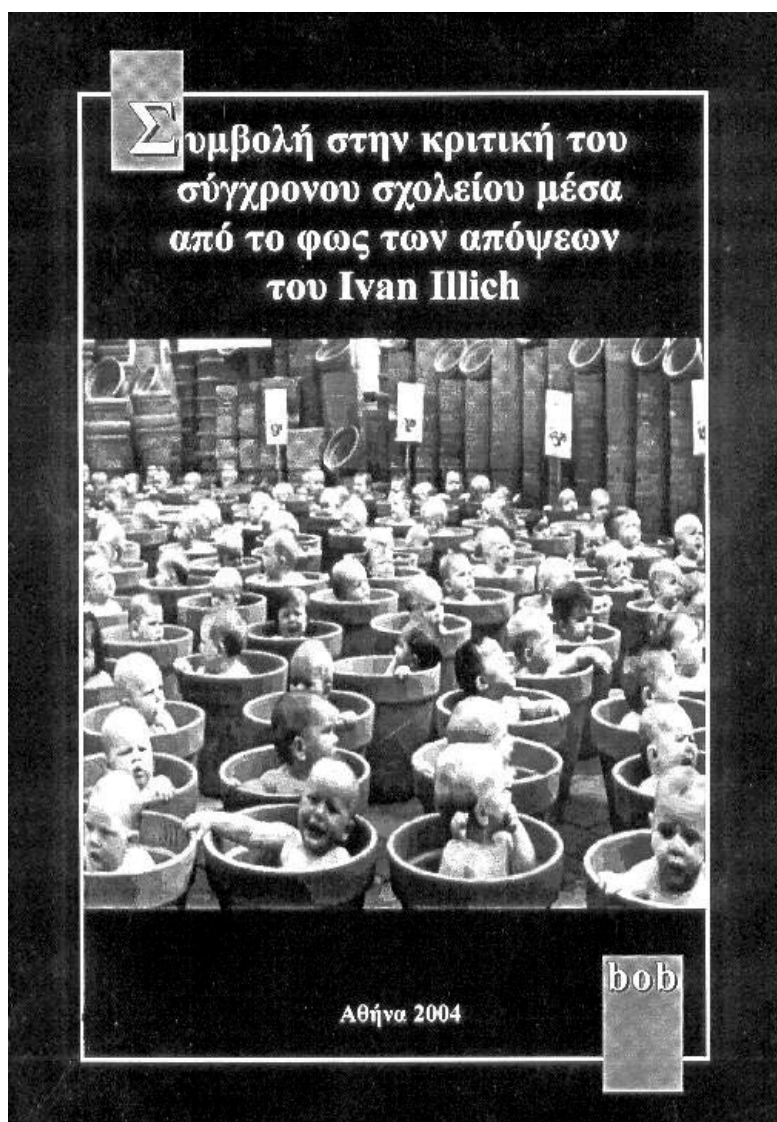


**Συμβολή στην κριτική του σύγχρονου
σχολείου μέσα από το φως των απόψεων
του Ivan Illich**



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

1.1. Ιστορική εξέλιξη του σχολείου

Το σχολείο είναι ένα στάδιο σε μια διαδοχική σειρά εξειδικευμένων θεσμών. Οι προϊστορικές τελετές, οι μύθοι και σαμάνοι, οι ναοί και οι ιερατικές κάστες, οι Ελληνικές, οι Αλεξανδρινές, οι Ρωμαϊκές σχολές καθώς και οι σχολές των Σουμέριων, τα τάγματα των μοναχών, τα πρώτα πανεπιστήμια, τα σχολεία κατώτερης και μέσης εκπαίδευσης όλοι έπαιξαν κάποιο ρόλο στην ιστορία του σημερινού θεσμού του εθνικού και διεθνούς σχολικού συστήματος.

Ξεκινώντας απ' τα ιστορικά χρόνια βλέπουμε ότι τελετές και τελετουργίες, συμβολικές πράξεις, ήταν πάντα ένα μέρος της ζωής του ανθρώπου. Οι σπηλιές της Νότιας Γαλλίας και της Ισπανίας, διάσημες για τις ζωγραφιές προϊστορικών ζώων, αποδεικνύουν την ύπαρξη ανθρώπων ή χώρων ειδικευμένων στη χρήση του μύθου και της ιεροτελεστίας. Οι φιγούρες που απεικονίζονταν σ' αυτές τις ζωγραφιές (των σπηλιών), είναι οι σαμάνοι, που συνδύαζαν τον ρόλο του δασκάλου με τους ρόλους του ιερέα, του μάγου, του ηθοποιού, του ποιητή, του ιδεολόγου.

Τα σύνορα μεταξύ προϊστορικής και ιστορικής εποχής σημαδεύονται απ' την ανακάλυψη της γραφής, που όσον αφορά την εποχή, αντιστοιχεί με την ίδρυση των πόλεων και των μεγάλων θρησκειών. Η παιδεία ξεπήδησε μέσα απ' την άσκηση της λατρείας και της διακυβέρνησης. Το πρώτο σπίτι της ήταν το ιερό των ναών και οι πρώτοι επαγγελματίες ήταν οι ειδικευμένοι ιερείς. Η ίδια η γραφή πιθανώς ανακαλύφθηκε απ' αυτούς τους ιερείς. Είναι σχετικά επιβεβαιωμένο πως όχι μόνο η γραφή, αλλά και η αριθμητική, η αστρονομία, η χημεία, η μουσική, η ζωγραφική και η ποίηση αναπτύχθηκαν για πρώτη φορά στα ιερά των ναών των Αιγυπτίων, των Σουμερίων και στις άλλες κάστες που κυριαρχούσαν. Πολλοί υποστηρίζουν ότι υπήρχε ένα είδος διδασκαλίας μεταξύ ίσων, καθώς ο καθένας μοιραζόταν με τους άλλους τις ανακαλύψεις του ή τις αξιοποιήσεις- συμπεράσματά του. Στα ιστορικά χρόνια τα πρώτα σχολεία της κλασικής Αθήνας έδιναν έμφαση στη στρατιωτική εκπαίδευση, στον αθλητισμό, στη μουσική και στην ποίηση και δίδασκαν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Αμέσως μετά, από τις ιστορικές πηγές, αναφέρονται σχολές ιατρικής και φιλοσοφίας και αμέσως μετά μια τάξη σχολών που ιδρύθηκαν απ' τους Σοφιστές. Οι Σοφιστές ήταν οι πρώτοι πληρωμένοι δάσκαλοι και ο σκοπός τους ήταν πρακτικός: να κάνουν τους μαθητές τους ικανούς άντρες.

Αργότερα εμφανίζεται η άνθιση των σχολικών συστημάτων στις ελληνοιστικές αποικίες, των οποίων η οργάνωση, το πρόγραμμα και η ηλικία

των μαθητών, είναι προοίμιο και του δικού μας σχολικού συστήματος. Τα παιδιά μαθαίνουν πρώτα ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, και αργότερα διδάσκονται γυμναστική, μουσική, τους κλασικούς της φιλολογίας, γεωμετρία και επιστήμες. Οι σχολές της Αλεξάνδρειας ειδικεύονταν στη διδασκαλία της ιατρικής, της ρητορικής και της φιλοσοφίας. Τα περισσότερα απ' αυτά τα κέντρα ενισχύονταν οικονομικά από ιδιώτες, παρ' όλο που μερικές μικρές πόλεις είχαν δημόσια συστήματα, ενώ άλλες ενισχύονταν από ιδρύματα φτιαγμένα από εύπορους ανθρώπους. Μια μικρή μειοψηφία του ελληνικού πληθυσμού του Αλεξανδρινού κόσμου μπορούσε να επωφεληθεί απ' αυτά τα ιδρύματα.

Οι Ρωμαίοι υιοθέτησαν το ελληνιστικό στοιχείο και το χρησιμοποίησαν για τη μόρφωση της δικής τους ελίτ. Επομένως απ' την πτώση της Αθήνας μέχρι την πτώση του Βυζαντίου μια πολύ μικρή μειοψηφία ανθρώπων πήγαινε σχολείο. Η πτώση της Ρώμης είχε σαν αποτέλεσμα τη συνένωση της παιδείας και της θρησκείας. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Μεσαίωνα ήταν οι καθεδρικές σχολές και μοναστήρια. Στα πρώτα μοναστήρια των Βενεδικτίνων, ο χώρος και ο χρόνος έγιναν οι παράμετροι της μάθησης και της ζωής. Κάθε ώρα στη ζωή του Βενεδικτίνου μοναχού είχε τον προσδιορισμένο τόπο και σκοπό της. Τα μεταγενέστερα τάγματα των Δομινικανών και των Φραγκισκανών βασίζονταν σε διαφορετικές αρχές. Τη δέσμευση από τον χώρο και τον χρόνο την αντικατέστησε η αφοσίωση στην φιλανθρωπία και η ταύτιση με τους φτωχούς. Αυτά τα χρόνια έχουμε και την ίδρυση των πρώτων μεσαιωνικών πανεπιστημίων αφιερωμένα κυρίως στη μελέτη της χριστιανικής θεολογίας. Παράλληλα ιδρύονται πανεπιστήμια στην Μπολόνια, στο Σαλέρνο και στο Παρίσι, αφιερωμένα κυρίως στην ανάπτυξη και διάδοση της γνώσης.

Τον 16^ο αιώνα οι Ιησουΐτες ανέπτυξαν ένα πρόγραμμα και μια εκπαιδευτική μέθοδο σχεδιασμένα σκόπιμα για να προετοιμάσουν τους ανθρώπους για μια ζωή πλούσια και με μεγάλη προοπτική και άμιλλα. Η Ιησουΐτικη παιδεία, ενώ αρχικά απευθυνόταν στα μέλη μιας εκκλησιαστικής ελίτ, επεκτάθηκε σύντομα και στην κοσμική ελίτ του ευρωπαϊκού μεσαιωνικού κόσμου.

Ο Λούθηρος και οι οπαδοί του, που χρονικά συμπίπτουν με τις εφευρέσεις της Γουτεμβέργιας τυπογραφίας, έδωσαν ένα τεράστιο κίνητρο για την ανάπτυξη κατώτερων ιδρυμάτων παιδείας. Η μαζική έκδοση της Βίβλου και η θεωρία πως η σωτηρία προερχόταν απ' αυτήν, έκαναν τη διδασκαλία της ανάγνωσης μια ηθική επιταγή για τους Προτεστάντες. Η βιομηχανική επανάσταση, που ακολούθησε από κοντά την Μεταρρύθμιση πρόσφερε την αναγκαία προϋπόθεση της γοργής ανάπτυξης των σχολείων. Η αριθμητική αύξηση αυτών ήρθε με τη δημιουργία των εθνών- κρατών. Τα πρώτα ολοκληρωμένα συστήματα σχολικής παιδείας αναπτύχθηκαν στην Γαλλία και την Πρωσία. Το σχολικό μοντέλο της Γερμανίας αποσκοπούσε στη

δημιουργία πολιτών κομμένων και ραμμένων σύμφωνα με τις απαιτήσεις των αρχιτεκτόνων του Γερμανικού έθνους- κράτους. Όλα τα άλλα έθνη αντέγραψαν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τα κύρια χαρακτηριστικά του γερμανικού συστήματος.

Τα σχολεία υπηρέτησαν ένα μεγάλο σκοπό στη σταθεροποίηση των νέων εθνών- κρατών αλλά και τις ελίτ αυτών των κρατών. Η πραγματική εξήγηση για μαζική μόρφωση οφείλεται στην ανασφάλεια της ελίτ μιας και το σύστημα των παραδοσιακών αξιών βρίσκεται σε κίνδυνο. Τόσο στην Αλεξανδρινή εποχή όσο και σ' αυτή των Ιησουϊτών ο ρυθμός της επέκτασης των σχολείων ήταν ταχύτατος. Γι' αυτούς το σχολείο θεωρήθηκε σαν ένα μέσο διατήρησης ενός συνόλου αξιών που άρχισαν να χάνουν την κυριαρχία τους. Σήμερα τα δημόσια σχολεία, που απαιτούν υποχρεωτική παρακολούθηση, είναι προσφιλή τόσο για τους προνομιούχους όσο και για τους αδικημένους. Στους τελευταίους επαγγέλλονται ίσες ευκαιρίες για όλους και στους πρώτους μια μεθοδική πρόοδο κάτω απ' τον έλεγχο της ελίτ. Έτσι, το σχολείο αναλαμβάνει το βάρος της διατήρησης και της νομιμοποίησης μιας συνεχούς ιεραρχίας προνομίων. (Βλ. Ρεϊμερ, 1971, σελ. 69-81)

1.2. Το σχολείο ως σύστημα

Το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα για δύο ουσιαστικούς λόγους. Ο πρώτος λόγος σχετίζεται με το ότι έχει αναγνωρίσιμα συστήματα, όπως είναι οι ομάδες μαθητών, οι εκπαιδευτικοί, ο σύλλογος διδασκόντων. Ο δεύτερος τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι ως χώρος με διάφορες μεταβλητές βρίσκεται σε επικοινωνία, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με άλλα κοινωνικά συστήματα. Τα κοινωνικά συστήματα διακρίνονται σε στατικά και σε δυναμικά. Τα πρώτα είναι νεωτερικής αντίληψης και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις κοινωνικές προσδοκίες, ενώ τα δεύτερα είναι μετανεωτερικής αντίληψης και θέτουν στο κέντρο το Υποκείμενο. (Βλ. Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 91)

Βασικά χαρακτηριστικά των πρώτων μοντέλων είναι: ο βερμπαλισμός, ρητορική και μονόλογος, εργασία, ερμηνεία, οριοθέτηση, έμμεσα μηνύματα, τόνισμός της εξάρτησης, ευθύγραμμη, αιτιακή σκέψη, λεπτομερής περιγραφή, αξιολόγηση και προσβολή, πίεση για λύση, πνεύμα ελέγχου, προσανατολισμός στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία, αποφυγή του λάθους. Βασικά χαρακτηριστικά των δυναμικών μοντέλων είναι: επεξεργασία και ανακάλυψη, ακρόαση, κατανόηση και διάλογος, άνοιγμα, προσέγγιση, κατανόηση και σχεδιασμός, άμεσα μηνύματα και ευελιξία, τόνισμός της αυτονομίας, απλοποίηση των διαδικασιών, επισήμανση ανοιχτών ερωτημάτων και αναπάντητων προβλημάτων, προσανατολισμός στο Υποκείμενο, στα δεδομένα του προβλήματος και στην αναπτυξιακή ικανότητα. (Βλ. Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 92).

Το σχολείο κινείται μεταξύ δύο πόλων, αυτού που θέτει στο κέντρο την ανάπτυξη του παιδιού και εκείνου που προβάλλει τις κοινωνικές απαιτήσεις. Αυτό που έχει σήμερα κυριαρχήσει είναι το κοινωνιοκεντρικά προσανατολισμένο, ενώ σήμερα παρατηρείται η τάση το σχολείο να αντιμετωπίζει τον μαθητή ως ενεργό υποκείμενο. Αυτή η στροφή οφείλεται στο κίνημα της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης και έχει σύνθημα "όλα πρέπει να έχουν ως αφετηρία και απόληξη το παιδί". Σήμερα η παιδαγωγική μεταρρύθμιση θεωρείται ως μια καθολική αρχή που πραγματώνεται σε κάθε εποχή με ιδιαίτερο τρόπο, ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν και με τα πορίσματα της σχετικής επιστημονικής έρευνας. Οι στόχοι αυτής της αρχής είναι:

- Να μαθαίνουμε να κατανοούμε τα παιδιά, να ενισχύουμε τις δυνάμεις και να τους παρέχουμε δυνατότητες και συνθήκες αυτενέργειας.
- Να τους διδάσκουμε τη σφαιρική θεώρηση των πραγμάτων με ολιστικό τρόπο.
- Να τους επιτρέπουμε να γνωρίσουν τη γνώση του κόσμου και της εργασίας.
- Να αξιολογούμε τις επιδόσεις τους με παιδαγωγικό τρόπο και να τους εισάγουμε στη δημόσια υπευθυνότητα.
- Να συνδράμουμε, έτσι ώστε τα σχολεία να αναπτυχθούν και να αποκτήσουν έναν ιδιαίτερο σχολικό πολιτισμό που θα εμπλουτίζει και υπόλοιπους θεσμούς.

Από τους στόχους αυτούς διαφαίνονται και οι θέσεις της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης σε σχέση με τον οργανωτικό σκοπό και τη λειτουργία των σχολείων ως παιδαγωγικών θεσμών ανάπτυξης, όπως για παράδειγμα:

- Η επιδίωξη του καλύτερου ως μακροπρόθεσμου στόχου. Τίποτε δεν θεωρείται αρκετά καλό και όλα μπορεί να αναθεωρηθούν προς το καλύτερο.
- Η ευέλικτη αντιμετώπιση του παιδιού. Η ανάπτυξη των παιδιών θεωρείται ως μια ανοιχτή, δυναμική αλλά και με όρια εξελικτική πορεία που θέτει περιορισμούς στη παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία.
- Το σχολείο ως θεσμός επίδρασης και ανάπτυξης να είναι ευέλικτο, ανοιχτό και να αποκτήσει σχετική αυτονομία.

- Ο εκπαιδευτικός να ασκείται στο ρόλο του άμεσα, πράγμα που παραπέμπει στην αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και πράξης. (Βλ. Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 93-94)

Η διπολικότητα του σχολείου μεταξύ του κάθε ανθρώπου αλλά και της ομάδας στην οποία ζει τον φέρνει αντιμέτωπο με αντιφατικές καταστάσεις, όταν λειτουργεί μονόπλευρα υπέρ των απαιτήσεων της κοινωνίας ή της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Μέσα στο σχολείο επιδρούν τόσο εξωτερικοί παράγοντες όσο και η εσωτερική δυναμική του ίδιου του σχολείου ως συστήματος. Στο σύστημα του υποχρεωτικού σχολείου εδραιώνονται διαδικασίες που πολλές φορές αναιρούν τη λειτουργία του ως θεσμού ανάπτυξης, επειδή οι διαδικασίες αυτές είναι παιδαγωγικές και λειτουργικές, με τις τελευταίες να υπερτερούν. Στην ιστορική ανασκόπηση του σχολείου, συναντά κανείς κυρίως διαδικασίες ρυθμιστικές που περιορίζουν την παιδαγωγική του λειτουργία, πράγμα που οδήγησε στην αμφισβήτηση του σχολείου σε σχέση με την παιδαγωγική του λειτουργία στήριξης και ανάπτυξης του μαθητή. Βασικός αρνητής του υπαρκτού σχολείου και διαμορφωτής συνθηκών για τη δημιουργία μοντέρνων εναλλακτικών σχολείων θεωρείται ο I. Illich με το σύγγραμμά του "Αποσχολιοποίηση της κοινωνίας". Τα εναλλακτικά σχολεία στο διεθνή χώρο εμφάνιζαν στον 20ό αιώνα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα θέρπαυαν το δημόσιο κρατικό σχολείο. Αξίζει να αναφερθούν μερικά απ' αυτά καθώς και οι επιδιώξεις τους. (Βλ. Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 95- 97)

Τα σχολεία του Geheeb's και Hermann Litz που ιδρύθηκαν το 1898. Βασική τους επιδίωξη είναι η ολόπλευρη, σφαιρική, ολιστική μόρφωση μέσα σε φυσικά περιβάλλοντα, με τονισμό της κοινοτικής ζωής μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, με διεύρυνση των δραστηριοτήτων στον εικαστικό τομέα και με μια ιδεαλιστική ασκητική ζωή.

Τα σχολεία της Montessori, που ιδρύθηκαν το 1907. Επιδιώκουν να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς για αυτόνομη και υπεύθυνη εργασία με τη βοήθεια διδακτικά δομημένων και με ελεύθερη επιλογή από τους μαθητές υλικών μάθησης, που συνδέουν μεθοδικά την άσκηση των αισθήσεων με την αντίληψη των πραγμάτων.

Τα σχολεία του Celestine Freinet που ιδρύθηκαν το 1920. Επιχειρούν τη σύνδεση της πρακτικής και νοητικής εργασίας π.χ. με το τυπογραφείο, την αυτοδιοίκηση από τους ίδιους τους μαθητές, καθώς και την αξιολόγηση, όπως επίσης και τη σύνταξη εβδομαδιαίου προγράμματος.

Τα σχολεία Jenaplan του Peter Petersen που ιδρύθηκαν το 1924. Επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο γενικό στόχο της κοινωνικής αγωγής με δια- ηλικιακές ομάδες και με την οργάνωση μιας σχολικής ζωής με γιορτές, εκδηλώσεις, διάλογους, με εργασία σε ομάδες, με τμήματα

επίδοσης, επιλογής προγραμμάτων σύμφωνα με εβδομαδιαίο διδακτικό σχεδιασμό και με ως ένα βαθμό αυτοαξιολόγηση της επίδοσης.

Τα νεοϊδρυθέντα κρατικά και ελεύθερα εναλλακτικά σχολεία. Προέκυψαν από τις θέσεις της κριτικής για την αποσχολειοποίηση του σχολείου π.χ. της αντιαυταρχικής αγωγής, του σχολείου Sumerhill του Alexander S.Neil και από άλλες προτάσεις της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης.

Το δημόσιο σχολείο Labor του Bielefeld που ιδρύθηκε το 1974 από τον Hartmut v. Hentig. Επικεντρώνει το ενδιαφέρον του με τη βοήθεια των ανοιχτών διαθεματικών προγραμμάτων σπουδών σε μια μάθηση που να σχετίζεται με την περίσταση και να διέπεται από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και ανακάλυψης, με τη δημιουργία ομάδων διαφορετικής επίδοσης και ηλικίας.

Το σχολείο Gloocksee Hannover που ιδρύθηκε το 1972 από τον Oskar Negt. Λειτουργεί με δημοτικό διάρκειας έξι ετών, με από κοινού σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, αυτορύθμιση της κοινωνικής συμπεριφοράς, οργάνωση Projects, απαλλαγή από την υποχρεωτική καθημερινή σχολική φοίτηση, τα τεστ, τους βαθμούς, την προαγωγή, αλλά σε στενή συνεργασία με τους γονείς.

Ιδιωτικά εναλλακτικά σχολεία σε διάφορες περιοχές της Γερμανίας κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, των οποίων τα κοινά χαρακτηριστικά είναι: η ολιστική μάθηση, τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα και η προσαρμογή τους στο παιδί, ο αυτοπροσδιορισμός και η αυτορρύθμιση, η εντατική συνεργασία μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, η περιστασιακή και χωρίς φόβο μάθηση σε διαθεματικά Projects. (Βλ. Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 97-98)

Τα χαρακτηριστικά στα οποία στηρίζονται τα εναλλακτικά σχολεία, ο οργανωτικός σκοπός των οποίων είναι η ανάπτυξη του μαθητή, διαφέρουν από εκείνα των κανονικών ή ιδιωτικών σχολείων στην ελληνική εκπαίδευση.

Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα ακόλουθα:

- Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ως απαραίτητο στοιχείο για μια αποτελεσματική και ανθρωπιστική αγωγή που θα προσφέρει στον άνθρωπο δυνατότητες ελεύθερης δράσης και αυτοπραγμάτωσης.
- Η δημιουργία σχολείων που θα λειτουργούν σε πλαίσιο αυτοκαθορισμού, αυτονομίας και αυτοδιαχείρισης.

- Η οργάνωση της σχολικής ζωής και εργασίας με σχέσεις ίσης μεταχείρισης και διασφάλισης ενεργειών ελευθερίας.
- Η κατάργηση του ωριαίου προγράμματος και της αριθμητικής βαθμολογίας.
- Η σύνδεση της εσωσχολικής με την εξωσχολική μάθηση και το άνοιγμα του σχολείου προς τον κοινωνικό και το φυσικό περιβάλλον.
- Η κατάργηση σχολείων με ταυτόσημα χαρακτηριστικά, η συνύπαρξη μαθημάτων με διαφορετικά χαρακτηριστικά ηλικίας, γλώσσας, πολιτισμού, θρησκείας και κοινωνικοοικονομικής προέλευσης.
- Η εισαγωγή μεθόδων συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Η εμπλοκή των γονέων σε σχολικές διαδικασίες. (Βλ. Κοσσυβάκη Φ., 2003, σελ. 99-100)

Τα εναλλακτικά σχολεία αποτέλεσαν το θερμοκήπιο και το χώρο όπου εφαρμόστηκαν παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές της Παιδαγωγικής Μεταρρύθμισης, όπως η αρχή της αυτενέργειας, της εποπτείας, της σύνδεσης της γνώσης με τη ζωή, η συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου, τα ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα, καθώς και παρεμβάσεις θεραπείας των κοινωνικών ανισοτήτων με την εφαρμογή διαφοροποιημένων προγραμμάτων. Είναι αλήθεια όμως ότι η εξουσία αφομοιώνει ακίνδυνα οτιδήποτε εναλλακτικό για να εξυπηρετήσει τους δικούς της σκοπούς προβάλλοντας σαν επιχείρημα είτε την ικανοποίηση των εναλλακτικών παιδαγωγών είτε την βελτίωση του εκπ/κού συστήματος.

