



Η διπλή φύση των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Τα «κακά» παιδιά!

Η αλήθεια

Οι μικροί θορυβοποιοί: άτακτοι, απρόσεκτοι, αδιάβαστοι

Εμπειρικά αλλά και από αρκετές μελέτες –των οποίων την αξιοπιστία δεν μπορούμε να αρνηθούμε– αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που σημειώνονται όσον αφορά τα ζητήματα πειθαρχίας σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, κυρίως στο Δημοτικό σχολείο αλλά και στη Μέση εκπαίδευση, σαν παιδιά που θέτουν προβλήματα προσαρμογής είναι κατά πλειοψηφία μαθητευόμενοι που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα¹.

Ακόμη, είναι ολοφάνερο –το αποδεικνύουν κάθε χρόνο και οι λειψές στατιστικές του Υπουργείου Παιδείας– ότι οι σχολικές επιτυχίες, η δυνατότητα εισόδου στις Πανεπιστημιακές σχολές ανήκουν κυρίως σε κείνους των οποίων η οικογένεια βρίσκεται ήδη σε κυρίαρχη κοινωνικοοικονομική θέση².

Είναι περιττό βέβαια να αναφερθούμε διεξοδικά στις περιπτώσεις όλων εκείνων των μαθητευόμενων που φαίνεται ότι εγκατέλειψαν με τη θέλησή τους τις σπουδές σε κάποια φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τους οποίους ο κόσμος έλεγε ότι «δεν τα 'παιρναν τα γράμματα» κι οι ίδιοι παραδέχονται ότι «τα γράμματα δεν είναι γι' αυτούς». Είναι η περίπτωση αυτή που ο ίδιος ο θεσμός των εξετάσεων πρόσβασης στην Γ/βάθμια εκπαίδευση κρύβει και μια άλλη πτυχή, άγνωστη-αθέατη, όχι όμως χωρίς ενδιαφέρον. Η παρακολούθηση της εξέλιξης της ροής μιας γενιάς μαθητών από την Α' Δημοτικού μέχρι την Γ' Λυκείου, η εκπαιδευτική τους δηλαδή ιστορία, αποδεικνύει με τον πιο σαφή τρόπο ότι:

α) ένας μεγάλος αριθμός μαθητευόμενων δεν φτάνει ποτέ στις εξετάσεις αυτές, αφού εγκαταλείπει το σχολείο σε κάποια φάση του, και

β) μαθητές οικογενειών με χαμηλό εισόδημα, παιδιά από απομακρυσμένα χωριά, παιδιά αλλοδαπών, νά ποιοι εκπροσωπούνται στη στρατιά αυτών που εγκαταλείπουν το σχολείο³.

Ο Χρήστος Κάτσικας είναι αντιπρόεδρος της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων και μέλος της συντάξης του περιοδικού *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*.

...και το ψέμα (Η ιδεολογία του χαρίσματος – νομιμοποίηση της κοινωνικής ανισότητας)

Οι φτωχοί είναι φτωχοί, επειδή είναι διανοητικά υποδέεστεροι, και η ανικανότητά τους είναι αθεράπευτη, επειδή κληρονομείται από τους φτωχούς και επίσης διανοητικά υποδέεστερους γονείς τους.

Όσοι δεν βλέπουν στα παιδιά των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, στον ίδιο τρόπο ύπαρξης τους, παρά μόνο ελλείψεις και μειονεκτήματα, όσοι ενδιαφέρονται για την απρόσκοπτη λειτουργία των μηχανισμών διατήρησης και αναπαραγωγής του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος έχουν ήδη ανακοινώσει τα συμπεράσματά τους: «πρόκειται για έναν συρφετό τεμπέληδων και απροσάρμοστων, τι τα θέλετε; δεν υπάρχουν εδώ καταβολές της προκοπής, είναι όλα παιδιά σκαφτιάδων και μουτζούρηδων». Οι μη ευνοημένες καταστάσεις (μαθητές από λαϊκά στρώματα, υποβαθμισμένες περιοχές) μεταμορφώνονται σε ανεπιτηδειότητα, ασχετοσύνη, κατωτερότητα φυσική. Οι προνομιούχοι ούτε βλέπουν ούτε θέλουν να δουν τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική και τη σχολική ανισότητα⁴.

Τα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών: «η εξορία»

Μετάθεση, μετάθεση, μετάθεση...

