

Τίτλος: «Παιδαγωγικός προβληματισμός και αντίσταση σε εκπαιδευτικές πολιτικές αντιπαιδαγωγικού προσανατολισμού»*

**Χρήστος Δ. Τουρτούρας
Λέκτορας Παιδαγωγικής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

*Δημοσιεύθηκε στα «*Θέματα Παιδείας*», τεύχος 51-52, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2012-13, σσ. 44-63.

Εισαγωγή

Την ακαδημαϊκή χρονιά 2010-11, το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) -σημερινό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΠΑ) προέβη σε εξαγγελίες συγχωνεύσεων και τελικά σε συγχωνεύσεις 1.523 Δημοτικών σε 672 νέα σχολεία και 410 σχολείων της Δευτεροβάθμιας (Γυμνασίων και Λυκείων) σε 205 νέα συγκροτήματα. Ακόμη και σε καταργήσεις ενός αξιοσημείωτου αριθμού Δημοτικών –ιδιαιτέρα ολιγοθέσιων της υπαίθρου που, συγχωνευμένα και καταργημένα, άγγιζαν τα 169- και 24 επιπλέον, της Β/θμιας εκπαίδευσης.¹ Με αποτέλεσμα, από 1.933 συνολικά σχολεία (Α/θμιας και Β/θμιας μαζί) να προκύψουν 877 σε σύνολο 16.000 σχολικών μονάδων πανελληνίως. Από τη σχολική χρονιά, δηλαδή, 2011-12 έχουμε 1.056 σχολεία και των δύο βαθμίδων λιγότερα (βλ. ΥΠΔΒΜΘ, 2011α).

¹ Μόνο στην Αθήνα καταργήθηκαν 14 Δημοτικά σχολεία. Επίσης, καταργήθηκαν 7 Γυμνάσια -εκ των οποίων το 1 ήταν Εσπερινό, τα 3 Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και 3 συμβατικά- και 2 Λύκεια –το ένα Εσπερινό και το άλλο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό να πούμε ακόμη, ότι η επίσημη δικαιολόγηση από το Υπουργείο της συγκεκριμένης απόφασης ήταν, ότι τα σχολεία αυτά είχαν μειωμένο αριθμό μαθητών (τα Γυμνάσια Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είχαν από 150-208 μαθητές, με μεγαλύτερο εκείνο των Αχαρνών, και το αντίστοιχο Λύκειο είχε 223 μαθητές) (για τα παραπάνω, βλ. Καλαντζή, 2011). Δημιουργείται η αίσθηση, ότι στοχοποιήθηκαν ιδιαίτερα όσα σχολεία δε θα μπορούσαν να προκαλέσουν σημαντικές αντιδράσεις -αφού η λειτουργία τους απευθυνόταν σε ανθρώπους, τους οποίους η εκάστοτε επίσημη εκπαιδευτική πολιτική φρόντιζε να θέτει και να διατηρεί στο περιθώριο της εκπαίδευσης και, μάλιστα, να νομιμοποιεί τη στάση της, θεσπίζοντας την ίδρυσή τους καθ' υπέρβαση των αρχικών και προδιαγεγραμμένων στόχων της. Σε αυτά περιλαμβάνονταν και εκείνα των μικρών, αγροτικών ή απομακρυσμένων περιοχών, των οποίων η χρησιμότητα δεν αναγνωρίζεται γενικά και, επομένως, αμφισβητήθηκαν ευθέως οι λόγοι συνέχισης της λειτουργίας τους: «*Πόσα Γυμνάσια μπορούν να υπάρχουν με 20, 25 ή 30 μαθητές και 14 ή 16 καθηγητές;*» (συνέντευξη της τότε υπουργού Παιδείας κ. Διαμαντοπούλου στον «ΣΚΑΪ», στις 15/3/2011). Στην ίδια συνέντευξη παρακάτω, θιγόταν ένα ακόμη ζήτημα, όσον αφορά τις ευθύνες των προκατόχων της κ. υπουργού κατά την προηγούμενη κυβέρνηση (όπως συμπεραίνουμε από το χρονικό εύρος στο οποίο τοποθετούνται): «*Εδώ και 10 χρόνια –τώρα το ανακαλύψαμε- υπάρχουν 92 νηπιαγωγεία σε αναστολή λειτουργίας, χωρίς όμως να κλείνουν, για να διατηρούνται οι οργανικές θέσεις*». Δεν εξηγούνταν, ωστόσο, ποιοι διατηρούσαν τα σχολεία αυτά στο χάρτη των «ενεργών» σχολείων, ποιοι εξυπηρετούνταν στη βάση πελατειακών σχέσεων και πού υπηρετούσαν όλες οι νηπιαγωγοί που είχαν τις οργανικές τους σε αυτά (είναι γνωστή, άλλωστε, η πάγια τακτική αποσπάσεων σε γραφεία εκπαίδευσης, σε άλλους φορείς και σε πολιτικά γραφεία, εκπαιδευτικών, για ολόκληρη τη σταδιοδρομία τους πολλές φορές). Γιατί, αν οι νηπιαγωγοί που διατηρούσαν οργανικές θέσεις σε ανάλογα νηπιαγωγεία, που είχαν τεθεί σε αναστολή λειτουργίας, υπηρετούσαν σε άλλα νηπιαγωγεία και δεν είχαν αποσπασθεί σε θέσεις μακριά από το αντικείμενό τους, τότε αυτό σημαίνει, ότι υπήρχε ανάγκη διορισμού τους έτσι κι αλλιώς. Δεν εξηγούνταν, εν τέλει, πώς η ύπαρξη κάποιων τέτοιων «εικονικών» σχολείων, δικαιολογούσε την κλιμάκωση των συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολείων όλων των βαθμίδων και σε ολόκληρη τη χώρα.

Τα παραπάνω μεταφράστηκαν σε απώλεια 1.132 οργανικών θέσεων δασκάλων και 150 νηπιαγωγών εξαιτίας συγχωνεύσεων, και επιπλέον 310 και 15 θέσεων δασκάλων και νηπιαγωγών, αντίστοιχα, εξαιτίας υποβιβασμού σχολικών μονάδων. Στο συνολικό αριθμό των 1.442 χαμένων οργανικών θέσεων δασκάλων προστέθηκαν επιπλέον 170 θέσεις, που χάθηκαν εξαιτίας καταργήσεων Δημοτικών σχολείων. Αντίστοιχα, στο σύνολο των 165 χαμένων οργανικών θέσεων νηπιαγωγών προστέθηκαν επιπλέον 92 από καταργήσεις νηπιαγωγείων. Με λίγα λόγια, 1.869 θέσεις χάθηκαν σε δασκάλους και νηπιαγωγούς, χωρίς ωστόσο, να έχουν συνυπολογιστεί οι θέσεις των ολοήμερων και εκείνες των διευθυντών τους, οι οποίες δε συμπεριλήφθηκαν στην οργανικότητα του σχολείου. Αν συμπεριλαμβάνονταν και αυτές, οι χαμένες οργανικές θα υπολογίζονταν σε περισσότερες από 2.000 (βλ. Καλόγηρο, 2011).² Σχετικά με τη Β/θμια, χάθηκαν πάνω από 1.600 θέσεις εκπαιδευτικών από συνενώσεις σχολείων και, μαζί με εκείνες, από τις καταργήσεις σχολικών μονάδων οι απώλειες άγγιξαν τις 2.500 θέσεις (βλ. Στεφανάκου, 2011). Η επίσημη δικαιολόγηση της συγκεκριμένης πολιτικής από την ηγεσία του τότε ΥΠΔΒΜΘ ήταν, ότι οι παραπάνω απώλειες οργανικών θέσεων αποτελούσαν «εξορθολογισμό» της κατάστασης, αφού: «Πρέπει να κάνουμε σωστή διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, καθώς είμαστε η πρώτη χώρα στον ΟΟΣΑ σε αναλογία μαθητών/καθηγητών και όμως δεν έχουμε την Παιδεία που θέλουμε...» (δηλώσεις της κ. Διαμαντοπούλου στον «ΣΚΑΪ», στις 15/3/2011). Ωστόσο, μάλλον αγνοούνταν το γεγονός, ότι η Φινλανδία εμφάνιζε 100.000 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων σε σύνολο πληθυσμού 5.325.115 ατόμων (δηλ., 1.88%), ενώ η χώρα μας επιδείκνυε 190.000 εκπαιδευτικούς σε σύνολο πληθυσμού 11.262.539 ατόμων (δηλ., 1.69%) (βλ. Θεριανό, 2010). Η ιδιαίτερη δε αναφορά στη Φινλανδία εξηγείται εξαιτίας του γεγονότος, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αυτής κατατάσσεται σταθερά στην πρώτη θέση αποτελεσματικότητας κατά τις εκθέσεις του ΟΟΣΑ.

Γενικά, δημιουργούνταν 6/θέσια και 12/θέσια Δημοτικά σχολεία «εκεί όπου οι ανάγκες το υπαγόρευαν», όπως ισχυριζόταν η ηγεσία του Υπουργείου. Στα μεγάλα αστικά κέντρα –Αθήνα και Θεσσαλονίκη- οι συνενώσεις γίνονταν σε συστεγαζόμενα κυρίως σχολεία, ενώ στην περιφέρεια σε ολιγοθέσια. Η τότε ηγεσία του τότε ΥΠΔΒΜΘ συνέχιζε, διά στόματος του κυβερνητικού εκπροσώπου, να υποτιμά -κάπως αυθαίρετα³ θα έλεγε κανείς- τα ολιγοθέσια σχολεία και να θεωρεί ότι η

² Ασήμαντες αποκλίσεις παρουσίαζαν τα παραπάνω στοιχεία από τα τελικά, που έδωσε το ΥΠΔΒΜΘ (2011δ) για δημοσίευση στην εφημερίδα της κυβερνήσεως, μετά από την «πολυήμερη» (4ήμερη για την ακρίβεια) διαβούλευση με τους αρμόδιους φορείς. Σύμφωνα με αυτά λοιπόν, χάθηκαν 324 οργανικές θέσεις δασκάλων, εξαιτίας του υποβιβασμού Δημοτικών σχολείων, ακόμη 205 από τις καταργήσεις σχολείων και 1.054 από συγχωνεύσεις (1.583 οργανικές θέσεις στο σύνολό τους). Επιπλέον, χάθηκαν 270 θέσεις νηπιαγωγών (11 από υποβιβασμό, 91 από καταργήσεις και 168 από συγχωνεύσεις). Συνολικά, η πρωτοβάθμια και η προσχολική εκπαίδευση απώλεσαν 1.853 θέσεις.

³ Ανάλογες θέσεις, προφανώς, δεν αντανακλούν όλες τις διαστάσεις της πραγματικότητας, αφού το θέμα των ολιγοθέσιων σχολείων αξίζει μεγαλύτερης προσοχής, βαθύτερης διερεύνησης και προσεκτικότερης μελέτης και συνεκτίμησης του συνόλου των διαστάσεων που το συνθέτουν. Δογματισμοί αντίστοιχου τύπου καθίστανται έκθετοι από μεγάλη μερίδα σύγχρονων ερευνητικών αποτελεσμάτων στο διεθνή και ελληνικό χώρο. Αποτελέσματα που, αντιθέτως, αναδεικνύουν τη συνεισφορά των ολιγοθέσιων σχολείων της υπαίθρου, τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό τομέα (χρήση της, γενικότερα αποδεκτής ως αποτελεσματικής, αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, προσωπική επαφή και δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών-δασκάλων και μαθητών μεταξύ τους, ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν κ.ά.) -ιδιαίτερα για τα παιδιά γλωσσικών ή εθνικών μειονοτικών ομάδων και για εκείνα της ευρύτερης εργατικής τάξης- αλλά και στη διατήρηση της ζωτικότητας των τοπικών κοινωνιών στις οποίες εδρεύουν. Επομένως, πρόκειται για αποτελέσματα, που δεν υποστηρίζουν ανάλογες πολιτικές πρακτικές, που συνηθίζεται να υιοθετούν κατά συρροή οι αστικές κυβερνήσεις στη χώρα μας. Για την οικονομία της συζήτησης και την πληρέστερη ενημέρωση για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του

συνέχιση της λειτουργίας τους αποτελούσε οπισθοδρόμηση για τη χώρα μας στη δεκαετία του '50 και άνηση μεταχείριση των μαθητών των αγροτικών περιοχών έναντι εκείνων των αστικών κέντρων (βλ. εφημ. «Επικοινωνία», 13-3-2011).

Η πολιτική των καταργήσεων και των γενικότερων περικοπών, δημοσιεύθηκε ότι πλήττει ακόμη και το Ειδικό Δημοτικό σχολείο Κωφών και Βαρήκων στους Αμπελόκηπους της Αθήνας.⁴ Ένα σχολείο με πολύ μεγάλη ιστορία και τεράστια συνεισφορά στην εκπαίδευση ανθρώπων, που κανείς δεν ξέρει αν θα μπορέσουν ποτέ να αντισταθμίσουν το τεράστιο κενό, που τους δημιουργήθηκε με αυτή την απόφαση. Πράγματι, είναι ακατόρθωτο να δικαιολογήσει κανείς ανάλογες αποφάσεις, αφού το ιστορικό παράδειγμα δείχνει, πως αιώνες πριν, το 1800 για την ακρίβεια, το παιδαγωγικό αισθητήριο του Pestalozzi τον είχε ωθήσει, αντιθέτως, στο να προβεί στη δημιουργία ενός αντίστοιχου Ιδρύματος Κωφαλάλων (βλ. Soëtard, 2000).

Επιπλέον, ανακοινώθηκε από την ηγεσία του τότε ΥΠΔΒΜΘ, ότι τα νέα μέτρα των συγχωνεύσεων θα αποτελούσαν ένα πρώτο βήμα στη λειτουργία του Νέου Σχολείου. Χαρακτηριστικά, η τότε υφυπουργός Παιδείας μιλούσε για «(...) *εύρωστες εκπαιδευτικές μονάδες, που να μπορούν να εφαρμόσουν τις καινοτόμες δράσεις του Νέου Σχολείου*» (εφημ. «Επικοινωνία», ό.π.). Επισημαίνεται λοιπόν, η ασάφεια αντίστοιχων διακηρύξεων, που επέτρεπε πολλές και διαφοροποιημένες ερμηνείες και προεκτάσεις, αφού δεν οριζόταν επακριβώς τι θεωρούσε το Υπουργείο «καινοτόμες δράσεις», ποιες σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονταν «εύρωστες» και στη βάση ποιων κριτηρίων αναδεικνυόταν το «Νέο Σχολείο». Ακόμη, δημιουργούνται ερωτηματικά σχετικά με το πόσο εφικτή ήταν η εισαγωγή -στην τότε, και ομοίως στην παρούσα,

συγκεκριμένου τύπου σχολείων, παραπέμπουμε στις σχετικές υποενότητες του βιβλίου του Τουρτούρα (2010: 87-91, 305-308, 387-391, 415-417 και 478-486). Επιπλέον, φαίνεται να ενισχύει την επιχειρηματολογία υπέρ των ολιγοθέσιων στη συζήτηση, η αναφορά στην επιλογή της μεθόδου της αλληλοδιδασκαλίας των μαθητών στο σχολείο του και από τον Pestalozzi, με τη βοήθεια των μεγαλύτερων, των αποκαλούμενων «υποδιδασκάλων» (βλ. Soëtard, 2000). Ενισχύεται η επιχειρηματολογία υπέρ των ολιγοθέσιων, ακόμη και στη βάση μιας οικονομικίστικης και ωφελμιστικής, νεοφιλελεύθερης, καπιταλιστικής λογικής -που, βέβαια, καμιά σχέση με την παιδαγωγική δεν μπορεί να έχει- μέσω μιας δυναμικής αμφισβήτησης της υποτιθέμενης δαπανηρότητάς τους και της οικονομικά ασύμφορης λειτουργίας τους, όταν υπολογίζονται δαπάνες μεταφοράς μαθητών από τη μια περιοχή στην άλλη μετά την κατάργησή τους, καθώς και οι επιπλέον μισθοδοτήσεις εκπαιδευτικών στα νέα μεγαλύτερα σχολεία που προκύπτουν από τη συγχώνευση ή και αυξήσεις στα καθημερινά λειτουργικά έξοδα των νέων μεγαλύτερων μονάδων (βλ. Φύκαρη, 2010).