Στη συνέχεια ακολουθούν μερικές, ριζοσπαστικές τότε, θεωρίες παιδαγωγών, που συνέβαλαν στην αναθεώρηση για το πώς πρέπει να είναι το σχολείο και τι λειτουργίες να επιτελεί.

1.3. Μερικοί από τους πιο σημαντικούς εκπρόσωπους του "νέου σχολείου"

Όπως είναι λογικό δεν είναι δυνατόν να παρουσιάσουμε όλες αυτές τις θεωρίες, γι' αυτό το λόγο θα περιοριστούμε στην αναφορά των θέσεων, μερικών από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους του "νέου σχολείου".

J. Dewey: Κατά τον Dewey η εμπειρία είναι μια δυναμική διαδικασία, της οποίας τα κύρια χαρακτηριστικά είναι η πράξη και η δοκιμή ως και η διαλεκτική σχέση μεταξύ υποκειμένου που ενεργεί και περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι: Ο άνθρωπος καταβάλλει μια προσπάθεια, επιχειρεί να κάνει κάτι. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης η εμπειρία του ανθρώπου διαφοροποιείται από τη σχέση του τελευταίου με το περιβάλλον. Συγχρόνως

όμως η ανθρώπινη πράξη διαφοροποιεί το περιβάλλον. Ένας από τους βασικούς σκοπούς της αγωγής είναι η ενθάρρυνση της δράσης του παιδιού, την οποία θεωρεί ως την σπουδαιότερη προϋπόθεση για μάθηση. Το παιδί πρέπει να μαθαίνει με την ενέργεια, η δε μάθηση είναι εφικτή και αποτελεσματική, αν το μαθησιακό πρόβλημα γίνει πρόβλημα για τον ίδιο το μαθητή. Ο Dewey απαιτεί από το σχολείο να ενθαρρύνει και να βοηθήσει το παιδί, να διαταράξει και θέσει υπό κριτική τα αυτονόητα, να πρωτοβουλήσει, να αμφισβητήσει προηγούμενες εμπειρίες, που θεωρούνταν ότι ίσχυαν αναλλοίωτα, να συνδέσει τη σχολική πραγματικότητα με τα στοιχεία και την πείρα της εξωσχολικής κοινωνικής ζωής. Για τον Dewey το σχολείο οφείλει να είναι η πραγματική ζωή και όχι απλά η προετοιμασία για την ζωή. Γι' αυτό το λόγο κι έκανε το πειραματικό σχολείο που λειτουργούσε ως προέκταση της οικογένειας και της Κοινότητας, πράγμα που σημαίνει ότι το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να περιέχει στοιχεία από την καθημερινή ζωή του παιδιού στην οικογένεια και την κοινωνία. Σ' ένα τέτοιο σχολείο δεν είχαν θέση η αυταρχικότητα του δασκάλου και η αυστηρή υποταγή του μαθητή στις διαταγές του. (Βλ. Κρίβας Σ., 2000 σελ. 167-169)

G. Kerschensteiner: Θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς εκπροσώπους του σχολείου εργασίας. Οι βασικές αρχές αυτού του σχολείου είναι οι παρακάτω.

- 1) Η αρχή της εργασίας: Η ουσιαστική αγωγή του παιδιού θα πρέπει να συνδυάσει την πνευματική εργασία με τη χειρονακτική απασχόληση. Ο Kerschensteiner θα τονίσει την παιδαγωγική αξία της χειρονακτικής εργασίας στο σχολείο και θα προβάλλει το πρωταρχικό της ρόλο στη σχολική δραστηριότητα. Η εργασία έχει συγχρόνως πνευματική και ηθική αξία. Και τούτο γιατί θέτει σε ενέργεια τις λειτουργίες της νοημοσύνης, αλλά και γιατί ενεργώντας το παιδί μπορεί να παίρνει αποφάσεις και να οικοδομεί τον ηθικό του χαρακτήρα.
- 2) Η αρχή της αυτενέργειας: Η χειρονακτική δραστηριότητα του παιδιού συνεπάγεται την προσωπική του συμμετοχή και αυτενέργεια. Ο μαθητής συμμετέχει σ' όλες τις δραστηριότητες του σχολείου, αυτενεργεί, αυτοεκφράζεται ποικιλοτρόπως, δημιουργεί, αμφισβητεί, αντιπαρατίθεται ακόμη και στην "αυθεντία" του δασκάλου, λειτουργεί αυτόνομα.
- 3) Η αρχή της στενής σχέσης γενικής μόρφωσης και επαγγέλματος: Ο Kerschensteiner πίστευε ότι με τις χειρονακτικές εργασίες εξελίσσονται οι πνευματικές δυνάμεις του παιδιού και καλλιεργείται η συνείδηση της κοινωνικής σπουδαιότητας κάθε επαγγέλματος. Η εργασία του χεριού είναι ισάξια με την αυτοτελή πνευματική εργασία, που απαιτεί η γενική μόρφωση.
- 4) Η αρχή της πολιτειακής αγωγής: Ο Kerschensteiner βλέπει τον άνθρωπο-μαθητή ως κοινωνικό ον με δικαιώματα και υποχρεώσεις μέσα στην κοινωνία. Το σχολικό πρόγραμμα και η σχολική ζωή θα πρέπει να

αναπτύξουν μαζί με τις επιμέρους διαδικασίες και πρακτικές την αίσθηση του χρέους απέναντι στην κοινότητα. (Βλ. Κρίβας Σ., 2000, σελ. 169-171)

M. Montessori: Μέσω της παιδαγωγικής της μεθόδου κάνει έκκληση προς τους ενήλικες ν' αντιμετωπίζουν το παιδί υπό το πρίσμα της αληθινής του ύπαρξης και όχι να το υποχρεώνουν να προσαρμοστεί στα μέτρα της κοινωνίας των ενήλικων. Βασικός όρος για τη μοντεσσοριανή παιδαγωγική είναι η λέξη "ελευθερία". Αυτή την αντιλαμβάνεται σε τρεις τύπους: ελευθερία της έκφρασης, ελευθερία στην επιλογή υλικών, ελευθερία των κινήσεων. Υπό την έννοια ελευθερία αντιλαμβάνεται η Montessori την ανάπτυξη του παιδιού σύμφωνα με τη δική του εσωτερική νομοτέλεια χωρίς την καθοδηγητική επίδραση των ενήλικων. Μόνο με την ελευθερία μπορεί να διαμορφώσει κανείς έναν αυθύπαρκτο και ελεύθερο άνθρωπο. Στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ελευθερίας είναι η έννοια της ελεύθερης κίνησης, που η Montessori επιδιώκει για τα παιδιά στο σχολείο. Από την έννοια της ελευθερίας πηγάζει η πειθαρχία, η οποία δεν είναι μια καταπιεστική κατάσταση, αφού αυτή επιδιώκεται με έμμεσους τρόπους όπως η ενθάρρυνση και όχι η τιμωρία. Η ελευθερία του παιδιού πρέπει να εισάγεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να φτάνει στην αυτονομία μέσω της δικής του δραστηριότητας. Αυτή η αυτονομία και αυθυπαρξία στο σχολείο εκφράζονται με την ελεύθερη, από το παιδί επιλεγμένη, απασχόληση, που δίνει κίνητρα για μια αυτόνομη και αυτοκαθοριζόμενη εργασία. Επειδή οι προκλήσεις για παραπέρα σκέψη και εργασία προέρχονται από την απασχόληση με το ειδικά για το παιδί προετοιμασμένο υλικό, αναπτύσσεται η πρωτοβουλιακή δραστηριότητα του παιδιού. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να καθορίσει τον ατομικό του εργασιακό ρυθμό και να ασχοληθεί με αντικείμενα, που του ελκύουν το ενδιαφέρον. Η ελεύθερη εσωτερική συμμετοχή του παιδιού, το προσωπικό του βίωμα των αντικειμένων είναι το χαρακτηριστικό της αληθινής αυθυπαρξίας του παιδιού, δεδομένου ότι το ίδιο γνωρίζει ποιες είναι οι ανάγκες του. (Βλ. Κρίβας Σ., 2000, σελ. 173-174)

C. Freinet: Οι βασικές αρχές του σχολείου κατά τον Freinet είναι:

1. Σκοπός της παιδείας είναι η διαμόρφωση και ο εκτεταμένος εμπλουτισμός της προσωπικότητας του παιδιού και όχι απλά η χρησιμοθηρική γνωστική κατάρτιση με σκοπό και μόνο την άμεση επαγγελματική αποκατάσταση.
2. Το σχολείο πρέπει να είναι παιδοκεντρικό: να περιστρέφεται γύρω από το μαθητή- μέλος της κοινότητας.
3. Το παιδί αυτοκαθοριζόμενο θα διαμορφώσει με τη βοήθεια μας την προσωπικότητα του. Ο Freinet απαιτεί τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα επιτρέψει την απελευθέρωση των δημιουργικών και ενεργητικών δυνάμεων, που είναι εγκλωβισμένες μέσα στο παιδί, ώστε το τελευταίο να μπορέσει να αυτοπραγματοωθεί.
4. Το αυριανό σχολείο θα είναι σχολείο εργασίας. Η εργασία θα είναι η

μεγάλη αρχή, ο κινητήρας και η φιλοσοφία της λαϊκής παιδαγωγικής, η δραστηριότητα απ' όπου θα πηγάζει κάθε γνώση, έτσι ώστε το εκσυγχρονισμένο σχολείο να συνδεθεί με τη γενική πορεία της ζωής της κοινότητας, από την οποία έχει αυθαίρετα αποκοπεί.

5. Η εποικοδομητική δραστηριότητα και η πρωτοβουλιακή δράση. Τα δύο αυτά στοιχεία θα υπερτερούν αντικαθιστώντας την τυπική και παθητική μόρφωση συμβάλλοντας στην παράλληλη ανάπτυξη "νου και χεριού".

6. Η οργάνωση της δραστηριότητας και η τάξη κατά την εργασία συνεπάγεται μια ορθολογική πειθαρχία. Η οργάνωση της εργασίας χωρίς εξωτερικούς καταναγκασμούς μέσα στο σχολείο θα έχει ως συνέπεια την εγκατάλειψη των διαφόρων φορμαλισμών (τυπικών διαδικασιών) και την αντικατάσταση της τυπικής εξωτερικής πειθαρχίας ως φυσικής έκφρασης και βάσης της λειτουργικής οργάνωσης της ζωής στη σχολική κοινότητα με τη συμμετοχική δραστηριότητα.

7. Το σχολείο θα πρέπει όχι μόνο να διαφοροποιήσει τους χώρους του, τα προγράμματά του σύμφωνα με τις ανάγκες των σημερινών μαθητών, αλλά ακόμα να προσαρμόσει τα όργανα εργασίας των μαθητών σύμφωνα με τα τεχνολογικά επιτεύγματα της εποχής, τα οποία θα θέσει στη χρήση των μαθητών.

8. Το σχολείο δεν μπορεί να είναι απομονωμένο από τις κοινωνικές εξελίξεις, το λαϊκό κίνημα και την κοινωνική πρόοδο. (Βλ. Κρίβας Σ., 2000, σελ. 175-176)

Paulo Freire: Κατά τον Freire, το υπάρχον σχολείο απορρίπτεται για δύο λόγους:

α) Γιατί ο βερμπαλισμός κατά τις σχολικές ώρες, οι μέθοδοι αξιολόγησης των γνώσεων, η απόσταση μεταξύ δασκάλου- μαθητών λειτουργούν ως παράγοντες αποδυνάμωσης και απολειτουργίας της σκέψης του μαθητή.

β) Γιατί το σχολείο τόσο στον "Τρίτο Κόσμο" όσο και στα βιομηχανικά αναπτυγμένα κράτη μάλλον χρησιμεύει ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου παρά ως μέσο κοινωνικής απελευθέρωσης.

Για τον Freire στόχος του σχολείου δεν είναι να διδάξει τους μαθητές και να τους γεμίσει γνώσεις, αλλά να συμβάλλει στο να ανακαλύψουν οι τελευταίοι και κατακτήσουν την γνώση. Η θέση αυτή οδηγεί σε παραπέρα απόψεις του Freire σχετικά με τη μόρφωση, την οποία θεωρεί απελευθέρωση και όχι προσαρμογή. Θέλει την εκπαίδευση να προβληματίζει και να εξασκεί την ελευθερία, κατάσταση στην οποία φτάνουν μαθητής και δάσκαλος μέσω του διαλόγου, έννοιας που κυριαρχεί στην Παιδαγωγική του Freire. Για την εξανθρωποποίηση της ζωής είναι αναγκαία ο συντροφικός διάλογος και η επικοινωνία. Έτσι ο δάσκαλος στα πλαίσια της εξανθρωποποίησης της σχολικής ζωής δεν μπορεί να σκέπτεται εξ ονόματος των μαθητών, αλλά να συνεργάζεται και επικοινωνιακά, διαλογικά να συνδιαμορφώνει. Η προβληματίζουσα παιδεία ως πράξη ελευθερίας δεν είναι μια θεωρητική γνωστική ενέργεια, αλλά μια διαλεκτική συνειδητοποίηση, που πραγματώνεται στα πλαίσια της ανταλλαγής μεταξύ

των ανθρώπινων ενεργειών και εκτιμήσεων. Βασισμένη στον διάλογο απελευθερώνει το δάσκαλο από το ρόλο του παροχού γνώσεων και τον μεταθέτει στην κατάσταση αλληλοδιδασκαλίας με τους μαθητές του. Έτσι δάσκαλοι και μαθητές μέσω του διαλόγου απελευθερώνονται από τη "ρολικά" καθοριζόμενη ενέργεια και γίνονται συγχρόνως και δάσκαλοι και μαθητές συνυπεύθυνοι για όλες τις διαδικασίες. Έτσι μέσα από την προβληματίζουσα παιδεία αναπτύσσεται μια κριτική συνείδηση για την πραγματικότητα, η οποία κατά την εξέλιξη της απελευθερωτικής παιδαγωγικής πράξης συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας κατεύθυνσης ενεργειών για τη βελτίωση της πραγματικότητας. Πέρα από αυτά, μέσω των διαδικασιών της απελευθερωτικής Παιδαγωγικής επανέρχεται το περιβάλλον του ατόμου ως πηγή εμπειριών και χώρος δράσης, όπου η κριτική σκέψη επιφέρει τις αναγκαίες αλλαγές μετατρεπόμενη σε πράξη. Οπότε, συνοπτικά, η παιδαγωγική κατά τον Freire είναι η εξής: Στη βάση ο δάσκαλος και ο μαθητής, η μέθοδος: ο διάλογος και η βασική αρχή: η μάθηση στο περιβάλλον, για το περιβάλλον, αντί μάθηση σχετικά με το περιβάλλον. Επίσης αλλαγή της καθημερινής πράξης μέσω της συνειδητοποίησης και (ως δεύτερο βήμα) της ενέργειας. (Βλ. Κρίβας Σ., 2000, σελ. 188-190)

Neil: Το σχολείο του Neil προσφέρει μια αγωγή απαλλαγμένη από το φόβο, το άγχος και την καταπίεση. Επιμέρους αρχές που διέπουν το σχολείο του είναι:

1. Το ενδιαφέρον του σχολείου θα πρέπει να στρέφεται πρωταρχικά στην εξασφάλιση της ευτυχίας και τη διατήρηση της ισορροπίας του παιδιού.
2. Το σχολείο δεν πρέπει να καθοδηγεί, αλλά να διευκολύνει την ανάπτυξη του παιδιού, που κατά τον Neil είναι από τη φύση του καλό, συνδυάζοντας την ελεύθερη και υπεύθυνη πρωτοβουλία και δημιουργία με τη χαρούμενη ζωή και τις εμπειρίες από τη ζωή του στην κοινότητα.
3. Δεν αρκεί να στοχεύει η αγωγή του παιδιού μόνο στην ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων, αλλά και στη συναισθηματική ανάπτυξη, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στη νόηση και την αίσθηση.
4. Πρωταρχικό μέλημα του σχολείου θα πρέπει να είναι η προσαρμογή της παρεχόμενης αγωγής στις ψυχικές ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού.
5. Προσπάθεια μείωσης των αισθημάτων ενοχής, τα οποία ενισχύουν την εξάρτηση του παιδιού από οποιαδήποτε μορφή εξουσίας.
6. Η ελευθερία δεν σημαίνει ασυδοσία, αλλά υπεύθυνη συμβίωση στη σχολική κοινότητα βασισμένη στην ειλικρίνεια και τον αμοιβαίο σεβασμό μεταξύ των ατόμων, χαρακτηριστική πρόταση του Neil είναι "ζήσε κι άφησε και τους άλλους να ζήσουν".
7. Ισοτιμία σε όλες τις εκδηλώσεις και μορφές της αυτοδιαχειριζόμενης και αυτοδιοικούμενης κοινότητας. Αυτοκαθορισμός και αυτοδιαχείριση στο Summerhill δεν αποτελούν απλά και μόνο γλωσσικές εκφράσεις που είναι της "μόδας". Καταβάλλεται προσπάθεια υλοποίησής τους. Και οι δυο

πλευρές, δάσκαλοι και μαθητές, μαθαίνουν να έχουν αλληλοσεβασμό και ν' αναγνωρίζουν τις προσωπικές ιδιαιτερότητες των άλλων. Έτσι η ελευθερία για αυτοδιαχείριση δεν μετατρέπεται σε μια αχαλίνωτη δραστηριότητα. (Βλ. Κρίβας Σ., 2000, σελ. 193-194)

1.4. Λειτουργίες του σχολείου

Οι λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο βαίνουν προς δύο κατευθύνσεις: τις λειτουργίες ανάπτυξης και εξέλιξης της προσωπικότητας και τις κοινωνικές λειτουργίες. Απομονώνοντας τις βασικές λειτουργίες του καταλήγουμε στις εξής:

Α) Η φύλαξη και προστασία των παιδιών

Από τη στιγμή που το κράτος λειτουργεί ως υποκατάστατο της οικογένειας, κυρίως μετά την έξοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας, αρχίζει η υποχρέωσή του για διαφύλαξη της σωματικής ακεραιότητας και της ψυχικής υγείας των παιδιών. Αυτό αποτελεί δέσμευση του σχολείου και των εκπαιδευτικών έναντι των γονέων, οι οποίοι τους εμπιστεύονται για πολλές ώρες την ημέρα και για πολλά χρόνια ό,τι πιο πολύτιμο έχουν, τα παιδιά τους.

Β) Η λειτουργία παροχής προσόντων και εξειδίκευσης

Μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας το σχολείο παρέχει γνώσεις και αναπτύσσει τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή. Έτσι, το σχολείο αφενός προσπαθεί να αναπτύξει το γνωστικό, νοητικό επίπεδο του μαθητή και αφετέρου να συμβάλλει στη λειτουργία του συστήματος απασχόλησης.

Γ) Η ιδεολογική ή νομιμοποιητική λειτουργία

Η επιβίωση των κοινωνιών επιβάλλει την αποδοχή ενός βασικού ιδεολογικού πυρήνα από τα μέλη τους, χωρίς την ύπαρξη του οποίου δεν είναι δυνατόν να διατηρηθεί η συνοχή και να διασφαλιστεί η συνέχεια των κοινωνιών. Το σχολείο, με τον τρόπο αυτό, νομιμοποιεί το σύστημα αξιών και αποσκοπεί στον ενστερνισμό του από τους αυριανούς πολίτες, επιδιώκοντας τη νομιμοποίησή του στις δικές τους συνειδήσεις. Εδώ εντάσσεται και η διαγωγή του μαθητή, η οποία αξιολογείται και του θυμίζει ότι η μη συμμόρφωσή του συνεπάγεται επιδείνωση ή αλλοίωσή της.

Δ) Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου

Είναι γνωστό ότι το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, την παροχή προσόντων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα κρίνει, αξιολογεί και επιλέγει του μαθητές του, τους οποίους και τοποθετεί ανάλογα στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, με τις εκπαιδευτικές παροχές και τους τίτλους σπουδών που απονέμει, ορίζει ποιοι θα μεταβούν στην αγορά εργασίας και ποιοι θα τοποθετηθούν σε ποια θέση. Στην ουσία με το να

προσδίδει την ανάλογη θέση στο σύστημα απασχόλησης, απονέμει οικονομική δύναμη, κοινωνική εξουσία και κύρος.

Τα μέσα του σχολείου:

Τα μέσα που χρησιμοποιεί το σχολείο για να πετύχει στο έργο του είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και η διαμόρφωση της σχολικής ζωής.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναφέρεται στα αντικείμενα διδασκαλίας και μάθησης καθώς και στον τρόπο που οργανώνεται πρακτικά η διδασκαλία. Οπότε ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός μιας και διαμεσολαβεί ανάμεσα στο μαθητή και το μορφωτικό αγαθό.

Ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής: αναφέρεται στην διοργάνωση εορτών, στην επίσκεψη σε ιστορικούς και πολιτιστικούς χώρους, στην οργάνωση και συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις, στην ανάληψη αθλητικών δραστηριοτήτων κ.λπ. Αποτελούν εκδηλώσεις που αντικατοπτρίζουν σκηνές της πραγματικής ζωής και δίνουν την ευκαιρία για εισαγωγή των νέων σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης και εφαρμογής αποφάσεων. Έτσι, εκπαιδεύουν τους νέους στους τρόπους της αυριανής κοινωνικής οργάνωσης.

1.5. Σχολείο και κοινωνία στην Ελλάδα: Το λειτουργικό πλέγμα της ελληνικής εκπαίδευσης.

Όπως γράφτηκε και πριν, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί υποσύστημα όλου του κοινωνικού συστήματος, έτσι οι εξελίξεις που λαμβάνουν χώρα στην κοινωνία δεν μπορούν να αφήσουν αδιάφορο και ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Απ' την ίδρυση του ελληνικού κράτους η οικονομία και τα πολιτικά συστήματα ήταν συνδεδεμένα και εξαρτημένα απ' τις ευρωπαϊκές εξελίξεις, πράγμα που συνέβαλε στη διαμόρφωση των κοινωνικών στρωμάτων και των όποιων αλλαγών και μεταβολών στον κοινωνικό- πολιτικό τομέα. Οι μεταβολές αυτές είχαν τον αντίκτυπό τους και στην εκπαίδευση. Αντίστοιχα με την άνοδό του Βενιζέλου στην εξουσία απελευθερώνονται πλέον νέες πολιτικές και πολιτισμικές δυνάμεις, οι οποίες μαζί με την πολιτική επιδιώκουν και την πολιτισμική αλλαγή. Εμφανίζεται ένα μεγάλο πολιτιστικό κίνημα, γνωστό ως "Δημοτικισμός", που επιδιώκει τη στροφή στο νέο ελληνικό πνεύμα και νεοελληνική πραγματικότητα.

Ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος του οποίου βασικοί σκοποί είναι η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και η μεταρρύθμιση του σχολείου. Πολύ σύντομα θα προβάλλει ως κορυφαίο κοινωνικό αίτημα η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Είναι εμφανές ότι η Ελλάδα εισέρχεται

σε μια έντονη φάση μετασχηματισμού και προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην παράδοση και τον εκσυγχρονισμό. Έτσι, στις μέχρι τότε γνωστές εκπαιδευτικές αντιλήψεις προστίθεται η εκπαιδευτική αντίληψη του δημοτικισμού, και ο εθνικός διχασμός εκείνης της περιόδου, με τη διαίρεση των Ελλήνων σε Φιλοβασιλικούς και Βενιζελικούς, εκτείνεται ως στην εκπαίδευση. Τόσο η μια όσο και η άλλη πλευρά είδαν το σχολείο ως ένα μέσο για την καλλιέργεια και την εξάπλωση των ιδεών τους και προσπάθησαν να καθιερώσουν το δικό τους εκπαιδευτικό μοντέλο. Το σχολείο τέθηκε στο επίκεντρο του ιδεολογικοπολιτικού ανταγωνισμού και έγινε το "μήλον της έριδος" στη σκληρή αυτή διαμάχη. Έκτοτε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση επιχειρήθηκε μέσα σε κλίμα πολεμικό με άγονες και σκληρές αντιπαραθέσεις, και η εξέλιξη της εκπαιδευτικής μας ιστορίας διαμορφώνεται μέσα από το σχήμα "μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση". (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 201)

Αργότερα, μέσα από διάφορες κοινωνικές ζυμώσεις, που συντελέστηκαν στην δεύτερη δεκαετία του 20ου αιώνα, ιδρύθηκε το Κ.Κ.Ε., οι αριστεροί διανοούμενοι συσπειρώθηκαν γύρω από τον Δ. Γληνό και προχώρησαν στην εφαρμογή των δικών τους παιδαγωγικών αντιλήψεων. (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 201)

Συνοψίζοντας, κάτω από την επίδραση των κυρίαρχων πολιτικών παρατάξεων διαμορφώθηκαν τρία εκπαιδευτικά μοντέλα: το συντηρητικό, το φιλελεύθερο και το ριζοσπαστικό. Τα μοντέλα αυτά, ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική συγκυρία, προσπάθησαν να κυριαρχήσουν στην ελληνική εκπαίδευση, αποβλέποντας προφανώς στην ιδεολογική εδραίωση της οικείας πολιτικής παράταξης. (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 202)

Αν, εκτιμώντας και την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου, αντιπαραθέσουμε τις δυο βασικές λειτουργίες -ιδεολογική και μαθησιακή- διαπιστώνουμε ότι υπερίσχυσε ουσιαστικά η πρώτη και αγνοήθηκε συστηματικά η δεύτερη. Από το παράδειγμα της Ελλάδας αποδείχθηκε ότι στις περιπτώσεις αυτές το εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στην πολιτική εξουσία και τις πλατιές μάζες προς τις οποίες και ενδιαφέρεται να διοχετεύσει την ιδεολογία της. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο τίθεται στο επίκεντρο της ιδεολογικοπολιτικής διαμάχης και η εξέλιξή του διαγράφεται μέσα από το διπολικό σχήμα "μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση". (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 202-203)

Επίσης η μορφή της ελληνικής οικονομίας δεν μπορεί να θεωρηθεί άνευ σημασίας. Από την εποχή του Χ. Τρικούπη η στρεβλή οικονομική ανάπτυξη οδήγησε σ' ένα διογκωμένο τριτογενή και έναν ατροφικό δευτερογενή τομέα ανάπτυξης. Η προσπάθεια εκσυγχρονισμού χωρίς βιομηχανική ανάπτυξη είχε αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών

θεσμών. Η διασύνδεση του σχολείου με την παραγωγική διαδικασία δεν επιτεύχθηκε. Τόσο τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα όσο και άτομα συγκεκριμένων πολιτικών πεποιθήσεων (αντιμετώπιση αριστερών κατά την περίοδο πριν και μετά τον εμφύλιο) πετάγονταν έξω από την εκπαιδευτική και κατά συνέπεια απ' την παραγωγική διαδικασία. Η καθυστερημένη ίδρυση δημόσιων επαγγελματικών σχολών και το γεγονός ότι η τεχνική εκπαίδευση περιήλθε, κατά κύριο λόγο, στα χέρια ιδιωτών οφείλεται στην άρνηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να αναγνωρίσει τη λειτουργία της εξειδίκευσης ως εκπαιδευτική λειτουργία.

Έτσι όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα και ως το τέλος του 1950 επικράτησε μια τάση περιορισμού της εκπαίδευσης, πολιτική που εκφράστηκε με τον μικρό αριθμό εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απ' το 1964 και μετά αρχίζουν να παρουσιάζονται άλλα προβλήματα. Ένα απ' αυτά είναι ο μη δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της παιδείας και ένα άλλο η αύξηση εισαγωγής πολλών φοιτητών στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. συνδεδεμένη (η εισαγωγή) με την αδυναμία απορρόφησης στο σύστημα απασχόλησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΣΚΟΠΟΙ ΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΣΗΜΕΡΙΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

2.1. Εμφάνιση και διαχρονικότητα των σκοπών αγωγής

Η αγωγή χαρακτηρίζεται από σκόπιμες και συνειδητές ενέργειες προς το παιδαγωγούμενο άτομο. Ως σχολική αγωγή νοούνται οι ενεργητικές παρεμβάσεις του σχολείου, προκειμένου ο μαθητής να εσωτερικεύσει τα θεωρούμενα "καλά και σωστά" στοιχεία, που αναφέρονται σε αξίες, κανόνες και στάσεις του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος. Είναι προφανές όμως ότι κάθε εποχή έχει τον δικό της χαρακτήρα, διαμορφώνει τη δική της κοσμοθεωρία με τις δικές της ιδεολογικές, πολιτικές και ηθικές πεποιθήσεις και συνεπώς θέτει τα δικά της εκπαιδευτικά ιδεώδη και επιδιώκει τους δικούς της εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους.

Αν κάνουμε μια σύντομη ιστορική αναδρομή θα δούμε ότι οι σκοποί και τα ιδεώδη αλλάζουν από εποχή σε εποχή. Στους ηρωικούς χρόνους το εκπαιδευτικό ιδεώδες συνοψιζόταν στο στίχο του Ομήρου: "Αιέν αριστεύειν και υπίροχον έμμεναι άλλων". Στην αρχαία Ελλάδα, διαμορφώθηκαν δυο τουλάχιστον εκπαιδευτικά ιδεώδη: στη Σπάρτη το στρατιωτικό και στην Αθήνα το ανθρωπιστικό ιδεώδες του "καλού καγαθού πολίτη". Στο Βυζάντιο και στον Μεσαίωνα επικράτησε το παιδαγωγικό ιδεώδες της "ομοίωσης προς το θείο". Ενώ κατά τον Μεσαίωνα το ενδιαφέρον του ανθρώπου ήταν στραμμένο στο να γνωρίσει το νόημα και το σκοπό του

κόσμου και της ζωής, μετά την Αναγέννηση άρχισαν οι άνθρωποι να αναρωτιούνται, αντί για τον εκείθεν σκοπό, που προσπαθούσαν να διακριβώσουν μέσα από την παράδοση, για τις εντεύθεν αιτίες, που πρέπει να εξακριβωθούν με την αισθητή παρατήρηση. Στην εποχή της νεωτερικότητας στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος δεν τοποθετείται πλέον το θείο και η ομοίωση προς αυτό, αλλά ο ίδιος ο άνθρωπος ως αυθύπαρκτο ον με απώτερο σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξή του. (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 340.)

Μελετώντας τους σκοπούς που τέθηκαν κατά τη μακράιωνη διάρκεια της ευρωπαϊκής ιστορίας, είναι εύκολο να αποδεχθεί κανείς τη συστηματική κατάταξη που προτείνει ο Ξωχέλλης. Στην κατάταξη αυτή παρουσιάζονται τέσσερα διαφορετικά κεντρικά εκπαιδευτικά ιδεώδη:

1. το ατομικό, στο οποίο επιδιώκεται η ανάπτυξη του ατόμου ανεξάρτητα από το κοινωνικό σύνολο ή ακόμη και αντίθετα προς αυτό,
2. το κοινωνικό, στο οποίο η κοινωνία τοποθετείται στο επίκεντρο του παιδαγωγικού ενεργήματος. Η κοινωνία επιδιώκει να καλλιεργήσει την συναίνεση των ατόμων και των ομάδων και μέσα από το συναινετικό πνεύμα να επιδιώξει την επίτευξη των σκοπών της.
3. το ανθρωπιστικό, το οποίο θέτει ως κύριο σκοπό τον τέλειο άνθρωπο ως αυτοδύναμη και πολύπλευρη προσωπικότητα, κάτι που βρίσκεται στο επίκεντρο της αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής παιδείας και ανανεώνεται τόσο στην εποχή της Αναγέννησης όσο και, κυρίως, στην εποχή του νεανθρωπισμού,
4. το θρησκευτικό, στο οποίο παρουσιάζεται όχι απλώς ως το μόνο ιδεώδες της αγωγής και το περιεχόμενο της Βίβλου ως το ύψιστο μορφωτικό αγαθό, αλλά και τη μορφή του Χριστού ως το πρότυπο κάθε Δασκάλου. (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 340)

Απ' την άλλη ο Wilhelm Dilthey υποστηρίζει ότι, κάθε λαός, όπως και κάθε εποχή, διαμορφώνει τον δικό του ιδιόμορφο πολιτισμό, τον οποίο μπορεί κανείς να προσεγγίσει μόνο μέσα από τις αρχές και τις αντιλήψεις που θέτει ο ίδιος ο συγκεκριμένος πολιτισμός. Τα προηγούμενα εκπαιδευτικά συστήματα που φιλοδοξούσαν να ορίσουν σκοπούς της αγωγής με καθολική ισχύ, ανεξάρτητα από τον χώρο και το χρόνο, δεν ήταν δυνατόν να το επιτύχουν, αφού ο σκοπός της παιδείας μπορεί να εξαχθεί μόνο μέσα από το βαθύτερο νόημα της ζωής. Αυτό όμως, το βαθύτερο νόημα της ζωής, προσδιορίζεται από το είδος και την ποιότητα του πολιτισμού που αναπτύσσεται στη συγκεκριμένη χώρο- χρονική συγκυρία και όχι από αμετάβλητους ηθικούς κανόνες. Υπάρχουν βέβαια πανανθρώπινες αξίες που παραμένουν διαχρονικές, όμως πολλές από αυτές, ως ιστορικά υποκείμενες, είναι δυνατόν να ερμηνευθούν και να κατανοηθούν διαφορετικά, όπως άλλωστε αναφέραμε παραπάνω. (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 346- 347)

Συνεπώς με βάση τα παραπάνω, οι απόψεις για αιώνιους και σταθερούς σκοπούς της αγωγής με καθολικό κύρος δεν μπορούν να γίνουν αποδεκτές απ' την ίδια την εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα μιας και μέσα από τις κοινωνικές και λοιπές εξελίξεις προκύπτουν νέες αξίες και νέες καταστάσεις, οι οποίες, κατ' επέκταση, δεν μπορούν να αγνοηθούν.

2.2. Σκοποί της αγωγής του σημερινού σχολείου (Unesco)

Ο επόμενος αιώνας θα χαρακτηρίζεται από καινοφανείς τρόπους επικοινωνίας, διάδοσης και συσσώρευσης πληροφοριών. Η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί σε δύο αιτήματα:

- α) να μεταδίδει αποτελεσματικά και με περιεκτικό τρόπο τη συνεχώς αυξανόμενη και εξελισσόμενη γνώση, καθώς επίσης και τη μέθοδο απόκτησής της, έτσι ώστε να αναπτύσσονται στο άτομο οι βάσεις των δεξιοτήτων που θα χρειάζεται στο μέλλον
- β) να εντοπίζει και να καταγράφει τα σημεία αναφοράς που θα βοηθήσουν στο να μη κατακλύζονται οι άνθρωποι από την πληθώρα των πληροφοριών που εισρέουν στο δημόσιο και ιδιωτικό χώρο- πολλές από τις οποίες είναι εφήμερες- και θα συμβάλλουν στο να διατηρηθεί η συνεχής εξέλιξη των ατόμων και των κοινωνιών. Κάθε άνθρωπος πρέπει να αποκτήσει τα εφόδια που θα του επιτρέπουν να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες για μάθηση, οι οποίες θα του δίνονται σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι σε θέση να διευρύνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις του απέναντι στη ζωή και να προσαρμόζεται σε συνεχώς μεταβαλλόμενα, πολύπλοκα και αλληλεξαρτώμενα περιβάλλοντα. (Bλ. Unesco, 1999, σελ. 125)

Για να επιτύχει η εκπαίδευση στο έργο της αυτό, πρέπει να ενισχύσει τις ακόλουθες μορφές μάθησης, οι οποίες σ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα αποτελούν κατά κάποιο τρόπο τους πυλώνες της γνώσης:

- α) να μάθει στο άτομο πώς να μαθαίνει, δηλαδή πώς να αποκτά τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου με την ευρεία έννοιά του
- β) να του μάθει πώς να ενεργεί(πράττει), έτσι ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του
- γ) να του μάθει πώς να ζει μαζί με τους άλλους, δηλαδή πώς να συμμετέχει και να συνεργάζεται μαζί τους και
- δ) να του μάθει πώς να υπάρχει, μάθηση που προκύπτει από τις τρεις προηγούμενες. Επειδή οι παραπάνω τέσσερις πτυχές της γνώσης έχουν μεταξύ τους πολλά κοινά σημεία, αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. (Bλ. Unesco, 1999, σελ. 126)

Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση

Αυτό το είδος μάθησης δεν αναφέρεται τόσο στην απόκτηση κωδικοποιημένων πληροφοριών όσο στην κατάκτηση των ίδιων των

εργαλείων της γνώσης. Γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ταυτόχρονα μέσο και τελική επιδίωξη. Ως μέσο βοηθά τον άνθρωπο να κατανοεί το περιβάλλον του, έτσι ώστε να ζει με αξιοπρέπεια και να αναπτύσσει επαγγελματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Ως τελική επιδίωξη στοχεύει στο να συνδέσει την κατανόηση, την γνώση και την ανακάλυψη με τα συναισθήματα ευχαρίστησης. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 127*)

Το να μάθει κανείς πώς να αποκτά τη γνώση, προϋποθέτει το να μάθει πώς να μαθαίνει, ικανότητα που απαιτεί δύναμη συγκέντρωσης, μνήμης και σκέψης. Στις κοινωνίες στις οποίες κυριαρχεί η τηλεόραση, οι νέοι αναγκάζονται να μάθουν από την παιδική ηλικία να συγκεντρώνουν την προσοχή τους σε πράγματα και σε ανθρώπους. Η πολύ γρήγορη παροχή πληροφόρησης από τα τηλεοπτικά μέσα και η διαδεδομένη συνήθεια του "ψαξίματος" των καναλιών, βλάπτει τη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης, η οποία είναι χρονοβόρα και απαιτεί αναλυτική και σε βάθος επεξεργασία των πληροφοριών. Η ικανότητα συγκέντρωσης της παροχής μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες δραστηριότητες (παιχνίδια, πρακτικές ασκήσεις κ.α.). (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 128-129*)

Η άσκηση της μνήμης αποτελεί το πιο κατάλληλο αντίδοτο στον καταιγισμό των πληροφοριών που προέρχονται από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Όλοι οι ειδικοί συμφωνούν ότι η μνήμη πρέπει να ασκείται από την παιδική ηλικία, και απορρίπτουν τη θέση ότι πρέπει να βγάλουμε από τα σχολεία συγκεκριμένες παραδοσιακές, δήθεν ανιαρές, ασκήσεις. Η άσκηση του νου, την οποία τα παιδιά έμαθαν πρώτα από τους γονείς τους και μετά από τους δασκάλους τους, πρέπει να γίνεται τόσο σε συγκεκριμένο όσο και σε αφηρημένο επίπεδο. Είναι επομένως σημαντικό για τη διδασκαλία αλλά και για την έρευνα να χρησιμοποιηθούν δυο συλλογισμοί που συχνά θεωρούνται αντίθετοι: ο επαγωγικός και ο παραγωγικός. Ο ένας μπορεί να είναι πιο σχετικός από τον άλλον σε συγκεκριμένους επιστημονικούς τομείς, αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις η σκέψη με φυσική και λογική συνέπεια απαιτεί συνδυασμό και των δύο. Η απόκτηση γνώσης αποτελεί μια διαδικασία που δεν έχει τέλος και είναι δυνατόν να εμπλουτίζεται συνεχώς με διάφορες εμπειρίες. Με αυτή την έννοια, η μάθηση συνδέεται όλο και περισσότερο με τις εργασιακές εμπειρίες, ιδιαίτερα μάλιστα τώρα που η εργασία έχει γίνει λιγότερο μονότονη. Η αρχική εκπαίδευση θεωρείται ότι είναι επιτυχημένη αν έχει καταφέρει να δώσει κίνητρα στα άτομα και να θέσει τις βάσεις για τη δια βίου εκπαίδευση σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 129*)

Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε

Η μάθηση του πώς να αποκτάς τη γνώση και η μάθηση του πώς να πράττεις, αποτελούν σε μεγάλο βαθμό ικανότητες που δεν μπορούν να διαχωριστούν.

Η μάθηση όμως του πώς να πράττεις είναι στενότερα συνδεδεμένη με ζητήματα που τίθενται πιο έντονα στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως: Πώς μπορούν να διδαχθούν τα παιδιά να κάνουν πράξη αυτά που μαθαίνουν; Πώς μπορεί η εκπαίδευση να προσαρμοστεί στα επαγγέλματα του μέλλοντος, όταν είναι αδύνατο να προβλεφθεί η εξέλιξη των επαγγελμάτων αυτών; Στις κοινωνίες όπου επικρατεί η μισθωτή εργασία και στις οποίες η εξέλιξη ακολούθησε το βιομηχανικό πρότυπο σ' όλη τη διάρκεια του αιώνα, η υποκατάσταση της ανθρώπινης εργασίας από τις μηχανές είχε ως αποτέλεσμα να αμβλυνθεί ο πρακτικός χαρακτήρας της εργασίας και να ενισχυθεί τόσο η διανοητική της διάσταση μέσα στη βιομηχανία όσο και η σπουδαιότητα των υπηρεσιών της στο πλαίσιο των οικονομικών δραστηριοτήτων. Το μέλλον των βιομηχανικών οικονομιών εξαρτάται από την ικανότητα που αυτές έχουν να μετατρέπουν τις εξελίξεις στο χώρο της γνώσης σε νεωτερισμούς, οι οποίοι δημιουργούν νέα επαγγέλματα και νέες επιχειρήσεις. Η μάθηση του πώς να κάνω πράγματα δεν μπορεί να εξακολουθήσει να έχει την απλή σημασία που είχε όταν ακόμη ο ρόλος της ήταν να προετοιμάζει τα άτομα για μια καθαρά πρακτική εργασία, με σκοπό να συμβάλλει στην κατασκευή κάποιου αντικειμένου. Η μάθηση πρέπει κατά συνέπεια να αλλάζει. Δεν μπορεί πια να ταυτίζεται με την απλή μετάδοση μιας λίγο ή πολύ συνηθισμένης πρακτικής, ακόμη και αν δεχτούμε πως και αυτή η πρακτική έχει κάποιο μορφωτικό ρόλο που δεν επιτρέπει να περιφρονείται. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 130*)

Στη βιομηχανία, και κυρίως στο χώρο των χειριστών μηχανημάτων και των τεχνικών, η εισαγωγή της γνώσης και της πληροφόρησης στην παραγωγή καθιστά απαρχαιωμένη την αντίληψη των επαγγελματικών δεξιοτήτων και φέρνει στο προσκήνιο την ατομική δεξιότητα. Οι καθαρά χειρωνακτικές εργασίες αντικαθίστανται όλο και περισσότερο από διανοητικές εργασίες, όπως είναι π.χ. ο χειρισμός, η συντήρηση και ο έλεγχος των μηχανών. Αντικαθίστανται ακόμη και από εργασίες που σχετίζονται με το σχεδιασμό, τη μελέτη και την οργάνωση, καθώς οι μηχανές γίνονται όλο και πιο "έξυπνες" και η χειρωνακτική εργασία που απαιτείται στις διάφορες δραστηριότητες λιγοστεύει. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 131*)

Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους

Ο σύγχρονος κόσμος είναι πολύ συχνά ένας κόσμος βίας, ο οποίος διαψεύδει την ελπίδα που πολλοί εναπόθεσαν στην ανθρώπινη πρόοδο. Μέσα από τα Μ.Μ.Ε. το ευρύ κοινό γίνεται αδύναμος παρατηρητής, ακόμα και όμηρος, εκείνων που διατηρούν ή δημιουργούν τις συγκρούσεις. Η εκπαίδευση μέχρι τώρα δεν έχει κάνει πολλά για να αλλάξει την κατάσταση αυτή. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 135*)

Σήμερα, η άποψη να εισαχθεί στα σχολεία η διδασκαλία της "μη άσκησης βίας" είναι άξια επαίνου, ακόμη και αν αποτελεί έναν μόνο τρόπο, μεταξύ

πολλών άλλων, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στον αγώνα εναντίον των προκαταλήψεων, οι οποίες οδηγούν σε συγκρούσεις. Αυτό αποτελεί δύσκολο έργο, αφού οι άνθρωποι, από τη φύση τους, έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τα δικά τους προσόντα, όπως και εκείνα της ομάδας τους, και να καλύπτουν τις προκαταλήψεις που έχουν για τους άλλους. Επιπλέον, το γενικό κλίμα του ανταγωνισμού, που προς το παρόν χαρακτηρίζει την οικονομική δραστηριότητα σε όλα τα έθνη και πέρα από αυτά, δίνει συνεχώς προτεραιότητα στο ανταγωνιστικό πνεύμα και την ατομική αποτυχία. Στις μέρες μας ένας τέτοιος ανταγωνισμός ισοδυναμεί με τον σκληρό οικονομικό πόλεμο και με την ένταση που υπάρχει ανάμεσα στους πλούσιους και τους φτωχούς. Η ένταση αυτή χωρίζει τα έθνη και τον κόσμο ολόκληρο και επιδεινώνει τους ανταγωνισμούς. Είναι λυπηρό το γεγονός ότι η εκπαίδευση, μερικές φορές, συμβάλλει στη διατήρηση αυτού του κλίματος με την παρερμηνεία της έννοιας της άμιλλας. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 135*)

Με βάση την εμπειρία μας φαίνεται ότι για να μειώσουμε αυτόν τον κίνδυνο, δεν αρκεί να δημιουργήσουμε διάφορες μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη διαφορετικών ομάδων (π.χ. σε σχολεία διαφορετικών εθνοτήτων ή θρησκειών). Αν οι διαφορετικές αυτές ομάδες βρίσκονται σε ανταγωνισμό ή σε άνιση κοινωνική θέση, οι παραπάνω μορφές επικοινωνίας είναι δυνατόν να πυροδοτήσουν κρυμμένες εντάσεις και να οδηγήσουν σε συγκρούσεις. Αν όμως η επικοινωνία πραγματοποιείται σ' ένα πλαίσιο κοινωνικής ισότητας, στο οποίο υπάρχουν κοινοί στόχοι και σκοποί, τότε οι προκαταλήψεις και οι κρυμμένες έχθρες μπορούν να μειωθούν και να δώσουν πιο εύκολα τη θέση τους σε κάποιες μορφές συνεργασίας ή ακόμη και σε φιλία. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 136*)

Φαίνεται, ωστόσο, ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει δύο συμπληρωματικές κατευθύνσεις: η μια αναφέρεται στη σταδιακή ανακάλυψη του άλλου και η άλλη αφορά την ενεργό συμμετοχή σε κοινές δράσεις και κοινούς σκοπούς σ' όλη τη διάρκεια της ζωής.

α) ανακαλύπτοντας τον άλλον: Η εκπαίδευση έχει ως αποστολή να βοηθήσει τα άτομα να αντιληφθούν την ποικιλότητα και την πολυμορφία των τρόπων ζωής και των αντιλήψεων του ανθρώπινου είδους. Στοιχεύει στο να βοηθήσει επίσης να συνειδητοποιήσουν τις ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσά τους, καθώς και το βαθμό αλληλεξάρτησής τους. Επομένως, τα σχολεία πρέπει από πολύ νωρίς να διδάσκουν στους μαθητές και τα δύο αυτά πράγματα.