Ακόμα, δεν είναι λίγοι εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν εξορία το διορισμό ή τη μετάθεση σε σχολεία μιας υποβαθμισμένης περιοχής, ή σε πάσης φύσης τεχνικές σχολές (π.χ. στα πρώην ΤΕΛ ή στα ΤΕΕ), όπου συσσωρεύονται, κατά πλειοψηφία, μαθητευόμενοι από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Τα σχολεία π.χ. του Αιγάλεω ή της Αγίας Βαρβάρας, του Περιστερίου ή της Δραπετσώνας θεωρούνται από πολλούς κόλαση, κι όταν η αρχαιότητα δίνει το δικαίωμα να επιλεγθεί η θέση, τότε σαφώς γίνεται φανερή η έλξη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών προς τις κεντρικές και εύπορες συνοικίες που διαθέτουν λίγα παιδιά από λαϊκά στρώματα. Οι «ανεπιθύμητες» θέσεις μένουν στους νεότερους, που με τη σειρά τους προσπαθούν να δημιουργήσουν τους όρους για μια «προνομιακή» μετάθεση.

Η προτίμηση ενός ορισμένου μαθητικού κοινού από τη μεριά αρκετών εκπαιδευτικών δε συνδέεται πάντα με το γεγονός ότι στις ευνοημένες περιοχές απουσιάζει αυτό που πλεονάζει στα σχολεία των λαϊκών περιοχών, ένας «ενδημικός θόρυβος» και «αρκετές ελλείψεις στη γενική πειθαρχία των μαθητευομένων». Προϊόντα οι ίδιοι ενός σχολικού συστήματος που είναι αποτέλεσμα μιας ορισμένης πολιτικής που με τη σειρά της είναι συνδεδεμένη με τη σχετική θέση των τάξεων στην κοινωνία, προσκολλημένοι στο μύθο του χαρίσματος, του ουδέτερου σχολείου, της ισότητας στη διανομή θέσεων ανάλογα με τους τίτλους –ιδεολογήματα πολύ διαδεδομένα– δρουν χωρίς να παρεμβαίνει στη σχέση τους η σχέση ανάμεσα στη σχολική διαφορά και τη χθεσινή, σημερινή και αυριανή κοινωνική διαφορά. Έτσι, είναι αυθόρμητη η τάση να θεωρούν φυσικό τους χώρο τα σχολεία που πλειο-

ψηφούν οι μαθητευόμενοι που «θέλουν και μπορούν να μάθουν», κολάζοντας έτσι και βραβεύοντας τις μορφωτικές ανισότητες που δεν είναι παρά κοινωνικές⁵.

Στην καλύτερη περίπτωση λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο, επιλέγοντας τις ήδη εινοημένες περιοχές, όταν η άγνοια ή η απογοήτευση τους πείσει ότι είναι ακατορθωτο να πολεμήσουν τον κοινωνικό προκαθορισμό στο σχολείο.

Υποτίμηση, περιφρόνηση, εγκατάλειψη

Οι μαθητές αυτοί δε θα πάρουν απ' όλα τα χρόνια της σχολικής τους ζωής, τίποτε άλλο από την πελοποίηση της ακαταλληλότητάς τους, της αναξιοτήτάς τους

Ποια είναι η σχέση εκπαιδευόντων και εκπαιδευομένων σε αυτά τα πλαίσια;

Εμποτισμένοι οι εκπαιδευτικοί αυτοί από την ιδεολογία του χαρίσματος, των «προικισμένων-εκλεκτών» ή μη μαθητών, αγνοώντας τις κοινωνικές προϋποθέσεις που παράγουν τις καλλιεργημένες ή όχι διαθέσεις, αντιμετωπίζοντας σαν ανισότητες φυσικών χαρισμάτων τις ικανότητες που είναι κοινωνικά καθορισμένες, από την πρώτη κιόλας επαφή με τους μαθητευόμενους από τα χαμηλά στρώματα των σχολείων των υποβαθμισμένων περιοχών, σχηματίζουν στο μυαλό τους μια γνώμη η οποία δεν εκδηλώνεται μόνο με την απορριπτική βαθμολογία, αλλά εξωτερικεύεται φορτώνοντας τους μη εινοημένους μαθητές με την περιφρόνηση και την υποτίμηση.

