



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**  
**« Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης »**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

«Διαμορφώνοντας μια σχολική κουλτούρα αναγνώρισης-  
αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών Α΄θμιας Εκπαίδευσης»

ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ: Σταυρούλα Κυριακοπούλου

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Χρήστος Γκόβαρης

ΒΟΛΟΣ 2020

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την δυνατότητα διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας αναγνώρισης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Διερευνά τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών για την επίτευξη δημιουργίας ενός κλίματος τέτοιου, όπου να προάγεται η εκπαιδευτική ισότητα και η συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών, καθώς και η οικοδόμηση παιδαγωγικών σχέσεων αναγνώρισης, που χαρακτηρίζουν ένα δίκαιο σχολείο.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Χρήστο Γκόβαρη, για την προσφορά γνώσεων και την δυνατότητα που μου παρείχε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα, καθώς και για την υποστήριξη του, κυρίως την ηθική, κατά το διάστημα εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ

Η Σταυρούλα Κυριακοπούλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διαμορφώνοντας μια σχολική κουλτούρα αναγνώρισης-αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών Α΄θμιας Εκπαίδευσης», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Σταυρούλα Κυριακοπούλου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σύγχρονο σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται από έλλειψη ανάπτυξης μίας κουλτούρας «αναγνώρισης». Οι εκπαιδευτικοί δεν προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσοντας συνθήκες και σχέσεις αναγνώρισης, μέσα στο σχολικό περιβάλλον, αν και όλοι γνωρίζουν την αναγκαιότητα και τα οφέλη που θα αποκόμιζε το σύνολο των συμμετεχόντων, εκπαιδευτικοί και μαθητές. Στην «πολυμορφική» και «πολυπολιτισμική» τάξη του σήμερα τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσα από τα μάτια του «άλλου» και επωφελούνται από αυτή την αλληλεπίδραση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν με δεξιότητες και πρακτικές που διαθέτουν, να δημιουργήσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους σε πολλούς τομείς και να είναι μέρος ενός σχολικού οργανισμού, που προάγει την συναισθηματική τους ασφάλεια και την εκπαιδευτική δικαιοσύνη. Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης μίας κουλτούρας αναγνώρισης. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ τα αποτελέσματα αναλύθηκαν με την μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Το δείγμα της έρευνας αφορά εννιά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την ανάλυση οι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και δυσκολίες στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού τους έργου. Όπως φάνηκε από τα ερευνητικά ευρήματα πιο πολύ τους απασχολεί να τηρούν τα χρονοδιαγράμματα της ύλης, να προετοιμάζουν τους μαθητές, όσους μπορούν, για μια σχολική καριέρα ακαδημαϊκών γνώσεων και επιδόσεων, και έχουν λησμονήσει την ανάπτυξη των όποιων άλλων ταλέντων των μαθητών τους. Όλα αυτά δυσκολεύουν την επίτευξη ενός δίκαιου σχολείου και την δημιουργία ενός κλίματος εκπαιδευτικής ισότητας και συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών, καθώς και την οικοδόμηση παιδαγωγικών σχέσεων, που καλύπτονται από τις έννοιες της αλληλεγγύης, του ηθικού σεβασμού και της κοινωνικής εκτίμησης του ατόμου.

Λέξεις-κλειδιά: αναγνώριση, εκπαιδευτική δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρίες, συναισθηματική ασφάλεια.

## ABSTRACT

The modern school of Primary Education is characterized by a lack of development of a culture of "recognition". Teachers do not promote the educational process by developing conditions and relationships of recognition, within the school environment, although everyone knows the necessity and benefits that would be obtained by all participants, teachers and students. In today's "multiform" and "multicultural" classrooms, children see the world through different perspectives, through the eyes of the "other" and benefit from this interaction. Teachers can, with the skills and practices they possess, create the right learning environment so that all students can improve their performance in many areas and be part of a school organization that promotes emotional security and educational justice. The present research aims to explore teachers' perceptions and practices towards the development of a culture of recognition. The method used is qualitative research with semi-structured interviews, while the results were analyzed by the method of content analysis. The research sample concerns nine Primary Education teachers. According to the analysis, teachers have to face stereotypes and difficulties in the development of their educational work. As the research findings showed, they are more concerned with meeting the curriculum, preparing students, those who can, for a school career of academic knowledge and performance, and have forgotten the development of any other talents of their students. All this makes it difficult to achieve a fair school and create a climate of educational equality and emotional security for students, as well as building pedagogical relationships, which are covered by the concepts of solidarity, moral respect and social appreciation of the individual.