β) προς την επίτευξη κοινών στόχων: Όταν οι άνθρωποι εργάζονται ομαδικά, με αμοιβή, για την ολοκλήρωση κάποιων εργασιών οι οποίες τους βγάζουν από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, τότε οι μεταξύ τους διαφορές, ακόμη και οι αντιπαραθέσεις, εξασθενούν και μερικές φορές εξαφανίζονται. Μέσα από τις εργασίες αυτές, τα άτομα αποκτούν μια καινούργια ταυτότητα. Έτσι είναι δυνατόν να υπερβούν τη "ρουτίνα" της

καθημερινότητας και να προβάλλουν περισσότερο τα κοινά τους σημεία παρά τις διαφορές τους. Σε πολλές περιπτώσεις οι εντάσεις μεταξύ κοινωνικών τάξεων και εθνοτήτων εξομαλύνονται μέσα από την κοινή προσπάθεια, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στον αθλητισμό. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 136-137*)

Η επίσημη εκπαίδευση πρέπει να προβλέψει στα προγράμματά της χρόνο και ευκαιρίες, ώστε οι μαθητές από μικρή ηλικία να μπορούν να προβαίνουν σε ενέργειες που ενθαρρύνουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά και σε κοινωνικές δράσεις, όπως είναι η αναβάθμιση της γειτονιάς, η παροχή βοήθειας στους μη προνομιούχους, οι φιλανθρωπικές εργασίες κ.τ.λ. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 138*)

Μαθαίνοντας να υπάρχουν

Η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, του νου και του σώματός του, της νοημοσύνης, της ευαισθησίας, της αισθητικής αντίληψης, της υπευθυνότητας και των πνευματικών αξιών του. Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να βοηθούνται να αναπτύσσουν ανεξάρτητη κριτική σκέψη, να διαμορφώνουν τη δική τους γνώμη και να αποφασίζουν μόνοι τους πώς πρέπει να ενεργούν σε διαφορετικές καταστάσεις. Η Επιτροπή που συνέταξε την Έκθεση "Μαθαίνοντας να υπάρχω" εκφράζει στον πρόλογο το φόβο ότι ο κόσμος θα χάσει την ανθρωπινή του υπόσταση εξαιτίας των τεχνολογικών αλλαγών. Ένα από τα κυριότερά της μηνύματα είναι ότι ο στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το να καταστήσει τα άτομα ικανά να επιλύουν τα προβλήματά τους, να παίρνουν τις αποφάσεις τους και να αναλαμβάνουν τις ευθύνες των πράξεών τους. Πάνω απ' όλα, όμως, σκοπός της εκπαίδευσης πρέπει να είναι το να δώσει στους ανθρώπους την ελευθερία της σκέψης, της κρίσης, της έκφρασης των αισθημάτων και της φαντασίας, για να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και τη δυνατότητα να ελέγχουν, όσο εξαρτάται από αυτούς, τη ζωή τους. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 138-139*)

Σ' ένα κόσμο που μεταβάλλεται συνεχώς, στον οποίο οι κοινωνικοί και οικονομικοί νεωτερισμοί αποτελούν τις κινητήριες δυνάμεις του, χρειάζεται αναμφίβολα να δοθεί ξέχωρη θέση στην έκφραση του νου. Τέτοιες εκφράσεις είναι η φαντασία και η δημιουργικότητα, οι οποίες απειλούνται από την τυποποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο 21ος αιώνας χρειάζεται αυτή την πολυμορφία των ταλέντων και των προσωπικοτήτων, όπως επίσης χρειάζεται και τα άτομα που έχουν ξεχωριστές ικανότητες. Είναι, επομένως, απαραίτητο να παρέχουμε στα παιδιά και στους νέους ευκαιρίες - αισθητικές, καλλιτεχνικές, επιστημονικές, πολιτιστικές κ.α. - για να ανακαλύπτουν τον κόσμο και να πειραματίζονται. (Βλ. *Unesco, 1999, σελ. 140*)

Η Επιτροπή ενστερνίζεται πλήρως την ακόλουθη αρχή, η οποία διατυπώνεται στο κείμενο της αναφοράς της με τίτλο "Μαθαίνοντας να υπάρχω": "Η έννοια της ανάπτυξης περιλαμβάνει την πλήρη ολοκλήρωση του ατόμου, τον εμπλουτισμό της προσωπικότητάς του, την πολυμορφία των τρόπων έκφρασής του, καθώς και τις διάφορες υποχρεώσεις του ως ατόμου, ως μέλους της οικογένειάς του και της κοινότητάς του, ως πολίτη, ως παραγωγικής μονάδας, ως δημιουργού της τεχνολογίας και ως παραγωγικού ονειροπόλου". Η ατομική ανάπτυξη, η οποία αρχίζει με τη γέννηση και συνεχίζεται σε ολόκληρη τη ζωή, αποτελεί μια διαλεκτική πορεία που ξεκινά από τη γνώση του εαυτού και επεκτείνεται στη δημιουργία σχέσεων με τους άλλους. Με αυτή την έννοια, η εκπαίδευση είναι πάνω απ' όλα μια πορεία της οποίας τα διάφορα στάδια αντιστοιχούν σ' εκείνα της συνεχούς ωρίμανσης της προσωπικότητας. Η εκπαίδευση ως μέσο για μια επιτυχημένη ζωή αποτελεί ατομική υπόθεση και παράλληλα μια διαδικασία που στηρίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση. (Bλ. Unesco, 1999, σελ. 141)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΟΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΟΥ ILLICH ΟΣΟΝ ΑΦΟΡΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.1. ΓΙΑΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΡΓΗΣΟΥΜΕ ΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ο Illich, αρχικά, παραθέτει δύο βασικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν όλα τα είδη των κοινωνιών. Αυτά είναι η συντροφικότητα και η παραγωγικότητα. Ως συντροφικότητα εννοεί την αυτόνομη και δημιουργική επαφή ανάμεσα στα άτομα, καθώς επίσης και την επαφή των ατόμων με το περιβάλλον τους. Όλα αυτά σε αντίθεση με την εξαρτημένη αντίδραση των ανθρώπων στις απαντήσεις που τους προβάλλουν άλλοι άνθρωποι ή το περιβάλλον τους. Θεωρεί την συντροφικότητα ατομική ελευθερία που πραγματώνεται μέσα σε μια αμοιβαία προσωπική αλληλεξάρτηση και, σαν τέτοια, αποτελεί ουσιαστική ηθική αξία (Bλ. Illich I., 1973, σελ. 65). Το αντίθετο της συντροφικότητας το ορίζει ως θεσμοποιημένη παραγωγικότητα.

Ένα βασικό γνώρισμα της κοινωνίας που στηρίζεται στην παραγωγικότητα είναι ο τομέας παροχής υπηρεσιών. Οι σύγχρονοι θεσμοί (που οι υπηρεσίες λειτουργούν ως αντίκτυπος των θεσμών) έχουν μετατρέψει σε εμπορεύσιμα αγαθά την υγεία, την εκπαίδευση, τη στέγαση, τις μεταφορές και την κοινωνική πρόνοια. Έχουν φθάσει στο σημείο να προμηθεύουν στους πελάτες προκαθορισμένα αγαθά. Χρειαζόμαστε κανονισμούς που να επιτρέπουν στο σύγχρονο άνθρωπο να παίρνει μέρος στις δραστηριότητες της θεραπείας και της συντήρησης της υγείας, της μάθησης και της διδασκαλίας, της μετακίνησης και της στέγασης. (Bλ. Illich I., 1973, σελ. 70)

Αυτή η παράλληλη διαδικασία της ανερχόμενης παραγωγικότητας με την παροχή υπηρεσιών έχει σαν αποτέλεσμα την απώλεια της συντροφικότητας. Στερεί στα άτομα τις ικανότητες και την ελευθερία τους, και στην κοινωνία την ανάμνηση ότι όλα αυτά κάποτε είχαν μεγάλη αξία. Η θέση του Illich όσον αφορά την ύπαρξη και λειτουργία του σχολείου έχει ως εξής: τα σχολεία είναι οργανωμένες επιχειρήσεις σχεδιασμένες να αναπαράγουν την καθεστηκυία τάξη, είτε αυτή η τάξη λέγεται επαναστατική, συντηρητική ή εξελικτική. Ενώ παράλληλα προξενεί αρκετά προβλήματα όπως ανισότητα, αποξένωση και άλλα τα οποία θα αναλυθούν παρακάτω.

Η πραγματική κρυφή μορφή του σχολικού προγράμματος

Η παραδοσιακή μορφή του σχολικού προγράμματος απαιτεί άτομα μιας συγκεκριμένης ηλικίας να συγκεντρώνονται σε ομάδες κάτω απ' την εξουσία ενός επαγγελματία δασκάλου. Δεν έχει σημασία αν ο δάσκαλος είναι αυταρχικός μια και αυτό που μετράει είναι η εξουσία του δασκάλου, δεν έχει σημασία αν όλες οι συναντήσεις γίνονται στο ίδιο μέρος μια και αυτό που μετράει είναι η παρουσία. Η κρυφή μορφή του σχολικού προγράμματος απαιτεί να συγκεντρώνει κάθε πολίτης ένα μίνιμουμ σχολικών χρόνων για να μπορεί να αποκτήσει τα πολιτικά του δικαιώματα. (Βλ. Illich I., 1973, σελ. 43)

Η κρυφή μορφή του σχολικού προγράμματος διδάσκει σ' όλα τα παιδιά πως η πολύτιμη γνώση είναι το αποτέλεσμα επαγγελματικής διδασκαλίας και πως οι κοινωνικοί τίτλοι εξαρτιούνται απ' τη θέση που αποκτιέται σε μια γραφειοκρατική διαδικασία. Ενώ η κρυφή μορφή κάνει τον κοινωνικό ρόλο να εξαρτιέται από τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, νομιμοποιώντας έτσι το διαχωρισμό σε στρώματα, επίσης συνδέει τη διαδικασία της μάθησης με την πλήρη παρακολούθηση. Έτσι, το δημόσιο σχολείο έχει μεταγλωττίσει την κατανάλωση γνώσης σε κατοχή προνομίων και άσκησης εξουσίας. (Βλ. Illich I., 1973, σελ. 44)

Ο μετασχηματισμός της ανάγκης για μάθηση σε απαίτηση για σχολικό σύστημα και η μετατροπή της ποιότητας της ανάπτυξης σε εμπορεύσιμο είδος, αλλάζει το νόημα της γνώσης από έναν όρο που χαρακτηρίζει οικειότητα, συναναστροφή και εμπειρία ζωής σε έναν άλλον που χαρακτηρίζει επαγγελματικά πακεταρισμένα προϊόντα, εμπορεύσιμους τίτλους και αφηρημένες αξίες. (Βλ. Illich I., 1973, σελ. 44)

Διευρύνοντας την έννοια της αποξένωσης

Είναι αλήθεια ότι τον 19ο αιώνα, έχουμε συνηθίσει στον ισχυρισμό ότι ο άνθρωπος σε μια καπιταλιστική οικονομία είναι αποξενωμένος από το έργο του, ότι δεν μπορεί να το απολαύσει και ότι του στερούν τους καρπούς του αυτοί που κατέχουν τα εργαλεία της παραγωγής. Σε μια οικονομία με

πυρήνα τις υπηρεσίες, ο άνθρωπος αποξενώνεται από αυτό που μπορεί να κάνει και απ' αυτό που μπορεί να κατασκευάσει.

Τα σχολεία έχουν αποξενώσει τον άνθρωπο από τη μάθησή του. Αν είναι φτωχός, δεν αποκτάει τα υποτιθέμενα οφέλη, αν κάνει όλα όσα του ζητάνε, βρίσκει ότι η ασφάλεια του απειλείται από τους πρόσφατους απόφοιτους. Δεν εμπιστεύεται την ίδια του την κρίση, και ακόμα και αν θεωρεί άδικη την κρίση του εκπαιδευτικού, είναι καταδικασμένος να τη δεχτεί. (Βλ. *Illich I., 1973, σελ. 46*) Επιπλέον ο καταναλωτής μιας προ- μαγειρευμένης γνώσης μαθαίνει ν' αντιδρά στη γνώση που παίρνει, παρά στην πραγματικότητα, που την είχε αφαιρέσει μια ομάδα ειδικών. Αν η επαφή με την πραγματικότητα ελέγχεται πάντα από έναν θεραπευτή και αν αυτός που μαθαίνει δέχεται αυτόν τον έλεγχο σαν φυσιολογικό, ολόκληρη η κοσμοθεωρία του γίνεται ουδέτερη και "υγιεινή", γίνεται πολιτικά ανίκανος. (Βλ. *Illich I., 1973, σελ. 51*) Στο σχολείο μαθαίνει κανείς ευπρεπείς και κοινωνικά χρήσιμους τρόπους για να εργάζεται, να μελετάει και να απολαμβάνει τη ζωή του. Το σχολείο προετοιμάζει κάποιον να αποδεχτεί μια κοινωνία που δεν προσφέρει παρά έτοιμα πακέτα και προγράμματα για όλες τις πτυχές της ζωής. Αυτή η βούληση αναστέλλεται μέχρις ότου κάποιος ειδικός προτείνει ή επιδοκιμάσει κάτι. Με αυτόν τον τρόπο αλλοτριώνουν τον άνθρωπο από τη μάθησή του. (Βλ. *Σπρινγκ Τ., 1987, σελ. 50*)

Αναπόφευκτο είναι ακόμα το γεγονός ότι μια κοινωνία που καθορίζει την εκπαίδευση σαν εμπορεύσιμο αγαθό, αποθαρρύνει την μάθηση μέσα από τη συμμετοχή στη καθημερινή ζωή και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για ένα περιβάλλον όπου όλο και λιγότεροι άνθρωποι έχουν πρόσβαση στα γεγονότα και στα εργαλεία που διαμορφώνουν τη ζωή τους. Αυτό συμβαίνει τόσο γιατί η πληροφόρηση καλύπτεται από ένα πέπλο μυστικότητας που παραμερίζεται μόνο σε εκείνους που περνάνε μια κατάλληλα διαβαθμισμένη τελετουργία μύησης, όσο και γιατί τα εργαλεία σπανίζουν και προορίζονται για τους λίγους. Τα σχολεία με το να δημιουργούν μια ιεραρχία καπιταλιστών -γνώσης- αποξενώνουν τους ανθρώπους μεταξύ τους περιορίζοντας την αλληλεπίδραση στη σχέση των επαγγελματιών με τους πελάτες τους. Αποξενώνουν τον άνθρωπο από το περιβάλλον του μεταβάλλοντάς τον σε καταναλωτή. (Βλ. *Illich I., 1973, σελ. 77*)

Επομένως διακρίνουμε τρία είδη αποξένωσης:

- α) αποξένωση από τον ίδιο τον εαυτό του ανθρώπου μιας και παραδίδει το μυαλό και την καρδιά του στα χέρια της αγωγής,
- β) αποξένωση από τη μάθηση μιας και αυτή προσφέρεται από τις υπηρεσίες ως πακεταρισμένη γνώση (προϊόν),
- γ) αποξένωση από το περιβάλλον μιας και ο άνθρωπος δεν έχει πρόσβαση στα διάφορα είδη δραστηριοτήτων, στα γεγονότα και στη χρήση των εργαλείων.

Η μετατροπή της εκπαίδευσης σε μια διαδικασία συσσώρευσης πιστοποιημένων μετοχών γνώσης (που μεταφράζεται σε κατανάλωση πακεταρισμένων προϊόντων) χρησιμεύει να δικαιολογεί την πρόσβαση στα ανώτερα επίπεδα μιας καταναλωτικής κοινωνίας.

Ο Illich πιστεύει ότι η πραγματική συμμετοχή αποτελεί κοινωνικά πολύτιμη γνώση, μια συμμετοχή του μαθητή σε κάθε στάδιο της διαδικασίας της μάθησης, που να περιέχει όχι μόνο μια ελεύθερη εκλογή για το τι πρόκειται να μάθει και πως θα το μάθει, αλλά και έναν ελεύθερο προσδιορισμό από τον κάθε μαθητή των δικών του αιτιών σχετικά με τη ζωή και τη μάθηση. Σε μια αποσχολειοποιημένη κοινωνία ο μαθητής πρέπει να έχει εγγυημένη την ελευθερία του χωρίς να εγγυάται στην κοινωνία τι είδους γνώση θα αποκτήσει και θα διατηρήσει δικιά του. Στον κάθε άνθρωπο πρέπει να εξασφαλίζεται η κατ' ιδίαν μάθηση, με την ελπίδα ότι θα αναλάβει την ευθύνη να βοηθήσει άλλους να αναπτυχθούν και αυτοί σαν ανεξάρτητα άτομα. (βλ. *Illich I., 1973, σελ. 50-54*)

Θεσμοποίηση των αξιών

Ο Illich υποστηρίζει ότι το σχολείο προσπαθεί να μετατρέψει τους ανθρώπους σε κάτι, να τους διαπλάσει σύμφωνα με κάποιο προκαθορισμένο σκοπό, διαμέσου ενός οργανωμένου προγράμματος. Έτσι το σχολείο έχει καταντήσει να είναι πηγή ιδεολογικού ελέγχου και ο σκοπός του είναι να αναπαράγει και να ισχυροποιεί την κυρίαρχη κοινωνική δομή. Χρησιμεύουν επίσης για να αλλοτριώνουν τα άτομα από τη μάθησή τους και να τα κάνουν να εξαρτώνται από την εξουσία των ειδικών και των θεσμών. (βλ. *Σπρινγκ Τ., 1987, σελ. 55*) Με αυτό τον τρόπο η σχολική εκπαίδευση υποτάσσει ολοκληρωτικά το άτομο στον έλεγχο και στην εξουσία των ειδικών και των θεσμών, μιας και αυτοί κατευθύνουν την ζωή των ανθρώπων και ορίζουν για λογαριασμό τους τι είναι θεμιτό και τι όχι. (βλ. *Σπρινγκ Τ., 1987, σελ. 50*)

Μια άλλη λογική που μαθαίνεται στο σχολείο είναι ότι όλο και περισσότερη αγωγή σημαίνει όλο και καλύτερα αποτελέσματα ή η κλιμάκωση οδηγεί στην επιτυχία. Έτσι ο μαθητής, πηγαίνοντας στο σχολείο, αρχίζει και μπερδεύει τη διδασκαλία με τη μάθηση, την ιεραρχική προαγωγή με τη μόρφωση, το δίπλωμα με την ικανότητα, το λέγειν με το κατά πόσο μπορείς να πεις κάτι καινούργιο. Με το σχολείο η φαντασία καταντάει να στρέφεται προς την υπηρεσία και όχι προς την αξία. Η ιατρική φροντίδα αντικαθιστά την υγιεινή, η αστυνομική προστασία (αντικαθιστά) την ασφάλεια, η στρατιωτική κυριαρχία την εθνική ακεραιότητα, ο συναγωνισμός του ενός σπασίτλα με τον άλλο την παραγωγική εργασία. Η υγεία, η μάθηση, η αξιοπρέπεια, η ανεξαρτησία και η δημιουργική προσπάθεια καταντούν να μην σημαίνουν σχεδόν τίποτα άλλο παρά το αντίκρισμα της λειτουργίας των θεσμών αυτών που ισχυρίζονται ότι υπηρετούν τους προαναφερόμενους

στόχους. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 11*) Η θεσμοποίηση των αξιών αναπόφευκτα οδηγεί στη μόλυνση της φύσης, στην κοινωνική πόλωση και στην ψυχολογική ανικανότητα.

Ψυχολογική ανικανότητα

Όταν μια κοινωνία έχει μεταφράσει βασικές ανάγκες σε επιθυμίες για αγαθά που έχουν παραχθεί επιστημονικά, τότε η φτώχεια ορίζεται με μέτρα που οι τεχνοκράτες μπορούν να αλλάξουν κατά τη θέλησή τους. Στο Μεξικό, για παράδειγμα, φτωχοί είναι εκείνοι που τους λείπουν τρία χρόνια σχολείου, στη Νέα Υόρκη φτωχοί είναι εκείνοι που τους λείπουν δώδεκα. Οι φτωχοί πάντοτε υπήρξαν κοινωνικά ανίσχυροι. Η συνεχώς αυξανόμενη εξάρτησή τους από την θεσμοποιημένη πρόνοια προσθέτει μια νέα διάσταση στην αδυναμία τους: την ψυχολογική ανικανότητα, την αδυναμία να φροντίσουν για τους εαυτούς τους. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 14*)

Οι άνθρωποι μαθαίνουν, μέσα από το σχολείο, να θεωρούν τους εαυτούς τους έξυπνους ή ηλίθιους, άξιους ή αποτυχημένους. Η ψυχολογική εξουσία του σχολείου γίνεται κατάφωρη αν λάβουμε υπόψη ότι η αυτοαντίληψη των ανθρώπων εξαρτάται από την αναγνώριση και την ικανότητα λειτουργίας μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Αυτό που μαθαίνει όποιος παρατάει το σχολείο είναι πως (το σχολείο) του είχε δώσει τις ευκαιρίες και ότι αυτός / αυτή απέτυχε. Ο αποτυχημένος δεν μπορεί παρά να δεχτεί αυτή την αποτυχία και να συμπεράνει πως τώρα πια δεν μπορεί να κάνει τίποτα για να προοδεύσει. Η απόρριψη από το σχολείο οδηγεί στην υποταγή, την απάθεια και τελικά στο απόλυτο αδιέξοδο και στην κοινωνική στασιμότητα. (Βλ. *Σπρινγκ Τ., 1987, σελ. 29*)

Οι γραφειοκρατικές υπηρεσίες της κοινωνικής ευημερίας έχουν κερδίσει το επαγγελματικό, πολιτικό και οικονομικό μονοπώλιο επί της κοινωνικής φαντασίας, θεσμοθετώντας πρότυπα για το τι είναι αξιόλογο και τι όχι. Έτσι η κοινωνία έχει πεισθεί ότι οι υπηρεσίες που ελέγχονται από μια μειοψηφία είναι ηθικώς αναγκαίες και θεωρούν ανεύθυνο και ανατρεπτικό το να φροντίζει κανείς τον εαυτό του, χάνοντας την ευκαιρία να προχωρήσουν στην ανεξάρτητη και αδέσμευτη ολοκλήρωσή τους. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 13*)

Κοινωνική πόλωση

Είναι φανερό ότι και με ισότιμα ποιοτικά σχολεία, το φτωχό παιδί δεν μπορεί να συναγωνιστεί ένα πλούσιο. Ακόμη και αν πηγαίνουν σε ομοιόμορφα σχολεία, κι ας αρχίζουν από την ίδια ηλικία, το φτωχό παιδί στερείται τις περισσότερες από τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θεωρούνται φυσικές για το παιδί της μεσαίας τάξης. Τα πλεονεκτήματα αυτά αρχίζουν από τις συζητήσεις και τα βιβλία μέσα στο σπίτι και φθάνουν στις διακοπές,

τα ταξίδια και σε μια διαφορετική αίσθηση της προσωπικότητας, εφαρμόζονται δε, για το παιδί που τα απολαμβάνει, και μέσα και έξω από το σχολείο. Έτσι ο φτωχός μαθητής αναγκαστικά θα μένει πίσω γενικά, όσο θα εξακολουθεί να εξαρτάται από το σχολείο για την μάθηση και την άνοδό του. Αυτό που χρειάζονται οι φτωχοί είναι να χρηματοδοτήσουν την μάθησή τους, και όχι πιστοποιητικά για την αντιμετώπιση των δυσανάλογων ελλείψεών τους. (Βλ. Illich I., 1970-71, σελ. 17)

Πέρα από τις έρευνες που ακολουθούν παρακάτω, λόγω του ότι αναφέρονται στην δεκαετία του '70, αξίζει να σημειωθεί η ανάλυση του Πυργιωτάκη όσον αφορά την δημιουργία των ανισοτήτων:

"Η εξέταση του προβλήματος της εκπαιδευτικής ανισότητας περιορίζεται κατά κανόνα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πιο συνηθισμένη πρακτική είναι η απεικόνιση του μαθητικού και του φοιτητικού πληθυσμού σε πίνακες και στατιστικούς δείκτες, με σκοπό να καταδειχθεί η εκπαιδευτική ανισότητα. Όπως φαίνεται όμως, το σχολείο βρίσκεται σε οργανική σύνδεση με το όλο κοινωνικό- πολιτικό και πολιτιστικό σύστημα, μέσα στο οποίο και για χάρη του οποίου λειτουργεί. Οπότε τα φαινόμενα και οι λειτουργίες που επιτελούνται στο σχολικό χώρο έχουν την αφετηρία τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Α' Φάση: Η αποτύπωση της κοινωνικής ανισότητας στην προσωπικότητα του παιδιού

Η διαμόρφωση της προσωπικότητας των ατόμων διαφοροποιείται λόγω των διαφορετικών επιρροών και των κοινωνικών επιδράσεων του περιβάλλοντος. Οι ανισότητες αυτές αποτυπώνονται σε τρεις τομείς:

α) στον κοινωνικό χαρακτήρα των ατόμων

Από έρευνες έχει τεκμηριωθεί ότι η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά ποικίλλει ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση. Οι μητέρες από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα θέτουν σε εφαρμογή πρακτικές ανατροφής που βασίζονται στην πειθαρχία και την υποταγή και αποβλέπουν στην συμμόρφωση των παιδιών τους. Οι μητέρες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν πρακτικές ανατροφής βασισμένες στην αυτονομία και την ελεύθερη βούληση. Οι μητέρες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων ενδίδουν περισσότερο στις επιθυμίες των παιδιών τους και τρέφουν ψηλές προσδοκίες γι' αυτά.

Οι διαφορετικές μορφές συμπεριφοράς των γονέων προς τα παιδιά συνεπάγονται και την καλλιέργεια διαφορετικών ιδιοτήτων και τη διαμόρφωση διαφορετικού κοινωνικού χαρακτήρα. Άρα τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων έχουν διδαχθεί να μη "μιλούν όταν μιλούν οι μεγάλοι", να σιωπούν μπροστά στο δάσκαλο με αποτέλεσμα να υπάρχουν αναστολές στην προσωπική επικοινωνία. Τα παιδιά των μεσαίων και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν αποκτήσει τον αέρα της επικοινωνίας αφού γίνονται δεκτά από τους γονείς τους για συζήτηση, συμβάλλοντας έτσι (οι γονείς) στη ανάπτυξη αυτόνομης συμπεριφοράς και

άνετης επικοινωνίας των παιδιών τους.

