι πρέπει να βλέπουμε αν τυχόν τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που έχουν πάρει μέχρι τώρα, για να μπορούν, μια σειρά από πράγματα της καθημερινής ζωής, να μπορούν να τα εξηγούν κιόλας. Γι' αυτό βάζει την PISA και τα κομμάτια της και όλα τα πράγματα, έχει μια πολύ συγκεκριμένη λογική.

Θεωρείται ότι έχει σχέση μ' αυτό που ονομάζεται Κοινωνία της Γνώσης και με την εκπαίδευση της γνώσης. Αυτή είναι η λογική. Δηλαδή οι Φινλανδοί, το ότι βγαίνουν πρώτοι, δεν είναι γιατί ετοιμάστηκαν για τέτοια πράγματα καθόλου, ξαφνιάστηκαν όταν το 2001 είπαν «εσείς είστε οι πρώτοι απ' όλους». Είπαν «από πού κι ως πού;». Και βεβαίως επειδή δεν κάνουν τέτοια πράγματα, δε στενοχωριούνται και πολύ που είναι ξαφνικά πέμπτοι ή έβδομοι ή όγδοοι. Λένε «και τι μας νοιάζει εμάς;».

Π.χ. δεν έχουν εξετάσεις αυτοί μέχρι και τη Γ' Γυμνασίου, δεν έχουν στα παιδιά όπως δεν έχουν αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών. Καλά, δεν αξιολογείται το δικό τους εκπαιδευτικό σύστημα; Αξιολογείται. Εγώ το έχω τονίσει πολλές φορές. Εγώ συμφωνώ με την αξιολόγηση της Φινλανδίας. Τ

Τι λέει η Φινλανδία; Αναθέτουν σ' ένα Πανεπιστήμιο, δεν είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σε οποιουσδήποτε είναι, μία ολόκληρη ομάδα η οποία κάθε χρόνο ή κάθε τρία χρόνια, κοιτάζει σε μια σειρά. Περίπου δημοσκοπικό είναι, από σχολεία τα οποία έχουν μέσα και φτωχές περιοχές και πλούσιες και οτιδήποτε, κοιτάζει πώς είναι τα παιδιά στα Μαθηματικά, σε διάφορες τάξεις το κάνει αυτό.

Δε βγάζει τίποτε απ' αυτό, λέει όμως «κοιτάξτε, διαπιστώνουμε ότι εκεί πέρα υπάρχουν προβλήματα, υπάρχουν παιδιά μεταναστών, υπάρχουν αυτά», χωρίς να πουν ποιο σχολείο ήταν. Αυτές γίνονται γνωστές

στα σχολεία όλα και λένε «αυτά και αυτά θα πρέπει να βελτιωθούν». Δε βάζει ούτε ποια σχολεία ήταν πρώτα ούτε δεύτερα ούτε τρίτα ούτε τίποτα. Ούτε καν ανεπίσημα.

Αλλά λέει, «το κάνουμε, βλέπουμε πού είναι τα παιδιά μας σε σχέση μ' εκείνα. Αυτό γιατί να μην το κάνουμε κι εμείς; Δεν έχουμε κανένα λόγο να μην το κάνουμε. Όλες οι έρευνες που κάνουμε για διδακτορικές διατριβές, αυτού του είδους είναι. Αν τυχόν και γινόταν από πάντα, και γιατί όχι στους Εκπαιδευτικούς;

Τώρα μπαίνουμε σε μια σειρά από θέματα. Παντού γίνεται αξιολόγηση. Τώρα αν ακούει η γυναίκα μου από κάτω, θα πει, 35 χρόνια δασκάλα, Γερμανίδα, ούτε μια φορά δε μπήκε να την αξιολογήσει ποτέ κανείς και πάντα έλεγε ότι «στην τάξη μου μέσα βασίλισσα είμαι, δε μπαίνει κανένας, ούτε ο Διευθυντής του σχολείου». Τόσο ακραία στην περίπτωση αυτή.

Πότε μπορούσε κανείς, θα έμπαινε σε μια τέτοια διαδικασία, να πει «τι έχω κάνει μέχρι τώρα;». Όταν αποφάσιζε να γίνει Υποδιευθυντής ή Διευθυντής. Αυτά τα έχουμε όμως εμείς. Δεν έχουμε; Δε δίνουν τα χαρτιά τους; Δεν κάνουν όλα αυτά τα πράγματα; Τα έχουμε σε πιο αυστηρό τρόπο απ' ο'τι τα έχουν εκείνοι. Λέει: Στη Γερμανία έχουν αξιολόγηση Εκπαιδευτικών. Όχι. Έχουν από τις 16, δύο ομόσπονδες χώρες μονάχα.

Κι εκεί πέρα, η Βαυαρία που την έχει από παλιά την αξιολόγηση, βρίσκεται συνέχεια το Υπουργείο Παιδείας στα Δικαστήρια γιατί οι Εκπαιδευτικοί λένε «κακώς με αξιολόγησες έτσι». Μιλάμε για δεκάδες, αν τυχόν θεωρούν ότι είναι αρνητική η αξιολόγησή τους. Κατά κανόνα δεν είναι καμία αρνητική. Καμία. Δεν υπάρχει. Αλλά λένε, παντού έχουν.