Key words: recognition, educational justice, equal opportunities , emotional security.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κεφάλαιο 1.....	3
Εισαγωγή .....	3
Κεφάλαιο 2.....	6
Η θεωρία της αναγνώρισης.....	6
2.1. Η εξέλιξη της κριτικής θεωρίας-κατάληξη στην έννοια της αναγνώρισης.....	6
2.2. Η θεωρία της αναγνώρισης.....	8
2.2.1. Περιγραφή της θεωρίας-Ορισμός.....	8
2.2.2. Η θεωρία της αναγνώρισης του Honneth .....	10
2.2.3. Αναγνώριση ή Ανακατανομή; .....	14
2.2.4. Η ιδεολογία της αναγνώρισης.....	17
Κεφάλαιο 3.....	19
Θεωρία της αναγνώρισης και εκπαίδευση.....	19
3.1. Εκπαίδευση και παιδαγωγική σε σχέση με την πολιτική φιλοσοφία .....	19
3.2. Η κατάκτηση της κοινωνικής ελευθερίας.....	20
3.3. Κοινωνική ελευθερία, αναγνώριση και εκπαίδευση .....	22
3.4. Σεβασμός στην ισότητα-ισοτιμία των μαθητών και εκπαιδευτική δικαιοσύνη.....	24
Κεφάλαιο 4.....	28
Μεθοδολογία έρευνας .....	28
4.1.Σκοπός της έρευνας.....	28
4.2. Μέθοδος και εργαλεία έρευνας .....	28
4.3. Δείγμα της έρευνας.....	29
4.4. Συλλογή δεδομένων και ανάλυση .....	29
4.5. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας-προβλήματα κατά την διεξαγωγή της έρευνας.....	30
Κεφάλαιο 5.....	32
Αποτελέσματα συνεντεύξεων .....	32
5.1. Η Αναγνώριση των μαθητών που φοιτούν στο Ελληνικό σχολείο.....	32
5.1.1. Αναγνώριση ηθικής ισότητας .....	32
5.1.2. Ενσυναίσθηση-Αναγνώριση του γνωστικού σεβασμού .....	36
5.1.3. Αναγνώριση ηθικής αξίας και υπόστασης.....	38
5.2. Αναγνώριση σεβασμού συνολικής ισοτιμίας στην γνώση του σχολείου .....	41
5.2.1. Ακαδημαϊκές επιτυχίες και άνιση μεταχείριση .....	41
5.2.2. Αναγνώριση ξεχωριστών ατόμων που μπορούν να συνεισφέρουν.....	44

5.3. Αναγνώριση της προοπτικής του σεβασμού και εκπαιδευτική δικαιοσύνη .....	48
5.4. Παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης-ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας.....	52
5.5. Αγάπη ως το πρώτο στάδιο Αναγνώρισης-Συναισθηματική ασφάλεια στο ελληνικό σχολείο .....	54
5.5.1. Ανάπτυξη αυτονομίας μέσω κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο .....	54
5.5.2. Ανάγκη στήριξης από ειδικό .....	58
5.5.3. Αυτοπεποίθηση-Αίσθημα επιτυχίας του μαθητή .....	59
Κεφάλαιο 6.....	62
Συζήτηση .....	62
Βιβλιογραφία .....	71
Ελληνική .....	71
Ξενόγλωσση .....	72