Αυτή η υποτίμηση, η περιφρόνηση, η εγκατάλειψη που εκδηλώνεται σε κάθε επαφή μαθητή και εκπαιδευτικού, μαζί με την αδυναμία του πρώτου να ανταποκριθεί στα μαθήματα και με τη διαδοχική σειρά των αποτυχιών, θα θέσουν αυτόματα σ' εφαρμογή μεθόδους παθητικοποίησης ή αντίδρασης. Σε αυτή τη δεύτερη περίπτωση, η συσσωρευμένη μνησικακία απέναντι σ' αυτούς που συστηματικά εκθέτουν ανάγλυφα τις αδυναμίες τους, τους γελοιοποιούν και τους περιφρονούν μεταβάλλεται σε μίσος. Δε θα αργήσει το ξέσπασμα πάνω στα αντικείμενα, στις καρέκλες, στα θρανία, στους τοίχους. Παράλληλα, καθώς ο εκπαιδευτικός θα φαντάζει υπεύθυνος για τη λειτουργία του συστήματος επιλογής, για τη νομιμοποίηση-δικαίωση της κατανομής των μαθητευομένων και της κοινωνικής διαίρεσης, τα πυρά θα στραφούν, σε κάθε ευκαιρία εναντίον του. Αδιαφορία, «κατεργαριές», ταραχή, θόρυβος είναι η αμυντική αρνητική στάση που κάνει τους διδάσκοντες να τα χάνουν και παράλληλα να νιώθουν ότι δικαιώνεται η άποψή τους.

Φαύλος κύκλος. Έτσι δίνεται δηλαδή στους εκπαιδευτικούς μια απόδειξη που επιβεβαιώνει την κρίση τους και που ενισχύει τις υποτιμητικές τους διαθέσεις, και ταυτόχρονα η ενίσχυση αυτή πυροδοτεί νέες αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευομένων. Ο χώρος του σχολείου, και ό,τι έχει σχέση μ' αυτόν, θα θεωρηθεί ξένος, αν όχι εχθρικός⁶.

Προσπαθώντας να εργαστούμε προς όφελος αυτών των παιδιών

Δεν είναι βέβαια σε καμιά περίπτωση μικρότερο το πρόβλημα για εκείνους τους εκπαιδευτικούς που διαπνέονται από προοδευτικές αντιλήψεις για την κοινωνία, που έχουν σε γενικές γραμμές συνειδητοποιήσει τη συμβολή του αστικού σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και στη νομιμοποίησή τους, αυτούς τους εκπαιδευτικούς που θέλουν και επιδιώκουν να έχουν μια «άλλη» στάση απέναντι στους μαθητευόμενους των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, που νιώθουν την κοινότητα των προβλημάτων αλλά και των συμφερόντων τους με αυτούς τους μαθητευόμενους, που είναι γνωστό σε ποια πλευρά της κοινωνίας επιστρατεύονται μαζί.

Για να είμαστε σε θέση να προσεγγίσουμε τη μορφή των σχέσεων που πρέπει να διαμορφωθούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητευόμενους, είναι ανάγκη να αναλύσουμε σωστά, να ερμηνεύσουμε επιστημονικά τη στάση τους μέσα στη σχολική τάξη, απέναντι στο σχολείο, στη σχολική γνώση. Οφείλουμε πρώτα πρώτα να καταλάβουμε το βάσιμο αυτής της συμπεριφοράς των μαθητευομένων, να την ερμηνεύσουμε και παράλληλα να την αξιολογήσουμε. Το πρώτο βήμα είναι να απαντηθεί σωστά το ερώτημα:

Είναι η κατάσταση εκμετάλλευσης των λαϊκών στρωμάτων που αντικατοπτρίζεται σ' ένα συγκεκριμένο αριθμό αρνητικών στοιχείων στη ζωή και στη σχολική λειτουργία των γόνων τους, είναι δηλαδή η κοινωνική ανισότητα που δημιουργεί μορφωτικό μειονέκτημα τέτοιο που μόνο σαν εξαίρεση του κανόνα να τα βγάζουν πέρα στο σχολείο ή το σχολικό σύστημα με την οργάνωση και τους μηχανισμούς του δρα απορριπτικά ενάντια στους μαθητευόμενους των συγκεκριμένων στρωμάτων;

Ας το πούμε ξεκάθαρα: το να ενεργούμε σαν να μπορούν να τεθούν σε ίση βάση οι διάφορες κουλτούρες των διαφόρων κοινωνικών τάξεων σημαίνει πως σφραγίζουμε τα μάτια και τα αυτιά μας μπροστά στα μειονεκτήματα και στις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα, κοντολογίς σημαίνει πως αρνούμαστε την εκμετάλλευση και ακόμη περισσότερο τις συνέπειές της.

Παράλληλα, ας αποκαλύψουμε με σαφήνεια ότι αναφερόμαστε σε ένα σχολείο που αγνοεί τις μορφωτικές ανισότητες, βραβεύει τη μορφωτική κληρονομιά, συγκαλύπτει την κοινωνική επιλογή κάτω από τη σχολική επιλογή και νομιμοποιεί την αναπαραγωγή των κοινωνικών ιεραρχιών. Μιλάμε για ένα σχολείο όπου η κυρίαρχη ιδεολογία έχει τον κύριο λόγο μέσα στην όλη διαδικασία, για ένα σχολείο που αναπαράγει στους κόλπους του τη διαίρεση χειρωνακτικής-πνευματικής εργασίας επειδή ακριβώς είναι συνολικά τοποθετημένο σε σχέση μ' αυτή τη διαίρεση η οποία το ξεπερνά και του καθορίζει το ρόλο⁷.