β) στην ανάπτυξη των ικανοτήτων

Εκτός από τη νοημοσύνη υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που καθορίζουν την επίδοση των μαθητών. Πριν μερικά χρόνια οι περισσότεροι πίστευαν ότι η νοημοσύνη καθορίζεται από την κληρονομικότητα. Σήμερα όμως επικρατεί η άποψη ότι τα πολιτιστικά ερεθίσματα αποτελούν αποφασιστική σημασία για την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Με τη λογική αυτή η νοημοσύνη ενός παιδιού που μεγάλωσε σε φτωχογειτονιά με όλες τις στέρσεις και τις ανασφάλειες της ανέχειας, σε ένα περιβάλλον χωρίς πολιτιστικά ερεθίσματα υστερεί σε σχέση με ένα άλλο παιδί που μεγάλωσε κάτω από ευνοϊκές περιβαλλοντικές συνθήκες. Έτσι οι διαφορετικές περιβαλλοντικές συνθήκες, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, συντελούν στην διαφορετική νοητική και γλωσσική εξέλιξη των παιδιών.

Κατά τον Bernstein υπάρχουν δύο γλωσσικοί κώδικες επικοινωνίας: ο καλλιεργημένος και ο περιορισμένος. Ο γλωσσικός κώδικας επικοινωνίας ενός παιδιού της εργατικής τάξης είναι φτωχός και περιορισμένος και δεν έχει την ευκαιρία να μάθει το καλλιεργημένο κώδικα. Τα παιδιά της μεσαίας τάξης υπερτερούν γλωσσικά των άλλων γιατί βρίσκονται σε ένα καλλιεργημένο γλωσσικά περιβάλλον με πλούσια ερεθίσματα.

γ) στο μορφωτικό κεφάλαιο και τη σημασία του

Η κοινωνική και πολιτιστική ατμόσφαιρα των προνομιούχων στρωμάτων, με τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες, οδηγεί στη κατάκτηση σημαντικής ποσότητας εξωσχολικών γνώσεων, ενώ παράλληλα ασκεί μορφωσιογόνες επιδράσεις.

Για παράδειγμα ένας φοιτητής που προέρχεται από τα χαμηλά στρώματα είναι υποχρεωμένος να αποστηθίσει τα χαρακτηριστικά του ναού του Παρθενώνα, χωρίς να είχε την ευκαιρία να επισκεφθεί το ναό. Ένας φοιτητής που προέρχεται από τα ανώτερα στρώματα είχε την ευκαιρία να επισκεφτεί το ναό και να αποκτήσει προσωπική εμπειρία.

Β' Φάση: Η κοινωνική ανισότητα μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτική ανισότητα

α) άνισες αφετηρίες κατά την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η δομή της προσωπικότητας και οι ικανότητες των παιδιών είναι διαφορετικού επιπέδου από τη στιγμή που τα παιδιά έχουν γεννηθεί και μεγαλώνει σε διαφορετικό περιβάλλον. Το σχολείο δεν μπορεί να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αλλά αντίθετα υποχρεώνει τους μαθητές να φτάσουν τα δικά του "στάνταρτ" και κριτήρια. Είναι λογικό να υστερούν οι μαθητές με αναπτυξιακή και πολιτισμική υστέρηση.

β) ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων και των περιεχομένων μάθησης

Το σχολείο αδυνατεί να θέσει σε εφαρμογή μεθόδους και αξίες που να αποτελούν φυσική συνέχεια και προέκταση του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών από τα χαμηλότερα στρώματα και να συνεχίσει τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που είχαν αρχίσει σε αυτό. Τα αναλυτικά προγράμματα βασίζονται στις πολιτιστικές αξίες των ανώτερων κοινωνικών

στρωμάτων. Επομένως στα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων δημιουργούνται οι εξής δυσκολίες: δυσκολία κατά την ένταξη στο σχολείο και προβλήματα ασυνέχειας ανάμεσα στο πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και το αντίστοιχο του σχολείου.

γ) ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Σήμερα οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα παιδιά με γονείς από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα και αρέσκονται να συναναστρέφονται με άτομα υψηλών κοινωνικών στρωμάτων. Ένας άλλος παράγοντας που καθορίζει αποφασιστικά τις σχέσεις δασκάλου- μαθητή είναι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, μιας και αυτά έχουν αποκτήσει τον αέρα της επικοινωνίας.

Γ' Φάση: Από την εκπαιδευτική στην κοινωνική ανισότητα

Μέσα από τις διαδικασίες που περιγράφηκαν γίνεται κατανοητό ότι για τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι πιο εύκολο να πετύχουν στη μαθητική τους σταδιοδρομία και να ανέρχονται στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής κλίμακας. Επίσης η κατάκτηση πανεπιστημιακών τίτλων τους δίνει τη δυνατότητα να ανέλθουν κοινωνικά και να αποκτήσουν κύρος και δύναμη, μετουσιώνοντας εκ νέου την εκπαιδευτική σε κοινωνική ανισότητα και ολοκληρώνοντας τον φαύλο κύκλο της κοινωνικής αναπαραγωγής". (Βλ. Πυργιωτάκης Ι., 1999, σελ. 184-195)

Επίσης έρευνες έχουν αποδείξει ότι παιδιά ανώτερων κοινωνικών τάξεων κυριαρχούσαν στα τμήματα που προετοιμάζονταν για το κολλέγιο, ενώ τα παιδιά κατώτερων κοινωνικών τάξεων γέμιζαν τα τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Κι όταν τα παιδιά διαχωρίζονται ανάλογα με τις ικανότητες τους- όπως αυτή καθοριζόταν από τα τυποποιημένα τεστ- καταλήγανε να χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με την κοινωνική τάξη και τη φυλή τους. Στην Αμερική τα παιδιά οδηγούνταν από το σχολείο στη μελλοντική κοινωνική θέση τους σαν να υπήρχαν ξεχωριστά σχολεία για κάθε κοινωνική τάξη.

Ο Ivan Illich συνεχίζει λέγοντας ότι οι φτωχοί διδάσκονται να πιστεύουν πως τα σχολεία τους δίνουν την ευκαιρία για κοινωνική άνοδο και ότι το προσωπικό ταλέντο είναι εκείνο που εξασφαλίζει την επιτυχία στο σχολείο. Οι φτωχοί είναι πρόθυμοι να υποστηρίξουν τη σχολική εκπαίδευση στη βάση αυτής της πίστης. Αλλά αφού οι πλούσιοι θα έχουν πάντοτε την άνεση να σπουδάσουν περισσότερα χρόνια από τους φτωχούς, η εκπαίδευση δεν γίνεται παρά ένας νέος τρόπος για να επιβεβαιώνονται οι ήδη υπάρχουσες κοινωνικές αποστάσεις. Αποδεικτικό στοιχείο αυτής θέσης του Illich αποτελεί το γεγονός ότι το σχολείο διδάσκει πως όσοι έχουν περισσότερα χρόνια εκπαίδευσης είναι "καλύτεροι άνθρωποι". Έτσι οι φτωχοί μαθαίνουν στο σχολείο ότι πρέπει να υποτάσσονται στην ηγεσία των πιο εκπαιδευμένων. Και επειδή οι ίδιοι οι φτωχοί πιστεύουν στην ορθότητα του

σχολικού μοντέλου, το σχολείο γίνεται ένα ακόμη ισχυρότερο μέσο κοινωνικού διαχωρισμού.

Έτσι ο θεσμός του σχολείου ευνοεί μια διπλή εκμετάλλευση: επιτρέπει την αυξανόμενη διάθεση κρατικών κονδυλίων για την εκπαίδευση των λίγων και την αυξανόμενη παραδοχή κοινωνικού ελέγχου από τους πολλούς.

Μόλυνση της φύσης

Σήμερα είναι γενικά αποδεκτό ότι το φυσικό περιβάλλον θα καταστραφεί σύντομα από τη βιομηχανική μόλυνση, εκτός αν αντιστραφούν οι σημερινές διαδικασίες για την παραγωγή αγαθών. Η αυξημένη παραγωγικότητα στην προμήθεια βιομηχανικών αγαθών δημιουργεί αμετάκλητα αποτελέσματα στην εξάντληση των πηγών αλλά και στη μόλυνση του περιβάλλοντος. Οι αλλαγές γίνονται βαθμιαία και ο άνθρωπος προσαρμόζεται τελικά όλο και περισσότερο στη μόλυνση μέσα σ' ένα συνθετικό περιβάλλον που έχει αποκοπεί τελείως από τη φύση. Ο άνθρωπος τελικά θα επιζήσει αλλά θα έχει χάσει ένα μεγάλο μέρος της ανθρωπιάς του. (Βλ. *Illich I., 1973, σελ. 66-67*)

Δυο πλάνες που βρίσκονται στη βάση του σχολείου

Η πρώτη σημαντική πλάνη που βρίσκεται στη βάση του σχολείου είναι το ότι η μάθηση στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Είναι αλήθεια ότι η διδασκαλία μπορεί να συντελέσει κάτω από ορισμένες συνθήκες σε ορισμένα είδη μαθήσεως. Αλλά οι περισσότεροι άνθρωποι αποκτούν το μεγαλύτερο ποσοστό γνώσεων έξω από το σχολείο, και μέσα σε αυτό μόνο στη περίπτωση που το σχολείο-όπως συμβαίνει σε μερικές πλούσιες χώρες - έχει καταστεί ένας χώρος περιορισμού τους και για μια ολοένα αυξανόμενη περίοδο της ζωής τους. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 25*)

Η περισσότερη μάθηση έρχεται αβίαστα, και ακόμη και η πιο σκόπιμη μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα προγραμματισμένης διδασκαλίας. Τα περισσότερα ομαλά παιδιά μαθαίνουν την πρώτη τους γλώσσα αβίαστα, γρηγορότερα βέβαια αν τα προσέξουν οι γονείς τους. Οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κάτω από τυχαία περιστατικά και όχι σαν αποτέλεσμα συνεχούς διδασκαλίας. Δηλαδή είτε πηγαίνουν να μένουν ένα διάστημα στην χώρα καταγωγής τους, είτε ταξιδεύουν, είτε ερωτεύονται κάποιον ξένο. Επίσης η ευχέρεια στο διάβασμα έρχεται συχνότερα σαν αποτέλεσμα κάποιας εξωσχολικής δραστηριότητας. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 25-26*)

Η μάθηση δεν ευνοείται από την εκπαίδευση εφόσον οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να συνδέουν τη διδασκαλία με τα διπλώματα. Μέσα στην εκπαίδευση συγχωνεύονται και η μάθηση και η κατανομή των κοινωνικών

ρόλων. Αλλά μάθηση σημαίνει καινούρια γνώση ή ικανότητα, ενώ η κοινωνική προαγωγή εξαρτάται από γνώμες που άλλοι έχουν σχηματίσει. Η μάθηση είναι συχνά αποτέλεσμα της διδασκαλίας, αλλά η επιλογή ενός ρόλου ή κατηγορίας μέσα στο σύστημα αγοράς εργασίας εξαρτάται όλο και περισσότερο από το μακροχρόνιο της εκπαίδευσης και μόνον. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 24*)

Διδασκαλία είναι η επιλογή των όρων που διευκολύνουν την μάθηση. Η κατανομή των ρόλων γίνεται με κριτήριο ένα σύνολο όρων που πρέπει να ικανοποιεί ο υποψήφιος προκειμένου να πετύχει μια συγκεκριμένη θέση. Το σχολείο συνδέει την διδασκαλία- αλλά όχι την μάθηση- με τους ρόλους αυτούς. Αλλά αυτό ούτε λογικό είναι ούτε και απελευθερωτικό. Λογικό δεν είναι αφού δεν συνδέει τους ρόλους με τις ανάλογες ιδιότητες ή ικανότητες αλλά μάλλον με την διαδικασία (διδασκαλία, μακροχρόνιο εκπαίδευσης) με την οποία υποτίθεται ότι αποκτώνται οι ιδιότητες αυτές. Απελευθερωτικό δεν είναι, αλλά ούτε και παιδαγωγικό, αφού το σχολείο προορίζει τη διδασκαλία για εκείνους των οποίων κάθε βήμα στη μάθηση εντάσσεται σε ένα καθιερωμένο πλέγμα μέτρο κοινωνικού ελέγχου. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 24*)

Παρόμοια άποψη με αυτή του Illich έχει ο Πόστμαν και συγκεκριμένα αναφέρει: Το μόνο πράγμα που μαθαίνει κανείς μέσα σε μια τάξη είναι αυτό που μεταδίδεται από τη δομή της ίδιας της τάξης. Το μήνυμα μεταδίδεται ήρεμα και αποτελεσματικά διαμέσου της δομής της τάξης: από το ρόλο του δασκάλου, το ρόλο των μαθητών, τους κανόνες του προφορικού παιχνιδιού, τα δικαιώματα που εκχωρούνται, τις διευθετήσεις της επικοινωνίας, τις πράξεις που επιδοκιμάζονται ή επικρίνονται. Με άλλα λόγια το "μέσο", δηλαδή το περιβάλλον, είναι το μήνυμα. (Βλ. *Πόστμαν- Βαϊνγκαρτνερ, 1975, σελ. 39,42*)

Ο μύθος των θεσμοποιημένων αξιών

Το σχολείο προωθεί το μύθο της ατέρμονης κατανάλωσης. Ο σύγχρονος αυτός μύθος στηρίζεται στο δόγμα ότι μια διαδικασία παράγει αναπόφευκτα κάτι, και κατά συνέπεια η παραγωγή αναγκαία δημιουργεί ζήτηση. Το σχολείο μας μαθαίνει ότι η διδασκαλία παράγει την μάθηση. Η ύπαρξη των σχολείων παράγει την ανάγκη για εκπαίδευση. Στο σχολείο μας διδάσκουν ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα της παρακολούθησης, ότι το επίπεδο της μάθησης αυξάνεται ανάλογα με το ποσό των πληροφοριών και τελικά ότι το επίπεδο αυτό της μάθησης μπορεί να μετρηθεί και να πιστοποιηθεί με τους βαθμούς και τα διπλώματα. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 56*)

Στην πραγματικότητα, η μάθηση είναι η ανθρώπινη εκείνη δραστηριότητα που έχει την μικρότερη ανάγκη χειρισμού από τρίτους. Το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Είναι μάλλον το

αποτέλεσμα της ανεμπόδιστης συμμετοχής του ατόμου σε μια ουσιαστική δραστηριότητα. Οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα με τη συμμετοχή, ενώ το σχολείο τους αναγκάζει να ταυτίσουν την προσωπική, συνειδητή τους ανάπτυξη με ένα λεπτομερή σχεδιασμό και χειρισμό. (Bλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 57*)

Έτσι, αφού δεν υπάρχει τίποτα που να μπορεί να επιθυμήσει κανείς που να μην έχει επίσημα σχεδιαστεί, το παιδί φθάνει στο συμπέρασμα ότι πάντοτε θα μπορούμε να δημιουργούμε ένα θεσμό κατάλληλο για κάθε επιθυμία μας. Παίρνει σαν δεδομένη την ικανότητα διαδικασίας να παράγει αξία. Οι επιθυμίες του θα ορίζονται με τέτοιο τρόπο ώστε η επίτευξή τους να μπορεί να μεθοδευτεί. (Bλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 141*) Όταν θεσμοποιηθούν οι αξίες με σχεδιασμένες και κατασκευασμένες διαδικασίες, τα μέλη της σύγχρονης κοινωνίας αρχίζουν να πιστεύουν ότι η ωραία ζωή συνίσταται στην ύπαρξη θεσμών που καθορίζουν τις αξίες που και αυτά και η κοινωνία τους πιστεύουν ότι χρειάζονται. Η θεσμοποιημένη αξία μπορεί να ορισθεί σαν η ποσότητα του προϊόντος ενός θεσμού. Η αξία ενός ανθρώπου μετριέται με βάση την ικανότητά του να καταναλώσει και να χρησιμοποιεί αυτά τα θεσμικά προϊόντα έτσι ώστε να δημιουργήσει μια νέα και ακόμη υψηλότερη ζήτηση. Η αξία του θεσμοποιημένου ανθρώπου εξαρτάται από την ικανότητά του για καύση. (Bλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 147-148*) Με την θεσμοποίηση των αξιών ο άνθρωπος γίνεται εργαλείο των εργαλείων του, αποξενώνεται από την πραγματικότητα και βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία μεταβολής για να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον. (Bλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 140*)

Για τον Ρέιμερ τα σχολεία καθορίζουν την αξία σύμφωνα με την δομή της κοινωνίας που υπηρετούν. Αυτή η δομή χαρακτηρίζεται από την ανταγωνιστική κατανάλωση τεχνολογικών προϊόντων (νοσοκομείο, σχολείο, αστυνομία, στρατός, δικαστήρια...) που καθορίζονται από θεσμούς. Οι θεσμοί καθορίζουν τα προϊόντα (και ελέγχεται η χρήση τους) με ένα τρόπο που βρίσκεται σε συνέπεια με την διατήρηση της κυριαρχούσας ιεραρχίας προνομίων και όσο είναι δυνατόν να διατηρήσουν τη θέση τους στη νέα "αξιοκρατία". (Bλ. *Ρέιμερ E., 1971, σελ. 34*)

Το σχολείο ως μηχανισμός διανομής αξιών ταξινομεί τους μαθητές σε ιεραρχίες δομές προνομίων που μοιάζουν με κάστες. Οι θεσμοί βοηθούν με το να συγκαλύπτουν τις κρίσεις και αντιθέσεις της κοινωνίας για να διατηρήσουν την ιεραρχία προνομίων: Το σχολείο απ' τη μια υπόσχεται ισότητα ευκαιριών και απ' την άλλη προωθεί την ανταγωνιστική κατανάλωση προϊόντων. Σ' αυτό τον αγώνα κατανάλωσης κερδισμένος τυχαίνει να είναι πάντα ο πλούσιος.

Ο μύθος του μετρήσιμου των αξιών

Οι θεσμοποιημένες αξίες που ενσταλάζει το σχολείο είναι ποσοτικές αξίες. Το σχολείο μυεί το νέο άνθρωπο σε ένα κόσμο όπου όλα μπορούν να μετρηθούν, ακόμη και η φαντασία -και γιατί όχι- και ο ίδιος ο άνθρωπος.

Η προσωπική όμως ανάπτυξη δεν είναι μια μετρήσιμη οντότητα. Είναι η ανάπτυξη μέσα σε μια πειθαρχημένη αμφισβήτηση και δεν είναι δυνατόν να μετρηθεί με κανένα κριτήριο, δεν είναι δυνατόν να υπολογισθεί με κανένα ιστορικό και δεν μπορεί να συγκριθεί με τα επιτεύγματα κανενός τρίτου. Σε μια τέτοια μάθηση η άμιλλα είναι δυνατή μόνον στην επινόηση και την δημιουργική προσπάθεια, και είναι προτιμότερο να ακολουθεί κανείς τα χνάρια κάποιου παρά να μιμείται τον ρυθμό του. Η μάθηση που οραματίζεται ο Illich είναι μια συνεχής αναδημιουργία που δεν μπορεί να μετρηθεί. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 58*)

Ο Φρέιρε έρχεται σ' αυτό το σημείο να συμπληρώσει την άποψη του Illich: Δάσκαλοι και μαθητές έχουν τους ίδιους στόχους απέναντι στην πραγματικότητα, είναι και οι δυο Υποκείμενα όχι μόνο στο έργο της αποκάλυψης της πραγματικότητας, και στην παραπέρα κριτική γνώση της, αλλά και στο έργο της αναδημιουργίας αυτής της γνώσης. Καθώς φθάνουν σε τούτη τη γνώση της πραγματικότητας με τη συλλογική στόχαση και δράση, ανακαλύπτουν πως είναι οι ίδιοι οι μόνιμοι αναδημιουργοί της. (Βλ. *Φρέιρε Π., 1974, σελ. 72*)

Το σχολείο υποτίθεται ότι αναλύει την μάθηση σε διάφορα "θέματα" και δημιουργεί ένα κύκλο σπουδών που αποτελείται από αυτές τις προκατασκευασμένες μονάδες ώστε το αποτέλεσμα να είναι μετρήσιμο με μια παγκόσμια κλίμακα. Οι άνθρωποι που υποκύπτουν στα μέτρα των άλλων για τον καθορισμό της προσωπικής τους ανάπτυξης, γρήγορα υιοθετούν τον ίδιο κανόνα και για τους εαυτούς τους. Δεν χρειάζεται πλέον να καθορίσουν οι άλλοι τη θέση κάποιου, αλλά αυτός ο ίδιος καθορίζει τη θέση του, στριμώχνει τον εαυτό του στο χώρο που έμαθε να αναζητά και επί πλέον, με την ίδια διαδικασία, ορίζει και τη θέση του άλλου μέχρις ότου όλοι και όλα μπουκ στη θέση τους. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 58*)

Όταν οι άνθρωποι δια μέσου του σχολείου έχουν μάθει ότι οι αξίες μπορούν να παραχθούν και να μετρηθούν, τείνουν πλέον να αποδεχθούν όλες τις δυνατές διαβαθμίσεις. Έτσι, υπάρχει μια κλίμακα για την ανάπτυξη των κρατών, μια άλλη κλίμακα για την ευφυΐα των βρεφών και ακόμη και η πορεία προς την ειρήνη μπορεί και αυτή να υπολογισθεί με μια απλή καταμέτρηση. Για την ανθρωπότητα των σχολείων ο δρόμος προς την ευτυχία είναι στρωμένος με δείκτες καταναλωτού. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 59*)

Ο μύθος της συσκευασίας των αξιών

Το σχολείο πουλάει κύκλους μαθημάτων - αγαθά που έχουν παραχθεί με την ίδια διαδικασία και έχουν την ίδια δομή με άλλα προϊόντα. Η παραγωγή αυτών των κύκλων αρχίζει, για τα περισσότερα σχολεία, με μια υποτιθέμενη επιστημονική έρευνα βάσει της οποίας οι μηχανικοί της εκπαίδευσης προβλέπουν τη μέλλουσα ζήτηση και τα εργαλεία συναρμολόγησης, μέσα στα πλαίσια που καθορίζονται από τους προϋπολογισμούς και τα ταμπού. Ο έμπορος -δάσκαλος διανέμει το έτοιμο προϊόν στο καταναλωτή- μαθητή, οι αντιδράσεις του οποίου έχουν συστηματικά μελετηθεί και προβλεφθεί ώστε να προμηθεύσουν τα δεδομένα για την δημιουργία του επόμενου μοντέλου το οποίο μπορεί να είναι "σχολείο χωρίς τάξεις", "σχολείο σχεδιασμένο από τους μαθητές", "σχολείο όπου η διδασκαλία γίνεται με ομάδες", "σχολείο με εποπτικά μέσα", ή ακόμη "σχολείο θεματο-κεντρικό". (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 59*)

Το αποτέλεσμα της διαδικασίας παραγωγής των κύκλων αυτών μοιάζει με οποιαδήποτε άλλο βιομηχανικό προϊόν. Είναι ένα σύνολο σχεδιασμένων μηνυμάτων, ένα πακέτο αξιών, ένα προϊόν του οποίου η "σταθμισμένη έλξη" το κάνει εμπορεύσιμο σε ένα αρκετά μεγάλο τμήμα του πληθυσμού ώστε να δικαιολογείται το κόστος παραγωγής. Οι μαθητές -καταναλωτές μαθαίνουν να προσαρμόζουν τις επιθυμίες τους στις εμπορεύσιμες αξίες. Έτσι, τους κάνουν να αισθάνονται ένοχοι όταν δεν συμπεριφέρονται ανάλογα με τις προβλέψεις της έρευνας της αγοράς, δηλαδή να περνούν τις τάξεις και να παίρνουν τα διπλώματα που θα τους οδηγήσουν στην αναμενόμενη κατηγορία απασχολήσεως. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 59*)

Ο μύθος της αυτό-διδιαιωνιζόμενης προόδου

Παραδόξως, το αυξανόμενο κατά κεφαλήν κόστος διδασκαλίας συντελεί στην υπερτίμηση του μαθητή και σε σχέση με τον εαυτό του και μέσα στα πλαίσια της αγοράς. Το κόστος δεν εμποδίζει το σχολείο να πιέζει συνεχώς τον μαθητή προς μια ανταγωνιστική κατανάλωση κύκλων σπουδών και τελικώς προς την πρόοδο σε ολοένα ανώτερα επίπεδα. Οι δαπάνες που απαιτούνται για να κινητοποιήσουν τον μαθητή να παρατείνει την εκπαίδευσή του ολοένα αυξάνουν καθώς ο μαθητής ανέρχεται στην πυραμίδα. Στα ανώτερα επίπεδα, οι δαπάνες αυτές εμφανίζονται με την μεταμφίεση είτε ποδοσφαιρικών γηπέδων είτε των Πανεπιστημιακών παρεκκλησιών είτε των λεγόμενων προγραμμάτων Διεθνούς Εκπαίδευσης. Το σχολείο διδάσκει την αξία της αναρρίχησης: την αξία του αμερικάνικου τρόπου ζωής. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 60*)

