# Το Συγκριτικό Επιχείρημα στην εκπαιδευτική πολιτική. Διδαχές και Διδάγματα*

Δημήτρης Ματθαίου


## Περιληψη

Η δημοσιοποίηση των επιδόσεων των Φινλανδών μαθητών στο PISA δρομολόγησε στη χώρα μας μια εκτεταμένη συζήτηση για τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχία αυτή. Επιχειρήθηκαν εν προκειμένω διάφορες ερμηνείες με τρόπο κατά κανόνα ελλειπτικό και εν πολλοίς αυθαίρετο.

Το άρθρο, με αναφορά σε συγκεκριμένες πτυχές και παραδείγματα από το φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης, αναλύει επιλεκτικά ορισμένες από τις αδυναμίες των ερμηνευτικών αυτών προσεγγίσεων, προσφέροντας παράλληλα τη συγκριτική οπτική επί του θέματος.


* Πρόκειται για την εισήγηση του Δ. Ματθαίου κατά την ημερίδα «Το "Φινλανδικό Μοντέλο" ως μεταρρυθμιστική πρόταση για την Ελληνική Εκπαίδευση – Κριτική και Συγκριτική Αποτίμηση» που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στις 3 Νοεμβρίου 2005.

Ο δημόσιος λόγος για την εκπαίδευση κυριαρχείται τον τελευταίο καιρό στη χώρα μας από αναφορές στο φινλανδικό πρότυπο. Η εντυπωσιακή οικονομική ανάπτυξη μιας μικρής χώρας, όπως η Φινλανδία, κυρίως όμως οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών της στο διαγωνισμό PISA, έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον αυτό όχι μόνο σε ελληνικό αλλά και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Άλλωστε, η δική μας τουλάχιστον κοινωνία έχει μια μακρά παράδοση θαυμαστικής ενατένισης των εκπαιδευτικών πραγμάτων σε ευρωπαϊκές χώρες. Οι παλιότεροι από εμάς θυμούνται ίσως τον ανυπόκριτο εγκωμιασμό από ανθρώπους του πνεύματος της εκπαίδευσης της γερμανικής, για παράδειγμα, επαγγελματικής εκπαίδευσης «εν τη οποία αύτη έχει ως άριστα ρυθμιστεί» ή των Γάλλων, οι οποίοι μόνοι «από όλους τους λαούς της Δύσεως κατόρθωσαν να δημιουργήσουν τα καλύτερα σχολεία».

Συνεπώς, το ενδιαφέρον για τα ξένα συστήματα εκπαίδευσης ούτε καινοφανές είναι ούτε βεβαίως αποτελεί αποκλειστικά ελληνικό φαινόμενο. Κάθε φορά που οι συγκυρίες υπαγορεύουν την εκπαιδευτική αλλαγή, το ενδιαφέρον αναζωπυρώνεται. Ο εκδημοκρατισμός, ας πούμε, της εκπαίδευσης κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες έστρεψε το ενδιαφέρον των Δυτικοευρωπαίων προς το σουηδικό ενιαίο σχολείο, με τον ίδιο τρόπο που ο νεο-φιλελεύθερος εκσυγχρονισμός στρέφει πολλά βλέμματα σήμερα προς τα μεταρρυθμιστικά μέτρα στον αγγλοσαξωνικό χώρο. Έχω από άλλη θέση αναφερθεί αναλυτικά στο χαρακτήρα αυτού του είδους του περιστασιακού δημόσιου λόγου για την εκπαίδευση σε άλλες χώρες. Καθώς πρωταρχικό σκοπό του έχει να προβάλει θέσεις και να πείσει για την ορθότητα ή, αντίθετα, για την αναποτελεσματικότητα πολιτικών, ο λόγος αυτός, το συγκριτικό επιχείρημα όπως το έχω αποκαλέσει, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Είναι κατά κανόνα επιλεκτικός, αποσπασματικός, συχνά αξιωματικός και αφοριστικός και συνήθως γενικόλογος και γενικευτικός.