# Κεφάλαιο 1

## Εισαγωγή

Η έννοια της «αναγνώρισης» διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνία, σύμφωνα πάντα με τις φιλοσοφικές πρακτικές και θεωρήσεις. Στην αρχαιότητα, το άτομο που έχαιρε τον σεβασμό της πόλης κι απολάμβανε μια «καλή» ζωή, ήταν αυτό που έπραττε με κοινωνικά αποδεκτό κι επιθυμητό τρόπο, ενώ μεταγενέστερα το άτομο αποκτά τις «αποδεκτές» αρετές του, ωθούμενο από την δημόσια αναγνώριση ή και την αποδοκιμασία. Στην σημερινή εποχή όμως, τα πράγματα δείχνουν να αλλάζουν. Η ελληνική κοινωνία επηρεάζεται από πολλά και διάφορα προβλήματα κοινωνικο-οικονομικής φύσης, τα οποία οδηγούν με τη σειρά τους σε μία κρίση πολιτισμική, κρίση ιδεών και αντιλήψεων, που ταλανίζει ακόμη και την ίδια την ιδέα της δημοκρατίας. Η δημοκρατία πρέπει να εξασφαλίζει την ευημερία και τα δικαιώματα των πολιτών, αναγνωρίζεται δε και πρεσβεύεται ως αξία και αρχή σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες και επιτάσσει την αντιμετώπιση κι αναγνώριση όλων των ατόμων ως ίσων ή καλύτερα ισότιμων μεταξύ τους.

Η θεωρία της αναγνώρισης καταλαμβάνει κεντρική θέση στις κοινωνικο-πολιτικές συζητήσεις των τελευταίων δεκαετιών. Οι ρίζες της βρίσκονται στα γραπτά και στις θεωρίες του Hegel κι αναπτύσσονται με ποικίλους τρόπους από τον Mead, τον Sartre, τον Taylor κ.α. για να φτάσουμε στην Τρίτη γενιά της κριτικής θεωρίας της σχολής της Φρανκφούρτης, και στον Axel Honneth, ο οποίος έδωσε μια νέα πνοή στην θεωρία με το κλασσικό πια έργο του «The Struggle for Recognition». Η σκέψη του Honneth έχει δύο πτυχές. Κατά την πρώτη, ένα σύγχρονο, ηθικό άτομο πρέπει να μετασχηματίσει τις πρακτικές σχέσεις με τον εαυτό του, μέσα από σχέσεις αναγνώρισης οι οποίες βασίζονται σε τρεις άξονες: αγάπη, σεβασμός, εκτίμηση. Η δεύτερη πτυχή αναφέρει την ύπαρξη της εσφαλμένης αναγνώρισης ή της έλλειψης αναγνώρισης που βιώνουν τα άτομα, ξανά πάνω στους τρεις άξονες της αυτό-πραγμάτωσης, η οποία και γίνεται αντιληπτή ως βλάβη ή ως αδικία, που με την σειρά της μπορεί να παρακινήσει ένα αγώνα για αναγνώριση (Brink & Owen, 2007:1). Η θεωρία του Honneth μας εξηγεί εμπειρικά κι απλά, τον τρόπο σκέψης που μας κατευθύνει σε απελευθερωτικούς αγώνες για την κατάκτηση της δικαιοσύνης μέσα στις κοινότητες που ζούμε και αποτελεί μία κινητήριο σκέψη που μας βοηθά στην αντίληψη της ίδιας της έννοιας της δικαιοσύνης και της αίσθησης του καλού, που επιτρέπει την ανάπτυξη κι αξιολόγηση τέτοιου είδους αγώνων. Σύμφωνα με το παραπάνω, θα μπορούσαμε κάλλιστα να πούμε ότι η «αναγνώριση» αποτελεί την λέξη κλειδί που μπορεί να εμπνεύσει τους μεγάλους αγώνες για την κατάκτηση της «ταυτότητας» και την αποδοχή της διαφορετικότητας. (Fraser & Honneth, 2003: 180). Εξάλλου, θέλοντας ο Honneth να διερευνήσει και το ηθικό στοιχείο, που εμπεριέχεται μέσα στις συγκρούσεις, ατομικές και κοινωνικές, απορρίπτει την ιδέα ότι η σύγκρουση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης υπόστασης που προέρχεται απλά και μόνο από το προσωπικό – ατομικό ενδιαφέρον. Μοιάζει να συμφωνεί περισσότερο με την ιδέα του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, όπου όλες οι μορφές αγώνα κατευθύνονται προς το κοινό καλό της ηθικής ζωής της κοινωνίας. Η θεωρία της αναγνώρισης, λοιπόν, απαιτεί και αποτελείται από ένα μοντέλο σχέσεων μεταξύ των ατόμων, όπου ο σχηματισμός και η ανάπτυξη ενός υποκειμένου εξαρτάται από την ανταπόκριση των άλλων, με σεβασμό και φροντίδα για τις ανάγκες και τα συναισθήματα του καθενός, με σεβασμό για την ηθική