Η Φινλανδία δεν έχει, η Γερμανία ουσιαστικά δεν έχει, η Σουηδία δεν έχει, ο άλλος δεν έχει, παντού όμως έχουν. Καταλαβαίνετε όμως, αυτά τα έχουμε ζήσει πάρα πολύ συχνά. Το ίδιο αφορά τώρα στις διάφορες εξετάσεις που λέμε.

Εγώ νιώθω, καμιά φορά είναι και η ηλικία, στη δεκαετία του '70 το βιβλίο που διαβάζαμε ήταν λίγο πολύ αυτά που έλεγε ο Τάσος πιο μπροστά, το βιβλίο του Μπέκερ, που ήταν ο άνθρωπος που έκανε τη μεταρρύθμιση επί Βίλιμπραντ, ένας από τους δυο σημαντικούς, που έλεγε γιατί οι βαθμοί των μαθητών δεν έχουν καμία αξία και μόνο κακό κάνουν.

Και οδηγηθήκαμε μετά στο να υπάρχουν όλα αυτά τα πράγματα. Θυμάμαι μετά κάποια στιγμή το '91 όταν ήταν ο Σουφλιάς Υπουργός, ο οποίος είχε γράψει παντού, υπάρχει αριθμητική βαθμολογία. Κι όταν μετά έγραψα ένα άρθρο και είπα ότι δεν υπάρχει, μία φορά με πήρε τηλέφωνο και μου είπε «γιατί το έγραψες εκείνο το άρθρο;». Και το εννοούσα εκείνη τη στιγμή, το έγραψα γιατί έτσι είναι η αλήθεια. «Ναι, αλλά εμένα μου είπαν άλλα». «Τώρα θα πάτε για την αξιολόγηση εκεί πέρα, κι εμείς που δε θέλουμε, εσείς κάνετε μια εναλλακτική αξιολόγηση». Έτσι δεν είναι; Αφού όλοι κάνουν αυτό το πράγμα.

Ποιος είπε ότι η δική σας είναι χειρότερη από την άλλη; Επειδή θεωρεί ότι θα πρέπει κάθε σχολείο να γράφει διαφορετικά πράγματα; Γιατί; Γιατί η αξιολόγηση είναι διαφορετικά πράγματα όταν η PISA κάνει για ολόκληρες χώρες, μαζεμένα; Πώς το κάνει εκεί πέρα; Γιατί δε λέει «ναι, αλλά ξέρετε, το τάδε σχολείο» και τέτοια πράγματα; Λέει «η Ελλάδα έχει αυτό το πράγμα». Βγάζει μέσο όρο.

Είναι μια εναλλακτική αξιολόγηση. Εγώ μπορώ να εξηγήσω αν με βάλουν να κάνω μια ολόκληρη ομιλία γι' αυτό το πράγμα, θα εξηγήσω γιατί η δική σας αξιολόγηση, είναι πιο σοβαρή και πιο σωστή από εκείνα που θα κάνουν όταν θα μπαίνουν οι άλλοι υποκειμενικά διαφορετικοί άνθρωποι ν' αξιολογούν σχολείο και πράγματα...

Υπάρχουν δηλαδή πολλά. Και οι εξετάσεις για τα παιδιά γενικώς δεν είναι κάτι το καλό, είναι όλοι εκείνοι που θεωρούν ότι μέσα από την τιμωρία, από το φόβο μπορεί κανείς να γίνει καλύτερος. Γιατί περί αυτού πρόκειται στις εξετάσεις. Όταν για πρώτη φορά έβαλαν στο Δημοτικό Σχολείο, επί Σουφλιά πάλι, τις εξετάσεις για ένα μικρό χρονικό διάστημα, ο γιος μας που ήταν στο Δημοτικό, του έπεσαν μια τούφα μαλλιά. Και τώρα αν το βλέπει κανείς, του λείπουν τα μαλλιά από τότε.

Αυτό το πράγμα συμβαίνει σε πολλούς σε τέτοια πράγματα. Είναι ένα άγχος το οποίο δεν έχει κανένα νόημα. Το σχολείο πρέπει να δημιουργεί όρεξη, να λέει «θα τα καταφέρω». Γιατί να μην πάρουν «μπράβο» τα παιδιά; Δεν κατάλαβα. Γιατί να μην πάρουν γι' αυτό που πετύχανε; Είναι τόσο γνωστά αυτά τα πράγματα που λες, πόσες φορές θα ξαναέρχονται στην ιστορία της ανθρωπότητας;

Το είπες πρωτίτερα Θανάση όταν είπες «δε μας ακούνε όμως». Βεβαίως, γιατί καθένας που έρχεται, θεωρεί ότι τα ξέρει πολύ καλά. Το μεγάλο πρόβλημά μας στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες, μελετώντας προχθές και τις μηνύσεις που γίνονται στους Εκπαιδευτικούς πάλι σε μια τέτοια εκδήλωση, είπα ότι το μεγάλο θέμα ποιο είναι: Βγαίνει οποιοσδήποτε και θεωρεί ότι τα ξέρει καλύτερα από τους δασκάλους.