Πολλά από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ήδη ορατά στο λόγο που αρθρώνεται σήμερα για το φινλανδικό μοντέλο εκπαίδευσης. Αναδιφώντας, με την ευκαιρία της σημερινής εκδήλωσης, το αρχείο μου, σημείωσα την επιλεκτική όσο και αποσπασματική αναφορά ορισμένων, έγκριτων κατά τα άλλα, αρθρογράφων στα αυξημένα ακαδημαϊκά προσόντα των Φινλανδών δασκάλων, στην αποτελεσματικότητα του αποκεντρωμένου συστήματος διοίκησης της φινλανδικής εκπαίδευσης, στη γενναιόδωρη χρηματοδότησή της από το κράτος, στο αξιόπιστο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που όλα μαζί αποτελούν, για ορισμένους, την «τέχνη του αυτονόητου» για κάθε εκπαι-

δευτικό σύστημα, άρα και για το δικό μας, ή, για άλλους, το απευκταίο πρότυπο μιας εν εξελίξει και εν πολλοίς ύπουλης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης στο χώρο της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης.

Σε σημαντικό βαθμό ο κλάδος της συγκριτικής παιδαγωγικής αναπτύχθηκε ως αντιστάθμισμα στην αυθαίρετη αυτή πρακτική που επικρατεί στο πεδίο της πολιτικής και έχει γι' αυτό επιδοθεί και ειδικευτεί στην παραγωγή των ακαδημαϊκών αντισωμάτων αντιμετώπισής της. Αντί λοιπόν να παρασυρθώ σήμερα σε πρόχειρες συνηγορίες, θαυμαστικούς λιβανωτούς ή σε φοβικού χαρακτήρα επιφυλάξεις για το φινλανδικό μοντέλο, αντί, με άλλα λόγια, να σας υποδείξω το κατά τη γνώμη μου σωστό, θα επιλέξω να αναφερθώ –αναγκαστικά επιλεκτικά, σχηματικά όσο και συνοπτικά– σε ορισμένες κανονιστικές αρχές, στις οποίες υπακούει η συστηματική συγκριτική σπουδή των εκπαιδευτικών πραγμάτων γενικώς και τις οποίες οφείλει να ακολουθεί η όποια αξιόπιστη αναφορά στη φινλανδική εκπαίδευση εν προκειμένω. Θα αφήσω τη συγκροτημένη όσο και αναλυτική μελέτη του θέματος του φινλανδικού μοντέλου ως μεταρρυθμιστικού προτύπου για την Ελλάδα για μια μονογραφία, που βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη.

Θα ξεκινήσω λοιπόν από τη συχνά επαναλαμβανόμενη, αλλά σπανιότερα κατανοούμενη θέση ότι η εκπαίδευση αποτελεί ζωντανό οργανισμό που αναπτύσσεται, μορφοποιείται και αλληλεπιδρά με το κοινωνικό της περιβάλλον. Έναν αιώνα πριν, ο Sadler, από τους θεμελιωτές της συγκριτικής παιδαγωγικής, σημείωνε ότι «κατά τη μελέτη των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης δε θα πρέπει να λησμονούμε ότι τα δεδομένα εκτός σχολείου έχουν μεγαλύτερη σημασία και από τα πράγματα μέσα στο ίδιο το σχολείο, και ότι είναι αυτά που διέπουν και ερμηνεύουν τα πράγματα μέσα σ' αυτό». Αυτό σημαίνει, στην περίπτωσή μας, ότι κατά την αποτίμηση του φινλανδικού προτύπου δε θα πρέπει να περιοριζόμαστε απλώς στην παρουσίαση, και μάλιστα στην επιλεκτική παρουσίαση, μόνο των εκπαιδευτικών θεσμών. Για να κατανοήσουμε, παραδείγματος χάριν, το κύρος που απολαμβάνει ο Φινλανδός δάσκαλος στην κοινωνία, δε θα πρέπει να περιοριζόμαστε στις υψηλού επιπέδου σπουδές του ή στον επαγγελματισμό που του διασφαλίζει η θεσμικά κατοχυρωμένη αυτονομία στην εκ μέρους του διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος και την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων. Θα πρέπει να αναζητήσουμε την ερμηνεία και την καθολική αναγνώριση της πολύτιμης προσφοράς του στις μικρές απόμακρες κοινωνίες των φινλανδικών χωριών, στα οποία για δεκαετίες λειτούργησε σαν αναμμένο κερί και φωτοδότης, κατά την προσφυή έκ-