Δύο κόσμοι διαφορετικοί: άλλοι κληρονομούν τα μορφωτικά αγαθά...

Πώς παρουσιάζεται κατά κανόνα ο μαθητευόμενος που προέρχεται από τα προνομιούχα στρώματα; στην πιο χοντροειδή έκφρασή τους, τα προνόμια που φέρνει μαζί του εντοπίζονται στο πλεονέκτημα της διαμονής σε αστικό κέντρο, σε καλό προάστιο, σε μεγάλο σπίτι, έχοντας παρακολουθήσει νηπιαγωγείο, ξένη γλώσσα, πιθανώς μουσικό όργανο, ερχόμενος

σε επαφή με την οικογενειακή βιβλιοθήκη, κάνοντας «πλούσιες» διακοπές, έχοντας εξωσχολικές δραστηριότητες, βοήθεια στο διάβασμα, ιδιωτικό δάσκαλο, πληροφόρηση για τα εκπαιδευτικά πράγματα και τις δυνατότητες εργασιακής αξιοποίησης των σπουδών. Η καλλιέργειά του είναι κοντινή στη σχολική παιδεία, είναι ήδη εφοδιασμένος με μια γενική προδιάθεση στη μάθηση. Οι μη «σχολικές» γνώσεις –με άμεση όμως σχολική χρησιμότητα– που ο μαθητευόμενος αυτός αντλεί από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον (π.χ. στον πολιτιστικό τομέα, η καλαισθησία, το πνεύμα, η επαφή με το θέατρο, τη μουσική, τη ζωγραφική, το μουσείο), σε συνδυασμό και με το εκτεταμένο πλέγμα των κοινωνικών διασυνδέσεων που του εξασφαλίζει η καταγωγή του, του δίνει τη δυνατότητα να έρχεται στο σχολείο να μάθει, περισσότερο για να νομιμοποιήσει σχολικά, ό,τι ήδη έχει εμπειρώσει από τη γέννησή του⁸.

...κι άλλοι τη στέρηση τους

παίρνουν για όνειρά τους την πραγματικότητα

Είναι γνωστό τι «κληρονομούν» τα «άλλα» παιδιά: πρώτα και κύρια τη στέρηση των μορφωτικών αγαθών που συνοδεύει την οικονομική στέρηση. Ζώντας σ' ένα στενό σπίτι και με πολλά συνήθως μέλη, όπου τα παιχνίδια είναι λίγα και στοιχειώδη και λείπει ο χώρος ξεκούρασης, ο μαθητευόμενος των λαϊκών στρωμάτων βρίσκει πάντα λιγότερες ευκαιρίες πρακτικής εξάσκησης, ανάπτυξης της κινητικής του ικανότητας και της σύλληπτικής του διάκρισης. Ανοίγει τα μάτια του σ' έναν κόσμο γεμάτο ακατάστατα αντικείμενα, δεν έχει σταθερή ώρα για το φαγητό ή τον ύπνο ούτε μεθοδικό τρόπο. Μαθαίνει να υπολογίζει στις μικροπρόθεσμες χρονικές προοπτικές, όπου κυριαρχεί το παρόν. Λίγες προβλέψεις, λιγότερα μακρόπνοα σχέδια. Σε μια εποχή που για τους προνομιούχους μαθητευόμενους είναι περίοδος άγχους, προετοιμασίας, διαγωνισμάτων με στόχο το μέλλον, αυτοί κυριαρχούνται από τον πειρασμό να επωφεληθούν από το παρόν καθώς έχουν εσωτερικεύσει σαν μελλοντική τους πορεία το στατιστικό πεπρωμένο των παιδιών του κοινωνικού τους περιγύρου, το δρόμο προς το εργοστάσιο ή κάποιου άλλου είδους χειρωνακτική εργασία. Προσαρμόζοντας συνειδητά ή ασυνείδητα τις φιλοδοξίες τους αυστηρά στις αντικειμενικές πιθανότητες, αυτοκαθορίζονται σε σχέση με τους καταναγκασμούς που τους καθορίζουν, κι όταν μιλούν για τα σχέδιά τους, τα όνειρά τους, εκεί, χωρίς να το καταλαβαίνουν, αφήνουν να φανεί η δράση των αντικειμενικών συνθηκών έτσι όπως τις έχουν προοδευτικά εσωτερικεύσει.