Γι' αυτό και έχουμε να επιτίθενται σε δασκάλους. Συνέχεια το έχουμε αυτό το πράγμα. Το έχουμε και σε άλλες χώρες. Γιατί; Γιατί θεωρούν ότι όλα τα πράγματα μπορείς να τα μάθεις, με εξαίρεση την Παιδαγωγική, με εξαίρεση του να είσαι δάσκαλος. Όποιος έχει σπουδάσει κάτι, θεωρεί ότι είναι καλύτερος από το δάσκαλο.

Όταν είπα μόνο από Παιδαγωγικές Ακαδημίες και μόνο από Παιδαγωγικά Τμήματα, θα παίρνω για διδακτορικό, το έλεγα γιατί έλεγα, έχουν μια επιστήμη εδώ πέρα. Είναι μια επιστήμη όπως είναι η Ιατρική, όπως είναι όλα αυτά τα πράγματα. Πάντα θεωρούσαν τους δασκάλους ότι θα πρέπει να είναι κατώτεροι από τους υπόλοιπους. Πάντα.

Και αυτό, πρέπει να δίνουμε μια ολόκληρη μάχη για να το καταφέρουμε και να πούμε, ένας ήταν και βέβαια δεν είναι τυχαίο αυτό το πράγμα, ήταν ο Ιμμάνουελ Καντ ο οποίος όταν τον έβαλαν να κάνει την παιδαγωγική διδασκαλία στο Πανεπιστήμιό του που έκαναν κάθε τόσο της Φιλοσοφικής Σχολής, δεν υπήρχε ακόμη Παιδαγωγική στην Αθήνα, στο τέλος έγραψε το «Περί Παιδαγωγικής» όπου λέει ότι υπάρχουν πολλά πράγματα είναι δύσκολα, το πιο δύσκολο φαίνεται να είναι η διακυβέρνηση των χωρών, αλλά το πιο δύσκολο απ' όλα, είναι η διδασκαλία των παιδιών και γι' αυτό θα πρέπει να διδάσκεται ως επιστήμη στα Πανεπιστήμια. 1799. Ακόμη άλλοι έρχονται και λένε «εγώ τα ξέρω καλύτερα από σας». Ε, δεν τα ξέρετε.

Δηλαδή πρέπει να γίνεται κανείς αγενέστατος, να έχει απέναντί του έναν Υπουργό Παιδείας και να του λέει «αυτά που λες, θα σ' έκοβα τώρα αν θα ήσουν στο μάθημά μου». Δεν ξέρω μπορεί, να φτάσουμε εκεί πέρα. Θυμώνω κάθε φορά που σκέφτομαι τέτοια πράγματα.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Δικαίως θυμώνετε γιατί νομίζω ότι βοηθούνται και από τη στάση των πολιτικών ηγεσιών όλοι αυτοί που θεωρούν ότι κάνουν καλύτερη

δουλειά από τους δασκάλους για να είναι επιθετικοί προς αυτούς, γιατί η απαξίωση είναι διαρκής.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Η γυναίκα μου όταν ήταν εδώ στο γερμανικό σχολείο, έχει Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο-Λύκειο, στη Θεσσαλονίκη, στη Γερμανική Σχολή, αυτοί του Λυκείου ήταν, πάντα τα ξέρουν καλύτερα. Ξέρετε τι τους έκανε; Ερχόταν κάποιος από τη Γερμανία, Μαθηματικός κτλ., και κάποια στιγμή έλεγε «ξέρεις τι, λιγάκι επειδή νιώθω άσχημα εδώ πέρα, θα μπορούσες να έρθεις να κάνεις αριθμητική με τα παιδιά; Έχω δυο ώρες».

Και το έκανε συνεχώς σ' αυτούς εκεί πέρα, τους έβγαζε το λάδι μ' αυτόν τον τρόπο, γιατί όταν ερχόταν αυτή δύο ώρες με τα παιδιά, να κάνει αριθμητική να εξηγήσει διαλυόταν. Ο άλλος ο φιλόλογος, διαλυόταν. Θέλω να πω, χρειάζεται συνεχώς να το λέμε αυτό το πράγμα πρέπει να λέμε «έλα να το κάνεις, να δεις τί συμβαίνει».

Και πρέπει να διεκδικήσουμε το να σέβονται αυτό το επάγγελμα. Όχι να σέβονται επειδή στην παλιά εποχή σέβονταν το δάσκαλο κτλ., να σέβονται, γιατί από αυτό εξαρτάται, γι' αυτό το τόνισα, από το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο εξαρτάται η σχολική αποτυχία. Από αυτό εξαρτάται πιο μπροστά. Και αυτό το ξεχνούν οι περισσότεροι. Το ξεχνούν ακόμη και οι συνάδελφοί μας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Ευχαριστούμε πολύ. Υπάρχει ένα ερώτημα ακόμη: «Αν συμφωνείτε με το ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται και στο γεγονός πως η αδιαφορία ενασχόλησης του ανθρώπου με τα κοινά με όλες τις διαστάσεις αυτού από την άσκηση του εκλογικού δικαιώματος ως την πιο απλή απαίτηση ικανοποίησης των δικαιωμάτων του καθενός πολίτη, έχει αφήσει ελεύθερη και ανοικτή τη θύρα της ελίτ. Μήπως υπάρχει ένα έλλειμμα στην παιδεία;». Αυτό είναι το ερώτημα που έχει κάνει η συνάδελφος.