και νομική αξιοπρέπεια του ατόμου, καθώς και εκτίμηση για τα κοινωνικά επιτεύγματά του. Ελλείπει τέτοιων σχέσεων, το άτομο δεν μπορεί να αναπτύξει αυτό-πεποίθηση, αυτό-σεβασμό και αυτό-εκτίμηση και όπως αναφέρει ο Honneth (Brink& Owen, 2007: 2-5) :

*η υπεροχή των διαπροσωπικών σχέσεων πάνω από τις ενορχηστρωμένες πράξεις, συνίσταται στο γεγονός ότι οι σχέσεις δίνουν σε όλους τους εμπλεκόμενους την ευκαιρία να εκφραστούν, υπολογίζοντας τον άλλον ως συνεργάτη-σύντροφο στην επικοινωνία και με αυτόν τον τρόπο, από την δική τους σκοπιά, αναγνωρίζουν την οντότητα του.*

Οι σχέσεις αναγνώρισης αποτελούν μια απαραίτητη κατάσταση της ηθικής μας υποκειμενικότητας κι οντότητας (Fraser & Honneth, 2003: 174). Αυτή η ηθικό-ψυχολογική λογική πίσω από τον αγώνα για αναγνώριση, αποκαλύπτει ότι τα άτομα που βιώνουν έλλειψη αναγνώρισης, γνωρίζουν ότι η ταυτότητα τους δεν πρέπει να θεωρείται ως κάτι δεδομένο, που τους δόθηκε και κανείς δεν μπορεί να τους το αφαιρέσει, και στην προσπάθεια τους να ενισχύσουν την αυτονομία τους, επιδίδονται στον αγώνα για αναγνώριση (Brink& Owen, 2007: 16).

Στο πιο πρόσφατο έργο του ο Honneth διόρθωσε την παλαιότερη άποψη του ότι η αγάπη «δεν εξασφαλίζει την δυνατότητα του ατόμου για μία κανονική ανάπτυξη» (Fraser & Honneth, 2003: 192-3). Θεωρεί πλέον ότι σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας, η παιδική ηλικία μοιάζει με μια φάση της ζωής του ανθρώπου που απαιτεί ειδικούς χειρισμούς και ειδική προστασία (Fraser & Honneth, 2003: 139). Γι αυτό το μέγλωμα ενός παιδιού πρέπει να χαρακτηρίζεται από σχέσεις αγάπης και φροντίδας, με γονείς ή όσους ασχολούνται με αυτό, να είναι απολύτως δοσμένοι στα ειδικά καθήκοντα και στις κοινωνικές μορφές που επιτρέπουν την ανάπτυξη του ολόπλευρα και ειδικά την αυτό-πεποίθηση του, τον αυτό-σεβασμό του και την αυτό-εκτίμηση του. Ο ίδιος διακρίνει μία ηθική πρόοδο, μία στροφή στις αντιλήψεις της σύγχρονης κοινωνίας προς το «καλό», το οποίο γίνεται αντιληπτό μέσα από το ιδανικό της αυτονομίας των ατόμων τα οποία υπολογίζονται και θεωρούνται ισότιμα (Fraser & Honneth, 2003: 179). Αυτή η αντίληψη της ευημερίας ή της καλής ζωής (η οποία αποτελείται από τις τρεις μορφές αναγνώρισης του Honneth) είναι αυτή που επιτρέπει στα άτομα να αναγνωρίζουν στους άλλους πολύτιμες ιδιότητες, όπως η ικανότητα τους για αυτονομία, ή να αναγνωρίζουν ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες στους τρεις άξονες αναγνώρισης.

Η παρούσα διπλωματική εργασία διαρθρώνεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρεται το θεωρητικό υπόβαθρο που επικεντρώνεται σε ορισμούς και θεωρητικές προσεγγίσεις από την διεθνή βιβλιογραφία. Το δεύτερο μέρος εξηγεί την μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας κι αναφέρει τα εργαλεία και τις πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Στο τρίτο μέρος γίνεται η επίδειξη των αποτελεσμάτων και ο σχολιασμός πάνω σε αυτά.