Ο πόλεμος στο Βιετνάμ ταιριάζει στη λογική αυτής της στιγμής. Η επιτυχία του μετριόταν με τον αριθμό εκείνων που έπεφταν θύματα σφαιρών των οποίων το κόστος κατέληγε να είναι κολοσσιαίο, και τον κτηνώδη αυτόν υπολογισμό αποκαλούσαν ξεδιάντροπα "καταμέτρηση". Όπως οι μπίζνες είναι μπίζνες, δηλαδή συνεχής συσσώρευση χρήματος, έτσι και ο πόλεμος

είναι σφαγή δηλαδή συνεχής συσσώρευση πτωμάτων. Με παρόμοιο τρόπο και η εκπαίδευση ταυτίζεται με το σχολείο, και αυτή η ανοιχτή διαδικασία μετριέται με βάση τις ώρες που καταναλώνει ο μαθητής. Οι διαδικασίες αυτές είναι αμετάκλητες και αυταπόδεικτες. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 61*)

Τα σχολικά προγράμματα διψούν για προοδευτική αύξηση της διδασκαλίας, αλλά και αν ακόμη η δίψα αυτή οδηγεί σε μια συνεχή απορρόφηση, ποτέ το αποτέλεσμα δεν είναι η γνώση που συνοδεύεται από προσωπική ικανοποίηση. Τα θέματα συσκευάζονται πάντοτε με εντολές συνεχούς κατανάλωσης "προσφορών" και κάθε περυσινή συσκευασία θεωρείται απαρχαιωμένη για τον σημερινό καταναλωτή. Η επιχείρηση των σχολικών βιβλίων στηρίζεται πάνω σε αυτή τη ζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές υπόσχονται σε κάθε νέα γενιά ότι πιο πρόσφατο και ότι καλύτερο, και το κοινό μαθαίνει, μέσω του σχολείου, να ζητά ότι του προσφέρουν. Και αυτός που εγκαταλείπει το σχολείο, στον οποίο υπενθυμίζουν συνεχώς τι έχει χάσει, και ο απόφοιτος, στον οποίο καλλιεργούν ένα αίσθημα κατωτερότητας απέναντι στη νέα γενιά των φοιτητών, από την μια μεριά γνωρίζει ποια είναι ακριβώς η θέση του μέσα στο τυπικό των αυξανόμενων απογοητεύσεων, από την άλλη δε συνεχίζει να στηρίζει μια κοινωνία που κατ' ευφημισμό αποκαλεί το συνεχώς αυξανόμενο αυτό χάσμα των απογοητεύσεων "επανάσταση των αυξανόμενων προσδοκιών". (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 61*)

3.2. ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΧΩΡΙΣ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΤΙ ;

Η μόνη λύση είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας όπου τα σχολεία ούτε θα υπάρχουν ούτε θα είναι αναγκαία. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει το τέλος των θεσμών για τη μετάδοση των δεξιοτήτων αλλά το τέλος των θεσμών με προγράμματα που έχουν σαν στόχο να μετατρέπουν τους ανθρώπους σε κάτι, να τους χειραγωγούν. Σε μια τέτοια κοινωνία η γνώση και η μάθηση θα είναι συνδεδεμένες με τις διεργασίες της πραγματικής ζωής και με την χρησιμότητά τους για τα άτομα. Η γνώση και η μάθηση δεν θα εντάσσονται σε ένα ειδικό θεσμό. Η αντίληψη μιας κοινωνίας χωρίς σχολεία συνεπάγεται και το τέλος όλων των άλλων θεσμών που τροφοδοτούν τον δογματισμό και τις ηθικές επιταγές. Το κράτος και η εκκλησία είναι και αυτά σχολεία, αφού είναι αναπόσπαστα από κάποιες ιδέες για το πως θα έπρεπε να φέρονται οι άνθρωποι, ή τι όφειλαν να είναι. Μια κοινωνία χωρίς σχολεία δεν μπορεί να είναι παρά μια κοινωνία δίχως εξουσιαστικούς και μυστικιστικούς θεσμούς. Θα είναι μια κοινωνία αυτορύθμισης, όπου οι θεσμοί θα είναι προϊόντα προσωπικής ανάγκης και όχι πηγές εξουσίας. (Βλ. *Σπρινγκ Τ., 1987, σελ. 51*)

Ο Illich πιστεύει ότι ένα επιθυμητό μέλλον εξαρτάται από μια εκ μέρους μας συνειδητή εκλογή μια ζωής δράσης παρά μιας ζωής κατανάλωσης, από την δημιουργία ενός στυλ ζωής που θα καλλιεργεί τον αυθορμητισμό και την ανεξαρτησία παρά από την διατήρηση ενός στυλ ζωής που στηρίζεται

στην δημιουργία και καταστροφή, στην παραγωγή και κατανάλωση - ενός στυλ ζωής που δεν αποτελεί παρά ένα ενδιάμεσο σταθμό στην πορεία της εξάντλησης και καταστροφής του περιβάλλοντος. Το μέλλον εξαρτάται περισσότερο από μια εκ μέρους μας εκλογή θεσμών που θα ενίσχυαν μια ζωή δράσης παρά από την ανάπτυξη νέων ιδεολογιών και τεχνολογιών. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 73-74*)

Με αυτή τη λογική ο Ivan Illich απορρίπτει και τα ελεύθερα σχολεία υποστηρίζοντας ότι η πραγματική αυτονομία δεν μπορεί να έρθει παρά μόνο δια μέσω αλλαγών στον ίδιο τον τύπο των θεσμών και αυτό που θα μάθαιναν τα άτομα στα ελεύθερα σχολεία θα ήταν ότι χρειάζονται κάποιο θεσμό για να τα απελευθερώσει.

Γενικά χαρακτηριστικά των νέων τυπικών εκπαιδευτικών θεσμών

Ένα καλό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να έχει τρεις στόχους: πρώτον, να κάνει προσιτούς σε όλους όσοι θέλουν να μάθουν και σε οποιαδήποτε φάση της ηλικίας τους, όλους τους διαθέσιμους πόρους, δεύτερον, να δίνει τη δυνατότητα σε όλους όσοι θέλουν να μεταδώσουν αυτά που ξέρουν, να συναντούν εκείνους που αντίστοιχα θέλουν να μάθουν και τρίτον να παρέχει σε όλους όσοι επιθυμούν να ανακοινώσουν κάτι στο κοινό τη δυνατότητα να κάνουν τις σκέψεις τους γνωστές. Ένα τέτοιο σύστημα θα απαιτούσε την εφαρμογή συνταγματικών εγγυήσεων αναφορικά με την εκπαίδευση. Οι μαθητές δεν θα υποχρεώνονταν να υποκύψουν σε υποχρεωτικούς κύκλους σπουδών ή στις διακρίσεις που στηρίζονται στην κατοχή ενός πιστοποιητικού ή διπλώματος. Ούτε θα υποχρεωνόταν το κοινό να στηρίξει, δια μέσου της φορολογίας, ένα πελώριο επαγγελματικό μηχανισμό από εκπαιδευτικούς και εγκαταστάσεις που στην ουσία περιορίζει τις δυνατότητες του κοινού για μάθηση, μέσα στα πλαίσια των υπηρεσιών που το επάγγελμα αυτό επιθυμεί να σερβίρει στην αγορά. Ένα τέτοιο σύστημα θα χρησιμοποιούσε τις μεθόδους τις μοντέρνας τεχνολογίας για να καταστήσει καθολική την ελευθερία του λόγου, της συνάθροισης και του τύπου και να της δώσει ένα πλατιά εκπαιδευτικό χαρακτήρα. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 101*)

Τα σχολεία έχουν οικοδομηθεί πάνω στην υπόθεση ότι υπάρχει ένα μυστικό σε όλα τα πράγματα: ότι η ποιότητα της ζωής εξαρτάται από τη γνώση αυτού του μυστικού, ότι τα μυστικά αυτά μπορούμε να τα μάθουμε μόνο διαμέσου μιας ελεγχόμενης αλληλουχίας και ότι μόνο οι δάσκαλοι μπορούν να αποκαλύψουν σωστά αυτά τα μυστικά. Ένα άτομο με "εκπαιδευμένο" μυαλό εννοεί τον κόσμο σαν μια πυραμίδα ταξινομημένων πραγμάτων που είναι προσιτά μόνο σε εκείνους που διαθέτουν τα κατάλληλα εισιτήρια. Οι νέοι εκπαιδευτικοί θεσμοί θα διασπάσουν αυτή την πυραμίδα. Σκοπός τους πρέπει να είναι η τόνωση της προσιτότητας προς όφελος του μαθητή: να του επιτρέψουν να κοιτάξει από το παράθυρο μέσα στο θάλαμο ελέγχου ή μέσα

στο κοινοβούλιο, αν δεν μπορεί να μπει από την πόρτα. Επιπλέον, οι νέοι αυτοί θεσμοί θα αποτελούν κανάλια τα οποία θα είναι προσιτά στο μαθητή χωρίς αναφορές στο προσωπικό ιστορικό ή στα πιστοποιητικά -δημόσιοι χώροι στους οποίους θα μπορεί να προσέρχεται ισότιμα όλος ο κόσμος. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ 101*)

Επίσης κατά την άποψη του Illich πρέπει να αλλάξει το είδος των θεσμών και της τεχνολογίας και αυτοί πρέπει στο εξής να λειτουργούν προς όφελος του ατόμου. Αυτό τον στόχο (αλλαγής) θα υπηρετούν μια σειρά από υπηρεσίες "κοινής ωφέλειας" για την εκπαίδευση που θα μπορούν να χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για τους δικούς τους σκοπούς. Αυτές οι υπηρεσίες θα είναι οργανωμένες έτσι ώστε να μην μπορεί κανείς να αποκτήσει μια θέση εξουσίας μέσα σε αυτές. Ουσιαστικά αυτό που προτείνει είναι η διαίρεση των λειτουργιών της σχολικής εκπαίδευσης σε ξεχωριστές και ανεξάρτητες μονάδες. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προτάσεις του Illich δίνουν έμφαση στο διαχωρισμό της μάθησης από τον έλεγχο, (Βλ. *Σπρινγκ Τ., 1987, σελ. 56*), και κατ' επέκταση απ' το μονοπώλιο της γνώσης.

Οι υπηρεσίες "κοινής ωφέλειας" χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- α) υπηρεσίες εκπαιδευτικών μέσων,
- β) υπηρεσίες ανταλλαγής ειδικοτήτων,
- γ) υπηρεσίες επαφών και
- δ) υπηρεσίες ανεξάρτητων εκπαιδευτικών.

Τέλος ο σχεδιασμός των νέων εκπαιδευτικών θεσμών δεν θα έπρεπε να αρχίσει με τους οργανωτικούς στόχους που θα έβαζε ο διευθυντής, ή με τους στόχους της διδασκαλίας που θα έβαζε ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, ή με τους στόχους μάθησης αναφορικά με μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη. Δεν θα πρέπει να αρχίσουμε με το ερώτημα , "Τι πρέπει να μάθει κανείς;", αλλά με το ερώτημα "Με τι είδους πράγματα ή ανθρώπους θα επιθυμούσαν να έρθουν σε επαφή οι μαθητές προκειμένου να μάθουν;" (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 103-104*)

Υπηρεσίες εκπαιδευτικών μέσων

Τα πράγματα είναι οι βασικές πηγές της μάθησης. Η ποιότητα του περιβάλλοντος και η σχέση του ατόμου με αυτό καθορίζουν και την έκταση της μάθησης. Η τυπική μάθηση απαιτεί: πρώτον, ειδική πρόσβαση στα συνήθη πράγματα, και, δεύτερον, εύκολη και βάσιμη πρόσβαση σε μέσα ειδικά φτιαγμένα για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ένα παράδειγμα του πρώτου είναι το ειδικό δικαίωμα να χειριστεί κανείς και να λύσει μια μηχανή μέσα σε ένα γκαράζ. Ένα παράδειγμα του δεύτερου είναι το δικαίωμα να χρησιμοποιήσει κανείς ένα αριθμητήριο, έναν υπολογιστή, ένα βιβλίο, ένα βοτανικό κήπο ή μια μηχανή που έχει αποσυρθεί από την παραγωγή για να μπει στη διάθεση των φοιτητών. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 105-106*)

Η βιομηχανία δημιουργεί ένα κόσμο από πράγματα των οποίων η βαθύτερη γνώση συναντά μεγάλη αντίσταση, και το σχολείο αποκλείει τον μαθητή από τον κόσμο των πραγμάτων στο ουσιαστικό τους πλαίσιο. Επιπλέον το ίδιο το περιβάλλον που δημιούργησε ο άνθρωπος έχει γίνει τόσο μυστηριώδες, όσο ήταν η φύση για τον πρωτόγονο. Επιπλέον το σχολείο που μονοπωλεί το εκπαιδευτικό υλικό έχει καταστήσει τα απλά εκπαιδευτικά μέσα ειδικευμένα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν μόνο επαγγελματίες εκπαιδευτικοί και το κόστος τους έχει διογκωθεί. Αν θέλουμε να απαλλαγούμε από τα σχολεία και το γενικό φυσικό περιβάλλον πρέπει να γίνει προσιτό, μιας και αυτό καλύπτεται σήμερα από ένα μυστικιστικό πέπλο, και οι φυσικές πηγές της μάθησης (βιβλία, μηχανές, εργαστήρια, χάρτες, εγκυκλοπαίδειες, εκπαιδευτικά παιχνίδια, μικροσκόπια κ.α.) που έχουν καταστήσει εκπαιδευτικά εργαλεία πρέπει να γίνουν καθολικά διαθέσιμες για μια αυτοελεγχόμενη μάθηση. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 107*)

Αν οι στόχοι της μάθησης δεν ήταν κάτω από την κυριαρχία του σχολείου και του δασκάλου, η αγορά στην διάθεση των μαθητών θα ήταν πολύ πιο σύνθετη και ο ορισμός των "εκπαιδευτικών αντικειμένων" θα ήταν πολύ λιγότερο περιοριστικός. Θα ήταν δυνατή η ύπαρξη εργαστηρίων, βιβλιοθηκών, μηχανουργείων και χώρων παιχνιδιού. Φωτογραφικά εργαστήρια και τυπογραφεία θα έκαναν τις εφημερίδες της γειτονιάς να ανθίσουν. Μερικά κέντρα μάθησης θα περιείχαν θαλάμους για την παρακολούθηση προγραμμάτων σε τηλεοράσεις κλειστού κυκλώματος άλλα θα περιείχαν εξοπλισμό γραφείου για άμεση χρήση ή επιδιόρθωση. Τα πικ-απ, cd player θα ήταν παντού, άλλα για μουσική φορκ και άλλα για τζαζ. Κινηματογραφικές λέσχες θα συναγωνίζονταν μεταξύ τους και με την εμπορική τηλεόραση. Διάφορες γκαλερί θα αποτελούσαν δίκτυα εκθέσεων έργων ζωγραφικής, παλαιών ή μοντέρνων, αυθεντικών ή μη, κάτω ίσως από την διεύθυνση των μητροπολιτικών μουσείων. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 111-112*)

Το ειδικευμένο προσωπικό που θα χρειαζόταν για αυτό το δίκτυο θα έμοιαζε περισσότερο με επιστάτες, οδηγούς ή βιβλιοθηκάρους παρά με δασκάλους. Δυο διαφορετικές προσεγγίσεις είναι δυνατές για τη χρηματοδότηση ενός δικτύου "μέσων μάθησης". Είτε η κοινότητα θα προσδιόριζε ένα μέγιστο προϋπολογισμό για το σκοπό αυτό και θα εξασφάλιζε την προσιτότητα του δικτύου σε όλους, σε λογικές ώρες. Είτε η κοινότητα θα αποφάσιζε να διαθέσει στους πολίτες ένα περιορισμένο αριθμό τίτλων, σύμφωνα με την ηλικία καθενός, που θα τους έδιναν το δικαίωμα της πρόσβασης σε ορισμένα μέσα που είναι ακριβά και σπάνια, ενώ τα άλλα απλούστερα μέσα θα ήταν στη διάθεση όλων. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 112*)

Υπηρεσίες ανταλλαγής ειδικοτήτων

Οι υπηρεσίες ανταλλαγής ειδικοτήτων θα επιτρέπουν στα άτομα να απαριθμούν τις ειδικότητες που διαθέτουν, τους όρους κάτω από τους οποίους είναι διατεθειμένα να χρησιμοποιηθούν σαν πρότυπα για άλλους που θέλουν να μάθουν αυτές τις ειδικότητες, και τις διευθύνσεις κατοικίας τους.

"Πρότυπο ειδικότητας" είναι κάποιος που κατέχει μια ειδικότητα και είναι διατεθειμένος να επιδείξει την πρακτική της. Μια επίδειξη του τύπου αυτού αποτελεί συχνά ένα αναγκαίο πόρο για τον υποψήφιο μαθητή. Σήμερα για τις περισσότερες διαδεδομένες ειδικότητες, το πρόσωπο που επιδεικνύει την ειδικότητα αποτελεί το μόνο ανθρώπινο πόρο. Είτε πρόκειται για ομιλία είτε για οδήγηση, για μαγειρική, δεν φέρνουμε σχεδόν ποτέ στο μυαλό μας την συμβατική διδασκαλία και μάθηση, ειδικά αν έχουμε μια πρώτη εμπειρία των θεμάτων αυτών. Γιατί να μην μπορούμε να μαθαίνουμε με τον ίδιο αυτό τρόπο (συμβατική μάθηση) και άλλες σύνθετες ειδικότητες όπως η μηχανική πλευρά της χειρουργικής, το βιολί και άλλες. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 116*) Ως συμβατική μάθηση ο Illich εννοεί ότι ο ίδιος ο μαθητευόμενος θα είναι αποκλειστικά υπεύθυνος για την διαμόρφωση του προγράμματος του.

Η απαίτηση που έχουμε σήμερα από τους ειδικούς να είναι επίσημα αναγνωρισμένοι παιδαγωγοί για να μπορούν να επιδείξουν την ειδικότητά τους, πηγάζει από την επιμονή μας είτε να μαθαίνουν οι άνθρωποι αυτά που δεν θέλουν να μάθουν είτε να μαθαίνουν όλοι οι άνθρωποι ορισμένα πράγματα, σε μια δεδομένη στιγμή της ζωής τους και κατά προτίμηση κάτω από καθορισμένες περιστάσεις. Αυτό που κάνει τις ειδικότητες να σπανίζουν στην σημερινή εκπαιδευτική αγορά είναι η θεσμική απαίτηση να μην μπορεί να τις επιδείξει κανείς αν δεν είναι επίσημα αναγνωρισμένος διαμέσου ενός πιστοποιητικού. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 117*)

Τα συμφέροντα σήμερα συνωμοτούν ενάντια στην διάδοση ειδικοτήτων από τους ανθρώπους. Ο άνθρωπος που κατέχει μια ειδικότητα κερδίζει όταν αυτή είναι σπάνια και δεν έχει να ωφεληθεί από τίποτα από την διάδοσή της. Ο καθηγητής του οποίου δουλειά είναι η μεταβίβαση μιας ειδικότητας, επωφελείται από την απροθυμία του τεχνίτη να βγάλει τον μαθητή του στην αγορά. Το κοινό έχει μάθει να πιστεύει ότι οι ειδικότητες αξίζουν και είναι βάσιμες μόνο αν αποκτηθούν διαμέσου της σχολικής εκπαίδευσης. Η αγορά εργασίας στηρίζεται στην σπανιότητα των ειδικοτήτων και στην διατήρηση αυτής της σπανιότητας, είτε απαγορεύοντας τη μη επικυρωμένη εξάσκηση και μεταβίβασή τους είτε κατασκευάζοντας αντικείμενα τα οποία μπορούν να χειριστούν και να επιδιορθώσουν μόνο όσοι έχουν πρόσβαση στα εργαλεία ή οδηγίες, τα οποία με τη σειρά τους τηρούνται σε κατάσταση σπανιότητας. (Βλ. *Illich I., 1970-71 σελ. 118*)

Το καθεστώς των διπλωμάτων σήμερα, τείνει να μειώσει την ελευθερία της εκπαίδευσης, μετατρέποντας το ανθρώπινο δικαίωμα να μοιραστεί κανείς τις γνώσεις του με κάποιον άλλο, σε προνόμιο της ακαδημαϊκής ελευθερίας, που μεταβιβάζεται σήμερα στους καθηγητές. Εγγύηση για μια αποτελεσματική ανταλλαγή ειδικοτήτων θα ήταν μια νομοθεσία που θα γενίκευε την ακαδημαϊκή ελευθερία. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 119*)

Όσον αφορά τους τρόπους χρηματοδότησης της υπηρεσίας ανταλλαγής ειδικοτήτων, όπου οι άνθρωποι θα δηλώνουν τις ειδικές γνώσεις τους και αυτοί που θέλουν να μνηθούν σε κάποιο τομέα θα μπορούν να βρουν κάποιο πρόθυμο να τους διδάξει, είναι οι εξής:

α) Ένας τρόπος θα ήταν η θεσμοποίηση της ανταλλαγής ειδικοτήτων διαμέσου της δημιουργίας κέντρων ειδικοτήτων που θα ήταν ελεύθερα για το κοινό. Τέτοια κέντρα μπορούν να ιδρυθούν σε βιομηχανικές περιοχές, τουλάχιστον για τις ειδικότητες εκείνες που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις μερικών τύπων μαθητείας και τέτοιες είναι το διάβασμα, η γραφομηχανή, τα απλά μαθηματικά, ο χειρισμός ορισμένων μηχανημάτων κ.τ.λ.,

β) Ένας άλλος τρόπος θα ήταν να εφοδιαστούν μερικές ομάδες ανθρώπων με ένα είδος εκπαιδευτικού νομίσματος για τις συναλλαγές στα κέντρα ειδικοτήτων,

γ) Ένας πιο επαναστατικός τρόπος θα ήταν η δημιουργία μιας "τράπεζας" για την ανταλλαγή ειδικοτήτων. Σε κάθε πολίτη θα δινόταν μια πίστωση για την απόκτηση βασικών ειδικοτήτων. Πέρα από αυτό το μίνιμουμ, άλλες πιστώσεις θα δινόταν σε όσους ενέργησαν επιπλέον και σαν καθηγητές, είτε κάτω από την μορφή προτύπων σε οργανωμένα κέντρα ειδικοτήτων, είτε ιδιωτικώς στο σπίτι ή στο παιχνίδι. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 119*)

Επειδή μια τέτοια διευθέτηση (όσον αφορά τις πιστώσεις) θα πολλαπλασίαζε τα πλεονεκτήματα των προνομιούχων τάξεων, μεγαλύτερες πιστώσεις θα έπρεπε να δίνονται στους υποπρονομιούχους. Η λειτουργία μιας ανταλλαγής ειδικοτήτων θα ελεγχόταν από ειδικούς φορείς που θα διευκόλυναν την ανάπτυξη ενός οργανωμένου συστήματος πληροφοριών και θα εξασφάλιζαν την ελεύθερη και κοινή χρήση αυτού του συστήματος. Ένας τέτοιος φορέας θα μπορούσε επίσης να παρέχει συμπληρωματικές υπηρεσίες ελέγχου και πιστοποίησης, και να συντελεί στην επιβολή μιας νομοθεσίας για την πρόληψη και παρεμπόδιση μονοπωλιακών φαινομένων. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 120*)

Τόσο στις υπηρεσίες εκπαιδευτικών μέσων όσο και στις υπηρεσίες ανταλλαγής ειδικοτήτων τα άτομα θα είναι ελεύθερα να επιλέξουν όποια πληροφορία ή γνώση θέλουν. Κανείς δεν θα είναι σε θέση να πάρει αυτές τις αποφάσεις για λογαριασμό κάποιου άλλου ατόμου, ούτε να κρίνει τι εξυπηρετεί καλύτερα το συμφέρον αυτού του ατόμου. Ο διαχωρισμός των

δυο λειτουργιών θα απέκλειε τη πιθανότητα ανάπτυξης κάποιου εκτεταμένου και διαβαθμισμένου προγράμματος σπουδών.

Υπηρεσίες επαφών

Οι υπηρεσίες επαφών αναφέρονται σε δίκτυα επικοινωνίας που επιτρέπουν στα άτομα να περιγράψουν αυτό που θέλουν να μάθουν με την ελπίδα να βρουν ένα σύντροφο στις αναζητήσεις τους.