Γ. ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ: Η σχολική αποτυχία είναι με πολλά πράγματα, λιγάκι απάντησα ποια ήταν από την κοινή οικονομική κοινωνική, μέχρι μια σειρά, αν τα βάλουμε όλα θα χρειαζόμασταν πολύ περισσότερη ώρα.

Αυτό με την ελίτ έχει σχέση με το πού πηγαίνουν, αλλά είναι αυτό που συζητούσαμε τώρα. Ελίτ τί σημαίνει: Σημαίνει ότι κάποιος θεωρούν ότι είναι εκείνοι που τα ξέρουν όλα. Θεωρούν. Μπορεί να είναι ελίτ του

χρήματος και να θεωρεί ταυτόχρονα ότι είναι και του πνεύματος, γι' αυτό το λόγο.

Μπορεί να πηγαίνει σ' ένα πολύ καλό ιδιωτικό σχολείο και επειδή βγαίνει από το ιδιωτικό σχολείο θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο είναι και σίγουρα καλύτερος. Ε, τι να κάνουμε, κάποιιοι από εμάς βγήκαν από πολύ άσχημα σχολεία. Αλλά η δική μου η άποψη, θα θυμίσω τώρα κάποιον άλλο που είπε «φέρτε μου αντίπαλο», αλλά δεν το κάνω σ' αυτό το πράγμα, ξέρω πολύ καλά ότι πόσα πράγματα έμαθα πόσα πράγματα διάβασα και, λέω ναι, μάλλον ξέρουν καλύτερα από μένα ξένες γλώσσες.

Είχα την ατυχία ή την τύχη να πηγαίνω στο 4^ο Γυμνάσιο, στο οποίο αναφέρθηκε ο Τουρτούρας κάποια στιγμή. Στο 4ο γυμνάσιο, όταν πήγαινα εγώ, στην Α' Γυμνασίου είχαμε Γαλλικά. Τα Γαλλικά τα πήραμε και ό,τι μαθαίναμε, μαθαίναμε. Πρώτη φορά μαθαίναμε ξένη γλώσσα, παιδιά από φτωχές οικογένειες, πρώτη φορά ξένη γλώσσα.

Στη Β' Γυμνασίου έβαλαν Γαλλικά, αλλά δεν ήρθε ο καθηγητής των Γαλλικών, γιατί ο καθηγητής των Γαλλικών ήταν καλός και τον πήρε το Πειραματικό Σχολείο. Το πειραματικό του Δελμούζ. Πράγματι εκεί δε μας ήρθε Καθηγητής. Στη Γ' Γυμνασίου, Γαλλικά, πάλι δεν ήρθε κανείς. Δ' Γυμνασίου πάλι δεν είχε έρθει καθηγητής, στην Ε' ήρθε καθηγήτρια αλλά είπε «τώρα σ' εσάς δεν έχει κανένα νόημα» οπότε δεν κάναμε ποτέ ξένη γλώσσα σ' αυτήν.

Σε αυτό ήταν ο Ζουράρις. Ο Ζουράρις έμαθε καλά Γαλλικά. Τώρα μην πούμε ότι έμεινε και μια φορά μεταξεταστέος στ' Αρχαία γιατί αυτό θα δείξει ότι κάναμε την έρευνα σ' αυτά τα πράγματα. Ωραία, τι να κάνουμε λοιπόν μ' αυτό το πράγμα, σημαίνει ότι είναι καλύτερος από μένα; Δε λέω τίποτα για τον άνθρωπο γιατί μια φορά είχε γράψει ένα πολύ επαινετικό για μένα άρα δε θέλω να πω τίποτα.

Είμαστε διαφορετικοί, και θεωρώ ότι γι' αυτά τα πράγματα τα οποία μιλάμε, ξέρουμε πολύ καλύτερα κι από πολλούς άλλους. Γιατί; Γιατί κάποια στιγμή αρχίζουμε και τα μελετούμε. Κι από κει και πέρα μας ενδιαφέρει το θέμα. Και μ' ενδιαφέρει η Εκπαιδευτική της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ν' απολαμβάνει το σεβασμό για τη δουλειά την οποία κάνουμε. Και όχι οποιοσδήποτε πηγαίνει και λέει «αυτή στο Νηπιαγωγείο δεν ξέρει τι της γίνεται ή στην Α' Δημοτικού εγώ καλύτερα θα το έλεγα στο παιδί μου».

Κράτα το παιδί στο σπίτι λοιπόν και κάνε του εσύ να δεις τι σημαίνει. Δε φάνηκε τότε; Όταν έκλεισαν τα σχολεία με τον κορονοϊό, σε όλο τον κόσμο, αλλά σε όλο τον κόσμο έλεγαν «συστημικό επάγγελμα είναι οι δάσκαλοι. Γιατί δεν αντέχανε πια με τα παιδιά τους. Κι όταν είπαν ανοίγουν, τα παιδιά, χαρές, επιτέλους. Γιατί δε γινόταν. Τότε κατάλαβαν τι σημαίνει αυτό το πράγμα.