Κάποια πρώτα συμπεράσματα

*για να διατηρήσουμε το δικαίωμα στο όνειρο,
πρέπει να αντικρίσουμε κατάματα τον εφιάλητη*

Οι μαθητευόμενοι από τα λαϊκά στρώματα μεταφέρουν μαζί τους, πριν ακόμη πατήσουν το πόδι τους στο σχολείο, το μορφωτικό μειονέκτημα. Μπορεί κανείς να το αρνηθεί

αυτό; Όσο τα στρώματα αυτά βρίσκονται υπό καθεστώς εκμετάλλευσης δεν μπορούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συγκρίσιμη με την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης.

Από την άλλη μεριά, το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζοντας όλους τους μαθητευόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι μεταξύ τους, ως ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, ουσιαστικά, στην πράξη, επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες. Τις μεγαλώνει και παράλληλα τις νομιμοποιεί. Οι μαθητευόμενοι από τα χαμηλά στρώματα δεν είναι καθόλου προετοιμασμένοι να πάρουν μέρος σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο η κουλτούρα που προσφέρεται είναι συγγενική στην κουλτούρα των προνομιούχων στρωμάτων⁹.

Όμως...

Μπορεί αυτό το γεγονός να δικαιολογήσει την άρνηση και την αδιαφορία, την απειθαχία και την αναταραχή των μαθητευομένων από τα χαμηλά στρώματα; Αυτή η συμπεριφορά που φέρνει τη σφραγίδα της εκμετάλλευσης συνιστά άραγε κάτι αντίθετο από την εκμετάλλευση; Σίγουρα, η στάση τους αυτή δεν προσαρμόζεται απλά στην κατάσταση τους, που είναι κατάσταση αδιεξόδου, αλλά ακριβώς στο αδιέξοδο της κατάστασής τους.

Οι εμπειρίες από τη σχολική τάξη αποδεικνύουν πως αρκετές φορές η πιο ιδιότυπη φαινομενικά και έξω από τους κανόνες του αστικού σχολείου συμπεριφορά μαθητευομένων από τα χαμηλά στρώματα δεν είναι παρά η υπακοή σε πρότυπα παραδοσιακά έξω από το παραδοσιακό πλαίσιο εφαρμογής τους. Αναφερόμαστε βέβαια στις περιπτώσεις εκείνες –όχι λίγες– που η αντίδραση ενάντια στους καταναγκασμούς του σχολείου δεν είναι εκδήλωση του ταξικού ενστίχτου αλλά ένας από τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η εσωτερικευση των αξιών που επιβάλλει το σχολικό σύστημα.

Η διπλή όψη των φαινομένων

ούτε φορέας σωτηρίας, ούτε φορέας απώλειας

Το να θεωρούμε το σχολείο, τη σχολική γνώση, τους εκπαιδευτικούς, σαν μια –με κάθε λεπτομέρεια φτιαγμένη– μηχανή στην υπηρεσία της κυρίαρχης τάξης, που οδηγεί με καθολική επιτυχία στην αποτυχία των κοινωνικά μη προνομιούχων και στον ιδεολογικό τους ευνοϊχισμό είναι μεταφυσική. Το να αντιλαμβανόμαστε όμως το σχολείο σαν φορέα σωτηρίας και δύναμη ανανέωσης που λειτουργεί στην υπηρεσία της κοινωνίας στο σύνολό της, πάνω από τάξεις και έξω από την πάλη των τάξεων, που προσφέρει σ' όλους ίσες δυνατότητες κοινωνικής προαγωγής και προσωπικής ανάπτυξης, είναι άγνοια ή απάτη.

Μεταφυσική, άγνοια, απάτη ή υποκρισία, σημασία έχει ότι σε καμιά περίπτωση το σχολείο δεν παρουσιάζεται αυτό που τελικά είναι.

Το σχολείο είναι μέρος του κόσμου. Σε μια κοινωνία διηρημένη σε τάξεις το σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι ταξικό. Ό,τι συμβαίνει στο σχολείο αντανακλά τόσο την εκμετάλ-

λευση όσο και τον αγώνα ενάντια στην εκμετάλλευση. Το να το ντύνουμε με μια θαναματοφυγική δύναμη, άλλοτε θεία και άλλοτε διαβολική, το να το θεωρούμε άλλοτε σαν φορέα απώλειας και άλλοτε σαν φορέα σωτηρίας για τους μαθητευόμενους δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια βαθιά υπόκλιση στην απάτη και τη μεταφυσική.