Στη χειρότερη μορφή τους τα σχολεία μαζεύουν τους μαθητές στον ίδιο χώρο και τους υποβάλλουν στην ίδια σειρά αγωγής είτε πρόκειται για μαθηματικά είτε για αγωγή του πολίτη είτε για προσφορά. Στην καλύτερη μορφή τους επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να διαλέξει ένα μάθημα μέσα από ένα περιορισμένο κύκλο. Σε κάθε περίπτωση, ομάδες από συννομήλικους σχηματίζονται γύρω από τους στόχους των καθηγητών. Ένα επιθυμητό εκπαιδευτικό σύστημα θα επέτρεπε σε κάθε άτομο να διαλέξει τη δραστηριότητα για την οποία επιθυμεί ένα σύντροφο. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 121*)

Το σχολείο προσφέρει πράγματι στα παιδιά αυτή τη δυνατότητα να φύγουν από το σπίτι τους και να βρουν καινούργιους φίλους. Ταυτόχρονα όμως, η διαδικασία αυτή εμποτίζει τα παιδιά με την ιδέα ότι θα έπρεπε να διαλέγουν τους φίλους τους ανάμεσα σε εκείνους με τους οποίους τους βάζουν μαζί. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 121*)

Η λειτουργία ενός δικτύου επαφών θα ήταν απλή. Θα έδινε κανείς όνομα και διεύθυνση και θα καθόριζε για ποιο θέμα ζητούσε σύντροφο. Ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής θα του έστελνε τα ονόματα και τις διευθύνσεις όλων όσων είχαν την ίδια περιγραφή. Είναι καταπληκτικό το ότι ένα τέτοιο απλό σύστημα δεν έχει χρησιμοποιηθεί ποτέ ως τώρα σε πλατιά κλίμακα, για θέματα κοινού ενδιαφέροντος. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 123*)

Στην πιο στοιχειώδη της μορφή, η επικοινωνία ανάμεσα στον υπολογιστή και στον πελάτη θα μπορούσε να γίνει δια μέσου ταχυδρομείου. Σε μεγάλες πόλεις ειδικά σημεία αυτόματης δακτυλογράφησης θα εξασφάλιζαν στιγμιαίες απαντήσεις. Ο μόνος τρόπος για να βρει κανείς ένα όνομα και μια διεύθυνση μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή θα ήταν να αναφέρει ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα άτομα που θα χρησιμοποιούσαν το σύστημα αυτό θα γίνονταν γνωστά μόνο στους πιθανούς συντρόφους τους. Ένα συμπλήρωμα του υπολογιστή θα ήταν ένα δίκτυο από δελτία και αγγελίες εφημερίδων που θα απαριθμούσε τα θέματα για τα οποία επαφή μέσω του υπολογιστή θα ήταν αδύνατη. Θα ήταν ανώφελο να δοθούν ονόματα. Μόνο όσοι θα ήθελαν να έχουν μια τακτική πρόσβαση σε αυτό το δίκτυο θα έδιναν τα ονόματά τους. Ένα τέτοιο δίκτυο επαφών θα αποτελούσε τη μοναδική εγγύηση του δικαιώματος της ελεύθερης συνάθροισης των

πολιτών, και το μοναδικό τρόπο εκπαίδευσης των ανθρώπων στην άσκηση αυτής της πρωταρχικής δημόσιας δραστηριότητας. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 123*)

Το δικαίωμα της ελεύθερης συνάθροισης έχει αναγνωριστεί πολιτικά και έχει γίνει αποδεκτό από την κουλτούρα. Θα πρέπει όμως να αντιληφθούμε ότι το δικαίωμα σήμερα αυτό καταστρατηγείται από ορισμένους νόμους που κάνουν υποχρεωτικές μερικές μορφές συνάθροισης. Αυτή είναι ειδικότερα η περίπτωση των θεσμών που στρατολογούν τον κόσμο βάσει της ηλικίας, της τάξης, του φύλου και που καταναλώνουν υπερβολικά πολύ χρόνο. Ένα παράδειγμα είναι ο στρατός. Ένα ακόμη πιο συναρπαστικό παράδειγμα είναι αυτό του σχολείου. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 123*)

Παρόμοια αντίληψη με τον Illich έχει και ο Γκούντμαν ο οποίος αναφέρει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι εθελοντική και όχι υποχρεωτική, γιατί η ελεύθερη ανάπτυξη δεν συντελείται παρά με μια εσωτερική κινητοποίηση. Απ' την άλλη είναι και ζήτημα πολιτικής ελευθερίας όταν το παιδί πρέπει να πηγαίνει σχολείο και να υφίσταται τη διαδικασία της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του. (Βλ. *Γκούντμαν, 1977, σελ. 77,100-101*) Επίσης αν κάποιος νεαρός επιχειρήσει να ακολουθήσει τη δική του κλίση, παρεμποδίζεται και τιμωρείται. Αν δεν συμμορφωθεί με το ρόλο του, ταπεινώνεται και απειλείται, αλλά δεν του επιτρέπεται να αποτύχει ή να φύγει απ' το σχολείο. (Βλ. *Γκούντμαν, 1977, σελ.72*)

Απαλλαγή από τα σχολεία σημαίνει κατάργηση της εξουσίας του ενός να υποχρεώνει έναν άλλο να πάρει μέρος σε μία συνάθροιση. Σημαίνει επίσης την αναγνώριση του δικαιώματος κάθε ατόμου, κάθε ηλικίας ή φύλου, να προκαλέσει μια συνάθροιση. Το δικαίωμα αυτό έχει περιοριστεί δραματικά από τη θεσμοποίηση του σχολείου. "Συνεδρίαση" κάποτε σήμαινε το αποτέλεσμα της προσωπικής ενέργειας για συνάθροιση. Σήμερα σημαίνει το θεσμοποιημένο προϊόν ενός φορέως. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 124*)

Σε μια κοινωνία απαλλαγμένη από σχολεία οι επαγγελματίες δεν θα μπορούν να ποντάρουν στην εμπιστοσύνη των πελατών τους μόνο με βάση το εκπαιδευτικό ιστορικό τους, ή ακόμα περισσότερο να πιστοποιούν το κύρος τους παραπέμποντας απλώς και μόνο τους πελάτες τους σε άλλους επαγγελματίες των οποίων εκτιμούν το εκπαιδευτικό ιστορικό. Αντί να εμπιστεύεται τους επαγγελματίες, κάθε υποψήφιος πελάτης θα μπορούσε σε κάθε στιγμή να συμβουλευτεί άλλους έμπειρους πελάτες ενός επαγγελματία σχετικά με το αν ικανοποιήθηκαν ή όχι από αυτόν, δια μέσου είτε ενός ηλεκτρονικού δικτύου επαφών είτε άλλων μεθόδων. Παρόμοια δίκτυα θα αποτελούσαν κοινωφελείς υπηρεσίες που θα επέτρεπαν στους φοιτητές να διαλέγουν τους "καθηγητές" τους και στους άρρωστους να διαλέγουν τους γιατρούς τους. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 127*)

Ο Illich στη συνέχεια εξετάζει το ενδεχόμενο τι θα γίνει στην περίπτωση που αρκετοί μαθητές φύγουν από το σχολείο δημιουργώντας, αναπόφευκτα, ένα πλεόνασμα χώρου (σχολικού), ό,τι γινόταν δηλαδή παλιά με τις εκκλησίες, που πήγαζε από την αποστασία των πιστών. Μπορεί να ακούγεται ουτοπικό δηλαδή να φύγουν οι μαθητές από το σχολείο, όμως το Υπουργείο Εσωτερικών συμβάλλει στην δημιουργία τέτοιων συνθηκών μέσω της περίφημης "αποκέντρωσης" που κάνει. Ένας τρόπος για να συνεχιστεί η χρησιμοποίησή τους θα ήταν να δοθεί ο χώρος στον κόσμο. Κάθε ένας θα καθόριζε τι θα ήθελε να κάνει στο σχολείο και τότε, και ένα δελτίο ανακοινώσεων θα γνωστοποιούσε τα διαθέσιμα προγράμματα στον κόσμο. Η πρόσβαση στην "τάξη" θα ήταν ελεύθερη -ή θα αγοράζόταν με εκπαιδευτικά κουπόνια. Ακόμη και ο "καθηγητής" θα πληρωνόταν ανάλογα με τους μαθητές που θα συγκέντρωνε σε κάθε πλήρη δίωρο κύκλο. Λογικά θα υπήρχαν δυο τύποι ανθρώπων σε ένα τέτοιο σύστημα: οι νεαροί ηγέτες και οι μεγάλοι εκπαιδευτικοί. Η ίδια προσέγγιση θα μπορούσε να γίνει και στο θέμα της ανώτερης εκπαίδευσης. Οι φοιτητές θα εφοδιάζονταν με εκπαιδευτικά κουπόνια που θα τους έδιναν το δικαίωμα για δέκα ώρες ιδιαίτερης συζήτησης με τον καθηγητή της εκλογής τους το χρόνο, ενώ για το υπόλοιπο της μάθησής τους θα υπήρχαν διαθέσιμες βιβλιοθήκες, δίκτυα επαφής και μαθητείες. Έχει γίνει ιδιαίτερη ανάλυση παραπάνω όσον αφορά για το πώς θα εξασφάλιζαν οι φοιτητές τα κουπόνια. (βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 124*)

Υπηρεσίες ανεξάρτητων εκπαιδευτικών

Αυτή η υπηρεσία θα λειτουργεί ως εξής: οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να καταχωρηθούν σε ένα κατάλογο ο οποίος θα δίνει την διεύθυνση και αυτοπεριγραφή του επαγγελματία, παρά- επαγγελματία και μη-επαγγελματία, καθώς και τους όρους κάτω από τους οποίους μπορούν να γίνουν προσιτές οι υπηρεσίες του.

Στον ίδιο τρόπο σκέψης κινείται και η λογική του Πωλ Γκούντμαν. Στο βιβλίο του, "Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση", γράφει ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, μέσα και έξω απ' το σχολείο, κατάλληλους χωρίς διπλώματα ενήλικους για να διδάξουν τους νέους και να τους μπάσουν στη ζωή των μεγάλων. Έτσι ξεπερνιέται η απόσταση που χωρίζει τους νέους απ' τον κόσμο των ενήλικων και περιορίζουμε την υπερβολική εξουσία των επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Είναι σίγουρο ότι αυτό θα αποτελούσε μια χρήσιμη και ζωτική εμπειρία για τους ενήλικες. (βλ. *Γκουντμαν, 1977, σελ. 46*)

Όσο θα αυξάνουν οι νέες δυνατότητες και οι νέες ευκαιρίες για μάθηση, θα αυξάνει και η προθυμία των πολιτών για αναζήτηση ηγεσίας. Θα πρέπει να περιμένουμε ότι οι πολίτες θα αποκτήσουν βαθύτερη εμπειρία, και της ατομικής τους ανεξαρτησίας, και της ανάγκης τους για καθοδήγηση. Καθώς

θα απελευθερώνονται από τη μεθόδευση των άλλων, θα μάθουν να επωφελούνται από τις γνώσεις που άλλοι απέκτησαν μοχθώντας ολόκληρα χρόνια. Η απαλλαγή της εκπαίδευσης από το σχολείο θα τονώσει την αναζήτηση ανθρώπων με πρακτική σοφία, που θα ήταν διατεθειμένοι να βοηθήσουν το νεοφερμένο στην εκπαιδευτική του περιπέτεια. Όσο οι δάσκαλοι μιας τέχνης θα εγκαταλείπουν τον ισχυρισμό ότι είναι υψηλά πρότυπα ή εξαιρετικοί πληροφοριοδότες, τόσο η ανώτερη σοφία τους θα ηχεί πιο αληθινή. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 128*)

Καθώς θα εξαφανίζεται ο σχολικός δάσκαλος, θα δημιουργούνται οι συνθήκες που θα φέρουν στην επιφάνεια τον ανεξάρτητο εκπαιδευτικό. Αυτό θα είναι το αποτέλεσμα της ανάπτυξης των τριών πρώτων δικτύων εκπαιδευτικών ανταλλαγών- και αυτό θα είναι εκείνο που θα εξασφαλίσει την πλήρη εκμετάλλευσή τους- για τον λόγο ότι οι γονείς και οι άλλοι "φυσικοί εκπαιδευτικοί" χρειάζονται καθοδήγηση, οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια και τα δίκτυα χρειάζονται ανθρώπους που θα τα βάλουν σε λειτουργία. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 128*)

Οι γονείς χρειάζονται καθοδήγηση για να μπορέσουν να κατευθύνουν τα παιδιά τους στο δρόμο της υπεύθυνης εκπαιδευτικής ανεξαρτησίας. Οι μαθητές χρειάζονται έμπειρη ηγεσία, όταν συναντούν δύσκολο έδαφος. Οι δυο αυτές ανάγκες είναι τελείως διαφορετικές: η πρώτη είναι παιδαγωγική, η δεύτερη είναι ανάγκη για πνευματική ηγεσία σε όλους τους άλλους τομείς της γνώσης. Η πρώτη απαιτεί κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης και των εκπαιδευτικών πόρων, η δεύτερη απαιτεί σοφία βασισμένη στην εμπειρία σε κάθε είδος αναζήτησης. Και τα δυο αυτά είδη εμπειρίας είναι απαραίτητα για αποδοτικά εκπαιδευτικά έργα. Το σχολείο ταυτίζει αυτές τις δυο λειτουργίες σε ένα και μόνο ρόλο και καθιστά την ανεξάρτητη άσκησή τους έργο ανυπόληπτο, αν όχι ύποπτο. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 128*)

Θα πρέπει να διακρίνουμε τρεις τύπους εκπαιδευτικών ικανοτήτων: ο πρώτος είναι η δημιουργία και ο χειρισμός όλων των τύπων των εκπαιδευτικών ανταλλαγών και δικτύων που έχουν αναφερθεί παραπάνω, ο δεύτερος είναι η καθοδήγηση των μαθητών και των γονέων στη χρήση αυτών των δικτύων και ο τρίτος είναι η ανάληψη δράσης προς την κατεύθυνση τολμηρών προσωπικών αναζητήσεων. Μόνο οι δυο πρώτες μπορούν να νοηθούν σαν κλάδοι ενός ανεξάρτητου επαγγέλματος: εκπαιδευτικοί οργανωτές και παιδαγωγοί σύμβουλοι. Ο σχεδιασμός και ο χειρισμός των δικτύων που έχει περιγράψει ο Ivan Illich δεν θα απαιτούσε πολλά πρόσωπα, θα απαιτούσε όμως ανθρώπους με την βαθύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης και της οργάνωσης μέσα σε μια προοπτική τελείως διαφορετική, αν όχι αντίστροφη, από αυτή των σχολείων. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 129*)

Τέλος, η μαθητική πειθαρχία, οι δημόσιες σχέσεις, η πρόσληψη, επίβλεψη και απόλυση των "καθηγητών" δεν θα έχουν ούτε θέση ούτε αντιστοιχία στα δίκτυα που έχουν προαναφερθεί. Το ίδιο ισχύει και για την σύνθεση των κύκλων σπουδών, για την αγορά των σχολικών βιβλίων, για την συντήρηση των εγκαταστάσεων και των κτιρίων, για την επίβλεψη των διασχολικών αθλητικών αγώνων, για την επιστασία των παιδιών, τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την τήρηση των αρχείων κ.λπ. που σήμερα απασχολούν τόσο πολύ τον χρόνο των καθηγητών. Αντί για όλα αυτά, η λειτουργία των κυκλωμάτων μάθησης θα απαιτεί μερικές από τις ιδιότητες και ικανότητες που συναντάμε στο προσωπικό ενός μουσείου, μιας βιβλιοθήκης ή ενός γραφείου ευρέσεως εργασίας. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 129*)

Αν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν αυτά τα δίκτυα, την εκπαιδευτική του πορεία θα διάλεγε ο ίδιος ο μαθητής και μόνο εκ των υστέρων θα έμοιαζε η πορεία αυτή με ένα καθορισμένο πρόγραμμα. Ο έμπειρος φοιτητής θα ζητούσε περιοδικά επαγγελματικές συμβουλές: δηλαδή βοήθεια για να κατανοήσει μια δυσκολία και για να διαλέξει μια μέθοδο. Ακόμη και σήμερα θα παραδεχόταν ότι οι πιο σημαντικές υπηρεσίες που τους πρόσφεραν οι δάσκαλοί τους ήταν παρόμοιες συμβουλές ή υποδείξεις που δόθηκαν είτε σε μια τυχαία συνάντηση, ή στη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι παιδαγωγοί θα ήταν επίσης ανεξάρτητοι σε ένα κόσμο απαλλαγμένο από σχολεία, και θα μπορούσαν να κάνουν αυτά που οι απογοητευμένοι δάσκαλοι υποτίθεται ότι επιδιώκουν σήμερα. (Βλ. *Illich I., 1970-71, σελ. 130*)

Η κατάργηση των σχολείων θα σήμανε την έλευση ενός "γενναίου καινούργιου κόσμου" όπου θα κυριαρχούσαν οι καλοπροαίρετοι οργανωτές. Από την άλλη πλευρά, αυξανόμενη επίγνωση από την μεριά των κυβερνήσεων και από την μεριά των εργοδοτών, φορολογούμενων, σχολικών υπεύθυνων και φωτισμένων παιδαγωγών, ότι η διαβαθμισμένη διδασκαλία που βασίζεται σε κύκλους σπουδών με σκοπό το δίπλωμα έχει καταστεί βλαβερή, θα έδινε στις μεγάλες μάζες μια εξαιρετική δυνατότητα: να διατηρήσουν το δικαίωμα της ισοτιμίας στα μέσα και της μάθησης και της μετάδοσης όσων γνωρίζουν ή πιστεύουν. Αυτό όμως θα απαιτούσε την καθοδήγηση της εκπαιδευτικής επανάστασης από ορισμένους στόχους:

1. Την διεύρυνση της προσιτότητας των πραγμάτων δια μέσου της κατάργησης του ελέγχου ο οποίος ασκείται σήμερα από πρόσωπα και θεσμούς πάνω στην εκπαιδευτική αξία τους.
2. Την απελευθέρωση της ανταλλαγής γνώσεων και ειδικοτήτων δια μέσου της εγγύησης της ελευθερίας άσκησης και διδασκαλίας τους.
3. Την απελευθέρωση των κρίσιμων και δημιουργικών πόρων των ανθρώπων δια μέσου της επαναφοράς του δικαιώματος της ελεύθερης συνάθροισης- δικαιώματος που σήμερα όλο και περισσότερο μονοπωλείται από θεσμούς που ισχυρίζονται ότι αντιπροσωπεύουν τον λαό.

4. Την απελευθέρωση του ατόμου από την υποχρέωση να διαμορφώνει τις προσδοκίες του ανάλογα με τις υπηρεσίες που προσφέρει ένα οποιοδήποτε επάγγελμα - δια μέσου της χορήγησης της δυνατότητας να επωφελείται από την πείρα των συντρόφων του και να εμπιστεύεται τον εαυτό του στον δάσκαλο, οδηγό, σύμβουλο ή θεραπευτή της εκλογής του. Αναπόφευκτα η απαλλαγή από το σχολείο θα συσκοτίσει τις διαφορές ανάμεσα στην οικονομία, την εκπαίδευση και την πολιτική, διαφορές πάνω στις οποίες στηρίζεται η σύγχρονη παγκόσμια τάξη και η σταθερότητα των εθνών.

Η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών θεσμών μας οδηγεί στην αναθεώρηση της εικόνας μας για τον άνθρωπο. Το πλάσμα αυτό που το σχολείο χρειάζεται για πελάτη δεν έχει ούτε την αυτονομία, ούτε τα κίνητρα για ν' αναπτυχθεί μόνο του.

Οι θέσεις του Illich μας επιτρέπουν να καταλάβουμε ότι οι απόψεις του για το σχολείο και την ολοκληρωτική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνεπάγεται και την αλλαγή της κοινωνίας, που στηρίζεται σήμερα στην παραγωγικότητα, σε μια κοινωνία που θα στηρίζεται στην συντροφικότητα, όπως αυτή έχει αναλυθεί στην αρχή της εργασίας. Μια κοινωνία όπου οι ίδιοι οι άνθρωποι, και όχι οι εξουσιαστές και οι εξουσιαστικοί τους θεσμοί που μετατρέπουν τα πάντα σε εμπορεύσιμα αγαθά προωθώντας την κατανάλωσή τους, θα ορίζουν τις ελευθερίες τους, τις μεταξύ τους σχέσεις, δημιουργώντας μια ζωή στηριζόμενη στην καθολική ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη, εξασφαλίζοντας σε καθένα την αυτονομία του.

3.3 Γενικά Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτόνομο σύστημα, αντίθετα η εξελισσόμενη και μεταβαλλόμενη κοινωνία συνεπάγεται και μια αντίστοιχα εξελισσόμενη εκπαίδευση. Γι' αυτό το λόγο τα συμπεράσματα- απαντήσεις που ακολουθούν δεν έχουν αποκλειστικά παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά και πολιτικό. Έτσι κι αλλιώς η κοινωνία χωρίς σχολεία που φανταζόταν ο Illich δεν αφορούσε μόνο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά ολόκληρη την κοινωνία και το πολιτικό σκηνικό.

Συγκεκριμένα τα συμπεράσματα, τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω, έχουν να κάνουν με τη συμβολή του Illich στη συγκρότηση του σημερινού σχολείου και τους σκοπούς που αυτό έχει καθορίσει σήμερα.

Θεωρώ αναγκαίο να γίνει μια μικρή αναφορά και να ορίσουμε την έννοια-όρο αυτονομία. Επίσης νομίζω ότι είναι σκόπιμο να εξετάσουμε πώς η αυτονομία πραγματώνεται στα εκπαιδευτικά μοντέλα διδασκαλίας και στις διαφορετικές κοινωνίες. Στα μοντέλα της άμεσης (μετωπικής) διδασκαλίας, ο μαθητής κάθε άλλο παρά αυτόνομος είναι. Η επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μαθητών είναι περιορισμένη, ο ανταγωνισμός και όχι η

συνεργασία είναι θεμιτός, ενώ παράλληλα η θέση του μαθητή χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, μετατρέποντάς τον σε αποδέκτη των αποφάσεων του δασκάλου.

Στα μοντέλα της έμμεσης (ομαδοκεντρική διδασκαλία, σχέδια δράσης ή project, εξατομικευμένη διδασκαλία κ.α.) διδασκαλίας ο μαθητής έχει αρκετά περιθώρια δράσης αφού εισάγεται σε συνεργατικές διαδικασίες, στην αυτόνομη μάθηση και στην αλληλέγγυα δράση.

Στα ελεύθερα σχολεία, τα οποία -συνήθως- λειτουργούν ως κοινότητες, η αυτονομία αποκτά άλλο χαρακτήρα. Ο στόχος της εκπαίδευσης είναι η ζωή στο σύνολό της, ενώ οι συνθήκες που επικρατούν συμβάλλουν στη δημιουργία ενός χώρου ζωής με πραγματικά ολικό χαρακτήρα, σε αντίθεση με τα συμβατικά σχολεία που σκοπό έχουν τον κατακερματισμό της ανθρώπινης ζωής. Επίσης η παιδική ηλικία νοείται ως ηλικία ζωής που έχει τη δική της σκοπιμότητα, διέπεται απ' τους δικούς της νόμους και κυριαρχείται από τις δικές της ανάγκες.

Στις εξουσιαστικές κοινωνίες, με κύριο χαρακτηριστικό την εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο, ο άνθρωπος -μαθητής- αντιμετωπίζεται ως εν δυνάμει κάτι. Αυτό το κάτι μπορεί να είναι από υποταγμένο, πειθήνιο μέχρι ελεύθερο και αυτόνομο ον. Για κάθε ηλικία υπάρχει και ένας ρόλος.

Στις μη εξουσιαστικές κοινωνίες, ο άνθρωπος -μαθητής- δεν εξαναγκάζεται από κάποιον να γίνει κάτι. Η συμβίωση στα πλαίσια αλληλοκατανόησης, αλληλοσεβασμού και συνδιαμόρφωσης συμβάλλει στην δημιουργία ελεύθερων -ανεξάρτητων- ανθρώπων. Η αυτονομία είναι απόρροια της κοινωνικής οργάνωσης και ζωής.

Επειδή ο κεντρικός άξονας της εργασίας αναφέρεται στον Ivan Illich, η έννοια- όρος αυτονομία θα ορίζεται έτσι όπως κατανοείται από τις παιδαγωγικές- φιλοσοφικές απόψεις του, όσον αφορά τα κυκλώματα μάθησης, και την κοινωνία.

A) Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση

Ο πρώτος, απ' τους τέσσερις σκοπούς του σημερινού σχολείου, λέει το εξής: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω για να μπορώ να επωφεληθώ απ' τις ευκαιρίες που η εκπαίδευση προσφέρει σ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Βασικός άξονας αυτού του σκοπού είναι να δώσει κίνητρα και δημιουργία διάθεσης ενδιαφέροντος στα άτομα για εξερεύνηση, συμμετοχή, συνεργασία για να φθάσει, στο τέλος, στην ανακάλυψη της γνώσης και στην κατάκτηση των ίδιων των εργαλείων της γνώσης.