Βέβαια κράτησε δυο χρόνια, μετά πάλι τα ξεχνούν, πάλι αρχίζουν, είναι καινούργιοι γονείς οι οποίοι θα πουν όλα αυτά τα πράγματα. Χρειάζεται λοιπόν οπωσδήποτε και στο Δικαστήριο ελπίζω να το δείξετε, «δε θα μας μπείτε εσείς ποιο είναι το σωστό».

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Κάποιο άλλο σχόλιο από τους άλλους δυο ομιλητές μας;

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Υπάρχει διαφορά μεταξύ Εκπαίδευσης και Παιδείας; Την Παιδεία την εννοεί ως μόρφωση; Ή την εννοεί μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα;

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Μάλλον εννοεί γενικά. Μιλάει και για τον πολίτη συνολικά.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Ωραία. Αν λοιπόν θεωρούμε το σχολείο μορφωτικό Οργανισμό, δηλαδή σκοπός είναι η διαμόρφωση ολόπλευρα ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και αυτό σημαίνει προγράμματα, στελέχωση, υποδομές, σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων, αριθμός μαθητών διδασκομένων, όλα αυτά που συζητήσαμε, τότε πραγματικά ένα σχολείο που είναι μ' αυτές τις αρχές και τους σκοπούς και τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, λειτουργεί μορφωτικά.

Μορφωτικά όχι μόνο για να διαμορφώσει ολόπλευρες, ολοκληρωμένες προσωπικότητες, αλλά να διαμορφώσει και δημοκρατικούς πολίτες ταυτόχρονα. Αντί ένα σχολείο που λειτουργεί μ' αυτούς τους όρους των πολιτικών, των νεοφιλελεύθερων σχετικών πολιτικών, εκπαιδεύει. Εκπαιδεύει «καλούς πολίτες», καλούς εργαζομένους για τις ανάγκες του ανθρώπινου κεφαλαίου. Αυτή είναι η διαφορά.

Βέβαια στην κοινωνία που ζούμε, υπάρχουν σχολεία τα οποία και δημόσια, λίγα είναι τα δημόσια, κάποια ιδιωτικά, τα οποία προσπαθούν να διαμορφώσουν μορφωμένους πολίτες, ιδιαίτερα ακριβά ιδιωτικά σχολεία της Αθήνας. Και αλλού, και στον κόσμο όλο, και διεθνώς υπάρχουν συγκεκριμένα σχολεία τα οποία προσφέρουν γνώση βαθιά, διερεύνηση είναι, ανακάλυψη

είναι, μελέτη και συζήτηση και διάλογο, οι εξετάσεις δεν είναι απαραίτητο γεγονός, δεν είναι απαραίτητη συνθήκη σ' αυτή τη διαδικασία, για να διαμορφωθούν θα λέγαμε σε αυτή την κατεύθυνση, με αυτή τη λογική, διαμορφώνονται οι διευθύνουσες τάξεις της κοινωνίας.

Οι διευθυνόμενοι ακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία τους μαθαίνουν τον ανταγωνισμό, την αποσπασματική γνώση, θα λέγαμε αυτό που λένε οι Αγγλοσάξονες, τη μάθηση η οποία είναι θρυμματισμένη, αποσπασματική, μ' έναν αυτοματισμό, απομνημονευτική. Είναι δυο διαφορετικές μεγάλες θεωρήσεις για το τι συμβαίνει στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση με σκοπό τη μόρφωση, ή Εκπαίδευση με σκοπό το ανθρώπινο κεφάλαιο;

Κι εδώ κάποιος μπορεί να πει ποιο είναι το αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολεία. Ποιο είναι το μαθητικό πρόγραμμα, πώς είναι διαμορφωμένο, ποιες είναι οι ενότητες και οι στόχοι που έχεις, τι χρόνο αφήνεις στους συναδέλφους και συναδέλφισσες να μιλήσουν για άλλα πράγματα με τα παιδιά τους, τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, πόσο μπορεί να πολιτικοποιήσει και να ριζοσπαστικοποιήσει το σχολείο αυτό που όλο και πιο απολιτικό γίνεται και μάλιστα υπήρξε και εξαγγελία, υπάρχει και ειδική εγκύκλιο στα σχολεία, ότι δεν πρέπει να μιλούνται στο πλαίσιο του σχολείου πολιτικά ζητήματα. Αυτό έχει γίνει πριν 3-4 χρόνια. Τα ξέρετε αυτά.

Σε μια τέτοια περίπτωση, τέτοιου σχολείου που είναι το μέσο κοινό σχολείο που έχουμε σήμερα, τι πιθανότητες έχει να πολιτικοποιηθεί το παιδί και να μπορέσει ν' αναζητήσει άλλα πρέπει και πώς μπορεί να γίνει ένας πολίτης με την έννοια του συμμετέχοντα; Αυτός ο πολίτης ο οποίος λέει ναι, θα μάθω να συμμετέχω στα κοινά, να διεκδικώ πράγματα κτλ.

Εγώ νομίζω ότι δεν υπάρχουν πιθανότητες. Ένα τέτοιο σχολείο το οποίο ήδη έχει χρεοκοπήσει, πρέπει να δομηθεί από τα θεμέλιά του. Δε μπορεί να δημιουργούμε ενέσεις υποστυλώνοντας ένα τέτοιο ερείπιο, είναι έτοιμο προς κατάρρευση. Εμείς το συντηρούμε γιατί το συντηρούν τα συγκεκριμένα κέντρα εξουσίας τα οποία βολεύονται μέσα από όλο αυτό το πράγμα.