Έτσι...

Η κυρίαρχη τάξη έχει πολλά να ελπίζει και πολλά να φοβηθεί από τη μαζική είσοδο μη εννοημένων κοινωνικά παιδιών στο σχολείο

Σ' αυτά που διδάσκει το αστικό σχολείο υπάρχει ένα μείγμα πλανών, παραλείπονται αλήθειες, περιφρονούνται αξίες. Είναι βέβαια αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι το σχολείο αυτό θα παρουσιάσει στο χώρο του μαθήματα –λογοτεχνία, ιστορία ή άλλα– καθαρά από τις αστικές απάτες, τις προκαταλήψεις και την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης¹⁰. Είναι όμως, παράλληλα, εξίσου λαθεμένο να απορρίπτουμε συνολικά τη σχολική γνώση, να κατατάσσουμε το σύνολο των γνώσεων που συγκέντρωσε η ανθρωπότητα κάτω από την κυριαρχία του καπιταλισμού στην αστική ιδεολογία· αυτό σημαίνει μια επικίνδυνη πτώχευση. Κάθε άσκηση των Μαθηματικών δεν αναπτύσσει το κριτικό πνεύμα, κάθε εμπειρία στη Φυσική δεν απαλλάσσει από τη δεισιδαιμονία, αυτό είναι αλήθεια. Παράλληλα όμως δεν είναι ψέμα ότι δεν υπάρχουν λαϊκά μαθηματικά διαφορετικά από τα μαθηματικά της κυρίαρχης τάξης, γιατί αυτή, επωφελούμενη από τις περιστάσεις, προσέγγισε σ' αυτό το πεδίο όλη την αλήθεια.

Ό,τι εξαπατητικό παρουσιάζει η σχολική γνώση δεν μπορεί να έχει νόημα παρά σαν πρόσκληση για αληθινή εκπαίδευση. Η συνολική άρνηση και η απόρριψη της σχολικής γνώσης κρύβει έναν σοβαρό κίνδυνο που τον διακρίνουμε συχνά: μια κατάσταση αδιαφορίας και περιφρόνησης απέναντι σ' ό,τι έχει σχέση με την κουλτούρα. Όμως, πώς αλήθεια οι μαθητευόμενοι από τις λαϊκές τάξεις θα ξεσκεπάσουν τις απάτες της κουλτούρας που διαδίδει το σχολείο αν δεν την αφομοιώσουν; Πώς θα αντισταθούν στις εξαπατήσεις της αν δεν έχουν τη δυνατότητα να οικειοποιηθούν τα στοιχεία αλήθειας που περιέχει; Μόνο η τέλεια γνώση της κουλτούρας που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της ανθρωπότητας και, παράλληλα, η μεταμόρφωσή της ανοίγει δρόμους στη δυνατότητα μιας κουλτούρας που θα αναπτύσσει τον αγώνα του κόσμου της εργασίας.

Να το ξαναπούμε

Να το ξαναπούμε: το σχολείο εξυπηρετεί αποτελεσματικά τα συμφέροντα του κέρδους, βοηθάει στη νομιμοποίηση της ανισότητας, στην αναπαραγωγή των δομών της κοινωνίας, παράλληλα όμως αποτελεί πεδίο δράσης όπου αναπτύσσεται μια υψηλή πολιτικοποιημένη συνείδηση. Προορισμένο να μεταδίδει ιδεολογία γίνεται ξαφνικά και ο χώρος όπου οι αμφισβητήσεις εμφανίζονται στον τομέα της ιδεολογίας. Είναι λάθος να συγχωρεθεί ολοκλη-

ρωτικά στα πλαίσια μιας πλαστής αναγκαιότητας, όμως είναι λάθος και να εγκαταλειφθεί ολοκληρωτικά.

Κανείς δεν μπορεί να υποστηρίξει πως οι μαθητευόμενοι από τα λαϊκά στρώματα μπορούν να ανατρέψουν ή και ακόμα να μπλοκάρουν την κυρίαρχη ιδεολογία, την ταξική σχολική γνώση με την άρνηση, την παθητικοποίηση, το βρόμικο λεξιλόγιο ή το θόρυβο. Οι πράξεις βανδαλισμού μπορεί ν' αποτελούν μια ενστικτώδη απάντηση στην περιφρόνηση που τους δείχνουν, στην απόρριψη. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν μπορούμε να την ιεροποιήσουμε, να την εκτιμήσουμε θετικά. Γιατί, όταν σπάζουν θρανία ή αρνούνται να μάθουν στιδήποτε, δεν προάγουν περισσότερο τα συμφέροντα της τάξης τους απ' ό,τι μαρτυρούν την κατάρπτωσή τους. Είναι σίγουρο ότι η συμπεριφορά αυτή, το ξανάπαμε, φανερώνει τα στοιχεία εκμετάλλευσης που η κυρίαρχη τάξη εντυπώνει στα θύματά της.