φραση Φινλανδού συναδέλφου· αναγνώριση που συμβολικά αποτυπώνεται και με την απόδοση του ονόματος οδός «Οδός Σχολείου» σε έναν από τους δύο κεντρικούς δρόμους κάθε φινλανδικού χωριού. Παρενθετικά και κατ᾽ αντιδιαστολή προς τις εκτιμήσεις αυτές της φινλανδικής κοινωνίας, θα πρέπει να θυμηθούμε ίσως το πόσο γρήγορα ξοδεύτηκε στη συνείδηση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας το ανάλογο κεφάλαιο της εξίσου πολύτιμης προσφοράς του Έλληνα δασκάλου.

Να δώσω και ένα δεύτερο παράδειγμα της σημασίας του κοινωνικού περιβάλλοντος στην κατανόηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Στο πλαίσιο ερμηνείας των υψηλών επιδόσεων των Φινλανδών μαθητών στον αναγνωστικό τομέα, διαπιστώθηκε ότι το 41% από αυτούς μνημόνευσαν το διάβασμα ως ένα από τα προσφιλέστερα χόμπυ τους και ως μια από τις συνηθισμένες ενασχολήσεις της οικογένειας. Οι μακρές χειμωνιάτικες νύχτες είναι υπεύθυνες για τη φιλαναγνωσία, θα πουν μερικοί· η απουσία του μεσογειακού ταμπεραμέντου, κάποιοι άλλοι· οι προτεσταντικές παραδόσεις, κάποιοι τρίτοι. Όπως και να ᾽χει το πράγμα, το κοινωνικό περιβάλλον παραμένει βασική παράμετρος στην ολοκληρωμένη κατανόηση και ερμηνεία των υψηλών αναγνωστικών επιδόσεων των Φινλανδών μαθητών, κάτι που από μόνη της η θεσμική παράμετρος «πυκνό δίκτυο βιβλιοθηκών» δε θα μπορούσε να δώσει. Και πάλι παρενθετικά, αξίζει ίσως να θυμηθούμε κατ᾽ αντιδιαστολή την αντίστοιχη ελληνική νοοτροπία που ονομάζει τους μελετηρούς μαθητές «φυτά», που αποστρέφεται την ανάγνωση εφημερίδων ή που θλίβεται για το φόρτο μελέτης των Ελλήνων μαθητών.

Το δεύτερο θεμελιακό στοιχείο της συγκριτικής προσέγγισης στο οποίο θα ήθελα να αναφερθώ αφορά τη διαπίστωση ότι κατά την παρατήρηση των ξένων συστημάτων εκπαίδευσης είμαστε όλοι δέσμιοι του ευρύτερου πολιτισμικού συστήματος στο οποίο έχουμε ανδρωθεί. Αυτό σημαίνει ότι η οπτική μας είναι επηρεασμένη από βιωματικές εμπειρίες, οικογενειακές καταβολές, επίπεδο και τύπο εκπαίδευσης, επαγγελματικές ενασχολήσεις, ιδεολογικές προτιμήσεις και, προκειμένου για τους συγκριτικούς μελετητές, από επιστημολογικές παραδοχές, θεωρητικά σχήματα και μεθοδολογικές επιλογές· ότι έχουμε μάθει να ενδιαφερόμαστε για διαφορετικά πράγματα και να εστιάζουμε σε διαφορετικές πτυχές τους· να αποδίδουμε σε έννοιες διαφορετικό νοηματικό περιεχόμενο· να αναζητούμε διαφορετικές πληροφορίες, να τις αξιολογούμε και να τις ιεραρχούμε με διαφορετικό τρόπο· να βλέπουμε κοντολογίς την πραγματικότητα υπό διαφορετικό πρίσμα.