Συγκεκριμένα στο δεύτερο κεφάλαιο αναφέρουμε την εξέλιξη της κριτικής θεωρίας και την κατάληξη στην θεωρία της αναγνώρισης. Γίνεται περιγραφή της θεωρίας και ειδικότερα της θεωρίας της Αναγνώρισης του Honneth. Στη συνέχεια αναφέρουμε την κριτική θεωρία της Fraser η οποία προτείνει μια "δισδιάστατη" αντίληψη της δικαιοσύνης που καλύπτει αξιώσεις και της αναγνώρισης και της ανακατανομής, χωρίς μείωση και συγχώνευση του ενός τύπου στον άλλο, συνδέοντας ταυτόχρονα, αυτή τη σύλληψη με την θεωρία του καπιταλισμού, που υποστηρίζει ότι είναι το μόνο πλαίσιο που ενσωματώνει τις δύο θεωρίες και μπορεί να γεφυρώσει τις ανισότητες στη σύγχρονη

κοινωνία. Εδώ έρχεται να προστεθεί ο προβληματισμός, ότι οι πρακτικές αναγνώρισης δεν ενδυναμώνουν τα άτομα αλλά τα υποτάσσουν, ενθαρρύνοντας τα να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη αυτό-αντίληψη, που τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν καθήκοντα που εξυπηρετούν την κοινωνία.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια σύνδεσης της θεωρίας αναγνώρισης και της πολιτικής φιλοσοφίας με την παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στο χάσμα που παρατηρείται ανάμεσα στην δημοκρατική θεωρία και στην εκπαιδευτική, εξαιτίας προβληματικών απόψεων για το τι μπορεί να μας προσφέρει η δημοκρατία, με ποιο τρόπο και σύμφωνα με ποια κουλτούρα, ενώ ο σεβασμός προς τους ίσους περιγράφει την δικαιοσύνη ή την έλλειψη της, σε περιβάλλον απόλυτης ισότητας κυρίως από ηθικής πλευράς και όχι προσανατολισμένης στις ικανότητες των μαθητών. Σύμφωνα με τον σεβασμό των «ισότιμων» η τυπική και υποχρεωτική εκπαίδευση δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στην επίτευξη του ίδιου στόχου από όλους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο σκοπό της έρευνας καθώς και στην μέθοδο, τα εργαλεία και το δείγμα αυτής. Επικεντρωνόμαστε στην συλλογή των δεδομένων και αναφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας καθώς και στα προβλήματα κατά την διεξαγωγή της.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και γίνεται ανάλυση του περιεχομένου τους.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παράθεση της συζήτησης πάνω στα αποτελέσματα της έρευνας και παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από το σύνολο της ερευνητικής προσπάθειας και προσέγγισης.

## Κεφάλαιο 2

### Η θεωρία της αναγνώρισης

#### 2.1. Η εξέλιξη της κριτικής θεωρίας-κατάληξη στην έννοια της αναγνώρισης.

Την στιγμή που υπήρχε ακόμη ο απόηχος των επαναστάσεων του προλεταριάτου και η προσδοκία της σύστασης μιας κοινωνίας πιο δημοκρατικής και με ίσες ευκαιρίες και δικαιώματα, ο Max Horkheimer έγινε διευθυντής του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης και συγκέντρωσε γύρω του ένα κύκλο φιλοσόφων και κοινωνικών επιστημόνων, που καταπιάστηκε εξαρχής με μια θεωρητικά θεμελιωμένη εμπειρική έρευνα των πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούσαν την δεκαετία του 1930. Ο Horkheimer δεσμεύτηκε για την ανάπτυξη ενός ερευνητικού προγράμματος, που θα συνέβαλε στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων της εποχής, υπό την προοπτική του προτάγματος μιας απελευθερωτικής αλλαγής της κοινωνίας (Χονετ, 2000:9). Το πρόγραμμα αυτό θα στηριζόταν στην σχέση αλληλοσυμπλήρωσης μεταξύ της κοινωνικής έρευνας και της φιλοσοφικής διαμόρφωσης των εννοιών, αλλά σύντομα τα σχέδια θα πρέπει να διακοπούν λόγω των ραγδαίων πολιτικών εξελίξεων. Όμως ο προσανατολισμός της σκέψης των δύο ηγετικών μορφών, του Horkheimer και του Adorno, άρχισε να αλλάζει, επηρεασμένος από το γκρέμισμα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, εξαιτίας του Παγκόσμιου Πολέμου. Ριζοσπαστικά ερμηνεύουν την ιστορική διαδικασία, ως πορεία του πολιτισμού προς μια ελεγχόμενη, διοικούμενη κοινωνία, στην οποία ενώ το άτομο προσπαθεί να αποκτήσει τον έλεγχο του φυσικού κόσμου και της εξωτερικής φύσης, με σκοπό να την αντιληφθεί και να την τιθασεύσει, αυτόματα σταματάει την αισθητική σχέση του ατόμου με το περιβάλλον του, ώστε να καταστεί ικανό για κοινωνικά χρήσιμη εργασία. Έτσι εντείνεται η κοινωνική κυριαρχία πάνω στα άτομα και δεν υπάρχουν περιθώρια για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της ελεύθερης βούλησης(Χονετ, 2000:11). Επιχειρήθηκε, λοιπόν, να εξηγηθούν τα κοινωνικά γεγονότα με βάση τις συνθήκες μέσα από τις οποίες αυτά αναδύθηκαν μέσα από την μελέτη μιας μεγάλης και πολύπλοκης ποικιλίας κοινωνικών φαινομένων και παραγόντων, ενώ σε αντίθεση με τα θετικιστικά παραδείγματα και τον θετικιστικό τρόπο σκέψης, εδώ υποστηρίζεται πως η κοινωνία είναι μια ολότητα και η επιστήμη, όπως κάθε πράξη, επηρεάζεται και εξαρτάται από αυτή. Ακόμα δε περισσότερο, κάθε επιστήμη πρέπει να βασίζεται σε μια θεωρία για την κοινωνία.