⁴ Για την ακρίβεια, η συγκεκριμένη πληροφορία δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα «Τα Νέα» στις 14/3/2011, στο ένθετο Παιδεία-ΟΔΗΓΟΣ. Ωστόσο, ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου προέβη σε σχετική κίνηση διαμαρτυρίας με ειδικό υπόμνημα, εκφράζοντας την πλήρη έκπληξη του σχετικά με το δημοσίευμα -αφού, όπως ισχυριζόταν, δε συμπεριλαμβανόταν το σχολείο στη λίστα των υπό κατάργηση σχολείων. Αλλά, κάνοντας ορατή την έντονη ανησυχία τους σχετικά με την πιθανότητα αλήθειας του σχετικού δημοσιεύματος στην εφημερίδα, οι δάσκαλοι του συγκεκριμένου σχολείου προχώρησαν περαιτέρω σε μια εκτενή παρουσίαση της ιστορίας και των δράσεων του σχολείου, προσπαθώντας να προλάβουν κάποια κίνηση του Υπουργείου (σχετικά με τα παραπάνω, βλ. ΕΔΚΒ, 2011). Ωστόσο, αποδείχθηκαν βάσιμοι οι φόβοι τους, αφού με σχετική ανακοίνωση στην ιστοσελίδα του το Υπουργείο (βλ. Υπουργείο Παιδείας, 2011), προσανατολιζόταν όντως στην κατάργηση του συγκεκριμένου σχολείου (με τη συνεργασία της Δ/σης Ειδικής Αγωγής, τα ΚΕΔΔΥ και τους σχολικούς συμβούλους Ειδικής Αγωγής), εξαιτίας, όπως διατεινόταν, του μικρού αριθμού μαθητών του (20 μαθητές στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό μαζί, έναντι 17 εκπαιδευτικών και 7 ειδικών εκπαιδευτών), αλλά και του γεγονότος ότι κάποιοι από αυτούς μετακινούνταν από άλλες περιοχές σε αυτό, ενώ θα μπορούσαν να εξυπηρετηθούν από τα εκεί Ειδικά Σχολεία Κωφών (όπως της Πεύκης και της Αργυρούπολης). Έτσι, δεν μπορεί να αποτύγει κανείς να επισημάνει μια αντίφαση στην επίσημη στάση της πολιτείας, ιδιαίτερα στη συγκεκριμένη περίπτωση, αφού λαμβανόταν υπόψη -σύμφωνα με τις εξαγγελίες του ΥΠΔΒΜΘ- η ταλαιπωρία των μαθητών που μετακινούνταν και το κόστος της μεταφοράς τους (υπολογιζόταν σε 19.216,18 € μηνιαίως). Ωστόσο, σε πολλές άλλες περιπτώσεις αναστάληκε η λειτουργία σχολείων, χωρίς να έχει επιδειχθεί αντίστοιχη ευαισθησία για την ταλαιπωρία και το κόστος μετακίνησης των μαθητών τους.

κοινωνικοοικονομική συγκυρία της τεχνητής κρίσης, των περικοπών σε όλα τα επίπεδα και των αντιλαϊκών μέτρων λιτότητας- «καινοτόμων δράσεων», προκειμένου να καθίστανται τα εναπομείναντα σχολεία «εύρωστα».⁵

Θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς λοιπόν, δύο πράγματα: είτε ότι υπάρχει τελικά η δυνατότητα χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης από το Κράτος -αλλά αυτή αποσιωπούνταν και συνεχίζει να αποσιωπάται σταθερά ή με πολιτικές αλχημείες μεταστρέφεται σε αδυναμία ανταπόκρισης στις ανάγκες- είτε ότι τις εναπομείναντες σχολικές μονάδες θα αναλάβουν να τις καταστήσουν «εύρωστες» άλλοι φορείς, που θα υποκινούνται από καθαρά ιδιοτελείς σκοπούς και δε θα έχουν κανένα δημόσιο χαρακτήρα. Λαμβάνοντας δε υπόψη τη γενικότερη πρόθεση διαρκούς συρρίκνωσης του Κράτους και παραχώρησης στο μεγάλο κεφάλαιο ολοένα μεγαλύτερου μέρους του ευρύτερου δημόσιου τομέα και μελετώντας ταυτόχρονα την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε χώρες όπως η Αγγλία,⁶ ενισχύεται η τελευταία πρόβλεψη, χωρίς βέβαια να σημαίνει, ότι απορρίπτεται η πρώτη. Μετά δε τις

⁵ Πιθανόν να ωφελούσε μια αντιπαραβολή των δικών μας μέτρων με εκείνα του αντίστοιχου Υπουργείου στην Κύπρο, όπου και η εκεί μεταρρύθμιση στόχευε σε αναβάθμιση της ποιότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καταλήγοντας όμως, σε εντελώς διαφορετικές θεσπίσεις στη σχολική υποδομή. Αναφέρουμε ενδεικτικά: α) περιορισμός του μέγιστου αριθμού μαθητών αυστηρά στους 25, β) θέσπιση της ενισχυτικής διδασκαλίας και των Τάξεων Υποδοχής –θεσμών που στη χώρα μας δεν τελεσφόρησαν, αφού ο πρώτος αποτελεί παρελθόν εδώ και δύο χρόνια και ο δεύτερος τυπικά μόνον συνεχίζει να τελεί σε ισχύ, γ) προώθηση του θεσμού των «ειδικών αιθουσών» (αίθουσες Γλώσσας, Ιστορίας κ.λ.π.) (βλ. σχετικά, ΥΠΠΚ, 2009: 25, 87-89).

⁶ Σε άρθρο του ο Θεριανός (2007) περιγράφει την εκπαιδευτική πολιτική στο συγκεκριμένο ζήτημα (πολιτική της εκπαιδευτικής αγοράς, όπως αποκαλείται) στο Ενωμένο Βασίλειο και σε άλλες χώρες, όπως οι ΗΠΑ, η Αυστραλία και η Σουηδία, μιλώντας, μεταξύ άλλων, για διοικητική αποκέντρωση και αυτονομία των σχολείων, για δυνατότητα επιλογής του σχολείου φοίτησης των παιδιών από τους γονείς τους (parental choice), για χρηματοδότηση των σχολείων εν μέρει από το Κράτος και με κριτήριο τον αριθμό των μαθητών τους (per capita) και όχι τις πραγματικές τους ανάγκες (τα σχολεία με φτωχότερο πληθυσμό, ενώ θα έπρεπε να χρηματοδοτούνται περισσότερο, ωστόσο, συμβαίνει το αντίθετο). Κύριο στοιχείο στη συγκεκριμένη πολιτική αποτελεί η υπαγωγή της λειτουργίας του σχολείου σε συνθήκες ανταγωνισμού και οικονομίας της αγοράς, προκειμένου να προσελκύει περισσότερους και «καλύτερους» μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους θα ανεβάζουν τις επιδόσεις του σχολείου και θα αποτελούν πόλο έλξης και άλλων μαθητών. Τα σχολεία κατατάσσονται ιεραρχικά σε ενιαίο εθνικό πίνακα, ανάλογα με τις μέσες επιδόσεις των μαθητών τους, που υποχρεούνται να ανακοινώνουν στον εθνικό πίνακα, μαζί με τις ευρύτερες δραστηριότητες που προσφέρουν, τις διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, την υλικοτεχνική τους υποδομή κ.λ.π. Από το συγκεκριμένο πίνακα αντλούν την πληροφόρησή τους οι γονείς-πελάτες και αυτό είναι το βασικό στοιχείο που καθορίζει την τελική τους απόφαση σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών τους (οι άλλες δύο επιλογές, που έχουν, είναι να κατευθυνθούν στην ιδιωτική εκπαίδευση –μόνον το 7% των οικογενειών επιλέγουν τη λύση αυτή- ή σε κατ' οίκον εκπαίδευση των παιδιών τους –μόνο 1.200 οικογένειες σε όλη τη Μ. Βρετανία την προτιμούν). Ισχύει ένα γενικό Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα (National Curriculum), που προσδιορίζει τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδαχθούν, αλλά δε δεσμεύει εκπαιδευτικούς και σχολεία για το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Υπό το πρίσμα αυτό, τα «κακά» σχολεία κλείνουν και οι «ανεπαρκείς» εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν σε αυτά, μένουν άνεργοι. Βέβαια, εκείνο που αποκρύπτεται συστηματικά είναι το αντιφατικό γεγονός της ύπαρξης μεγάλων ποσοστών διαρροής μαθητών από τα ελιτίστικά σχολεία, αφού όποιοι δεν τα καταφέρνουν, αποβάλλονται κατευθείαν από τα σχολεία αυτά, προκειμένου να μην κινδυνεύσουν τα υψηλά εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα και η καλή τους φήμη γενικότερα. Επίσης, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών τους ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, επομένως, διαθέτουν επαρκέστερη πληροφόρηση και έχουν τη δυνατότητα χρηματοδότησης της επιλογής τους. Τέλος, αποσιωπάται το γεγονός ότι τα δημοφιλή, ελιτίστικά σχολεία, με τις μεθόδους τους καταφέρνουν να επιλέγουν αυτά τους γονείς –παρά οι γονείς τα σχολεία- και να διακρίνουν τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, τις διακρίσεις και το ρατσισμό. Αντίθετα, τα σχολεία που φιλοξενούν αποκλειστικά παιδιά κατώτερων κοινωνικών τάξεων ή μεταναστών -που δε γίνονται δεκτά στα προηγούμενα, τα δημοφιλή- υποχρηματοδοτούνται, κλείνουν ή καταδικάζονται σε χαμηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

τελευταίες εξελίξεις, της ψήφισης του 3^{ου} Μνημονίου και της ολοένα μεγαλύτερης κλιμάκωσης της κρίσης σε όλα τα επίπεδα, τα αρνητικά μέτρα που πλήττουν με διάρκεια και την εκπαίδευση, οδηγούν με ακόμη μεγαλύτερη βεβαιότητα στις παραπάνω αρχικές μας εικασίες· ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης οδεύει ολοταχώς προς κατάργηση, η νεοφιλελεύθερη πολιτική και το μεταμοντέρνο δόγμα αποτελεί την οριστική πλέον οπτική των αστικών κυβερνήσεων, οποιασδήποτε σύνθεσης, στη χώρα.

Επομένως, εξαιρετικά αναγκαία προβάλλει η κατάδειξη του ιστορικού παραδείγματος σχετικά με την εμπειρία του Νέου Σχολείου, όχι βέβαια, όπως το ευαγγελίζεται η πολιτεία και τα θεσμικά της όργανα, αλλά όπως έχει περιγραφεί αναλυτικά από γνωστούς παιδαγωγούς-εκπροσώπους του κινήματος της Νέας Αγωγής,⁷ έναν με δύο αιώνες πριν και, μάλιστα, με πολύ διαφορετικούς όρους και σε εντελώς άλλη ποιοτική βάση. Εκτός κι αν, ως «Νέο Σχολείο», «εύρωστο» και με «καινοτόμες δράσεις», υπονοείται αυτός ο νέος τύπος νεοφιλελεύθερου καπιταλιστικού σχολείου, του πλήρως ευθυγραμμισμένου με τη λογική της αγοράς (αναζήτηση χορηγιών, ελαστικές και προσωρινές σχέσεις εργασίας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, απαίτηση καταβολής διδάκτρων από τους μαθητές, υιοθέτηση διαφοροποιημένων προγραμμάτων σπουδών, στη βάση πάντα της λογικής και των συντεχνιακών συμφερόντων των χορηγών, καθώς και των εκάστοτε τοπικών ιδιαιτεροτήτων), όπως περιγράφηκε παραπάνω. Σε τέτοια βάση μόνο συμφωνούμε, ότι η «ευρωστία» των σχολείων μπορεί και να υφίσταται, αλλά θα αφορά σε ένα μικρό μέρος μόνον αυτών και θα εξαρτάται από τα έσοδα, που θα προέρχονται, κατά κύριο λόγο, από τους χορηγούς και τους γονείς των παιδιών που θα τα επιλέγουν και που, βέβαια, θα ελκύονται από ανάλογες με τις προαναφερθείσες «καινοτόμες δράσεις».

Τελικά, θα συμφωνούσαμε με την επιμονή της τότε ηγεσίας του Υπουργείου να αρνείται οικονομικούς λόγους, που οδήγησαν στη λήψη όλων αυτών των μέτρων (σήμερα, βέβαια, με το βάθεμα της κρίσης, ούτε καν αυτά τα προσχήματα δεν τηρούνται, αφού οι νέες περικοπές προαναγγέλλονται ως απολύτως φυσικές και επιβεβλημένες). Δε θα είχε κανείς λόγους να μη πιστεύει, ότι οι συγχωνεύσεις και οι καταργήσεις σχολείων, η ασφυκτική συνύπαρξη περισσότερων παιδιών στις ίδιες -κατά τα άλλα- αίθουσες, οι ταλαιπωρίες στις μετακινήσεις τους για την πρόσβαση των πλησιέστερων σχολικών μονάδων, η εργασιακή ανασφάλεια των εκπαιδευτικών, η πρωμοδότηση του «καλλικρατικού» και «μνημονιακού» σχολείου της αγοράς, όλα αυτά δεν υπάγονται σε μια στενή και βραχυπρόθεσμη οικονομική πολιτική περικοπών λόγω κρίσης και αποταμίευσης, αφού θεωρείται δεδομένο, ότι αποσκοπούν σε μια ευρύτερη πολιτική αναπαραγωγής των κυρίαρχων παραγωγικών σχέσεων, πλήρους ανισότητας και γενικότερης απανθρωποποίησης του ανθρώπου και αλλοτρίωσης της εργασίας του, με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και του υπάρχοντος καταμερισμού εργασίας, μέσω ταξικά διαφοροποιημένων σχολείων πολλών ταχυτήτων, που θα παράγουν (θα διαπαιδαγωγούν) ανάλογα κοινωνικοποιημένους και καταμερισμένους σε συγκεκριμένους ρόλους πολίτες. Με την έννοια αυτή, δεν είναι λόγοι βραχυπρόθεσμα οικονομικοί που επιβάλλουν τις συγκεκριμένες πρακτικές, αλλά –όπως ορθά διατεινόταν η υπουργός- απολύτως «παιδαγωγικά» τα κριτήρια με σαφείς και απόλυτες, όπως θα προσθέταμε εμείς, οικονομικές προεκτάσεις και συνέπειες κοινωνικού και ηθικού εκφυλισμού σε βάθος χρόνου.

⁷ Παρατίθενται παρακάτω, πολύ συνοπτικά, κάποιοι από τους σημαντικότερους από αυτούς, με σκοπό έναν ευρύτερο προβληματισμό στη συζήτηση.