Η μόνη ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στους έγκυρους συγκριτικούς

μελετητές και στους αυτόκλητους και αυτοαποκαλούμενους συγκριτολόγους είναι ότι οι πρώτοι έχουν επίγνωση των δυσκολιών του συγκριτικού έργου, και του γεγονότος ότι η υπέρβαση των δυσκολιών αυτών επιβάλλει τη συγκροτημένη στη βάση συγκεκριμένης θεωρητικής οπτικής μελέτη, και πάντως τη διαρκή διασταύρωση στοιχείων και δεδομένων. Να αναφέρω και πάλι ορισμένα σχετικά παραδείγματα από το δημόσιο λόγο περί φινλανδικού μοντέλου. Θα ξεκινήσω από μια διάχυτη πραγματολογικού χαρακτήρα παρανόηση. Έχει τονιστεί μετ' επιτάσεως το υψηλό συγκριτικά με την Ελλάδα επίπεδο κατάρτισης των Φινλανδών δασκάλων και έχει προβληθεί ως αποδεικτικό στοιχείο το γεγονός ότι όλοι τους διαθέτουν πτυχίο master.

Για τον Έλληνα παρατηρητή που κρίνει με βάση την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, master σημαίνει τέσσερα χρόνια φοίτησης σε προπτυχιακό επίπεδο και εν συνεχεία δύο ακόμη χρόνια σε μεταπτυχιακό, όπου και αποκτάται ειδίκευση σε έναν τομέα, ο οποίος δεν είναι υποχρεωτικό να έχει άμεση σχέση με το διδακτικό έργο. Ωστόσο, μέχρι την 1η Αυγούστου 2005, η απόκτηση master από τις φινλανδικές σχολές εκπαίδευσης προϋπέθετε μια ενιαία τετραετή ή πενταετή φοίτηση με ειδικεύσεις προσανατολισμένες κατά βάση στη σχολική πράξη. Όμως μη βιαστείτε να αλλάξετε γνώμη για την αξία του φινλανδικού master. Υπό το υφιστάμενο εκεί σύστημα πιστωτικών μονάδων, ο συνολικός αριθμός ωρών διδασκαλίας για τα τέσσερα ή πέντε χρόνια φοίτησης είναι σημαντικά μεγαλύτερος από τα έξι συνολικά χρόνια φοίτησης στις δικές μας σχολές. Συμπέρασμα: Χωρίς επίγνωση της παραμορφωτικής δράσης που ασκεί στις παρατηρήσεις μας η πολιτισμικά προσδιορισμένη οπτική μας, η κατανόηση ξένων θεσμών δεν μπορεί ποτέ να είναι ακριβής και ολοκληρωμένη.

Ένα δεύτερο παράδειγμα, ενδεικτικό αυτή τη φορά της διαφορετικής εικόνας που διαμορφώνεται για το φινλανδικό μοντέλο, ανάλογα με την ιδεολογική και θεωρητική γωνία θέασής του, αποτελεί το πολυδιαφημισμένο θέμα της αποκέντρωσης του φινλανδικού συστήματος. Για τους οπαδούς της δομολειτουργικής θεώρησης, για όσους δηλαδή θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να προσαρμόζεται γρήγορα και αποτελεσματικά στις μεταβολές και τις απαιτήσεις ενός κοινωνικού περιβάλλοντος η ουσία του οποίου παραμένει σταθερή και αδιαπραγμάτευτη, το φινλανδικό σύστημα αποτελεί πρότυπο λειτουργικότητας. Προβάλλονται η ευελιξία του στη διαχείριση των ζητημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας από τις τοπικές αρχές, η αυξημένη αυτονομία σχολείου και εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του