Μετά το αδιέξοδο της παλαιάς σχολής της κριτικής θεωρίας, έρχεται ο Jürgen Habermas και συνδέει τις ιδέες των παραπάνω με ιστορικές εμπειρίες, που όμως οδηγούν στην σκέψη ότι η κριτική θεωρία δεν μπορεί να προσφέρει θεμελίωση των κριτηρίων της, ούτε μπορεί να συνεργαστεί με την έρευνα και με την κοινωνική πραγματικότητα. Ο Habermas εγκαταλείπει τις ιστορικοφιλοσοφικές παραδοχές και οδεύει σε μια κριτική με ανθρωπολογικό κυρίως περιεχόμενο, που όμως καταλαβαίνοντας πάλι την δυσκολία της γνωσιακής-θεωρητικής θεμελίωσης της κριτικής θεωρίας, στρέφεται προς μια γενική θεωρία της επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Habermas, η ιδέα μιας ελεύθερης από εξωτερικούς καταναγκασμούς, ιδανικής ομιλίας, όπως η επικοινωνία με την μορφή του διαλόγου, στον οποίο οι συνομιλητές αναζητούν κοινό τόπο σύγκλισης στην αλήθεια με βάση τα επιχειρήματα, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση κάθε πραγματικής συνομιλίας. Φτάνοντας στις αρχές

του '90 μας δίνει τελικά την δική του πολιτική θεωρία του «δημοκρατικού κράτους δικαίου», που καταδεικνύει τον εσώτερο δεσμό μεταξύ των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των δικαιωμάτων του πολίτη, μεταξύ της ατομικής ελευθερίας και της δημόσιας αυτονομίας (Χονετ, 2000:19), ώστε το άτομο και η κοινωνία να αυτοκαθορίζεται μέσα από τον δημόσιο ελεύθερο διάλογο.