Στα πλαίσια, επομένως, της κυρίαρχης αστικής λογικής, που διέπει ολόκληρο το δημόσιο «διάλογο» σήμερα, υποχρεώνοντας τα συνδιαλεγόμενα μέρη να επιχειρηματολογούν για τα αυταπόδεκτα, υποβάλλουμε ως καταλύτη το ερώτημα: «Στηρίζει η Παιδαγωγική τα “νέα” μέτρα;».⁸

Ας δούμε τι λένε γνωστοί παιδαγωγοί

Ο Ντιούι (1982) απευθυνόμενος στους γονείς των μαθητών του Πειραματικού σχολείου που ίδρυσε στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, μεταξύ άλλων, στάθηκε στον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος του σχολείου και σύνθεσης των τάξεων. Θεωρούσε, ότι ένα από τα βασικά ερωτήματα που έπρεπε να απαντήσουν εξαρχής οι δάσκαλοι του σχολείου, ήταν η εξασφάλιση εξατομικευμένης προσοχής για κάθε παιδί - κάτι που, όπως λέει ο ίδιος χαρακτηριστικά, «(...) επιτυγχάνεται με μικρά τμήματα –οκτώ έως δέκα παιδιά κατά τάξη- και με μεγάλο αριθμό δασκάλων, που εποπτεύουν συστηματικά τις πνευματικές ανάγκες και τα επιτεύγματα, καθώς και τη σωματική υγεία και την ανάπτυξη των παιδιών (...) Δεν χρειάζεται να επιμείνω περισσότερο πάνω στην προσοχή, που δίνεται στις δυνάμεις και στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Όλοι οι στόχοι και οι μέθοδοι του σχολείου αποβλέπουν στην εξυπηρέτησή τους» (σ.σ. 80-81). Σε άλλο σημείο της διάλεξής του, αναφέρεται στο διοικητικό μέρος του σχολείου και περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο σχηματίστηκαν οι τάξεις και οι ομάδες εργασίας των παιδιών μέσα στο σχολείο. Λέει, λοιπόν, τα παρακάτω: «Στην αρχή σχηματίσαμε ομάδες με παιδιά διαφορετικής κατά το δυνατό ηλικίας και πνευματικής στάθμης, γιατί πιστεύαμε ότι προέκυπταν έτσι ορισμένα πνευματικά οφέλη από την ανταλλαγή, που εξασφαλιζόταν μ’ αυτό τον τρόπο. Κι ακόμα ηθικά οφέλη, από το γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά αναλάμβαναν ορισμένες υπευθυνότητες στη φροντίδα των μικρότερων (...)». Στη συνέχεια, αναφέρεται στην αύξηση του σχολείου ως παράγοντα, κατά κάποιον τρόπο, παρεμποδιστικό για την περαιτέρω λειτουργία του, με βάση τα αρχικώς συμφωνημένα. Ωστόσο, βάζει το ζήτημα της προσπάθειας να παραμείνουν, όσο το δυνατόν, κοντινότερα στον αρχικό σχεδιασμό με συγκεκριμένες τακτικές. Είναι χαρακτηριστικά τα παρακάτω: «Καθώς το σχολείο μεγάλωνε, αναγκαστήκαμε να εγκαταλείψουμε αυτό το σύστημα και να χωρίσουμε τα παιδιά ανάλογα με τις ικανότητές τους (...) Προσπαθούμε ωστόσο να βρίσκουμε τρόπους για να φέρνουμε σ’ επαφή παιδιά διαφορετικών ηλικιών κι επιπέδου, έτσι που να μην ακολουθήσουμε το άκαμπτο κλιμακωτό σύστημα της “κατά βαθμίδες” εκπαίδευσης. Ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι να μετακινούμε τα παιδιά και να τα γνωρίζουμε με διαφορετικούς δασκάλους (...).⁹ Τα μεγαλύτερα παιδιά, εξ άλλου,

⁸ Εστιάζουμε δε στις συγχωνεύσεις και τις καταργήσεις σχολείων και οργανικών θέσεων, αφού θεωρούμε ότι αποτελούν σταθερή προϋπόθεση για την εφαρμογή της συνολικής πολιτικής των απολύσεων και των λοιπών δεινών που επίκεινται στο χώρο της εκπαίδευσης. Άλλωστε, αποτέλεσαν το σημείο αιχμής της πολιτικής της απελθούσας ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, η οποία έθεσε τις βάσεις για τις τρέχουσες εξελίξεις στο χώρο.

⁹ Πληροφοριακά αναφέρεται, ότι το συγκεκριμένο μέτρο προτείνεται ως μία επιμέρους, αρκετά αποτελεσματική, πρακτική που εφαρμόζεται στις τάξεις, όπου συνυπάρχουν γηγενή με γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά, πάντοτε βέβαια, στη λογική των μοντέλων διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης. Πρόκειται για τα λεγόμενα rotation teaching models, κατά τα οποία και οι δύο δάσκαλοι, τόσο εκείνος της τάξης όσο και εκείνος της μητρικής γλώσσας των ξένων παιδιών, περιοδικά έρχονται σε επαφή με όλα τα παιδιά για καλύτερη γνωριμία και συνεργασία μεταξύ τους (όπως περιγράφονται από τους Fitzgerald, Coelho, Corson, στον: Τουρτούρα, 2010). Καταθέτουμε την πληροφορία αυτή, φροντίζοντας να επεκτείνουμε τη συζήτηση, στρέφοντάς την προς τη βασική παιδαγωγική αρχή της εδραίωσης σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους, προκειμένου να διατηρείται ζωντανή η προσδοκία για εξασφάλιση θετικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων από τους τελευταίους.

έχουν στη διάθεσή τους μισή ώρα την εβδομάδα, για να συναντηθούν με μερικά μικρότερα παιδιά και, όταν γίνεται, όπως στη χειροτεχνία, να πάρουν μέρος στη δουλειά τους. Προσπαθούμε με διάφορους τρόπους να διατηρούμε το πνεύμα της οικογένειας μέσα κι έξω από το σχολείο και να διώχνουμε το αίσθημα της απομόνωσης από τις ξεχωριστές τάξεις και τις βαθμίδες εκπαίδευσης» (σ.σ. 85-86).¹⁰

Ας σημειωθεί, ότι τα παραπάνω ειπώθηκαν από έναν παιδαγωγό, που συνέδεσε το όνομά του με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, χωρίς ωστόσο, να θεωρηθεί ριζοσπάστης (κάθε άλλο μάλιστα, θεωρήθηκε ο κατεξοχόν φιλόσοφος και ιδεολογικός εκπρόσωπος της αστικής τάξης), χωρίς ποτέ του να έχει αμφισβητήσει τον ταξικό χαρακτήρα εξέλιξης της ιστορίας, την ταξική συγκρότηση της κοινωνίας και την κοινωνική ανισότητα που αναπαράγει ο συγκεκριμένος τρόπος συγκρότησής της. Τέλος, χωρίς ποτέ να θεωρήσει το σχολείο ως φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής της κυρίαρχης λογικής και του υπάρχοντος καταμερισμού στην αγορά εργασίας.¹¹ Διατυπώθηκαν, μάλιστα, τα παραπάνω το 1899, περισσότερο από έναν αιώνα πριν· διάστημα, που προσδοκά κανείς ότι θα αρκούσε για τη βαθιά ζύμωση και ανεπιστρεπτή παγίωση ιδεών και θεωριών στο χώρο της εκπαίδευσης και στην κοινωνία γενικότερα. Σε πείσμα όμως των παραπάνω θέσεων, αλλά και άλλων πολλών ανάλογων, που υποστηρίχθηκαν και εφαρμόστηκαν από αρκετούς ακόμη παιδαγωγούς -που συνέδεσαν τα ονόματά τους με την εξέλιξη της παιδαγωγικής

¹⁰ Επίσης, σχετικά με τη σημασία, ιδιαίτερα, του χωροταξικού αλλά και άλλων θεμάτων στη σχολική διαδικασία, μιλούν και οι Gallien & Fonteyne (1961), περιγράφοντας τη λειτουργία του σχολείου L' Ermitage στη βάση των αρχών της θεωρίας του Decroly. Αναφέρουν, μεταξύ άλλων, λοιπόν, ότι το σχολείο δε στέκει απόμακρο από την κοινωνική ζωή, αλλά λειτουργεί ως πραγματικό κοινωνικό ίδρυμα, παρατηρεί το παιδί σε όλα τα επίπεδα (γνωστικό, σωματικό, πνευματικό κ.λ.π.), φροντίζει για την υγεία του, προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του -και δεν αξιώνει από αυτό να προσαρμοστεί στο σχολείο- αφήνει χώρο στο παιδί, ώστε να παρατηρεί τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη, να συνομιλεί και να συνεργάζεται μαζί τους, να μετακινείται ελεύθερα. Η διευθέτηση του χώρου εξυπηρετεί αυτές τις ανάγκες για απρόσκοπτη επαφή και δημιουργία, ακολουθώντας πιστά τις σχετικές θέσεις του Decroly, που φαίνονται και από το παρακάτω απόσπασμα, το οποίο και παραθέτουμε αυτούσιο: «Υπάρχει ένα ουσιαστικό ζήτημα, που λησμονούμε στο πρόβλημα των σχολικών θρανίων: πρέπει δηλαδή να διερωτηθούμε αν το σχολικό θρανίο, όποιο και να είναι, κατάλληλο ή όχι, ταιριάζει για το είδος των ασχολιών, που είναι περισσότερο αναγκαίες στο παιδί (...) θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε για το παιδί μια επίπλωση, που έχει επινοηθεί για τους γραφείς των συμβολαιογραφείων ή για τους υπαλλήλους των εμπορικών καταστημάτων. Το σχολικό θρανίο δεν ευκολύνει το παιδί να εργάζεται όρθιο (...) Το μόνο σοβαρό πλεονέκτημά τους (!) είναι πως επιτρέπουν να ακινητοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός από θύματα μέσα σ' ένα περιορισμένο χώρο και πως η πειθαρχία και η επίβλεψη φαινομενικά διευκολύνονται» (σ.σ. 100-101). Η τάξη, αντίθετα στο L' Ermitage, μετατρέπεται σε εργαστήριο. Αλλά και έξω από αυτήν διευκολύνεται η επαφή με τα άλλα παιδιά και το γύρω περιβάλλον. Το σχολείο είναι μεικτό (αγόρια και κορίτσια μαζί) όλων των ηλικιών (4 έως 18 χρονών) και όλα τα παιδιά ανατρέφονται μαζί, ενώ οι σχέσεις μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και των παιδαγωγών μοιάζουν με τις απόλυτα φυσικές και καθόλου τυπικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Το σχολείο βρίσκεται στη φύση και η διδασκαλία επικεντρώνεται σε πηγές και ντοκουμέντα πληροφόρησης και όχι στην αποστήθιση στείρων γνώσεων.

Επανερχόμενοι λοιπόν, στη συζήτησή μας και στη σχέση όσων προαναφέρθηκαν με το ζητούμενο της αποτελεσματικότητας των σχολείων μέσω της συγχώνευσής τους με άλλα, θέτουμε το πολύ απλό ερώτημα: «τι από τα παραπάνω μπορεί να πετύχει ένα σχολείο που, ενώ διπλασιάζεται σε μαθητικό δυναμικό, συμπιέζεται ταυτόχρονα στους ήδη υπάρχοντες χώρους και τις υπάρχουσες διδακτικές και παιδαγωγικές συνθήκες;». Είναι αναγκαίο να ομολογήσουμε, πλέον, ότι δεν μπορούμε να μην υπονιαζόμαστε, πως οι επίσημες διακηρύξεις του Υπουργείου περί παιδαγωγικού περιεχομένου στην απόφαση για συγχωνεύσεις των σχολείων σήμερα, μπορεί και να στερούνται παιδαγωγικής λογικής.

¹¹ Πρόκειται για τη βασική κριτική που ασκήθηκε στο συγκεκριμένο παιδαγωγό, τη φιλοσοφία και το έργο του, αρκετά εκτενή παρουσίαση της οποίας μπορεί κανείς να αναζητήσει στο βιβλίο του Sarup (2006).

επιστήμης-¹² ακόμη και 2 αιώνες πριν, καθετί αποτελεσματικό δείχνει να μελετάται, στις μέρες μας, ορθά σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά να εφαρμόζεται εντελώς λανθασμένα από τις εκάστοτε πολιτικές ηγεσίες σε επίπεδο αποφάσεων και πρακτικών. Αναρωτιέται κανείς, μήπως τελικά, δεν ισχύει αυτό που μέχρι πρότινος κυριαρχούσε ως πεποίθηση, ότι δηλαδή, οι πολιτικές που εφαρμόζονται στο χώρο της εκπαίδευσης δε συνάδουν με τα εκάστοτε επιστημονικά ευρήματα, αφού τα τελευταία

¹² Θυμίζουμε, ακόμη, την περίπτωση του Neill, βασικού εκπροσώπου του κινήματος της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, και το σχολείο του (το Summerhill), που φιλοξενούσε πολύ μικρό αριθμό μαθητών (κάτω από 50 και μάλιστα, στις πιο γόνιμες εποχές) και ήταν εγκατεστημένο σε απομονωμένη περιοχή μέσα στη φύση, όπου εφαρμόζονταν ρηξικέλευθες για την εποχή και την τοπική κοινωνία μέθοδοι διδασκαλίας, με απόλυτο προβάδισμα και πάλι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (για περισσότερα, βλ. Νηλ, 1972). Ακόμη, θυμίζω την περίπτωση της Montessori και του δικού της πρότυπου σχολείου (Casa dei bambini), όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για το παιδί, στη βάση των αναγκών του και της δυνατότητας ανάπτυξης των δραστηριοτήτων του. Ενός περιβάλλοντος που ανάγει το σχολείο σε εργαστήριο παιδαγωγικής και συντελεί στη δημιουργία προϋποθέσεων οικογενειακής ατμόσφαιρας, ελευθερίας, συνεργασίας και αυτοοργάνωσης. Επιπλέον, προτείνεται η ύπαρξη λίγων παιδιών και διαφορετικών ηλικιών μέσα στην τάξη όπου, όμως, το καθένα αποτελεί ξεχωριστή «παιδαγωγική ενότητα» και μονοπωλεί την αποκλειστική προσοχή και διδασκαλία του εκπαιδευτικού. Επεκτείνεται δε η μέθοδος και στη Μέση Εκπαίδευση (αναλυτικά για τη μέθοδο, βλ. Μοντεσσόρι, 1980 & Γιαγλή, 1983).

Μπορεί και να επεκταθεί κανείς περισσότερο, ανατρέχοντας στο έργο και άλλων παιδαγωγών, που έδωσαν ώθηση σε ανάλογες αξίες, όπως του Decroly με την ολική-ιδεοπτική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης και γραφής και του «Σχολείου για τη ζωή μέσω της ζωής» (Τριλιανός, 1991), για τον οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί σε προηγούμενη υποσημείωση· του Pestalozzi με τη γνωστή ομώνυμη μέθοδο και το περίφημο «Σχολείο των φτωχών» και την «παιδαγωγική της καρδιάς» (Soëtard, 2000)· του Fröebel με το «νηπιακό κήπο» και το πρότυπο σχολείο του Keilhau, με ανώτατο όριο 60 μαθητές διαφόρων ηλικιών, ανάμεσα στους οποίους καλλιεργούνταν η αμοιβαία εμπιστοσύνη (Heiland, 2000). Αξίζει να σημειωθεί δε, πως όλοι οι παραπάνω (χωρίς, βέβαια, να λείπουν επιμέρους διαφοροποιήσεις μεταξύ τους σε διάφορα επίπεδα), συνέδεσαν το όνομά τους με το κίνημα της Νέας Αγωγής και του Μοντέρνου Σχολείου, στα πρότυπα ενός σχολείου εργασίας, ενός ανθρώπινου σχολείου παραγωγής και κοινοτικής ζωής και μιας παιδαγωγικής της δράσης, συνδεδεμένης με τις ανάγκες του παιδιού, το σεβασμό στην ελευθερία του, την αυτενέργεια, την πρακτική, την άσκηση του σώματος και τη χειρωνακτική εργασία (πραγματικά, αδυνατούμε να φαντασθούμε την ομοιότητα, που βρίσκει το ΥΠΑΙΘΠΑ -τότε ΥΠΔΒΜΘ- μεταξύ του Νέου Σχολείου που προκρίνει και του παραπάνω κινήματος όλων των προαναφερόμενων παιδαγωγών). Είναι εξαιρετικής σημασίας, ωστόσο, πως όλοι τους, πλην του Pestalozzi –που στόχευε στη βελτίωση των συνθηκών της ζωής των χαμηλότερων στρωμάτων της κοινωνίας μέσω της βελτίωσης της σχολικής παιδείας- κράτησαν, λίγο πολύ, αποστάσεις από μια ξεκάθαρη και στρατευμένη, πολιτικοποιημένη, κοινωνική και ιστορική διαλεκτική θεώρηση της εκπαίδευσης (η θεωρία του Decroly, για παράδειγμα, ενώ αποτέλεσε αναμφίβολα παιδαγωγικό νεωτερισμό, δεν ξέφυγε τελικά από ένα γενικότερο κομφορμισμό, η Montessori υπερεκτίμησε τον βιολογικό παράγοντα και προσέδωσε μεταφυσική διάσταση στην παιδαγωγική της, ενώ ο Neill περιορίστηκε σε μια ψυχαναλυτική σκοπιά στα θέματα της εκπαίδευσης). Τέλος, μνημονεύουμε ιδιαίτερα τους Ferrer και Freinet, οι οποίοι με τις θεωρίες τους -ο πρώτος με το «Μοντέρνο Σχολείο της Βαρκελώνης» και τις διακηρυγμένες αρχές του περί δράσης και κοινωνικής στρατεύσεως, κριτικής, κοινωνικής σκέψης, αντιαυταρχισμού, διεθνισμού και φιλειρηνισμού, καθώς και με τη θανάτωσή του από την Ιερά Εξέταση (Novoa & Vilanou, 2000) και ο άλλος με την υιοθέτηση πρωτοποριακών μεθόδων (χαρακτηριστική η «Μέθοδος του Τυπογραφείου») και την ίδρυση του κινήματος για το «Νέο Λαϊκό Σχολείο Εργασίας» (Peyronie, 2000)- αμφισβήτησαν ανοιχτά και ξεκάθαρα την κυρίαρχη τάξη, κατήγγειλαν τις πρακτικές της, διατύπωσαν την αρχή, ότι η αγωγή είναι πάντα μια πολιτική πράξη, που πραγματοποιείται από ανθρώπους, που είναι πάντα φορείς αξιών και, δικαίως, ανακηρύχθηκαν άνθρωποι των κινήματων με έντονη πολιτική εμπλοκή. Μνημονεύονται δε τελευταίοι, ως πηγή έμπνευσης αντισυμβατικότητας και διάθεσης πολιτικής αντιπαράθεσης διαμέσου ενός αντίστοιχου προσανατολισμού της παιδαγωγίας (σε επίπεδο και θεωρίας και πράξης), που ενέχει τη δυναμική αλλοίωσης του επιχρίσματος της καλυμμένης συντήρησης στη δήθεν παιδαγωγική «επιχειρηματολογία» ενός επίσημου θεσμικού οργάνου, που έχει επωμιστεί -σε συνθήκες τεχνητής κρίσης- τον προφανή ρόλο να συνδράμει, με νύχια και με δόντια, στο να διατηρήσει τις κυρίαρχες σχέσεις στην παραγωγική διαδικασία και να συμβάλλει στην εξασφάλιση των συμφερόντων μιας κυρίαρχης ελίτ, που τρέμει μήπως χάσει τον έλεγχο, όσων έχει κληρονομήσει.