Δεν είναι τυχαίο, και ειδικά μετά την πανδημία είναι ακόμα χειρότερα τα παιδιά τα οποία βγαίνουν από τα σχολεία μας, είναι ακόμα πιο

παραιτημένα πάνω στα ζητήματα, πολύ δύσκολα μπορείς να ξεκουνήσεις αυτή τη στιγμή ένα κόσμο να έρθει στις συνελεύσεις τους, ν' αποφασίζει για τα δικά τους προβλήματα.

Προτιμούν να παίρνουν τηλέφωνο ή να στέλνουν μηνύματα σε Καθηγητές λες και είναι οι μπαμπάδες τους, ο δάσκαλος να τραβήξει το αυτί, επειδή περνάει ο λόγος του μήπως και μπορέσουν να ξαναοίξουν τα Πανεπιστήμια και να μη χαθεί το εξάμηνο. Τα ίδια τα παιδιά δεν πηγαίνουν σε καμία περίπτωση στις συνελεύσεις ώστε να μπορέσουν να αποφασίσουν αυτά τα πράγματα.

Υπάρχει ένα ζήτημα το οποίο βέβαια ξεκινάει από τα μικρά χρόνια από ένα σχολείο το οποίο αντανακλά μια ολόκληρη κοινωνία. Πώς ξαφνικά θέλουμε να πολιτικοποιηθεί όλο αυτό το πράγμα. Εγώ δεν το βλέπω ότι είναι τόσο εύκολο να γίνει. Δε λειτουργώ πεσιμιστικά, θέλει αγώνα. Αλλά ξαφνικά δε μπορείς να προσδοκάς ότι θα βγάλεις γενιές ολόκληρες ανθρώπων οι οποίοι να ξέρουν τι τους γίνεται.

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Χρήστο με συγχωρείς, δε συμφωνώ, γιατί πάντα όταν συμβαίνει κάτι, κάποιιοι λένε τι κάνουν στο σχολείο, τι κάνουν οι δάσκαλοι. Ε, δεν είναι έτσι τα πράγματα, είναι πολλά τα οποία επηρεάζουν τις συμπεριφορές των ανθρώπων και έξω από το σχολείο αλλά αλίμονο αν ξεκινήσουμε κι εμείς να λέμε ότι ο λόγος για τον οποίο σήμερα κάποιιοι είναι οτιδήποτε είναι, είναι επειδή στο σχολείο δεν πήραν αυτά τα πράγματα.

Το σχολείο δεν τα κάνει όλα. Δηλαδή όταν πηγαίνω κάπου μου λένε «τι λέτε για την τηλεόραση;». Να δεις η τηλεόραση τι κάνει. «Τι λέτε για το internet; Τι γίνεται το ποδόσφαιρο;». Δεν είναι δυνατόν όλα αυτά τα πράγματα να είναι... Γιατί από παλαιότερα λέγαμε, «αυτά σας μάθανε στο σχολείο;». Ακόμη και σ' εμάς και μεταξύ μας όταν συζητούμε, δε μπορούμε να πούμε ότι αυτό είναι επειδή το σχολείο ήταν πιο μπροστά. Όχι, οι καθηγητές Πανεπιστημίου έφταιγαν, λέω εγώ. Οι καθηγητές Πανεπιστημίου τους χαλάσανε, τα σχολεία καλά ήταν πιο μπροστά.

Πλάκα κάνω, θέλω να πω όμως, να πούμε γρήγορα γιατί οι άνθρωποι σε ηλικία 20 χρόνων έχουν συγκεκριμένη συμπεριφορά, ήταν γιατί το σχολείο πιο μπροστά και μάλιστα είναι και υπό κατάρρευση, τότε βεβαίως, αν είναι υπό κατάρρευση, το επόμενο θα είναι να κάνουμε καινούργια σχολεία,

τα ιδιωτικά που δεν τα κάνουν οι ιδιώτες και θα έχουν και πειθαρχία και θα έχουν όλα αυτά τα πράγματα. Τώρα με συγχωρείς, έγινα καθηγητής, αλλά υπερασπίζομαι πάντα το σχολείο με τη λογική του ότι όλα τα προβλήματα που έχει, δεν είναι αυτό που έρχονται οι άλλοι και λένε «δεν είναι τίποτα».

Τώρα τί εννοούσες ότι ήταν τ' αναλυτικά προγράμματα, και αυτά που κάναμε από πάνω, αλλά λέω, εντάξει, έτσι είναι, την κριτική την έκανες πολύ καλά πρωτύτερα και ο Τάσος, για όλα αυτά τι χρειάζεται να γίνει, αλλά σε καμία περίπτωση δε θα χρησιμοποιούσα τη φράση «το σχολείο αυτό είναι για κατάρρευση» κτλ. Δε θα τη χρησιμοποιούσα. Γιατί έχω μπροστά μου έξι οι οποίοι θα έμειναν σ' αυτό το σχολείο και θα τους πουν «και γιατί δεν το κρατάτε να μην καταρρεύσει;».