σχολικού προγράμματος και την επιλογή των σχολικών εγχειριδίων, η δυνατότητα άμεσης και αποτελεσματικής ανταπόκρισης στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά κ.ο.κ. Όσοι, αντίθετα, θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα από τη σκοπιά της κοινωνικής λειτουργίας του σχολείου, αντιμετωπίζουν την αποκέντρωση του συστήματος ως προοίμιο εκχώρησης αρμοδιοτήτων του κράτους πρόνοιας σε ιδιωτικούς φορείς, εμπλοκής των γονέων στη διαχείριση του σχολείου άρα και ενίσχυσης της ταξικότητάς του στο όνομα του γονεϊκού δικαιώματος επιλογής, ενίσχυσης του ανταγωνισμού μεταξύ των σχολείων για διασφάλιση πόρων από τη αγορά κατά το αγγλοσαξωνικό πρότυπο της δεκαετίας του '80 κ.ο.κ. Διαβλέπω σε πολλούς από εσάς το εύλογο ερώτημα: ποιος από τους δύο έχει τελικά δίκιο; ποια από τις δύο θέσεις είναι η σωστή – αν και, παρενθετικά, δεν είμαι καθόλου βέβαιος ότι η εγκωμιαστική για το φινλανδικό μοντέλο συγχορδία του τύπου επέτρεψε σε όλους σας να εντοπίσετε τον αντίλογο. Σκοπός όμως της αναφοράς μου εδώ στις δύο αυτές θεωρήσεις δεν είναι να θέσω και πολύ περισσότερο να απαντήσω σε τέτοια σύνθετα όσο και δύσκολα επιστημολογικού χαρακτήρα ερωτήματα. Θέλω απλώς να υπογραμμίσω τη βαρύνουσα σημασία που έχει η ιδεολογική και θεωρητική οπτική κατά τον εντοπισμό, τη συλλογή, ιεράρχηση και αξιολόγηση στοιχείων της εκπαιδευτικής πραγματικότητας· να υπενθυμίσω ότι η πραγματικότητα δεν είναι τελικά μόρφωμα απόλυτα αντικειμενικό, αλλά η εικόνα που προσλαμβάνουμε γι' αυτήν, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μια ξένη κοινωνία, αποτελεί το είδωλο μιας παρατήρησης που γίνεται αναγκαστικά μέσα από τους φακούς της πολιτισμικής μας συγκρότησης, για την οποία έκανα λόγο προηγουμένως.

Επιτρέψτε μου στο σημείο αυτό μια ανεκδοτολογική αναφορά, που, αν και δεν ανάγεται στο επίπεδο της θεωρητικής θέασης της πραγματικότητας, δίνει εντούτοις το μέτρο του υποκειμενικού χαρακτήρα της παρατήρησης εκπαιδευτικών πρακτικών σε μια ξένη χώρα. Επισκεπτόμουν το 1999, πολύ πριν ανακαλυφθεί δηλαδή στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό της μοντέλο, τη Φινλανδία, επικεφαλής μιας αντιπροσωπείας από το Ελληνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το πρόγραμμα προέβλεπε μεταξύ των άλλων και επίσκεψη σε ένα ενιαίο σχολείο στο Ελσίνκι. Μείναμε σ' αυτό για περίπου τρεις ώρες. Μετά από την προκαταρκτική ενημέρωση από το διευθυντή περιηγηθήκαμε τους χώρους του σχολείου. Σε όλη τη διάρκεια της επίσκεψής μας οι μαθητές μετακινούνταν στους διαδρόμους, μπαινόβγαιναν σε αίθουσες, συζητούσαν σε μικρές ομάδες γύρω από ένα τραπέζι ή μπροστά σε ένα υπολογιστή,