δε φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη. Μήπως, αντίθετα, κάποιои έχουν επιφορτισθεί με το σημαντικό έργο της σε βάθος μελέτης των επιστημονικών αποτελεσμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστώσουν και να αποφύγουν την εφαρμογή των περισσότερο αποτελεσματικών από αυτά για τη μεγάλη μάζα και τα παιδιά της.

Ας δούμε ακόμη, τι λέει η διεθνής βιβλιογραφία

Επισκοπώντας μια σειρά από άρθρα, που απεικονίζουν τη διεθνή πραγματικότητα και, ιδιαίτερα, τη βορειοαμερικάνικη, προκύπτει εμφανώς μια στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στις ΗΠΑ προς τον τεμαχισμό μεγάλων σχολικών συγκροτημάτων σε επιμέρους μικρότερα, που λειτουργούν εντελώς αυτόνομα ή ως θυγατρικά του προϋπάρχοντος. Στόχο αποτελεί η αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους σε εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς και η μείωση του μεγάλου αριθμού κρουσμάτων παραβατικότητας στους μαθητικούς τους πληθυσμούς. Η παλιά λοιπόν, πολιτική συγχώνευσης μικρότερων σχολικών μονάδων σε νέες μεγαλύτερες, δείχνει να αποτελεί πλέον παρελθόν στις ΗΠΑ, ενώ οι σύγχρονες τάσεις προκρίνουν πρακτικές που στη χώρα μας, αντίθετα, εγκαταλείπονται ως αναχρονιστικές και απόλυτα αναποτελεσματικές. Η αξιολογημένη εμπειρία, ωστόσο, άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, θεωρείται πολύ σημαντική, για να παραβλέπεται ή να αποσιωπάται σε οποιαδήποτε ιστορική συγκυρία λήψης αποφάσεων, ιδιαίτερα στο νευραλγικό τομέα της εκπαίδευσης. Παρατίθενται, λοιπόν, παρακάτω στοιχεία από την εμπειρία αυτή, με κάπως εκτενή ανάλυση των σχετικών ερευνών, αφού θεωρούμε ότι απαντούν στο βαθύ πυρήνα της συζήτησης περί συγχωνεύσεων και καταργήσεων σχολικών μονάδων στη χώρα μας.

Σε σχετικό άρθρο (Stewart, 2009) λοιπόν φαίνεται ότι, όσοι ηγούνται της εκπαίδευσης και όσοι αποφασίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές στις ΗΠΑ, έχουν μπροστά τους την πρόκληση να κατανοήσουν τους λόγους που οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους μαθητές των μικρών δευτεροβάθμιων σχολείων (small rural High Schools) στην επαρχία. Σχετική έρευνα στα σχολεία του Τέξας αναφέρει ότι, μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών στα μικρά σχολεία της υπαίθρου εμφανίζουν καλύτερες επιδόσεις στα κρατικά τεστ αξιολόγησης, από ό,τι οι συνομήλικοί τους στα μεγαλύτερα αστικά ή ημιαστικά σχολεία. Προφανώς, δεν υπήρξαν στοιχεία που να υποστηρίζουν τη φοίτηση εξυπνότερων μαθητών ή τη διδασκαλία ικανότερων εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά, οπότε η απάντηση αναζητήθηκε μέσω διερεύνησης σε βάθος μελετών περίπτωσης μικρών αγροτικών δευτεροβάθμιων σχολείων. Βρέθηκε, μεταξύ άλλων λοιπόν, ότι η επιτυχία των μικρών σχολείων οφείλεται στις δυνατές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ όλων των μελών τους (καλλιέργεια αίσθησης κοινότητας, στενών σχέσεων μαθητών-προσωπικού). Οι σχέσεις αυτές θεωρείται ευκολότερο να αναπτυχθούν στα μικρότερα σχολεία για μια σειρά από λόγους, που άπτονται της ιδιαίτερης δομής και λειτουργίας τους. Είναι σαφές το μήνυμα πως, τα μικρά αγροτικά δευτεροβάθμια σχολεία μορφώνουν πληρέστερα τους μαθητές τους, ιδιαίτερα εκείνους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα, και πως οποιαδήποτε συνένωση τέτοιων σχολείων σε μεγαλύτερα σχολικά συγκροτήματα των αστικών προαστίων, πολύ πιθανόν να οδηγήσει σε μια σειρά από οδυνηρές συνέπειες στη φοίτηση των μαθητών τους. Στο συγκεκριμένο άρθρο πραγματοποιείται εκτενής επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, από την οποία επιβεβαιώνονται τα παραπάνω σε εθνική κλίμακα. Οι μαθητές των μικρών σχολείων εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής, υψηλότερα ποσοστά φοίτησης,

υψηλότερους μέσους όρους επίδοσης, υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής σε εξωσχολικές δραστηριότητες και λιγότερα προβλήματα παραβατικότητας, από ό,τι οι συνομήλικοί τους στα μεγάλα αστικά σχολεία. Στα μικρότερα σχολεία, οι αποκαλούμενοι «περιθωριοποιημένοι» ή «σε κίνδυνο» μαθητές είναι πολύ πιθανότερο να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και να προσπαθήσουν να πετύχουν. Δημιουργούνται δε σε αυτά οι προϋποθέσεις ασφαλέστερου περιβάλλοντος, πλήρους σε θετικές προκλήσεις και ικανοποίησης των ίδιων των δασκάλων, καθώς και των οικογενειών των μαθητών. Υποστηρίζεται καλύτερα η σύνδεση των μαθητών με το σχολείο και η ανάπτυξη προσωπικής σχέσης με ενήλικα πρόσωπα. Επιπλέον, όσον αφορά το κόστος λειτουργίας τους θεωρείται μικρότερο από εκείνο των μεγάλων σχολείων, για τον απλό λόγο ότι οι μαθητές αποφοιτούν από αυτά σε μεγαλύτερα ποσοστά έναντι εκείνων των μεγαλύτερων σχολείων. Τα τελευταία παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά στασιμότητας και επιμήκυνσης των σπουδών μεγάλου αριθμού μαθητών τους και, άρα, αύξηση της δαπάνης λειτουργίας ανά μαθητή. Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι τα σημαντικά κέρδη σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, που αποκομίζουν οι μαθητές κατά τη φοίτησή τους σε μικρότερα σχολεία –όπως αναδεικνύονται από μεγάλες ποσοτικές έρευνες στο χώρο– οδηγούν ερευνητές και στελέχη της εκπαίδευσης να απαιτούν από την πολιτική ηγεσία των ΗΠΑ, να προχωρήσει σε ρυθμίσεις, που να προβλέπουν τεμαχισμό των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων σε μικρότερες, είτε θυγατρικές είτε εντελώς αυτόνομες.

Σε άλλο άρθρο (Stancato, 2003) αναλύονται τα αίτια εκδήλωσης ωμής βίας από μαθητές ενός δευτεροβάθμιου σχολείου στο Littleton της Κολούμπια στο Κολοράντο. Υποστηρίζεται γενικά, ότι οι μαθητές επέλεξαν τη βία και στη συνέχεια την αυτοκτονία ως εναλλακτική λύση στον πόνο και τη σύγχυση που τους προκάλεσε η απουσία νοήματος κατά τη σχολική διαδικασία, η οποία και συνεπαγόταν αποτυχημένες προσπάθειες δημιουργίας σταθερού συστήματος προσωπικών αξιών και επίλυσης ερωτημάτων περί αυτοαποδοχής, αυτοεκτίμησης και εδραίωσης μιας ταυτότητας. Ως εναλλακτικές προσεγγίσεις στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας, συστήνεται ένας αριθμός σχολικών πρακτικών και συνθηκών, που λειτουργούν ως δυναμικοί παράγοντες διευκόλυνσης μιας θετικής νοηματοδότησης για το σύνολο των εφήβων. Μεταξύ άλλων, αναφέρονται ιδιαίτερα: α) η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών και μεταξύ μαθητών και δασκάλων, β) η μείωση του μεγέθους του σχολείου και γ) η χρήση δραστηριοτήτων μάθησης σε μικρές ομάδες (γνωστές ως “jigsaw group members” ή “jigsaw classroom”). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο συνδυασμό των δύο τελευταίων παραγόντων για την οικοδόμηση θετικής ταυτότητας και νοήματος κατά την εφηβεία, καθώς και την εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ εφήβων και ενηλίκων, μειώνοντας δραστικά τον κίνδυνο της απομόνωσης και της ανάπτυξης αντικοινωνικών συμπεριφορών. Στο άρθρο ο συγγραφέας δανείζεται ένα απόσπασμα από τον Alphonse Kohn, όπως αναφέρεται από το Hardy το 1999, σύμφωνα με το οποίο αναρωτιέται κανείς: *«τι θα μπορούσε να είναι χειρότερο για τα παιδιά από το να τα τοποθετήσεις σε ένα μεγάλο σχολείο-εργοστάσιο, ένα τεράστιο μέρος που δείχνει να μην ενδιαφέρεται καθόλου, όπου νιώθουν αόρατα, ανώνυμα και χαμένα;»* (μετάφραση δική μου). Κατά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας που πραγματοποιεί ο συγγραφέας, προκύπτει ότι οι νέοι σε μικρότερα σχολεία, σπανίως εκδηλώνουν το θυμό τους στο σχολείο και στο προσωπικό του -σε αντίθεση με εκείνους των μεγάλων δευτεροβάθμιων σχολείων, παρόμοιων με εκείνο του Columbine- αφού νιώθουν αναγνωρίσιμοι κι έχουν μεγαλύτερες ευκαιρίες να εδραιώσουν την ταυτότητά τους μέσω ενεργού συμμετοχής στη σχολική διαδικασία και άντλησης προσωπικής ικανοποίησης και αποδοχής.

Αναπτύσσουν έντονο το αίσθημα του «ανήκειν» και δεν αντιμετωπίζουν κίνδυνο απομόνωσης και περιθωριοποίησης-απόρριψης από τους συμμαθητές. Τα δίκτυα μεταξύ τους δρουν υποστηρικτικά στην προώθηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους και μεταξύ αυτών και των δασκάλων τους. Γενικά, επιτυγχάνεται ευκολότερα η αναγκαία προσωπική αναγνώριση και αποδοχή από τους άλλους. Η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και υγιών κοινωνικών σχέσεων γενικότερα, θεωρούνται μακράν αποτελεσματικότερες στη μείωση της βίας και του εγκλήματος, από ό,τι διάφορες τιμωρητικές ποινές. Ιδιαίτερα στους εφήβους, που είναι γνωστό ότι, στην προσπάθειά τους να οικοδομήσουν μια ταυτότητα, υιοθετούν πολλά και διαφορετικά πρότυπα, ακόμη και αποκλίνουσες συμπεριφορές. Η μη εδραίωση, λοιπόν, σχέσεων εμπιστοσύνης με τους «σημαντικούς άλλους», αντιλαμβάνεται κανείς πόσο καταστροφική μπορεί να είναι.

Ο Vander Ark (2002) επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία, εγείρει με τη σειρά του ανάλογο προβληματισμό. Προκύπτει γενικότερα η σημασία της δημιουργίας περισσότερο προσωπικών περιβαλλόντων μάθησης. Τα μεγάλα σχολεία παρουσιάζουν ελλείψεις σε όλους τους τομείς (μεγάλα ποσοστά στασιμότητας, το 1/5 των μαθητών τους δεν κατανοούν αυτό που διαβάζουν, τα 2/5 δεν κατακτούν τη διδαχθείσα ύλη στα βασικά κεφάλαια των μαθηματικών, το 1/20 διαρρέει πρώιμα από την εκπαίδευση και το ίδιο ποσοστό δεκαπλασιάζεται στις αγροτικές σχολικές περιφέρειες ή στις φτωχές μεγάλων αστικών συγκροτημάτων). Επίσης, πολλά από τα παιδιά που εισάγονται στα κολέγια, χρήζουν άμεσης παροχής μιας σειράς αντισταθμιστικών μαθημάτων κατά τον πρώτο χρόνο εισόδου τους σε αυτά. Οι Μαύροι και οι Λατίνοι μαθητές πλήττονται περισσότερο από την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρείται γενικά ότι, μετά από δύο δεκαετίες προόδου, η ψαλίδα στην επίδοση μεταξύ λευκών και μαύρων παιδιών ή μεταξύ παιδιών από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και παιδιών από εύρωστα οικογενειακά περιβάλλοντα, παρέμεινε ανοικτή ή και διευρύνθηκε ακόμη περισσότερο υπέρ των ήδη ευνοημένων. Υπάρχει μια γενικότερη αίσθηση, ότι τα σχολεία στις ΗΠΑ είναι απαρχαιωμένα και όχι απλά αποτυχημένα· καλλιεργούν την ανωνυμία και στραγγαλίζουν τη μάθηση, απαγορεύοντας εκείνα ακριβώς, που θεωρούνται περισσότερο σημαντικά, όπως: την καλλιέργεια ισχυρών υποστηρικτικών δεσμών, της ικανότητας των μαθητών να διαχειρίζονται περίπλοκα προβλήματα σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο και της ικανότητας επικοινωνίας με διάφορους τρόπους. Αντίθετα, τα μικρά σχολεία πετυχαίνουν, όπου τα μεγαλύτερα αποτυγχάνουν (δεν υπολείπονται, ενώ πολλές φορές υπερτερούν σε επίπεδο επιδόσεων των μαθητών τους και, ιδιαίτερα, εκείνων από τα φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα και τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα), αναγκάζοντας τους υπευθύνους να επανασχεδιάσουν τις πολιτικές τους σχετικά με το μέγεθος των σχολείων. Τέλος, στο άρθρο παρουσιάζονται παραδείγματα μικρών σχολείων με διαφοροποιημένους μαθητικούς πληθυσμούς (μικρότερους των 200 μαθητών) με πολύ καλά σχολικά αποτελέσματα, περισσότερο κινητοποιημένους και συνδεδεμένους με τα σχολεία τους και με περισσότερες πιθανότητες παραμονής και συνέχισης των σπουδών τους. Ακόμη, εμφανίζουν λιγότερα περιστατικά βίας ή κρούσματα απειθαρχίας και υιοθετούν λιγότερα μέτρα καταστολής, προφύλαξης και ασφάλειας. Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης προσωπικών σχέσεων με τους μαθητές τους (τους γνωρίζουν με τα μικρά τους ονόματα), ενώ ακόμη και σε επίπεδο λειτουργικών εξόδων, θεωρούνται οικονομικότερα, εξαιτίας των μικρών ποσοστών σχολικής αποτυχίας που εμφανίζουν.