Αυτή είναι η μία πλευρά. Ας δούμε όμως και την άλλη. Αυτή η ασυνεπής διαγωγή τους έχει μια ουσιαστική αξία: αρνούνται το σχολείο που επιλέγει, που τους περιφρονεί, που τους υποτιμά, αδιαφορούν για μια κουλτούρα που καμουφλάει επίμονα την ύπαρξή τους, που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την υπαγωγή τους στα μέσα παραγωγής καθώς τους υποτάσσει στο ρόλο του «αμόρφωτου», του «ακαλλιέργητου», του «ατόμου με περιορισμένες ικανότητες»¹¹.

Αν κρατήσουμε αυτή τη διπλή πλευρά που φαίνεται ότι αποτελεί μια αντίφαση, δε θα θεωρήσουμε τα παιδιά αυτά ούτε ελαττωματικούς απόκληρους αλλά ούτε και θεματοφύλακες μιας λαϊκής κουλτούρας που βρίσκεται ήδη σε καλή κατάσταση.

Στην καπιταλιστική κοινωνία τα κοινωνικά αυτά στρώματα είναι αυτά που υφίστανται την εκμετάλλευση και παράλληλα τα ίδια που μπορούν να αγωνιστούν ενάντια σ' αυτή την εκμετάλλευση¹².

Αυτή η παρατήρηση, όπως και η προηγούμενη, δείχνει την ταυτόχρονη παρουσία του αγωνητικού και του θετικού, την ενότητά τους και ταυτόχρονα την πάλη τους. Αυτό μπορεί να φαίνεται δύσκολο να γίνει κατανοητό, γιατί είμαστε συνηθισμένοι στον τρόπο του μεταφυσικού συλλογισμού. Ας το δούμε λοιπόν πάλι, ακόμη μια φορά. Στα ενδότερα κάθε πράγματος βρίσκονται μαζί αντίθετες δυνάμεις, ανταγωνισμοί. Τι συμβαίνει ανάμεσα σ' αυτές τις δυνάμεις; Μάχονται. Επομένως τίποτε δεν κινείται από μια δύναμη που έχει δράση σε μια κατεύθυνση μονάχα, αλλά καθετί κινείται από δύο δυνάμεις με αντίθετες κατευθύνσεις¹³.

Βρίσκουμε στα παιδιά από τα χαμηλά στρώματα όχι μόνο μια έλλειψη κοντά σε μια θετικότητα, αλλά τη συνένωσή τους: η έλλειψη περιέχει τη θετικότητα και η θετικότητα προσβάλλεται από την έλλειψη. Η κατάσταση αυτών των στρωμάτων δημιουργεί μειονεκτήματα, ελαττώματα, κοντολογίς μια έλλειψη που φέρνει την πυρωμένη σφραγίδα της εκμετάλλευσης και είναι συνέπιά της, και παράλληλα η ίδια κατάσταση δημιουργεί στα στρώματα αυτά δυνάμεις καθοριστικές για την αλλαγή, το ξεπέραςμα αυτής της κατάστασης, τελικά δηλαδή περιέχει μια θετικότητα. Η διαλεκτική μάς διδάσκει πως καθετί υπαρκτό περιέχει παράλληλα τους όρους άρνησης του προηγούμενου τρόπου ύπαρξής του¹⁴.

Σ' αυτή την εσωτερική αντίφαση, στην αντίθεση της θετικότητας και του μειονεκτήματος σαν χαρακτηριστική αλήθεια των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων, μπορούν και πρέπει να επιδράσουν οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια να τη λύσουν σε όφελος των παιδιών αυτών.

Πάνο σ' αυτή την πραγματικότητα μπορεί να βασιστεί κάθε προοδευτική παιδαγωγική δραστηριότητα, μπορεί να «πατηθεί» η συνεργασία του ζωντανού στοιχείου της εκπαίδευσης. Υποτιμημένος, κάποτε συντηρημένος ο μαθητευόμενος των λαϊκών στρωμάτων μπορεί να μεταμορφωθεί σε μαχητή. Πότε; Όταν κατορθώσει ν' ανακαλύψει τα κοινωνικά αίτια που διαμόρφωσαν την προηγούμενη δική του ιστορία. Την ώρα που η ιδέα της συνεργασίας αναπτύσσεται ανάμεσα σ' αυτούς τους μαθητευόμενους, την ώρα που προβάλλονται τα κοινά σημεία των προσωπικών εμπειριών, που αναγνωρίζουν τον εαυτό τους μέσα στην ιστορία του διπλανού τους, τότε, την ώρα αυτή, οικοδομείται και ο πρώτος σταθμός στην απόκτηση κοινωνικής συνείδησης¹⁵.