άλλοτε μόνοι και άλλοτε παρουσία ενός ή δύο ενηλίκων που θα πρέπει να ήταν δάσκαλοί τους. Αυτή η διάχυτη αταξία έκανε ένα από τα μέλη της αποστολής να με πλησιάσει και εμπιστευτικά να διατυπώσει το με ισχυρή δόση επίκρισης ερώτημά του: «Καλά, πότε κάνουν αυτοί μάθημα;». Ο καημένος ο πολύ καλός συνάδελφος έβλεπε τη λειτουργία του φινλανδικού σχολείου μέσα από τα ματογυάλια της δικής του ελληνικής εμπειρίας: την αυστηρή δηλαδή γραμμική διαδοχή μαθήματος-διαλείμματος· τις τάξεις με τους 20-25 μαθητές καθισμένους σε σειρές θρανίων να παρακολουθούν το δάσκαλο που όρθιος μπροστά στον πίνακα παρουσιάζει τη διδακτέα ύλη. Όταν γυρίσαμε στο ξενοδοχείο για την καθιερωμένη επισκόπηση της επίσκεψής μας, διαπίστωσα ότι την απορία του συναδέλφου συμμερίζονταν πολλοί, αν και ορισμένοι είχαν μόνο επαινετικά σχόλια να διατυπώσουν για το φιλικό κλίμα, τους χαλαρούς ρυθμούς εργασίας που είχαν διαπιστώσει καθώς και για την ανοιχτότητα του σχολείου στην κοινωνία και για την ετοιμότητα του δασκάλου να σταθεί αρωγός σε όλα τα προβλήματα του μαθητή, όχι μόνο τα μαθησιακά, στοιχεία τα οποία είχε υπογραμμίσει στην ενημέρωσή του ο διευθυντής του σχολείου. Η διαφορά στα σημεία που είχαν εστιάσει την παρατήρηση και την προσοχή τους οι συνάδελφοι αντανακλούσε τη διαφορετική οπτική τους γωνία και επιβεβαίωνε την κοινότοπη ρήση ότι παρατηρούμε όσα είμαστε προδιατεθειμένοι να παρατηρήσουμε.

Προσέφυγα στο ανεκδοτολογικό αυτό παράδειγμα, όχι μόνο για να υπογραμμίσω την υποκειμενικότητα της πρόχειρης συγκριτικής θεώρησης των ξένων εκπαιδευτικών πραγμάτων που είναι εξ αντικειμένου έτσι κι αλλιώς δεδομένη και κατανοητή. Αλλά και γιατί μια τέτοια πρακτική και μακρά ιστορία έχει και κινδύνους εγκυμονεί και σε εξέλιξη βρίσκεται και πάλι σήμερα. Αρκεί μόνο να θυμίσω από το παρελθόν την τύχη που είχαν τα προγράμματα τεχνικής βοήθειας προς τον Τρίτο Κόσμο κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες. Τότε, κάθε λογής ειδικοί και τεχνοκράτες, για να παραφράσω την περίφημη φράση του Ιουλίου Καίσαρα, ήλθον, είδον, συνεβούλευσαν και απήλθον, με μόνους χαμένους τελικά από τη διαδικασία αυτή τους ίδιους τους ενδιαφερομένους, που δεν ξανάδαν βέβαια τους σοφούς συμβουλάτορες, οι οποίοι δεν είχαν πια κανένα λόγο να επιστρέψουν στον τόπο του εγκλήματος. Και αρκεί βεβαίως να επισημάνω επίσης το σημερινό έντονο πανευρωπαϊκό ενδιαφέρον πολιτικών, εκπαιδευτικών, και κοινής γνώμης για το φινλανδικό μοντέλο που συζητάμε σήμερα. Κραδαίνοντας την κατάταξη των Φινλανδών μαθητών στις πρώτες θέσεις στον

αξιολογικό πινάκα του PISA, χωρίς στις περισσότερες περιπτώσεις να γνωρίζουν τη λογική, τις παραμέτρους αλλά και τα επιμέρους ενδιαφέροντα εξ αυτού ευρήματα, με μόνο εφόδιο την προσωπική εμπειρία από μια σύντομη επίσκεψη στην όμορφη χώρα των χιλίων λιμνών και μια διαγώνια ανάγνωση του εθνικού φακέλου της χώρας στο δίκτυο Ευρυδίκη, πολλοί εξ αυτών επιδίδονται στο προσφιλές άθλημα προσφοράς συμβουλών περί του πρακτέου.