Το ζήτημα εξέτασε στη βάση μιας, κάπως, διαφοροποιημένης οπτικής ο Schreiber (2002), ο οποίος διερεύνησε την επίδοση στα ανώτερα Μαθηματικά ενός

δείγματος 1.839 μαθητών από 162 σχολεία των ΗΠΑ, σε σχέση με τους παράγοντες που πιθανόν να την επηρεάζουν. Διαπιστώθηκαν διαφορές στη στάση απέναντι στα Μαθηματικά και στην επίδοση σε αυτά, ανάλογα με το μέσο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων και το φύλο των μαθητών. Ακόμη, όσο περισσότερο η επιτυχία στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αποδίδεται σε μια φυσική ικανότητα, τόσο υψηλότερη είναι η επίδοση στα τεστ. Πάντως, τα αποτελέσματα δείχνουν να διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο. Οι πηγές (τα μέσα), το μέγεθος του σχολείου και το μέσο μορφωτικό επίπεδο των γονιών, αποδεικνύονται σημαντικά όσον αφορά τη διαμόρφωση της επίδοσης των παιδιών στα ανώτερα Μαθηματικά (τα μικρότερα σχολεία φαίνεται από την έρευνα να είναι λιγότερο αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο τομέα). Ωστόσο, η αναντιστοιχία αυτή των αποτελεσμάτων του με τα γενικότερα αποτελέσματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο χώρο, προβληματίζει το συγγραφέα, αλλά δεν τον οδηγεί στο να αμφισβητήσει την αποτελεσματικότητα των μικρότερων σχολείων γενικά και αόριστα, παρά, αντίθετα, στο να αναζητήσει τις πραγματικές αιτίες αυτής της σε βάρος τους διαφοροποίησης. Αποδίδει, λοιπόν, την ανεπάρκεια στους ελλιπείς πόρους, που θα τα επέτρεπαν να στελεχωθούν από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, ικανούς να διδάξουν ανώτερα Μαθηματικά, αλλά και να υποστηρίξουν και να προσφέρουν ανάλογα προχωρημένες σειρές μαθημάτων, όχι μόνο στο συγκεκριμένο πεδίο αλλά και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Άρα, λοιπόν, η συζήτηση δεν περιορίζεται στον αριθμό των μαθητών, ούτε ενοχοποιείται το μικρό μέγεθος των σχολείων αυτό καθεαυτό, αλλά αντίθετα, επεκτείνεται σε επίπεδο πολιτικών, έτσι ώστε να εξευρεθούν τρόποι, και το μέγεθος των σχολείων να μειωθεί και η επάρκειά τους σε απαραίτητους πόρους, για την υποστήριξη ανάλογα απαιτητικών προγραμμάτων, να εξασφαλιστεί.

Ο Newman (1994) περιγράφοντας τη λειτουργία ενός εναλλακτικού δημόσιου σχολείου (του Shanti High School στο Hartford του Connecticut), όπου εργάστηκε για 20 χρόνια, καταλήγει σε μερικά ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Θεωρεί ότι, στο συγκεκριμένο σχολείο, όπως και στα σχολεία γενικότερα του κινήματος της εναλλακτικής δημόσιας εκπαίδευσης, υπάρχουν κάποιες κοινές δομές και διαδικασίες, που συνεισφέρουν στην επιτυχία τους. Εκτός από τη συνεργατική διαχείριση των σχολείων αυτών από όλα τα μέλη των μαθητικών τους κοινοτήτων, άλλο κοινό τους χαρακτηριστικό είναι το μικρό τους μέγεθος, οι εξίσου μικρές τάξεις, ο διευρυμένος ρόλος των δασκάλων (σε επίπεδο συμβουλευτικής και καθοδήγησης των μαθητών), η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, η εθελοντική τους συμμετοχή ως μέλη στις διάφορες διαδικασίες και, ιδιαίτερα, στη διοίκηση του σχολείου, η απουσία ή ελαχιστοποίηση των μετακινήσεων και άλλοι τύποι πλαισίωσης. Θεωρείται ότι το κίνημα των εναλλακτικών σχολείων εμπνέει τη σημερινή μεταρρυθμιστική προσπάθεια στις ΗΠΑ.

Οι Weiss et al. (2010) χρησιμοποίησαν τα δεδομένα μεγάλης σε έκταση έρευνας σε εθνικό επίπεδο, ενός συνόλου 10.946 μαθητών δευτεροβάθμιων σχολείων στις ΗΠΑ, προκειμένου να εξασφαλίσουν γενικεύσιμες μετρήσεις όσον αφορά την επίδραση ή όχι του μεγέθους του σχολείου (δηλ., του συνολικού αριθμού των παιδιών που φοιτούν σε αυτό), και, ιδιαίτερα, του μεγέθους της εκάστοτε σχολικής φουρνιάς (δηλ., του αριθμού των μαθητών σε κάθε επίπεδο τάξης) στην ανάπτυξη μιας σχέσης των παιδιών με το σχολείο και της εμπλοκής τους στη σχολική διαδικασία (school engagement) και στην επίδοση στα Μαθηματικά. Κατέληξαν, μεταξύ άλλων, στο συμπέρασμα ότι το μικρό μέγεθος του σχολείου ή της κάθε σχολικής φουρνιάς των μαθητών ανά τάξη, παρέχει το μεγαλύτερο πλεονέκτημα σχετικά με την εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία (είτε αυτή ορίζεται ψυχολογικά –ενθουσιασμός, ενδιαφέρον, ορμή- είτε στη βάση συμπεριφορών –προετοιμασία στα μαθήματα,

παρακολούθηση, χρόνος που αφιερώνεται στη μελέτη), γεγονός που έχει αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα σε διάφορους επιμέρους τομείς (αύξηση επιδόσεων, ποσοστών αποφοίτησης, πιθανότητας φοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση). Η αύξηση δε του μεγέθους, είναι πολύ πιθανό να επιφέρει βλαβερές αλλαγές στα παραπάνω πεδία. Ωστόσο, αναδεικνύοντας την πολυπλοκότητα του ζητήματος, οι συγγραφείς θεωρούν ότι, εκείνο που κάνει αποτελεσματικά τα μικρότερα σχολεία ή τις μικρότερες σχολικές σειρές (φουρνιές), δεν είναι το μέγεθός τους από μόνο του, αφού διαφορετικοί μαθητές επηρεάζονται με διαφορετικό τρόπο από το συγκεκριμένο παράγοντα (δεν υπάρχουν σταθερά οφέλη από τα μικρότερα σχολεία για όλους τους τύπους των μαθητών). Χρειάζεται να συνυπολογίζονται κι άλλοι παράγοντες, όπως για παράδειγμα, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αλλά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων όπου εδρεύουν τα σχολεία. Επομένως, κατά την άποψή τους, τα μικρά σχολεία δεν αποτελούν λύση σε όλες τις περιπτώσεις, αφού το ζήτημα είναι αρκετά συνθετότερο και μεταβάλλεται ανάλογα με τα ιδιαίτερα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού.

Η πολυπλοκότητα του θέματος αναδεικνύεται και μέσα από το άρθρο του Hoff (2008). Σύμφωνα με αυτόν, στις ΗΠΑ τα τελευταία χρόνια χρηματοδοτείται από κρατικά κονδύλια η υποστήριξη μικρών κοινοτήτων μάθησης στα πλαίσια λειτουργίας των μεγάλων τυπικών Ενιαίων Λυκείων. Τα μικρά σχολεία που προκύπτουν από τη διάσπαση των μεγαλύτερων σχολικών μονάδων, εμφανίζουν σημάδια επιτυχίας, αφού αυξήθηκαν τα ποσοστά των μαθητών που προάγονται στις επόμενες τάξεις, ανέβηκαν εκείνα της συμμετοχής σε δραστηριότητες πέραν του αναλυτικού προγράμματος, ενώ μειώθηκαν τα ποσοστά κρουσμάτων βίας. Ωστόσο, δε διαπιστώθηκαν σημαντικές τάσεις στις επιδόσεις στις κρατικές δοκιμασίες ή στις εξετάσεις εισαγωγής στα κολέγια, παρά το γεγονός ότι αυξήθηκαν τα ποσοστά εκείνων που προτίθενταν να φοιτήσουν σε αυτά. Ακόμη, όμως, και αν είχε σημειωθεί κάποια αύξηση στην επίδοση των παιδιών των σχολείων που έλαβαν μέρος στα συγκεκριμένα προγράμματα χρηματοδότησης, δε θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς με βεβαιότητα, ότι θα οφειλόταν στη μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια και μόνο. Κάποιοι θεωρούν, αντίθετα, ότι η διαίρεση των μεγάλων σχολείων σε ξεχωριστές μικρότερες μαθησιακές κοινότητες, οδηγεί σε κοινωνική κατηγοριοποίηση των παιδιών μέσα στα σχολεία, αφού ορισμένες από τις νεοϊδρυμένες ξεχωριστές μαθησιακές κοινότητες εστιάζουν σε δεξιότητες, γνώσεις και σειρές μαθημάτων, που θεωρούνται απαραίτητες για την επιτυχία σε ιδιαίτερες σταδιοδρομίες, προσελκύοντας ταυτόχρονα μαθητές οικογενειών υψηλών εισοδημάτων, είτε επειδή θεωρούνται ότι παρέχουν καλύτερη μόρφωση είτε λόγω της υψηλής δημοτικότητας που απολαμβάνουν οι συγκεκριμένες επιλογές.¹³

Οι Schmidt et al. (2007) αναφέρονται στην πραγματικότητα του Καναδά και απορρίπτουν, ως κοντόφθαλμη και αναχρονιστική, την πολιτική κατάργησης σχολείων με μειωμένο μαθητικό πληθυσμό και, συνεπώς, με μειωμένη χρηματοδότηση. Θεωρούν ότι ο Καναδάς έχει μείνει πίσω, όσον αφορά τη συζήτηση για τα μακροπρόθεσμα οφέλη των μικρών σχολείων, σε τομείς όπως η επίδοση των μαθητών τους, η κοινωνική συνοχή και η συμμετοχή των νέων στα κοινά. Οφέλη ικανά να αντισταθμίσουν σε βάθος χρόνου το όποιο κόστος λειτουργίας τους, στην περίπτωση θεσμοθέτησης εναλλακτικών πολιτικών αποφάσεων. Επισκοπώντας δε τη

¹³ Κάτι τέτοιο, βέβαια, κι αν υπάρχει πιθανότητα να συμβεί, νοηματοδοτείται στα πλαίσια μιας σαφώς διαφοροποιημένης, από τη δική μας, εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που υφίσταται στη βάση μιας αποκεντρωμένης και αυτόνομης συγκρότησης και επιλογής του αναλυτικού προγράμματος από την εκάστοτε σχολική μονάδα ξεχωριστά. Δεν αντανακλά, βεβαίως, ούτε και αφορά στην οργάνωση και λειτουργία του δικού μας εκπαιδευτικού συστήματος, μέχρι σήμερα τουλάχιστον.

σχετική βιβλιογραφία, αναφέρουν ότι, πέρα από το αν πρόκειται για ανεξάρτητες μικρές σχολικές μονάδες ή μικρότερες μονάδες μέσα σε μεγαλύτερες, τα μικρά σχολεία προάγουν την κοινωνική ισότητα, μικραίνουν τη διαφορά μεταξύ των σχολικών επιδόσεων των κοινωνικά μειονεκτούντων και των ευνοημένων μαθητών, μειώνουν τα ποσοστά σχολικής διαρροής, προσφέρουν ασφαλέστερο και συμμετοχικό περιβάλλον, ανάλογο με εκείνο της οικογένειας, προωθούν τη συναισθηματική σταθερότητα των παιδιών και την καλλιέργεια του χαρακτήρα και αυξάνουν γενικότερα την ικανοποίηση σε παιδιά, γονείς και την ευρύτερη κοινότητα. Έτσι, ενώ τα μεγάλα σχολεία προσφέρουν σύνθετα προγράμματα και μέσα διδασκαλίας, η έρευνα δείχνει ότι, οι μαθητές στα μικρά σχολεία –συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που αποκαλούνται «μαθητές σε κίνδυνο»– ξεπερνούν εκείνους των μεγάλων σχολείων και συγκεντρώνουν μεγαλύτερες πιθανότητες ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας και φοίτησης στην ανώτερη εκπαίδευση. Αντίθετα, τα μεγάλα σχολεία λειτουργούν περισσότερο άκαμπτα και ως μηχανισμοί κατάταξης των μαθητών τους με βάση το κοινωνικό τους status και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Το σημαντικότερο είναι, ότι παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στα μεγάλα σχολεία αγγίζουν τις επιδόσεις των συμμαθητών τους, όταν εγγράφονται σε μικρές σχολικές μονάδες. Επίσης, σημαντική είναι η άποψη, ότι τα μικρά σχολεία είναι λιγότερο δαπανηρά, όταν εξετάζεται το κόστος ανά μαθητή που φοιτά, αφού εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά διαρροής ή στασιμότητας από ό,τι τα μεγαλύτερα σχολεία. Άλλωστε, συμφέρει περισσότερο να χρηματοδοτεί κανείς μια ολοκληρωμένη φοίτηση, παρά να πληρώνει συνεχώς το κόστος «ανακύκλωσης» μαθητών, που διαρρέουν εξαιτίας διαφόρων ανεπιθύμητων παραγόντων και επιχειρούν, ενίοτε, να επανενταχθούν στο σχολικό σύστημα. Το ερώτημα που θέτουν, λοιπόν, οι συγγραφείς είναι γιατί θα πρέπει το κράτος να θέτει σε κίνδυνο τους μελλοντικούς του πολίτες και την κοινωνική παραγωγικότητα, επιλέγοντας, αντί της διατήρησης, το κλείσιμο ή τη συγχώνευση των μικρών σχολείων, με βάση μυωπικά κριτήρια.

Οι Werblow & Duesbery (2009) εξέτασαν τα δεδομένα 16.081 μαθητών 752 σχολείων, όπως παρουσιάζονταν στη μεγάλη σε έκταση μελέτη του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ το 2002. Προέκυψαν, λοιπόν, τα παρακάτω: στα μικρά σχολεία οι μαθητές ήταν λιγότερο πιθανό να διακόψουν πρώιμα τη φοίτησή τους, από ό,τι οι συνομήλικοί τους στις μεγάλες σχολικές μονάδες. Η σχέση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και της διακοπής της φοίτησης είναι γραμμική, αφού αυξήσεις στο μέγεθος των σχολείων αντιστοιχούν σε 12% αυξήσεις του ποσοστού σχολικής διαρροής. Δευτερεύον, αλλά ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι, η επίδοση στα Μαθηματικά παρουσιάζει την εξής ιδιορρυθμία: δείχνουν να ευνοούνται οι μαθητές των πολύ μικρών, αλλά και των πολύ μεγάλων σχολείων, ενώ εκείνοι των σχολείων μεσαίου μεγέθους υπολείπονται στις επιδόσεις τους στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Γενικότερα, η σχέση μεταξύ του μεγέθους του σχολείου και της επίδοσης στα Μαθηματικά ήταν μικρή, αφού μόνον το 5% της βελτίωσης της επίδοσης σε αυτά σε ένα διάστημα 2 χρόνων, αποδίδεται στο μέγεθος του σχολείου. Αντίθετα, άλλες μεταβλητές (όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, η εθνικότητα, η διαμονή σε αστική περιοχή), εξηγούν πάνω από το 40% της οποιασδήποτε διαφοροποίησης στην επίδοση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Καταλήγοντας οι συγγραφείς, μιλούν για την πολυπλοκότητα του ζητήματος της μάθησης, θεωρούν το μέγεθος του σχολείου ένα μόλις κομμάτι από το ευρύτερο παζλ, ωστόσο, υπενθυμίζουν τη μεγάλη του επίδραση στον πολύ σημαντικό παράγοντα της σχολικής διαρροής και προτείνουν ότι, όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση, πρέπει να συνεχίσουν να συνηγορούν υπέρ των μικρότερων σχολείων.