Σημειώσεις – Βιβλιογραφικές αναφορές

1. Βλ. Liliane Lurat, *L'êche et le desinteret scolaire a l' ecole primaire*, Les Editions du Cert, 1976. Επίσης βλ. Γεώργιος Γαλάνης, «Παραβατικότητα ανήλικων και σχολική επίδοση», στην Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ Ιωαννίνων, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1990, Νο 3 σσ. 65-120. Επίσης βλ. Χρήστος Κάτσικας, «Ποιος ευθύνεται για τις παραβάσεις των μαθητών», εφ. *Τα Νέα*, 3/10/1994, σσ. 30-31.
2. «παρ' όλη την ποσοτική μεγέθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος στις δυτικές κοινωνίες μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι εκπαιδευτικές ανισότητες ελάχιστα μειώθηκαν...», βλ. R. Boudon. *Education, Opporunity and Social Inequality: changing prospects in Western society*, σ. 201, John Wiley, N.Y., 1974. Επίσης βλ. Χρήστος Κάτσικας-Κώστας Θεριανός, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Σαββάλας 2004.
3. Βλ. αναλυτικά γι' αυτά τα ζητήματα στο Χρήστος Κάτσικας-Γιώργος Καββαδίας, «Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση», Gutenberg 2000 (β' έκδοση).
4. Βλ. Ζωρζ Σνύντερ, *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*, Ζαχαρόπουλος 1981, σ. 82. Επίσης βλ. Μπάμπης Νούτσος, *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική πολιτική*, Θεμέλιο, Αθήνα 1988, σσ. 58-59.
5. Βλ. Θόδωρος Μυλωνάς, «Ο Κοινωνικός έλεγχος της "ρφής" του μαθητικού πληθυσμού και η ιδεολογική μέσω λέξεων και εκφράσεων "νομιμοποίηση" του, στο περιοδικό *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ. 13/1990, σσ. 183 κ.ε. Επίσης βλ. P. Bourdieu-CI. Passeron, *Οι κληρονόμοι*, Καρδαμίτσα, 1993, σ. 130.
6. Βλ. Χρήστος Κάτσικας, «Εκπαιδευτικοί, η ψυχή της Εκπαίδευσης σε κρίση», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 31-32/1994.
7. Βλ. Θανάσης Τσιργιώτης, «Δέκα σημεία για τον αριστερό εκπαιδευτικό», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ. 29-30/1994.
8. Βλ. Χρήστος Κάτσικας, «Η επιτυχία είναι ζήτημα κοινωνικής προέλευσης και κοινότητας», αφιέρωμα της εφημ. *Τα Νέα*, 28 και 29/06/1993. Επίσης Γιώργος Καββαδίας, «Ταξική Παιδεία», *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 10/11/1993.
9. Βλ. Χρήστος Κάτσικας-Γιώργος Καββαδίας, *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση : ποιος - ποιον και γιατί*, Σαββάλας, Αθήνα 2003. Επίσης βλ. Μαρία Πετμεξίδου-Τσουλουβή, *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*, Εξάντας, Αθήνα 1987, σσ. 31-32.
10. Βλ. *Θέματα Παιδείας*, τ. 2, 3, 4, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1981-1983.
11. Βλ. Β.Ι. Λένιν, «Για την Αγωγή και την Παιδεία», *Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα 1981, τόμ. 2, σσ. 141-9.
12. Βλ. Μάο Τσε Τουνγκ, *Διαλεκτά έργα*, Μορφωτικές εκδόσεις, Αθήνα 1979, τόμ. 5ος, σσ. 296-8.
13. Βλ. Μάο Τσε Τουνγκ, *Για τις αντιθέσεις*, Ιστορικές εκδόσεις, Αθήνα 1963, σσ. 21-23
14. Βλ. Μάο Τσε Τουνγκ, *Για την πράξη*, Ιστορικές εκδόσεις, Αθήνα 1963, σσ. 7-8.
15. Βλ. Μπενζαμέν Κοριά, «Τα εργοστασιακά πανεπιστήμια στην Κίνα στην Πολιτιστική Επανάσταση», *Ασυνέχεια* 1993, σσ. 24-25. Επίσης Ν. Κρούτσικαγια, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση*, Χρόνος, Αθήνα 1975, σσ. 126-9.