Τα μοντέλα της έμμεσης διδασκαλίας, μπορούν να συμβάλλουν στη κατεύθυνση αυτού του σκοπού. Σύμφωνα με τον Ντράικωρς η μετατροπή της εξωτερικής πίεσης σε εσωτερική παρακίνηση για μάθηση καθώς και οι βασικές αρχές της ενθάρρυνσης των μαθητών (στα πλαίσια της αναγνώρισης της προσπάθειας, αναγνώρισης των ισχυρών σημείων του ενεργητικού του παιδιού και η χρησιμοποίηση της ομάδας) αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, για την εισαγωγή των μαθητών στην αυτόνομη μάθηση.

Αν προστεθεί στα παραπάνω η άποψη του Illich, η οποία αναφέρει ότι η γνώση χαρακτηρίζεται από οικειότητα, συναναστροφή και εμπειρίες ζωής, μπορούμε να διακρίνουμε τη συμβολή και την επιρροή που είχαν οι απόψεις του. Επιπλέον, μέσα από αυτό το σκοπό, θεωρητικά, η έννοια της αποξένωσης "παγώνει" με προοπτική την εξάλειψή της.

Επίσης ο Γκούντμαν είχε τονίσει στο βιβλίο του "Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση" ότι θα άξιζε περισσότερο για τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Οι διανοητικές τους ικανότητες θα 'πρεπε να αναπτύσσονται και θα 'πρεπε να τους μεταδίδουμε τις βασικές έννοιες, όπως π.χ. τη διατήρηση της ενέργειας.

B) Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε

Μαθαίνω να ενεργώ με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποκτώ όχι μόνο επαγγελματική κατάρτιση αλλά και γενικότερα τη δυνατότητα να αντιμετωπίζω διάφορες καταστάσεις και να εργάζομαι αρμονικά σε ομάδες. Σήμερα όμως το μέλλον των μετά- βιομηχανικών οικονομιών εξαρτάται απ' την ικανότητα που αυτές έχουν να μετατρέπουν τις εξελίξεις στο χώρο της γνώσης σε νεωτερισμούς. Η σύνδεση μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς γίνεται πιο άμεσα από ποτέ. Η μάθηση του πώς να κάνω πράγματα δεν μπορεί να εξακολουθήσει να έχει την απλή σημασία που είχε όταν ακόμη ο ρόλος της εκπαίδευσης ήταν να προετοιμάζει τα άτομα για μια καθαρά πρακτική εργασία. Η μάθηση δεν μπορεί πια να ταυτίζεται με την απλή μετάδοση μιας πρακτικής. Επομένως, η μάθηση πρέπει κατά συνέπεια να αλλάζει.

Το ερώτημα που προκύπτει σε σχέση με το παραπάνω είναι το εξής: Ποιος και με ποιο σκοπό είναι αυτός που θα καθορίζει το πότε και προς ποια κατεύθυνση θα αλλάζει η μάθηση. Ξεκινώντας με τη λογική, που "βγαίνει" απ' τον πρώτο σκοπό, που λέει ότι η μάθηση θα στηρίζεται στην εξερεύνηση, στην αυτενέργεια και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών προκειμένου να φθάσουν στη γνώση και να καταστούν αυτόνομοι δημιουργείται μια αντίφαση. Ο πρώτος άξονας είναι: κατακτώ τα εργαλεία της γνώσης και ο δεύτερος: αναπροσαρμόζω τη μάθηση σε νέα δεδομένα. Είναι λογικό ότι θα αναπτυχθεί ένα αίσθημα ανασφάλειας και σύγχυσης

στους μαθητές. Μια σύγκριση στους ρόλους των μαθητών θα μας βοηθήσει στην κατανόηση αυτής της αντίθεσης. Η θέση του μαθητή στο "αυριανό" σχολείο δεν θα έχει καμία σχέση μ' αυτή που έχει σήμερα. Πριν, ο ρόλος του περιοριζόταν στο να ακούει το δάσκαλό του και να κάνει ό,τι του ζητήσει, απ' το να καταγράψει αυτό που βλέπει στον πίνακα μέχρι να μάθει απ' έξω το μάθημα της επόμενης ημέρας. Ο αυριανός του ρόλος θα του δίνει περισσότερες ευκαιρίες και χρόνο για να μάθει από μόνος του. Πώς είναι δυνατόν όμως να συμβαδίσει η αυτονομία της μάθησής του με τους ήδη προκαθορισμένους στόχους μάθησης; Γίνεται κατανοητό ότι αφενός η δημιουργία αυτόνομων μαθητών θα ισχύει μόνο στα χαρτιά και αφετέρου το σχολείο θα συνεχίσει να κάνει αυτό που πάντα έκανε: να διαμορφώνει τους ανθρώπους σε κάτι. Αξίζει να σημειωθεί ο νόμος που αφορά την αξιολόγηση των Πανεπιστημίων. Σύμφωνα μ' αυτόν δημιουργούνται όργανα, τα οποία, με κριτήρια ποσοτικά θα κρίνουν τη σύνδεση κάθε σχολής με τις επιχειρήσεις. Κάθε σχολή θα αξιολογείται και παράλληλα θα χρηματοδοτείται με βάση την έρευνα που παράγει για την αγορά. Έτσι, αν η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα αποτελεί υποχείριο της αγοράς μπορούμε να φανταστούμε το ρόλο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

Συνεπώς η συμβολή των απόψεων του Illich όσον αφορά τη συγκρότηση του σημερινού σχολείου δεν έχει καμία σχέση με το συγκεκριμένο σκοπό. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών θεσμών θα πρέπει να αρχίσει με το ερώτημα "Με τι είδους πράγματα ή ανθρώπους θα επιθυμούσαν οι μαθητές να έρθουν σε επαφή προκειμένου να μάθουν" και όχι "Τι πρέπει να μάθει κανείς" με βάση στόχους που έχουν καθορίσει άλλοι. Επιπλέον σε μια αποσχολειοποιημένη κοινωνία ο μαθητής πρέπει να έχει εγγυημένη την ελευθερία του χωρίς να εγγυάται στην κοινωνία τι είδους γνώση θα αποκτήσει και θα διατηρήσει δικιά του.

Γ) Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους

Το να μάθουμε να ζούμε μαζί με τους άλλους, δηλ. να συνυπάρχουμε σ' ένα κόσμο, στον οποίο οι συγκρούσεις και η βία θα έχουν μειωθεί στο μέγιστο, θα ήταν ότι καλύτερο. Αυτός ο σκοπός προσπαθεί μέσω της διδασκαλίας να εξαλείψει προκαταλήψεις οι οποίες οδηγούν σε συγκρούσεις και να δημιουργήσει κοινούς στόχους και σκοπούς μεταξύ των μελών της κοινωνίας για κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη.

Μια μικρή αναφορά στη δια βίου εκπαίδευση και λίγα σχόλια πάνω σ' αυτή θα μας πείσουν ότι όχι μόνο οι συγκρούσεις θα αποτελούν αναπόφευκτο γεγονός αλλά και ότι είναι ανώφελο, από μέρους του σχολείου, όταν η ίδια η κοινωνία δημιουργεί τις συνθήκες για σύγκρουση.

Μερικοί μιλάνε για την εμφάνιση των εργατών χαρτοφυλακίου, εργατών που έχουν ένα χαρτοφυλάκιο διάφορων δεξιοτήτων και είναι σε θέση να μετακινούνται εύκολα από τη μια δουλειά στην άλλη. Υπάρχουν ήδη τέτοιοι εργάτες, αλλά για πολλά πρόσωπα στο εργατικό δυναμικό η "ευελιξία" συνδέεται με χαμηλά αμοιβόμενες εργασίες που δεν έχουν παρά ελάχιστες προοπτικές σταδιοδρομίας.

Σήμερα κανείς δεν μπορεί να ελπίζει ότι θα αποκτήσει κατά τη διάρκεια της νεότητάς του τον βασικό εξοπλισμό γνώσεων που θα είναι επαρκείς σ' ολόκληρη τη ζωή του, διότι η ταχεία εξέλιξη του κόσμου απαιτεί συνεχή εκσυγχρονισμό των γνώσεων. Παράλληλα η ίδια η εκπαίδευση βρίσκεται σε εξέλιξη. Η διαρκής εκπαίδευση, που βρίσκεται πραγματικά σε αρμονία με τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών, δεν μπορεί να προσδιορίζεται με βάση μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής ή με βάση ένα εξειδικευμένο σκοπό. Κάθε είδος γνώσης επικαλύπτεται με άλλα και εμπλουτίζεται από αυτά. Η δια βίου εκπαίδευση είναι μια πραγματικότητα που διαμορφώνεται όλο και περισσότερο μέσα σ' ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό σκηνικό. Το σκηνικό αυτό προσδιορίζεται από μια σειρά αλλαγών που επιτείνουν την ανάγκη για δια βίου εκπαίδευση.

Η επιστημονική και τεχνολογική πρόοδος και ο μετασχηματισμός των διαδικασιών παραγωγής, ο οποίος οφείλεται στην αναζήτηση μεγαλύτερης ανταγωνιστικότητας, αχρηστεύουν με ταχύ ρυθμό τη γνώση και την τεχνογνωσία που έχουν αποκτήσει οι άνθρωποι κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης, και απαιτούν την ανάπτυξη της διαρκούς επαγγελματικής επιμόρφωσης. Αυτή η διαρκής εκπαίδευση αποτελεί σε μεγάλο βαθμό την απάντηση στις ανάγκες της οικονομίας, δίνοντας τη δυνατότητα στις επιχειρήσεις να αποκτήσουν τις πρόσθετες ικανότητες που χρειάζονται για να διατηρήσουν τις θέσεις εργασίας τους και να ενισχύσουν την ανταγωνιστικότητά τους. Από την άλλη πλευρά παρέχουν- "πιέζουν"- στους ανθρώπους την ευκαιρία να εκσυγχρονίσουν τις γνώσεις τους και να βελτιώσουν τις δυνατότητες εξέλιξής τους. Για να μπορεί η δια βίου εκπαίδευση να τροποποιήσει τη σχέση των ανθρώπων με το χώρο και το χρόνο, μέσα σ' ένα κόσμο στον οποίο ο επιταχυνόμενος ρυθμός των αλλαγών συνδυάζεται με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, πρέπει να επιτρέπει σε κάθε άτομο να γίνει κύριος της τύχης του. Η ιδέα μιας πολυδιάστατης εκπαίδευσης, η οποία διαρκεί δια βίου κατακτά όλο και μεγαλύτερο έδαφος, επειδή η πραγματοποίησή της γίνεται συνεχώς πιο αναγκαία.

Σ' αυτή την κατεύθυνση κινείται και η λογική της αξιολόγησης των Πανεπιστημίων. Πέρα από το ότι αυτά θα αξιολογούνται- χρηματοδοτούνται ανάλογα με την έρευνα που παράγουν για την αγορά, το πτυχίο που θα παίρνει ο απόφοιτος μιας σχολής σε μια πόλη δεν θα έχει την ίδια αξία και δεν θα του παρέχει τα ίδια εργασιακά δικαιώματα με τον

απόφοιτο ανάλογης σχολής σε άλλη πόλη. Αντίθετα οι απόφοιτοι, μέσω της απαξίωσης των πτυχίων τους, θα παίρνουν μερικά μόρια, "πιστωτικές μονάδες", τα οποία θα πρέπει να αυξήσουν είτε με άλλες σπουδές (και αυτές με ημερομηνία λήξεως) είτε με σεμινάρια κ.λπ. προκειμένου να βρεθούν σε καλύτερη μοίρα στην αγορά εργασίας.

Αυτή η λογική δεν κινείται μόνο στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Η δια βίου εκπαίδευση συνεπάγεται και δια βίου ανταγωνισμό μέσα στους εργασιακούς χώρους και δια βίου αναζήτηση ευνοϊκότερων συνθηκών. Επομένως όταν μια κοινωνία στηρίζεται στην παραγωγικότητα και την κατανάλωση και όχι στην συντροφικότητα, έτσι όπως τη φανταζόταν ο Illich, καλλιεργώντας παράλληλα τον ατομικισμό σαν κυρίαρχη ιδεολογία είναι λογικό οι συγκρούσεις όχι να μειωθούν αλλά να αυξηθούν. Πόσο μάλιστα όταν οι κοινωνικές ανισότητες ενταθούν. Γι' αυτό το λόγο, επειδή έχουν προβλεφθεί οι αντιδράσεις των μαθητών, όσον αφορά τη μεταγενέστερη πορεία τους στη ζωή, μέσω του τρίτου σκοπού αγωγής, προσπαθεί να τους μάθει να συνυπάρχουν.

Αλλά αυτό ούτε λογικό είναι ούτε και απελευθερωτικό. Απελευθερωτικό δεν είναι αφού το σχολείο για άλλη μια φορά προσπαθεί να δημιουργήσει ένα συγκεκριμένο τύπο προσωπικότητας και δεν αφήνει το μαθητή να αυτοπραγματωθεί, αυτοκαθοριστεί, αυτοπροσδιοριστεί στο σχολείο. Λογικό δεν είναι γιατί αφενός το σχολείο θέλει να δημιουργήσει "αυτόνομους" ανθρώπους, οι οποίοι θα συνεργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων και σκοπών, αφετέρου όμως τους "βάζει" να σφάζονται για μια θέση στην αγορά εργασίας, με σκοπό να εξασφαλίσουν τα προς το ζην. Η συμμετοχή του ανθρώπου στις διάφορες κοινωνικές διεργασίες όπως το παιχνίδι, ο έρωτας, η εργασία στη βάση της χαράς και όχι της δουλείας, η γνώση, τα ταξίδια, οι συζητήσεις..., που τυγχάνουν να αποτελούν μάθηση, μπορούν να συμβάλλουν στην ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων. Αυτό βέβαια προϋποθέτει μια κοινωνία στην οποία η ευτυχία δεν θα απαιτεί έναν αγώνα δρόμου, στον οποίο αναγκάζεσαι να "ανατρέψεις" το διπλανό σου για να επιβιώσεις.

Επίσης είναι και αντιφατικό, το σχολείο να προωθεί την ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των ανθρώπων απ' τη στιγμή που μοιράζει ελέγχους και πιστοποιητικά ξεχωρίζοντας τους μαθητές σε "καλούς" και "κακούς" δημιουργώντας έτσι, απ' τα πρώτα χρόνια, το συναίσθημα της αντισυλλογικότητας. Το πνεύμα συνεννόησης, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας βρίσκει την ολοκληρωτική πραγμάτωσή του ανάμεσα σε ανθρώπους ελεύθερους να κατευθύνουν την θέλησή τους. Αυτό το πνεύμα δε μπορεί να δημιουργηθεί όταν η επιτυχία του ενός σημαίνει, αναπόφευκτα και εξ ανάγκης, αποτυχία για τον άλλο.

4) Μαθαίνοντας να υπάρχεις

Η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, του νου και του σώματός του, της νοημοσύνης, της ευαισθησίας, της αισθητικής αντίληψης, της υπευθυνότητας και των πνευματικών αξιών του. Όλοι οι άνθρωποι πρέπει να βοηθούνται να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, να διαμορφώνουν τη δική τους γνώμη και να αποφασίζουν μόνοι τους πώς πρέπει να ενεργούν σε διαφορετικές καταστάσεις.

Όπως αναφέρθηκε και στη αρχή (γενικά συμπεράσματα), η εκπαίδευση δεν αποτελεί αυτόνομο σύστημα αλλά συνδέεται άμεσα με την κοινωνία και το πολιτικό σκηνικό. Επειδή η κοινωνία και το σύστημα αλλάζει για να υπάρξει αρμονία μεταξύ των μελών της και όχι συγκρούσεις, γίνονται προσπάθειες μέσα από το σχολείο να διατηρηθεί και να προωθηθεί το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα (κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου). Το σχολείο σ' αυτήν την περίπτωση λειτουργεί σαν ένας μηχανισμός χειραγώγησης και τυποποίησης του ανθρώπινου δυναμικού, εκπληρώνοντας τις απαιτήσεις της "κοινωνίας" δηλ. προς όφελος των κυρίαρχων δομών.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Τζιούλς Χένρυ: Με σκοπό τον εσωτερικό τραυματισμό του ανθρώπου και επομένως την πλήρη υποταγή του, εφευρέθηκαν τρομακτικά μέσα, με τα οποία οι άνθρωποι γίνονται πράοι και πειθήνιοι, πράοι και πειθήνιοι ακόμα και για να είναι βίαιοι και φρικτοί, όπως ο στρατιώτης που υπακούει στη διαταγή να σκοτώσει. Για να επιβιώσει η κοινωνία δημιουργεί στα μέλη της μια εύτρωτη χαρακτηριστική δομή.

Όσον αφορά την διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού πέρα από το ότι το σχολείο δεν σέβεται τις ανάγκες, επιθυμίες και τις κλίσεις του, προσπαθώντας να προσαρμόσει το μαθητή στο δικό του περιβάλλον, συμβάλλει στη δημιουργία τρωτών ανθρώπων για τους εξής λόγους:

- α) Αφού το σχολείο "εξοικειώνει" τους μαθητές με τις αξίες, κανόνες, αντιλήψεις της κοινωνίας και αξιολογεί την διαγωγή του, το πρώτο πράγμα που μαθαίνει ο μαθητής είναι πώς πρέπει να είναι και όχι πώς θα ήθελε με προοπτικές ελεύθερης ανάπτυξης. Έτσι τοποθετεί την υπόληψη στο επίκεντρο όλων των σκέψεων του, καθώς και στη μετατροπή της υπόληψης σε ένα είδος μοίρας, χάρη στον υποβιβασμό του εσωτερικού εαυτού και τον περιορισμό του σε δεύτερη, τρίτη ή παρείσακτη θέση και χάρη στην αναγόρευση του κοινωνικού προσώπου σε πρωτεύοντα παράγοντα. Αποτέλεσμα είναι η αποστέρηση του πνεύματος και η ταύτιση του εαυτού με την υπόληψη.

- β) Μια άλλη λειτουργία του αισθήματος της τρωτότητας είναι να μεγεθύνει την εικόνα εκείνων που μπορούν να μας βλάψουν και εκείνων που μπορούν να μας προστατεύσουν. Η τρωτότητα του παιδιού, στη βάση αυτής της λογικής, υποστηρίζεται και ενισχύεται από το πρωτοβάθμιο σχολείο. Η δασκάλα είναι ο φορέας της τρωτότητας και μεταδίδει την αίσθηση αυτή

(τρωτότητας) στο παιδί χάρη σε δύο όπλα: την πειθαρχία και την δύναμη να απορρίψει το παιδί.

γ) Ο φόβος για την αποτυχία δεν ξεκινά από το σχολείο, γιατί η κοινωνία ωθεί τις ατομικές δεξιότητες να κινούνται γύρω από την αντίληψη της πραγματικότητας ως ενός δίπολου επιτυχίας- αποτυχίας, κοσμοθεώρηση που αναπτύσσεται από τα πρώτα χρόνια της ύπαρξης. Για παράδειγμα, η σωστή χωροχρονικά κίνηση των εντέρων αποτελεί επιτυχία για ένα βρέφος ενώ η απώλεια του ελέγχου των εντέρων και η αφόδευση πάνω στο χαλί αποτελεί αποτυχία. Ο φόβος για την αποτυχία είναι ήδη θεμελιωμένος στις βιολογικές λειτουργίες. Μ' αυτό τον τρόπο προετοιμάζονται οι ψυχικοί μηχανισμοί για την εντατικοποίηση του φόβου για την αποτυχία, φόβου που μεταδίδεται και επιβάλλεται μέσα από το θεσμό του σχολείου.

Η αύξηση των υπηρεσιών που παρέχονται στους ανθρώπους, σε μορφή πακέτων- προγραμμάτων για το πώς θα αντιδράσουν και τι θα κάνουν σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους, η μείωση του ελεύθερου χώρου και χρόνου καθώς και οι τεχνολογικές αλλαγές που έχουν επέλθει αποτελούν γεγονότα που αποδεικνύουν την ύπαρξη ανθρώπων με κύρια χαρακτηριστικά την αποξένωση και τον ευνουχισμό της δημιουργικής τους ικανότητας.

Από την άλλη είναι καλό θεωρητικά, από μέρους του τέταρτου σκοπού αγωγής, να συμβάλλει στην έκφραση του νου των μαθητών, όταν προωθεί την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, στα πλαίσια του πειραματισμού και της ανακάλυψης του κόσμου. Πρακτικά όμως πρόκειται για μια πλάνη. Για τον απλό λόγο ότι δεν είναι δυνατόν οι μαθητές για 12 χρόνια να ασκούν μέσα σ' όλα και τις παραπάνω δεξιότητες, ενώ τα υπόλοιπα χρόνια της ζωής τους να περιορίζονται στην εκτέλεση των εργασιών τους, στα πλαίσια της εξειδίκευσης. Η φαντασία και η δημιουργικότητα συμβάλλουν στην διαμόρφωση της προσωπικότητας και την ελεύθερη προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά όταν αυτή καθορίζεται και μετριέται από τρίτους χάνει τον πραγματικό της χαρακτήρα. Οπότε κανείς δεν μπορεί να πει ότι το σχολείο (σ' αυτό φταίει και το σύστημα) συμβάλλει στη δημιουργία ελεύθερων ανθρώπων με όλη τη σημασία της λέξης.

Έτσι, θα έλεγε κανείς ότι το σχολείο προσπαθεί να δημιουργήσει "αυτόνομους" ανθρώπους κατευθύνοντάς τους σε μια κοινωνία, που κύριο χαρακτηριστικό της κυρίαρχης ιδεολογίας είναι ο ατομικισμός. Ο Illich όταν μιλούσε για αυτονομία αναφερόταν σε μια κοινωνία, στην οποία η ατομική ελευθερία πραγματώνεται μέσα σε μια αμοιβαία προσωπική αλληλεξάρτηση, θεωρώντας την συντροφικότητα ως βασικό γνώρισμά της (κοινωνίας).

Σήμερα η ελευθερία, η αυτονομία και άλλοι όροι, όπως μάθηση, έχουν χάσει το πραγματικό τους νόημα. Σήμερα κάποιος θεωρείται ελεύθερος

όταν ένας τρίτος ορίζει τα όρια του πρώτου, παράλληλα κάποιος μαθητής - άνθρωπος- είναι αυτόνομος όταν αυτή η αυτονομία κατευθύνεται- περιορίζεται στα πλαίσια που έχει θέσει ένας τρίτος, αντίστοιχα.

Το να δημιουργηθούν κίνητρα για μάθηση στο παιδί είναι σίγουρα καλύτερο απ' αυτό που ίσχυε πριν. Η μάθηση όμως συντελείται παντού και σ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Η διαφορά μεταξύ κίνητρα για μάθηση και μάθηση σ' όλη τη διάρκεια της ζωής, είναι ότι στην πρώτη περίπτωση τα κίνητρα στοχεύουν σε ένα συγκεκριμένο σκοπό (αφού υπάρχουν ήδη προκαθορισμένοι στόχοι), ενώ στη δεύτερη οι άνθρωποι μαθαίνουν ηθελημένα και μη, συνειδητά και ασυνείδητα. Το να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν σημαίνει: νέα θεμέλια στο τρόπο σκέψης και απόκτησης της γνώσης, στο ελάχιστο που μπορεί να εξασφαλισθεί αυτός ο τρόπος. Ας προστεθεί στα παραπάνω το γεγονός ότι τα πάντα ιδιωτικοποιούνται, οι κοινωνικές ανισότητες εντείνονται και η τάξη των προνομιούχων- εκμεταλλευτών μικραίνει όλο και περισσότερο. Αυτό βέβαια θα έρχεται σε αντίθεση με εκείνο που διδάσκεται στο σχολείο, δηλ. ότι παρέχει σε όλους τις ίδιες ευκαιρίες και θα ανεβαίνει στην ιεραρχία της γνώσης αυτός που το "αξίζει", πόσο μάλλον τώρα που θα διδάσκει τους μαθητές να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν!

Τέλος, οι θεσμοί είναι τόσο πολύ ταυτισμένοι με την ιεραρχία, έλεγχο, προνόμια και αποκλεισμό, ώστε η θεωρία των δημοκρατικών θεσμών να φαίνεται απραγματοποίητη. Η ιστορία των θεσμών είναι μια ιστορία κυριαρχίας. Ο στρατός, η εκκλησία, το δικαστήριο, επιβάλλουν το θεσμικό πλαίσιο και τα πρότυπά τους συνεχίζουν να καθορίζουν τη σκέψη του ανθρώπου. Οι κουλτούρες περιέχουν ιδανικά, και αυτά καθώς και οι θεσμοί που τα διαστρέφουν αποφασίζουν τι χρειάζεται να μαθευτεί και τι επιτρέπεται. Η άνοδος στην ιεραρχία, τα προνόμια και ο έλεγχος είναι μερικά απ' αυτά τα ιδανικά.