Παρόμοια, οι Cleary & English (2005), συνοψίζοντας τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, αναφέρονται στην αποτελεσματικότητα των μικρών σχολείων –και ιδιαίτερα των μικρών δευτεροβάθμιων σχολείων- τα οποία εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά, από ό,τι τα μεγάλα, απρόσωπα, «εργοστασιακού τύπου» σχολεία. Ωστόσο, σπεύδουν να εξηγήσουν, ότι οι υψηλού επιπέδου επιδόσεις στα μικρά σχολεία δεν εξαρτώνται από το μικρότερο αριθμό μαθητών, αλλά μάλλον, τα μικρά σχολεία αποτελούν τις βάσεις στις οποίες υλοποιούνται εκπαιδευτικές εμπειρίες που τα καθιστούν στη συνέχεια αποτελεσματικά, όπως: α) η αυτονομία τους –στα πλαίσια της οποίας λαμβάνονται αποφάσεις και διαμορφώνονται αναλυτικά προγράμματα, στη βάση μιας γενικότερης αποκεντρωμένης λογικής, εγγύτερα στις ανάγκες των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας, β) η διευκόλυνση δημιουργίας προσωπικής σχέσης μεταξύ των μαθητών με ενήλικους που ενδιαφέρονται για αυτούς, γ) η υπευθυνότητα στη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών και της γενικότερης προόδου τους μέσω διεξαγωγής διαθεματικών projects, επιβοηθητικών στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να συνθέσουν εκθέσεις προόδου και ιδιαίτερες τεχνικές μέτρησης της επίδοσης (portfolios), με έμφαση στις δυνατότητες των μαθητών να πετύχουν σημαντικά πράγματα, δ) η ανάπτυξη ιδιαίτερης ταυτότητας και εστίασης σε συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα συγκεκριμένων περιοχών γνώσης –όπως οι τέχνες, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, η τεχνολογία, οι ανθρωπιστικές σπουδές- αλλά και η προώθηση παιδαγωγικών μορφών ενεργού μάθησης του «μαθητή-εργάτη», καθώς και η ανάπτυξη μαθησιακών σχέσεων συνεργασίας με οργανισμούς προσανατολισμένους στην κοινότητα, όπως μουσεία, υπηρεσίες κοινωνικών παροχών, κολέγια κ.λ.π. Οργανισμούς, όπου οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε projects, που αφορούν τον πραγματικό κόσμο και τις διαστάσεις του, έτσι ώστε και στη γειτονιά τους να προσφέρουν και να προετοιμάζονται για τη ζωή μετά το Λύκειο. Τέλος, αναφέρονται οι συγγραφείς στην αναγκαιότητα να προσαρτηθούν προγράμματα υγείας στο γενικότερο πρόγραμμα όλων των σχολείων, ανεξάρτητα από το μέγεθός τους. Αφού κάνουν δε ιδιαίτερη μνεία στην κριτική που ασκείται στα μικρά σχολεία, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, πέρα από τα όποια προβλήματά του, το κίνημα για τα μικρά σχολεία εξακολουθεί να κερδίζει έδαφος.

Οι Lee & Burkam (2003) διενήργησαν μια έρευνα σε δείγμα 3.840 μαθητών 190 αστικών και ημιαστικών δευτεροβάθμιων σχολείων, στην προσπάθειά τους να μελετήσουν την επίδραση των ίδιων των σχολείων στη σχολική διαρροή των μαθητών τους, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη το ακαδημαϊκό και κοινωνικό υπόβαθρο των τελευταίων. Τα ευρήματά τους εντοπίστηκαν στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα, το μέγεθος των σχολείων και στις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτά. Συνοπτικά θα λέγαμε ότι, στα σχολεία που προσφέρουν ακαδημαϊκές σειρές μαθημάτων και ελάχιστες μη ακαδημαϊκές, οι μαθητές διαρρέουν σε χαμηλότερα ποσοστά. Ακόμη, τα σχολεία μεγάλου μεγέθους (1.500-2.500 μαθητών) εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής (12%), από ό,τι τα μεσαίου και πολύ μεγάλου μεγέθους (7%), ενώ ακόμη μικρότερο είναι το ποσοστό σχολικής διαρροής στα πολύ μικρά σχολεία (με λιγότερους από 600 μαθητές), τα οποία όμως παραλείπονται από τη συζήτηση στο άρθρο, εξαιτίας της ελιτίστικης δομής τους (σε μεγάλο ποσοστό είναι ιδιωτικά και χαρακτηρίζονται από μαθητικό πληθυσμό ανώτερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και επιδόσεων, καθώς και από ανάπτυξη στενών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και μαθητών μεταξύ

τους).¹⁴ Έτσι, εξαιρώντας οι συγγραφείς τα τελευταία, εστιάζουν την προσοχή τους στα μεσαίου μεγέθους, τα οποία και θεωρούν αποτελεσματικότερα. Ακόμη, το γεγονός της μικρής διαρροής στα πολύ μεγάλα σχολεία, που καταργεί τη γραμμικότητα στη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές «μέγεθος σχολείου» και «σχολική διαρροή», αποδίδεται από τους συγγραφείς σε μεθοδολογική αδυναμία της έρευνάς τους (μελετούν τη διαρροή σε αρκετά προχωρημένο στάδιο φοίτησης, μετά τη δεκάτη τάξη, και είναι πολύ πιθανό, πολλά παιδιά στα πολύ μεγάλα σχολεία να έχουν ήδη διαρρεύσει σε κάποια προηγούμενη τάξη). Τέλος, αν και το μέγεθος του σχολείου, κατά τους συγγραφείς, δεν ασκεί ευθεία επίδραση από μόνο του στα ποσοστά σχολικής διαρροής, ωστόσο, δεν υπάρχει αμφιβολία, ότι αποτελεί έναν από τους σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης των σχολικών αποτελεσμάτων.

Ας δούμε τι λένε οι έρευνες του ίδιου του Υπουργείου

Σε έρευνα, πανελλήνιας εμβέλειας, που διενήργησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,¹⁵ προκειμένου να καταγράψει τη διαρροή των μαθητών/τριών διαφορετικών σχολικών σειρών (1987-88, 1989-90 και 1991-92) από το Γυμνάσιο, προέκυψαν διάφοροι παράγοντες, που φαίνεται να επιβαρύνουν τη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών και να οδηγούν σε σχολική αποτυχία και πρόωμη διαρροή. Σημαντικός για τη δική μας συζήτηση είναι εκείνος που αναφέρεται στην απόσταση του Δημοτικού ή του Γυμνασίου από τον τόπο κατοικίας των παιδιών. Προκύπτει, λοιπόν, ότι η καθημερινή μετακίνηση σε μεγάλη απόσταση, προκειμένου ο νέος να μεταβεί από το σπίτι στο σχολείο, δημιουργεί τις προϋποθέσεις πρόωμης σχολικής διαρροής. Αναφέρεται στα ευρήματα της έρευνας χαρακτηριστικά: «Στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές τα ποσοστά των νέων που δεν εμφανίζονται στο Γυμνάσιο είναι πολύ αυξημένα, 28,2% και 26,2% αντιστοίχως (...) Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι τα Γυμνάσια των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών είναι απομακρυσμένα από την περιοχή κατοικίας των μαθητών και την έδρα του Δημοτικού Σχολείου από όπου αυτοί αποφοίτησαν (...)» (σ. 42), ενώ σε άλλο σημείο γίνεται αναφορά και στις ακριβείς χιλιομετρικές αποστάσεις που διένυαν οι μαθητές¹⁶ και τη σχέση τους με τη συχνότητα της σχολικής διαρροής: «(...) ο νέος του δείγματος έπρεπε να μετακινείται 3 km περίπου κατά Μ.Ο. προς το Γυμνάσιο με μέγιστη απόσταση τα 45 km (...) Επιπρόσθετες στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι μόνο το 10% των νέων μετακινούνταν σε απόσταση μεγαλύτερη των 10 km και είναι φανερό ότι στις περιπτώσεις αυτές η απόσταση αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα διακοπής της σχολικής φοίτησης (...)» (σ. 41).

Φαντάζεται, λοιπόν, κανείς πόσο μεγαλύτερα μπορούν να γίνουν τα ποσοστά διαρροής από το σχολείο, όταν περισσότερα παιδιά θα καλούνται να μετακινούνται σε διάφορες αποστάσεις από το χώρο κατοικίας τους, ώστε να έχουν πρόσβαση στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο ή το Λύκειο, όπου θα πρέπει να φοιτήσουν. Αποστάσεις που, βέβαια, το Υπουργείο διαβεβαίωνε, ότι δε θα χρειαζόταν περισσότερο από μισή ώρα για να καλυφθούν για τα παιδιά του Δημοτικού ή μια ώρα για τα μεγαλύτερα παιδιά

¹⁴ Ωστόσο, το μικρότερο μέγεθος των ελιτίστικων αυτών σχολείων, από μόνο του στοιχειοθετεί πληροφορία, που δεν επιτρέπεται να παραβλεφθεί, αφού συνηγορεί εμφαντικά υπέρ μιας θετικής ματιάς στο συγκεκριμένο ζήτημα.

¹⁵ Πρόκειται για την πανελλήνια απογραφική και ποιοτική έρευνα των Παλαιοκρασά κ.ά. (1996), που διεξήχθη υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου του ΥΠΕΠΘ, σε συνεργασία με τον ΟΕΕΚ (Οργανισμό Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης).

¹⁶ Ας σημειωθεί, ότι πρόκειται για τους μαθητές που απάντησαν στις συνεντεύξεις και ανήκαν στο δείγμα εκείνων, που είχαν διαρρεύσει τελικά από την εκπαίδευση.

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.¹⁷ Ωστόσο, το χρονικό εύρος που θεωρούσε επιτρεπτό το Υπουργείο, άφηνε όλα τα περιθώρια για δικαιολόγηση πολύ μεγαλύτερων αποστάσεων από 3-10 km, που βλέπουμε ότι ενοχοποιούνται έτσι κι αλλιώς για τη σχολική αποτυχία, που καταγράφηκε από την έρευνα του ίδιου του Υπουργείου παλιότερα. Στοιχειώδης εμπειρία επί του θέματος εκθέτει αντίστοιχα επιχειρήματα, για τον προφανή λόγο ότι σε μισή ή σε μία ώρα μπορεί κανείς να προσεγγίσει σχολικά διδακτήρια, που βρίσκονται πολύ πιο μακριά από 3-10 Km από το χώρο κατοικίας του.

Άλλη σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,¹⁸ η τρίτη στη σειρά με θεματική τη σχολική διαρροή (η δεύτερη, όπως και η πρώτη, περιορίστηκε στα Γυμνάσια), αφορούσε και στους δύο κύκλους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και, μάλιστα σε όλους τους τύπους των δευτεροβάθμιων σχολείων (Γυμνάσια, Ενιαία Λύκεια και ΤΕΕ). Στο θεωρητικό μέρος της έρευνας, εκεί όπου καταγράφονται οι παράγοντες της σχολικής διαρροής, έτσι όπως προκύπτουν από την επισκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας,¹⁹ που πραγματοποιήσαν οι υπεύθυνοι της έρευνας, συμπεριλαμβάνονται με σαφήνεια, μεταξύ άλλων, το μέγεθος του σχολείου και η αναλογία εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτοί κατατάσσονται σε μία τρίτη κατηγορία,²⁰ εκείνων των παραγόντων που σχετίζονται με τα ποικίλα χαρακτηριστικά των ίδιων των σχολείων. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: *«Το μέγεθος της διαρροής συνδέεται και με ποικίλα χαρακτηριστικά των ίδιων των σχολείων, όπως είναι το μέγεθος του σχολείου, η αναλογία εκπαιδευτικών και μαθητών (...) η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος, το σχολικό κλίμα που ευνοεί ή αποθαρρύνει αναλόγως την εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (...)»* (σ.13). Παρακάτω, στην επόμενη υποενότητα, όπου αναζητούνται βιβλιογραφικά τρόποι πρόληψης ή αντιμετώπισης του φαινομένου, παραπέμπουν οι υπεύθυνοι της έρευνας στην αμερικάνικη εμπειρία,²¹ σύμφωνα με την οποία εφαρμόζονται προγράμματα που, μεταξύ άλλων, αφορούν στην υλοποίηση διαφόρων τύπων εναλλακτικής εκπαίδευσης με βάση: *«(...) το σκεπτικό ότι στο μεγάλο σχολείο οι μαθητές αποξενώνονται, αδιαφορούν και διαρρέουν ευκολότερα, τα προγράμματα (...) επιδιώκουν τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος περισσότερο υποστηρικτικού και προσωποποιημένου, που θα τους βοηθήσει να νιώσουν μεγαλύτερο σύνδεσμο με το σχολείο και να ξεπεράσουν τους παράγοντες κινδύνου (...)»* και αναφέροντας τρόπους υλοποίησης των παραπάνω: *«(...) Άλλος τρόπος η δημιουργία μέσα στο κανονικό σχολείο εναλλακτικού σχολείου (μικρότερο, με ολιγοπληθείς τάξεις, περισσότεροι καθηγητές ανά μαθητή) (...)»*. Η προγράμματα *«(...) “αναδόμησης” (restructuring). Εφαρμόζονται σε περιπτώσεις σχολείων με μεγάλα ποσοστά διαρροής και έχουν στόχο να την περιορίσουν μέσα από μεταρρυθμίσεις και αλλαγές (διαίρεση σχολείων σε μικρότερα σχολεία) (...)»* (σ.16).

¹⁷ Βλ. σχετικά, ΥΠΔΒΜΘ (2011α).

¹⁸ Βλ. Ρουσέα & Βρετάκου (2006).

¹⁹ Συγκεκριμένα, παραπέμπουν σε έρευνα του United States General Accounting Office το 2002.

²⁰ Οι δύο πρώτες κατηγορίες αφορούν σε παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια (οικογενειακοί) και τη σχολική σταδιοδρομία (σχολικοί) των νέων που διαρρέουν πρώιμα από την εκπαίδευση. Ας σημειωθεί, ωστόσο, ότι η συγκεκριμένη κατάταξη δε γίνεται με βάση τη σπουδαιότητα των παραγόντων, αλλά της πρωιμότητας κάποιων από αυτούς, ως αντικειμένων επιστημονικής διερεύνησης, από κάποιους άλλους.

²¹ Παραπέμπουν συγκεκριμένα σε αξιολογημένα προγράμματα πρόληψης της σχολικής διαρροής, που εφαρμόζονται εκτεταμένα στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του '80 ακόμα, όπως περιγράφονται από τους Dynarski & Gleason το 1998 και 1999, αλλά και από το United States General Accounting Office ό.π. Πρέπει να σημειωθεί επίσης, ότι τα σχετικά αποσπάσματα παρατίθενται αυτούσια, όπως μεταφράστηκαν από τους συγγραφείς της έρευνας.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, λοιπόν, συνάδει ο θεωρητικός προβληματισμός της παραπάνω έρευνας του Υπουργείου με όσα ανέδειξε η ενδεικτική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, που πραγματοποιήσαμε στην αμέσως προηγούμενη υποενότητα του παρόντος άρθρου. Παρόλα αυτά, αποτελεί ερώτημα γιατί, ενώ εντοπίζεται θεωρητικά, από τους ερευνητές του Υπουργείου, η σημαντικότητα του μεγέθους του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής σταδιοδρομίας των παιδιών, διαλανθάνει της προσοχής τους στη συνέχεια να τον εξετάσουν και εμπειρικά.