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Δε συμφωνούμε δηλαδή εδώ εμείς που έχουμε περάσει από τα σχολεία αυτά είτε ως μαθητές είτε ως δάσκαλοι, είτε ως Τριτοβάθμιοι δάσκαλοι, δε συμφωνούμε σ' αυτό ότι το σχολείο αυτή τη στιγμή είναι δομημένο ως ένας θεσμός, ν' αναπαράγει τα συμφέροντα μιας κυρίαρχης ελίτ;

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Αυτό το γνωρίζουμε, ο Μαρξ το είχε γράψει από τότε αυτό το πράγμα. Αλλά αυτό δεν αλλάζει τίποτα. Ούτε Υπουργεία χρειαζόμασταν ούτε τίποτα σ' αυτό, είναι ένα πράγμα έτσι όπως το λες, αλλά σ' αυτό μέσα δουλεύουν, όπως δουλεύατε εσείς πιο μπροστά, και κάνατε μια δουλειά από την οποία βγήκαν παιδιά τα οποία γνώριζαν...

Δηλαδή εγώ δε θα συμφωνήσω ποτέ μου, αλλά όταν λέω ποτέ μου, μπορεί να έχεις εσύ δίκιο. Αλλά ποτέ μου δε θα συμφωνήσω να πω ότι το σχολείο όπως είναι το δημόσιο σχολείο, ότι είναι ένα πράγμα που είναι υπό κατάρρευση, έχει δημιουργήσει τα προβλήματα... Ποτέ, δεν τα δημιούργησε. Τα δημιούργησε μια κοινωνία γύρω-γύρω, τα δημιούργησαν πολιτικές, αλλά όχι το σχολείο.

Ο θεσμός του σχολείου από μόνος του είναι ένας θεσμός, από μόνος του κιάλας, ένας θετικός θεσμός. Από μόνος του, όπως είναι. Ακόμη και το χειρότερο σχολείο είναι ένα καλύτερο πράγμα απ' ό,τι είναι κανένα σχολείο.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Δε διαφωνούμε σ' αυτό το ζήτημα..

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Το ίδιο λέμε τότε.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Το λέμε με την έννοια ότι κοιτάζετε να δείτε, είναι ένας δημόσιος θεσμός που ανήκει στον κόσμο και ο κόσμος πρέπει ν' αποφασίσει και ειδικά αυτοί οι άνθρωποι που δουλεύουν μέσα εκεί..

Τ. ΛΙΑΜΠΑΣ: Ποιος είσαι εσύ που θα πεις «πρέπει»; Δε θέλω εγώ ν' αποφασίσω θα σου πω. Γι' αυτό το σχολείο είναι υποχρεωτικό. Λέει δηλαδή ότι θέλει να λέει ο γονιός, ό,τι θέλει ο γονιός, το παιδί σου θα πάει στο σχολείο, η έννοια του υποχρεωτικού σχολείου είναι ακριβώς ότι ούτε στο γονιό ούτε σε κανέναν επιτρέπω να πει ότι δε θα πάει γιατί δε θέλει.

Όπως είπε αυτός που λένε, που είπε «εγώ δεν το θέλω το σχολείο γιατί έτσι». Γι' αυτό υπάρχει η υποχρεωτική, αλλιώς θα πάμε σε κάτι που λέει να μην είναι υποχρεωτική ή Εκπαίδευση.

Χ. ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ: Ένα είναι ότι δε μ' αφήνετε να ολοκληρώσω, ένα δεύτερο είναι ότι ακούτε αυτά που θέλετε ν' ακούσετε. Εγώ δε μιλώ πάνω σ' αυτή τη βάση που μου το λέτε, πρέπει να με ακούσετε αν θέλετε για να καταλάβετε τι θέλω να πω.

Η βάση στην οποία μιλώ εγώ είναι ότι το σχολείο έχει τα δικά του ζητήματα, τα οποία ζητήματα, δεν ξεκινούν από το σχολείο, είναι εκπαιδευτικές πολιτικές. Το πάνελ πάνω σ' αυτό έπρεπε να συζητήσει, πάνω στις εκπαιδευτικές πολιτικές και σ' αυτό που μιλάμε.

Όταν λοιπόν αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες δε διαμορφώνουν εκείνες τις σχέσεις που πρέπει να διαμορφώσουν, κάποιος πρέπει να τις αμφισβητήσουν. Είναι καλό λοιπόν ο ριζοσπάστης δήθεν παιδαγωγός να αμφισβητεί αυτές τις σχέσεις του σχολείου. Είναι καλό, είναι δημιουργικό. Είναι αυτό που λέμε θαυμάζεις και αποθαυμάζεις έναν κόσμο.

Δηλαδή καταγγέλλεις κάτι για ν' αναγγείλεις κάτι άλλο. Δεν είπαμε ότι θα καταργήσουμε το Δημόσιο σχολείο. Καταγγέλλουμε όμως την πραγματικότητά του μ' αυτό τον τρόπο για να μπορέσουμε ν' αναδομήσουμε κάτι άλλο πάνω σ' αυτό, να φτιάξουμε ακριβώς εκείνες τις υγιείς σχέσεις που πρέπει να υπάρχουν μέσα εκεί.