Δε χωράει αμφιβολία ότι το φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης προσφέρεται σε πολλές, όσο και, κυρίως, ενδιαφέρουσες αναγνώσεις της ιδεολογίας, των θεσμών, των παιδαγωγικών πρακτικών και του κοινωνικού του συγκειμένου. Ως δημιούργημα του μεταπολεμικού κράτους πρόνοιας και της μακράς παράδοσης αναγνώρισης της συμβολής της εκπαίδευσης στο φωτισμό της κοινωνίας· ως παράδειγμα διαρκούς επαναδιαπραγμάτευσης και συμβιβασμού μεταξύ αντιτιθέμενων ιδεολογικών και θεσμικών προτάσεων· ως φορέας επιτυχούς συγκερασμού της ισότητας με την ποιότητα (στην εκπαίδευση να θυμίσω εν προκειμένω την εντυπωσιακά μικρή απόκλιση μεταξύ του πρώτου και του τελευταίου σε επιδόσεις σχολείου και μαθητή και τη μικρή εξάρτηση των επιδόσεων των μαθητών από την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση)· ως εκφραστής μιας σχολικής κουλτούρας που θέλει το δάσκαλο και τους μαθητές να γευματίζουν σαν μια οικογένεια γύρω από το μεσημεριανό τραπέζι στο σχολείο και τους γονείς να συνεργάζονται και να εμπιστεύονται το δάσκαλο ο οποίος, ενώ κρατά ψηλά τον πήχη των απαιτήσεων και των προσδοκιών από τους μαθητές του, είναι ταυτόχρονα έτοιμος και να τους στηρίζει, ως όλα αυτά μαζί το φινλανδικό σύστημα εκπαίδευσης, δημιούργημα της φινλανδικής κοινωνίας στη μακρά ιστορική διαδρομή της, δεν προσφέρεται ασφαλώς για αυθαίρετες αντιγραφές και επιλεκτικές μεταφορές σπαραγμάτων του θεσμικού του πλαισίου. Μας παρέχει αντίθετα τη δυνατότητα να δούμε τον εκπαιδευτικό εαυτό μας στον καθρέφτη. Παρέχει ερεθίσματα για κριτική και συγκριτική μελέτη και του δικού μας συστήματος εκπαίδευσης, η οποία είναι και η μόνη που μπορεί να αποτελέσει τη βάση άντλησης χρήσιμων διδαγμάτων στη θέση των κενοσόφων διδαχών, με τις οποίες επιχειρούν να μας νουθετήσουν οι κάθε λογής συγκριτικοί προχειρολόγοι.

## Abstract

The success of its pupils in PISA has brought the Finnish system of education to the attention of many in Greece, including politicians, academics and teachers. The press is hosting articles about it, conferences are organized and a number of educationists and policy makers actually travel up north to acquire first hand information. Public discourse is characterized, as one could have expected in such occasions, by arbitrary generalizations and remarks, by piecemeal and selective information and by unsubstantiated recommendations.

The article looks into this discourse from the comparative perspective. In the first place it shows how misleading the explanation of the Finnish pupils' high level reading skills can be if the historical dimension –Lutheranism and long foreign occupation– and the contemporary socio-economic context are neglected. Secondly, it demonstrates how even the factual data could be misinterpreted and distorted when the observer is either not aware of the cultural subjectivity of his/her observation and/or selective in collecting them. It concludes by providing and alternative approach to the study of the «Finnish model» of education that would respect the fundamental principles and the conventional wishes of Comparative Education.