Τέλος, μεγάλη έρευνα και πάλι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,²² που διεξήχθη το 2000 σε δείγμα 3.000 μαθητών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου 450 σχολείων της χώρας, μελέτησε τα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας μεταξύ παιδιών στο χώρο του σχολείου, εξαιτίας της επικαιρότητάς τους και της αύξησης που παρουσιάζουν διεθνώς τα τελευταία χρόνια. Τα αποτελέσματα καταχωρήθηκαν σε ένα φυλλάδιο 24 σελίδων, που διανεμήθηκε σε όλα τα δευτεροβάθμια σχολεία της χώρας. Συγκεκριμένα, στη σελίδα 8 αναφέρεται ότι: *«Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που μας επιτρέπουν να προβλέψουμε εάν σε ένα σχολείο διαπράττονται περισσότερες ή λιγότερες επιθετικές πράξεις από μαθητές. Έτσι, σημαντικό ρόλο φαίνεται ότι παίζουν, μεταξύ άλλων: Το μέγεθος του σχολείου και ο αριθμός των συστεγαζόμενων σχολείων: Όσο πιο πολλοί είναι οι μαθητές στο σχολείο και όσο πιο πολλά είναι τα συστεγαζόμενα σχολεία τόσο υψηλότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης επιθετικών πράξεων που εκδηλώνονται από τους μαθητές»*. Ακόμη, αναφέρονται ως επιβαρυντικοί παράγοντες και ο φόρτος εργασίας των καθηγητών: *«Όσο μεγαλύτερο φόρτο εργασίας έχουν οι καθηγητές τόσο περισσότερες επιθετικές πράξεις εκδηλώνονται από τους μαθητές»*, αλλά και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών με μαθητές και γονείς, οι οποίες θεωρείται ότι, όταν κυμαίνονται σε άριστα επίπεδα, ευνοούν και τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται από τα παιδιά.

Δε χρειάζεται να σχολιάσουμε περισσότερο τα, ούτως ή άλλως, σαφή συμπεράσματα της συγκεκριμένης έρευνας, που συνάδουν και αυτά με όσα προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία. Ας μας επιτραπεί απλά, μια στοιχειώδης –και για τους περισσότερους προφανής– διευκρίνιση. Ο φόρτος εργασίας γίνεται εντονότερος σε συνθήκες πολυμελών τάξεων και πολυπληθών σχολικών μονάδων και σ' αυτές τις συνθήκες δυσχεραίνεται και η δυνατότητα επίτευξης κατάλληλων και παιδαγωγικά επιθυμητών σχέσεων μεταξύ όλων των φορέων της σχολικής διαδικασίας.

Αντί επιλόγου

Κλείνοντας, επιλέξαμε να σχολιάσουμε μια τελευταία έρευνα, που διενεργήθηκε από το Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας του Τμήματος Στατιστικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, υπό την επιστημονική εποπτεία του κ. Πανάρετου, μετέπειτα υφυπουργού Παιδείας στη χώρα μας. Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, αξιολόγησε τα Λύκεια με βάση τη μέση απόδοση των μαθητών τους, την οποία και συσχέτισε με το μέγεθός τους, τον τύπο τους (Δημόσιο ή Ιδιωτικό) και τη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκαν.²³ Τα

²² Βλ. Μόττη-Στεφανίδη & Τσέργα (2000), υπό την επιστημονική επιμέλεια των Πετρόπουλου Ν. και Παπαστυλιανού Αντ.

²³ Τα στοιχεία που παρατίθενται στο παρόν άρθρο, περιγράφονται στο Γ' μέρος της συγκεκριμένης έρευνας, με επιμέρους τίτλο: «Αξιολόγηση Λυκείων με Βάση την "Μέση Απόδοση" των Μαθητών το έτος 1999-2000». Η έρευνα διενεργήθηκε σε 557 Λύκεια σε όλη τη χώρα το 1998-99 και 518 το 1999-00.

αποτελέσματα έδειξαν, ότι τα μεγάλα Δημόσια Λύκεια (με περισσότερους από 300 μαθητές) και τα Ιδιωτικά ήταν εκείνα με τα καλύτερα αποτελέσματα, όσον αφορά τη μέση επίδοση των μαθητών τους, και με τα μικρότερα ποσοστά στασιμότητας. Επίσης, τα «χειρότερα», σύμφωνα με την έρευνα, Λύκεια βρίσκονταν στη νησιωτική Ελλάδα, ενώ τα «καλύτερα» στα μεγάλα αστικά κέντρα. Τέλος, βρέθηκε ότι η βελτίωση της μέσης απόδοσης των παιδιών ανά τάξη ήταν καλύτερη στα μικρά Λύκεια (κάτω των 100 μαθητών), αλλά αυτό αποδόθηκε στο μεγάλο αριθμό μαθητών, που μετακινήθηκαν από τα Λύκεια αυτά κατά τη διάρκεια των δύο χρόνων της έρευνας. Μετακίνηση που, κατά την έρευνα, επιδρά αρνητικά και στις περαιτέρω συσχετίσεις των αποδόσεων των παιδιών στις διάφορες τάξεις του Λυκείου, αφού τα μικρά Λύκεια εμφανίζονται με τις λιγότερο έντονα συσχετισμένες αποδόσεις των μαθητών τους (λιγότερο ομοιογενείς οι σχολικές τους επιδόσεις στις διάφορες τάξεις) (βλ. σχετικά, Πανάρετο, 2001).

Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη έρευνα ως κατακλείδα της συζήτησης που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του συγκεκριμένου άρθρου, όχι γιατί είναι χρονικά η πιο πρόσφατη του Υπουργείου, αλλά γιατί είναι η μόνη που φαίνεται να υποστηρίζει την τρέχουσα κυβερνητική πολιτική περί συγχωνεύσεων και περαιτέρω περικοπών στο χώρο της εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η έρευνα του κ. Πανάρετου, ακολουθώντας μία μέθοδο μέτρησης καθαρά θετικιστικής προέλευσης –που, βέβαια, μαθηματικά δεν είναι λανθασμένη, ωστόσο, κοινωνιολογικά δεν ευσταθεί- αξιολόγησε διάφορα Λύκεια της επικράτειας με βάση τη μέση επίδοση των μαθητών τους και τα κατέταξε σε μία κλίμακα αποτελεσματικότητας (βλ. παραπάνω). Ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν αναλύθηκαν ποιοτικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων –όπως, το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών από τις οποίες προέρχονταν, αλλά και η χώρα προέλευσης, το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, η δυνατότητα χρήσης άτυπων, υποστηρικτικών μεθόδων μάθησης εκτός σχολείου από αυτούς (φροντιστηρίων, ιδιαίτερων, χρήση βιβλιοθηκών κ.ά.), η ανάγκη εργασίας, η έλλειψη προσωπικού χώρου στις κατοικίες τους, οι διαφοροποιημένες, εν γένει, ανάγκες τους -και, ως εκ τούτου, η ασυμβατότητα της δομής και λειτουργίας του σχολείου με την καθημερινότητά τους· αλλά και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των σχολείων –όπως η υλικοτεχνική υποδομή τους, οι ελλείψεις ή όχι σε διδακτικό προσωπικό, η απόσταση από τον τόπο κατοικίας των μαθητών και τόσα άλλα, που δε λείπουν από το μεγάλο σώμα των εκπαιδευτικών ερευνών. Οι απουσίες όλων αυτών -που βιβλιογραφικά αποτελούν, εξάλλου, παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών- από την ερευνητική ματιά της συγκεκριμένης μελέτης, θεωρούμε απόλυτα, ότι αλλοιώνουν τα αποτελέσματα και αποτελούν συστηματικό μεθοδολογικό σφάλμα, που θέτει σε αμφισβήτηση την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της. Για μια ακόμη φορά αποδεικνύεται, ότι τα μαθηματικά χρειάζονται και την κατάλληλη ερμηνεία για να «πούνε» κάτι. Η δε ερμηνεία οικοδομείται σε αντίστοιχο ιδεολογικό υπόβαθρο. Δε θα υπήρχε κανένα πρόβλημα, αν το αποτέλεσμα αυτό σχολιαζόταν με επιφύλαξη, αφού τόσοι άλλοι παράγοντες μπορεί να παρεμβαίνουν και να το συνδιαμορφώνουν. Όταν, όμως, απλά ανακοινώνεται ως τελεσίδικο και στη συνέχεια φαίνεται να αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην άσκηση ανάλογης εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε αποδεικνύει τη μεροληψία και, άρα, τη μη επιστημονικότητά του, ενώ επιπλέον, εγείρει υποψίες για τις εξαρχής προθέσεις του.

Επιπλέον, έπρεπε να προσέξει το Υπουργείο, προτού να επιλέξει να στηριχθεί στη συγκεκριμένη έρευνα,²⁴ ότι αυτή δεν απαντά στο πώς και κάτω από ποιες «μαγικές» παρεμβάσεις, δύο γειτονικά «μικρά» και «αναποτελεσματικά» Λύκεια, μιας γενικότερα υποβαθμισμένης περιοχής, μπορούν με την απλή συγχώνευσή τους να μετατραπούν σε «αποτελεσματικά». Πώς η άθροιση των παιδιών από μόνη της θα υποσκελίσει μια σειρά από κρυφές ή και πολύ φανερές, για όσους επιθυμούν να βλέπουν, μεταβλητές που εμπλέκονται και συνδιαμορφώνουν ένα αποτέλεσμα. Δε μας εξηγεί επίσης, η έρευνα, γιατί κάποια από τα μικρά Λύκεια παραμένουν «αποτελεσματικά», ενώ κάποια από τα μεγαλύτερα χαρακτηρίζονται από χαμηλές μέσες επιδόσεις. Στην περίπτωση τους παύει να επιδρά καταλυτικά το μέγεθός τους ή κάποιοι άλλοι παράγοντες υπεισέρχονται και τα διαφοροποιούν από αυτό που θεωρείται νόρμα; Ακόμη, δεν αναζητούνται οι λόγοι, που τα μικρότερα και «αναποτελεσματικότερα» σχολεία βρίσκονται στη νησιωτική Ελλάδα, ούτε και εξηγείται με ποιον τρόπο τα συγκεκριμένα σχολεία συγχωνευόμενα σε μεγαλύτερα, θα μετατραπούν σε «αποτελεσματικά» και θα ξεπεράσουν, για παράδειγμα, τον επιβραδυντικό παράγοντα του προσανατολισμού του ντόπιου πληθυσμού, σχεδόν αποκλειστικά, στον τομέα του τουρισμού. Οπωσδήποτε, όμως, δεν πρέπει να λησμονούμε, ότι το μικρό μέγεθος των σχολείων έχει πάψει να ενάγεται από την επιστήμη για τη σχολική αποτυχία των παιδιών· αντιθέτως μάλιστα, έχει αποκατασταθεί στη συνείδηση της επιστημονικής κοινότητας διεθνώς. Η συζήτηση που αναπτύχθηκε στο παρόν άρθρο συνηγορεί στην αποενοχοποίηση του μικρού μεγέθους των σχολείων. Τουλάχιστον αναδεικνύεται η πολυπλοκότητα του φαινομένου, αφού έχει ειπωθεί σε διάφορα σημεία του άρθρου, πόσες μεταβλητές θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, για να αποφανθεί κανείς με κάποια σχετική σιγουριά επί του θέματος. Αν, βέβαια, μπορεί κανείς να αποφαινεται με σιγουριά –έστω και σχετικά- σε θέματα που άπτονται του ευρύτερου προβληματισμού των κοινωνικών επιστημών.

Τέλος, απαντώντας και στις δηλώσεις του Υπουργείου περί περιορισμού των συγχωνευμένων σχολικών μονάδων στα όρια των 400 μαθητών και όχι στην εξέλιξή τους σε «σχολεία μαμούθ», όπως τα αποκαλούσε η ηγεσία του,²⁵ σπεύδουμε να προσθέσουμε ότι, προφανώς και δεν πρέπει να αποτελεί επιχείρημα για επιστημονικές αλχημείες και αντίστοιχες πολιτικές πρακτικές, το γεγονός ότι πολλές διεθνείς έρευνες μιλούν για διάσπαση μεγάλων σχολικών μονάδων σε μικρότερες, ορίζοντας ως ιδανικό μέγεθος τα 300-400 παιδιά, αφού είναι άλλα τα μεγέθη στις χώρες αυτές. Για παράδειγμα στις ΗΠΑ, από όπου και αναδεικνύεται η γενικότερη μεταρρύθμιση των μικρών σχολείων,²⁶ όπως αποκαλείται, ο συνολικός μαθητικός πληθυσμός

²⁴ Ας μας συγχωρηθεί η βεβαιότητα, ότι η έρευνα αυτή αποτέλεσε το κύριο θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής πολιτικής του τότε ΥΠΔΒΜΘ περί συγχωνεύσεων, καταργήσεων και υποβιβασμού σχολείων, αλλά πολλαπλές ομοιότητες στη ρητορική, καθώς και ανάλογες πολιτικές συγκυρίες λειτουργούν αποτρεπτικά, ώστε να εκληφθούν απλά ως συμπτώσεις.

²⁵ Βλ. σχετικά, ΥΠΔΒΜΘ (2011β).

²⁶ Σύμφωνα με το Lawrence, από το 1940 ο αριθμός των δημόσιων σχολείων στις ΗΠΑ έχει πέσει κοντά στο 70%. Επιπλέον, οι Gardner et al. αναφέρουν ότι, στο ίδιο διάστημα το μέσο μέγεθος ενός σχολείου, στον τομέα του αριθμού των μαθητών που εγγράφονται, είχε αυξηθεί κατά 400%. Το U.S. Department of Education, ανακοίνωσε ότι, μέχρι το 2004, τα μισά, κατά προσέγγιση, δευτεροβάθμια σχολεία εμφάνιζαν εγγραφές περισσότερες των 1.500 μαθητών και πολλά αστικά σχολεία ξεπερνούσαν τις 5.000. Πολύ πρόσφατα, υπάρχει μια κίνηση σμίκρυνσης του μεγέθους των σχολείων σε όλη τη χώρα, γνωστή με το όνομα μεταρρύθμιση των μικρών σχολείων (small schools reform). Κατά την αποδελτίωση της σχετικής βιβλιογραφίας αναφέρονται οι συγγραφείς σε μεγέθη μικρών σχολείων εύρους μεταξύ των 200-600 παιδιών (για όλα τα παραπάνω, βλ. Werblow & Duesbery, 2009). Οι ερευνητές διαφοροποιούνται στον ορισμό των μικρών σχολείων. Πάντως, από ό,τι γενικά προκύπτει, φαίνεται πως σχολεία με όχι περισσότερους από 100 μαθητές σε κάθε επίπεδο τάξης (δηλαδή, όχι

αγγίζει τα 70.000.000 παιδιά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από τα οποία, τα 15.260.000 (21,8%) φοιτούν στα επίπεδα 9-12 (δηλαδή, στα αντίστοιχα με τα δικά μας Λύκεια). Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τα μεγέθη στα οποία κινούνται οι Αμερικανοί και μπορούμε να κατανοήσουμε το πόσο μικρό φαντάζει ένα σχολείο 300 μαθητών στη χώρα αυτή, με τόσο μεγάλο μαθητικό πληθυσμό, όταν μάλιστα, τα δευτεροβάθμια σχολεία τους επί σειρά ετών αριθμούσαν 1.500-5.500 μαθητές.²⁷ Πράγματι, στη χώρα αυτή τόλμησαν ό,τι εμείς προσπαθούμε να διαστρέψουμε: μίκρυναν τα σχολεία τους πάρα πολύ, ενώ εμείς προσπαθούμε να τα μεγαλώσουμε, αλλά και να πείσουμε, ότι παραμένουν μικρά, όταν τα εξισώνουμε σε μέγεθος με εκείνα των ΗΠΑ. Προφανώς, αν στις ΗΠΑ θεωρούνται -και δικαιολογημένα- μικρά τα σχολεία των 300 παιδιών, στη χώρα μας, με μαθητικό πληθυσμό ασύγκριτα μικρότερο,²⁸ ανάλογα σχολεία πρέπει να θεωρούνται «μαμούθ», και, εν τέλει, οι Αμερικανοί προβαίνουν σε μειώσεις, ενώ εμείς σε διπλασιασμούς μεγεθών. Επιπλέον, ας μην ξεχνάμε και την περίπτωση της Φινλανδίας, μικρής χώρας με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, κοντινότερη με τη δική μας στα δημογραφικά δεδομένα (ο πληθυσμός της ανέρχεται στα 5.300.000 περίπου, με 201.400 μαθητές στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) (βλ. Helsinki Design Lab, 2008), όπου, όμως, το 99% των σχολείων της είναι Δημόσια, εμποτεύονται από τους Δήμους και μόνο το 5% από αυτά έχει περισσότερους από 500 μαθητές, ενώ το 26% των βασικών σχολείων έχει λιγότερους από 50. Θεωρείται από τους ίδιους τους Φιλανδούς ως μια χώρα με μικρά σχολεία (βλ. Johnson, 2010).