Να μπορέσουμε ν' αμφισβητήσουμε την πολιτεία η οποία θεσμοποιεί κάτι άλλο. Πώς θα γίνει αυτό; Δεν είπα να καταργήσουμε το δημόσιο σχολείο και να φτιάξουμε τα ιδιωτικά, αυτό είναι άλλο πράγμα. Δεν είναι στα δικά μου λόγια αυτό ούτε και στη δική μου σκέψη.

Αλλά το να καθίσουμε και να ξεπετάξουμε ολόκληρη την κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, να ξεπετάξουμε τα πάντα που εσείς τα ξέρετε καλύτερα κ. Καθηγητά και να πούμε ότι όλα είναι μέλι-γάλα γιατί αλλιώς μπορεί να φτάσει σ' ένα σημείο να μας πουν ότι το δημόσιο σχολείο καταργείται και φτιάχνουμε το ιδιωτικό, αυτό είναι άλλη περίπτωση.

Δεν είπαμε να πάμε εκεί, είπαμε όμως ότι πρέπει ν' αμφισβητηθούν εκ θεμελίων αυτά τα πράγματα τα οποία τέλος πάντων έρχονται και θεμελιώνουν ένα σχολείο σε λάθος βάσεις. Αυτές τις βάσεις τις οποίες καταγγέλλατε μια ζωή εσείς. με τους αγώνες σας, με τα προγράμματα σπουδών που δίνετε στο Παιδαγωγικό Τμήμα. Όλα αυτά.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα, το δικό μας Παιδαγωγικό Τμήμα εσείς το ξέρετε, τα έβαζε με όλους αυτούς τους ανθρώπους. γιατί το κάνατε αυτό; για να καταργήσετε το δημόσιο σχολείο; Όχι. Για να το φτιάξετε όμως καλύτερα πρέπει να το επαναθεμελιώσετε σε άλλες βάσεις, αυτό λέω.

Δε μπορούμε λοιπόν να λέμε άλλα πράγματα, μακριά από το στόμα μου αυτές οι κουβέντες για το δημόσιο σχολείο. Αλίμονο τώρα.

ΠΡΟΕΔΡΟΣ: Νομίζω ότι και μέσα από αυτή την «αντιπαράθεση» και θεμιτή στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων μ' έναν δημιουργικό τρόπο, κρατάμε ότι την κοινή έννοια όλων όσων μίλησαν και σε μια πολύ ενδιαφέρουσα σημερινή συζήτηση με πάρα πολύ θετικά σχόλια, αν κάποιος παρακολουθήσει το κανάλι στο Youtube και με αμείωτο το ενδιαφέρον μέχρι τέλος, την κοινή έννοια για το δημόσιο σχολείο και γι' αυτό θα ευχαριστήσω όλους τους ομιλητές, τον κ. Λιάμπα, τον κ. Τουρτούρα και τον κ. Τσιάκαλο.

Να κλείσω μ' ένα σχόλιο το οποίο δε μπορώ να το πω βέβαια με τ' ονοματεπώνυμο, που έρχεται προς τον κ. Τσιάκαλο τελευταίο, δεν είναι ερώτημα: «Δάσκαλε είμαι πολύ συγκινημένη και περήφανη που σε άκουσα». Υπάρχουν πάρα πολλές ευχαριστίες για τις τοποθετήσεις όλων».

Ευχαριστίες και από τη ΔΟΕ που θα συνεχίσει να δίνει τον αγώνα και να κρατήσω και να πω γι' αυτό που είπε ο κ. Τσιάκαλος για τα ενιαία κείμενα, νομίζω ότι η διαφοροποίηση που δεν αφήνουμε να γίνει με τον αγώνα που κάνουμε, είναι αυτό ακριβώς που φοβάται το Υπουργείο Παιδείας, γιατί εμφανίζουμε τα προβλήματα τα οποία δημιουργεί η ίδια η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας.

Ζητάμε να διορθωθούν, δεν κατακερματίζουμε την ευθύνη, δεν την καταλογίζουμε στις Σχολικές Μονάδες, στους Εκπαιδευτικούς, όπως είναι η επιδίωξη του Ν. 4692 και στη συνέχεια του Ν. 4823.

Να υπενθυμίσω και την εκδίκαση, την τρίτη κατά σειρά μετά τις αναβολές της αγωγής του Υπουργείου Παιδείας στις 27 του μήνα το μεσημέρι στα Δικαστήρια, θα υπάρξει και σχετική ανακοίνωση και καλούμε τους συναδέλφους να στηρίξουν την προσπάθεια της ΔΟΕ να εφαρμοστούν οι νόμοι 4692 και 4823 και να προσέλθει επιτέλους σε μια στοιχειώδη συζήτηση που δεν έχει κάνει ποτέ το Υπουργείο Παιδείας για τα θέματα της Εκπαίδευσης.

Και φυσικά, τη μεγάλη απεργία στις 28 του μήνα, όπου όλοι μαζί παλεύουμε και για το δημόσιο σχολείο αλλά και για την κοινωνία.

Σας ευχαριστούμε όλους πάρα πολλοί, εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου. Ήταν μια εξαιρετική παρουσίαση και ελπίζουμε να τα πούμε σύντομα ξανά μαζί σας, σε μια επόμενη εκδήλωση της ΔΟΕ. Να είστε καλά.

ΛΗΞΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