Καταληκτικά, θα λέγαμε ότι το ζήτημα δείχνει να είναι ευρύτερο. Προφανώς, δεν αποτελεί παιδαγωγική αναγκαιότητα, ούτε και στηρίζεται επιστημονικά-παιδαγωγικά η όλη μεθόδευση από το Υπουργείο Παιδείας, ούτε πριν από δύο χρόνια ούτε σήμερα. Η πρόσφατη εκδήλωση της πρόθεσης για εισαγωγή εξεταστικών διαδικασιών πανελληνίου χαρακτήρα στη Γ' και ΣΤ' τάξη του Δημοτικού, σε συνδυασμό με τη θέσπιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών λειτουργιών και των σχολικών μονάδων από το πρώτο κιόλας τρίμηνο του 2013, την άρση της μονιμότητας (πρόβλεψη απόλυσης έως και 150.000 δημοσίων υπαλλήλων –προφανώς και μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης- μέχρι το 2015) και του αμετάθετου των εκπαιδευτικών -πρόβλεψη δυνατότητας υποχρεωτικής και παρά τη θέλησή τους μετάθεσης για ανάγκες της υπηρεσίας και με απόλυτα διαβλητά κριτήρια-²⁹ την ελαχιστοποίηση αναπληρωτών και νέων εκπαιδευτικών, τη γενικότερη υποχρηματοδότηση της δημόσιας εκπαίδευσης και, τελικά, την αναγγελία επιπλέον νέου κύματος συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια αλλά και Τμημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν αφήνουν αμφιβολίες για τον αποκλειστικά οικονομικό και, μάλιστα, σκανδαλωδώς

περισσότερους από 300 μαθητές συνολικά) καλλιεργούν εκείνο το είδος εμπλουτισμένου περιβάλλοντος μάθησης, που θεωρείται ικανό να οδηγήσει στην επιτυχία (βλ. Vander Ark, 2002).

²⁷ Βλ. σχετικά U.S.A. TODAY (2002), U.S. Census Bureau (2011) και WORLD STUDENT (2011).

²⁸ Ο αντίστοιχος αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν το 2008-09 στα ημερήσια Ενιαία Λύκεια της Ελλάδας, ανέρχεται στα 219.980 παιδιά (βλ. σχετικά, ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ).

²⁹ Στη Θ.2.2, σελίδα 518 του πολυνομοσχεδίου, περί προκήρυξης διαγωνισμού για τους εκπαιδευτικούς, μεταθέσεις εκπαιδευτικών και επετηρίδα ιδιωτικών εκπαιδευτικών, το στοιχείο (α) της παρ. 1 του Κεφαλαίου Β του άρθρου 16 του Ν. 1566/85, αντικαθίσταται ως εξής: «Για το συμφέρον της εθνικής οικονομίας και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και με δαπάνη του Δημοσίου από σχολείο σε σχολείο σε όλη την επικράτεια ανεξαρτήτως βαθμίδας εκπαίδευσης και οργανικής θέσης με απόφαση του Υπουργού Παιδείας(...)ορίζονται η διαδικασία και τα κριτήρια, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται η υπεραριθμία στο σχολείο ή στο Δήμο, τα έτη προϋπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση μεταξύ άλλων καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για τη διενέργεια των μεταθέσεων» (βλ. Βουλή των Ελλήνων, 2012).

εκμεταλλευτικό χαρακτήρα της ευρύτερης μνημονιακής πολιτικής, μέσω της οποίας διαχειρίζονται την κρίση των μονοπωλίων οι κυβερνώντες σε αυτήν τη χώρα, κερδοσκοπώντας στη δυστυχία του λαού, τον οποίο τάχθηκαν να υπηρετήσουν.³⁰ Επομένως, θα λέγαμε ότι η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική, που υάγεται στα ευρύτερα «έκτακτα» μέτρα οικονομικού χαρακτήρα που επιβάλλονται στη χώρα από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο, την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Κεντρική Ευρωπαϊκή Τράπεζα, αποδεικνύει τον αυστηρά οικονομικίστικο χαρακτήρα τους, εκθέτοντας ανεπανόρθωτα την απελθούσα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, που έσπευδε να βεβαιώσει για την παιδαγωγική και όχι την οικονομική αναγκαιότητα επιβολής τους, αλλά και αυτήν που τη διαδέχθηκε, η οποία ούτε καν φροντίζει να επιχειρηματολογήσει παιδαγωγικά, παρά προβαίνει σε εφαρμογές αντιπαιδαγωγικών καθαρά μέτρων, υποταγμένων σε κυρίαρχα οικονομικά συμφέροντα, που προφανώς, δεν αφορούν τη μεγάλη λαϊκή μάζα. Καταρρίπτεται, έτσι, η επιχειρηματολογία περί εξυγίανσης του χώρου της εκπαίδευσης, ενώ ολοένα εδραιώνεται η άποψη περί συνεπούς πολιτικής προσπάθειας υπέρβασης της κρίσης προς όφελος όλων όσων την προκάλεσαν και σε βάρος όλων όσων δεν ευθύνονται για αυτήν.

³⁰ Για τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της Παιδείας, παραπέμπουμε ενδεικτικά στο άρθρο της Δομούζη (2012) στο διαδίκτυο. Επιπλέον, παραπέμπουμε στο άρθρο του Τσώλη (2012) στην εφημερίδα «Το Βήμα», όπου περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων και το προσάρτημα V περί δημοσιονομικών μέτρων, που αφορούν στους μισθούς στον Δημόσιο Τομέα, από το συνοδευτικό κείμενο του Μνημονίου 3.

Βιβλιογραφία

- Βουλή των Ελλήνων (2012). *Σχέδιο Νόμου περί Έγκρισης Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016. Επείγοντα μέτρα εφαρμογής του Ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013-2016*. Ανακτήθηκε στις 12/11/2012, από: http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=7f3c54cd-82e0-407c-a348-71c4491651fb.
- Γιαγλής, Γ. Δ. (1983). *Θεμελιώδεις αρχές και ιδέες Στην Παιδαγωγική της Μ. Montessori*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Cleary, M., & English, G. (2005). The Small Schools Movement: Implications for Health Education. *Journal of School Health*, 75(7), p.p. 243-247.
- Δομούζη, Στ. (2012). *Το ΜΝΗΜΟΝΙΟ διαλύει την Παιδεία - Έρχονται απολύσεις εκπαιδευτικών και μείωση διορισμών*. Ανακτήθηκε στις 12/11/2012, από: http://www.hellasedu.gr/2012/11/blog-post_11.html.
- ΕΔΚΒ. (2011). *Υπόμνημα του Ειδικού Δημοτικού Κωφών Βαρηκόων Αθήνας για τα σχέδια κατάργησής του*. Εφημ. «Τα Νέα», περιοδικό «ΟΔΗΓΟΣ», 23-3-2011. Ανακτήθηκε στις 4/4/2011, από: <http://www.m.alfavita.gr/artro.php?id=27178>.
- Εφημερίδα «Επικοινωνία» (2011). Αντιδρά ΟΛΜΕ και αντιπολίτευση στη λίστα των προς κατάργηση ή συγχώνευση σχολείων. *Ηλεκτρονική εφημερίδα*, 13-3-2011. Ανακτήθηκε στις 3/4/2011, από: http://www.epikoinonia-arg.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=26096.
- Gallien, G., & Fonteyne, L. (1961). Παιδαγωγικές αρχές του σχολείου “L’ Ermitage”, στο: J., Husson, G., Gallien, L., Fonteyne, A., Claret, & J., Degand, *Το σχολείο με τη ζωή για τη ζωή. Το παιδαγωγικό σύστημα Decroly. Αρχές - Πρόγραμμα - Μέθοδος*. Αθήνα: Δίπτυχο, σ.σ. 77-110.
- Heiland, H. (2000). *FRIEDRICH FRÖBEL*, στο: J., Houssaye (Επιμέλεια), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 63-85.
- Helsinki Design Lab. (2008). *Population At A Glance*. Ανακτήθηκε στις 20/4/2011, από: <http://helsinki.designlab.org/dossiers/education/text-population-at-a-glance-finlands>.
- Hoff, J. D. (2008). Study of Small High Schools Yields Little on Achievement. *Education Week*, 27(38), p. 10.
- Θεριανός, Ν. Κ. (2007). *Η λειτουργία της Επιλογής στη Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική. Εμπειρική Έρευνα σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου*. Ανακτήθηκε στις 5/4/2011, από: <http://paremvaseis.org/yliko33.htm>.
- Θεριανός, Κ. (2010). *Πόσοι είναι, τελικά, οι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία;*. Ανακτήθηκε στις 11/4/2011, από: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=13009>.
- Johnson, P. (2010). Διακυβέρνηση, οικονομία και μελλοντικές προκλήσεις της εκπαίδευσης στη Φινλανδία, στην ημερίδα με θέμα: *Η εκπαίδευση στην Ελλάδα και τη Φινλανδία. Απόπειρα μιας συγκριτικής μελέτης για μια καλύτερη εκπαίδευση*, που διοργάνωσε η Διεύθυνση Α/θμιας Εκπ/σης Δ. Θεσ/νίκης στο Πόρτο Παλλάς, στις 18 Μαρτίου.
- Καλαντζής, Φ. (2011). Ο νέος εκπαιδευτικός χάρτης. *Εφημ. «Κόσμος του Επενδυτή»*, 6/3/2011. Ανακτήθηκε στις 4/4/2011, από: <http://www.m.alfavita.gr/artro.php?id=25370>.
- Καλόγηρος, Β. (2011). *Πόσες οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών χάνονται με τις συγχωνεύσεις που ανακοίνωσε το υπουργείο Παιδείας*, 14/3/2011. Ανακτήθηκε στις 3/4/2011, από: <http://www.alfavita.gr/artro.ph?id=26088>.
- Lee, E. V., & Burkam, T. D. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), p.p. 353-393.
- Μοντεσσόρι, Μ. (1980). *Πρακτικός οδηγός στη μέθοδό μου. Η καθημερινή εφαρμογή των ιδεών μιας γυναίκας που άλλαξε την πορεία των παιδαγωγικών αντιλήψεων*. Αθήνα: Γλάρος.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φρ., & Τσέργας, Ν. (2000). *Όταν τα πράγματα στο σχολείο...αγριεύουν!* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Νηλ, Α. Σ. (1972). *Θεωρία και πράξη της Αντισταυταρχικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Ντιούι, Τζ. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*. Αθήνα: Γλάρος.
- Newman, A. R. (1994). A report from the 23rd International Conference on Alternative Education. *Phi Delta Kappan*, 75, p.p. 547-549.
- Νονοα, Α., & Βιλανου, C. (2000). FRANCISCO FERRER, στο: J., Houssaye (Επιμέλεια), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 107-134.
- Παλαιοκρασάς, Στ., Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β., & Παναγιωτοπούλου, Τρ. (1996). *Οι Μαθητές που Εγκαταλείπουν τις Σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι Ανάγκες τους για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΕΚ.
- Πανάρετος, Ι. (Επιμέλεια) (2001). Απόδοση των μαθητών Λυκείου το σχολικό έτος 1999-2000. Ινστιτούτο Στατιστικής Τεκμηρίωσης Ανάλυσης και Έρευνας-Τμήμα Στατιστικής/Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Peyronie, H. (2000). CELESTIN FREINET, στο: J., Houssaye (Επιμέλεια), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 271-290.
- Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ.
- Στεφανάκου, Π. (2011). Καταργούνται πάνω από 6.500 θέσεις εκπαιδευτικών. Εφημερίδα «Αυγή», 20/3/2011. Ανακτήθηκε στις 2/4/2011, από: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=26780>.
- Sarup, M. (2006). *Μαρξισμός και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Schmidt, M., Murray, C., & Nguyen, H. (2007). Cohesive Communities, Improved Outcomes: A Case for Small Schools. *Education Canada*, 47(4), p.p. 59-62.
- Schreiber, B. J. (2002). Institutional and student factors and their influence on advanced mathematics achievements. *The Journal of Educational Research (Washington D.C.)*, 95(5), p.p. 274-286.
- Soëtard, M. (2000). JOHAN HEINRICH PESTALOZZI, στο: J., Houssaye (Επιμέλεια), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 43-61.
- Stancato, A. F. (2003). The Columbine Tragedy: Adolescent Identity and Future Recommendations. *The Clearing House*, 77(1), p.p. 19-22.
- Stewart, L. (2009). Achievement differences between large and small schools in Texas. *Rural Educator*, 30(2), p.p. 20-28.
- Τουρτούρας, Δ. Χρ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τριλιανός, Α. Θ. (1991). *ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ Ι. Κριτική προσέγγιση της αποτελεσματικής διδασκαλίας με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αφοί Τολίδη.
- Τσώλης, Ζ. (2012). Αποκάλυψη τώρα! Όλο το νέο μνημόνιο. Η τελική συμφωνία με την τρόικα για να μείνουμε στο ευρώ. *Το Βήμα*, αρ. φύλ.: 12/11/2012. Ανακτήθηκε στις 12/11/2012, από: <http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=480391>.
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011α). *Υπουργείο Παιδείας: Δείτε τα σχολεία που συγχωνεύθηκαν σε όλη την Ελλάδα (Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια)*, 14/3/2011. Ανακτήθηκε στις 4/4/2011, από: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=26069>.
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011β). *Δελτίο Τύπου. Σχολικός χάρτης 2011-2012*, 13/3/2011. Ανακτήθηκε στις 5/4/2011, από: <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=26069>.
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011γ). *Υπουργείο Παιδείας: Το Εκπαιδευτικό Σύστημα/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2011, από: http://www.ypepth.gr/el_ec_category6641.htm.
- ΥΠΔΒΜΘ. (2011δ). *Υποβιβασμός, Συγχώνευση και Κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων-Διεύθυνση Διοικητικών Υποθέσεων/Τμήμα Α΄.

- Υπουργείο Παιδείας. (2011). *Δελτίο Τύπου. Σχετικά με τα δημοσιεύματα για το Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και Βαρήκων Αθήνας (Αμπελοκήπων)*. Αναρτήθηκε στις 19/4/2011. Ανακτήθηκε στις 25/4/2011, από: http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=2494.
- ΥΠΠΚ. (2009). *Ετήσια Έκθεση 2009*. Λευκωσία: Κώνος Λτδ. Ανακτήθηκε στις 1/4/2011, από: http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/pdf/annual_report_gr_2009.pdf.
- U.S. Census Bureau (2011). *School Enrollment*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2011, από: <http://www.census.gov/population/www/socdemo/school.html>.
- U.S.A. TODAY (2002). *U.S. student population*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2011, από: <http://www.usatoday.com/snapshot/news/nsnap105.htm>.
- Vander Ark, T. (2002). The case for small high schools. *Educational Leadership*, 59(5), p.p. 55-59.
- Φύκαρης, Ι. (2010). *Κατάργηση των ολιγοθέσιων Δημοτικών σχολείων για περιορισμό του κόστους εκπαίδευσης. Μύθοι και πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε στις 11/4/2011, από: <http://www.opengov.gr/yppepth/?c=7726>.
- Weiss, C. C., Carolan, V. B., & Baker-Smith, E. C. (2010). Big School, Small School: (Re)Testing Assumptions about High School Size, School Engagement and Mathematics Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), p.p. 163-176.
- Werblow, J., & Duesbery, L. (2009). The Impact of High School Size on Math Achievement and Dropout Rate. *The High School Journal*, 92(3), p.p. 14-23.
- WORLD STUDENT (2011). *U.S.A. Population*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2011, από: <http://www.worldstudent.com/uk/studybroad/usa/1a.shtml>.