Ο Honneth και οι συνεχιστές της σχολής της Φρανκφούρτης, αφού μεσολάβησαν κινήματα χειραφέτησης σαν αυτό του Μάη του '68, δεν συμμερίζονται τα ίδια προβλήματα, πρακτικά και θεωρητικά, με τον δάσκαλό τους τον Habermas. Είναι πιο δεκτική αυτή η γενιά στο διαφορετικό και στο επίκεντρο των συζητήσεων και αναζητήσεων της, βρίσκεται η ίδια η έννοια της ελευθερίας. Σύμφωνα με την άποψη τους ο Habermas με τη θεωρητική προοπτική της διερεύνησης των επικοινωνιακών διαδικασιών, κατάφερε να βγάλει την κριτική θεωρία από την απομόνωση που βρισκόταν μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '60, θέτοντας την ως αντικείμενο ενός εποικοδομητικού διαλόγου, όμως δεν θα πρέπει να μείνουν προσκολλημένοι σε αυτό. Ο Honneth επιστρέφει στους πρώτους προβληματισμούς του Habermas και δέχεται την επιλογή του να καταφεύγει σε ανθρωπολογικές υποθέσεις προκειμένου να καμφθούν οι δυσκολίες της επικοινωνιακής θεωρίας και να μπουν τα κριτήρια αυτά που θα οδηγήσουν σε μια σύγχρονη κριτική θεωρία (Χονετ, 2000:21), ενώ αποκαλύπτει ως βασική του σκέψη ότι η οικονομία σε ανθρωπολογικές παραδοχές, σύμφωνα με το έργο του Habermas, δεν έχει θετικές συνέπειες στην δυνατότητα της κριτικής θεωρίας να ασκεί κριτική σε διάφορα περιεχόμενα της κοινωνικής ζωής. Γι αυτό οδηγείται στην έννοια της αναγνώρισης, μία κοινωνικό-φιλοσοφική έννοια την οποία δανείζεται από το πρώιμο έργο του Hegel (Χονετ, 2000:22), ως το μέσον για την κατανόηση όλων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων κι όχι μόνο αυτά της γλωσσικής επικοινωνίας. Η γενική ιδέα είναι ότι η ατομική αλλά και η συλλογική ταυτότητα, ορίζεται, διαμορφώνεται κι εξαρτάται από την επιβεβαίωση τους στα πλαίσια όλων των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, τη στιγμή που η έλλειψη της αναγνώρισης μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά συναισθήματα ματαίωσης, που θα προκαλέσουν μια αγωνιώδη προσπάθεια για αναγνώριση και μια διαταραγμένη σχέση του ατόμου με τον ίδιο τον εαυτό.

Η θεωρία της αναγνώρισης του Honneth μοιάζει φιλόδοξη, διότι ο εμπνευστής της αντιλαμβάνεται την ανάγκη για εμπειρική εφαρμογή της, γνωρίζοντας καλά τις κοινωνικές επιστήμες κι έχοντας την ευαισθησία να αναγνωρίσει ότι αυτή η θεωρία εκτείνεται πέρα από τις οικονομικές θεωρήσεις, στην ψυχολογία, στα κοινωνικά κινήματα και στον πολιτισμό. Δίνει διάσταση στα ιδανικά της κριτικής θεωρίας, πρεσβεύοντας ότι η αναγνώριση δεν αναφέρεται σε κάτι αφηρημένο που έχει σχέση με την δικαιοσύνη ή την ισότητα αλλά είναι μια διεργασία αυτό-συνειδητοποίησης, διαμόρφωσης ήθους και συγκεκριμένου τρόπου ζωής, μιας «καλής και δίκαιης ζωής».

## 2.2. Η θεωρία της αναγνώρισης

### 2.2.1. Περιγραφή της θεωρίας-Ορισμός

Στην πρακτική φιλοσοφία, στις παραδοχές των κοινωνιών, στα ίδια τα άτομα η έννοια της «αναγνώρισης» πάντα είχε έναν σημαντικό ρόλο. Στην αρχαιότητα και σύμφωνα με τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν, ίσχυε η πεποίθηση ότι το άτομο του οποίου τα πεπραγμένα είχαν καθολική αποδοχή ανάμεσα στους συμπολίτες του, θα περνούσε μια «καλή ζωή», ενώ σε άλλες κοινωνίες θεωρούσαν ότι η δημόσια επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία θα οδηγούσε το άτομο στην ενίσχυση των αρετών του. Τέλος ο Kant (Χονετ, 2000:127) θεωρεί αρχή κάθε ηθικής την έννοια του σεβασμού και εισάγει τον όρο «αναγνώριση» ο οποίος φτάνει να αγγίζει όλο και περισσότερο την ιδέα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Η έννοια, λοιπόν, της «αναγνώρισης» σε όλες της τις διαστάσεις είναι το υπόστρωμα της κοινωνικής ελευθερίας (Hanhela, 2014 : 59) κι αξίζει να κοιτάξουμε λίγο πίσω πριν εξετάσουμε συγκεκριμένους τομείς της, ώστε να κατανοήσουμε τι ακριβώς εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε αυτό τον όρο. Οι Heikki Ikäheimo και Arto Laitinen περιγράφουν τρεις διαφορετικές καθημερινές χρήσεις του όρου. Πρώτον, η «αναγνώριση» είναι συνώνυμη με την ταυτοποίηση και μπορούμε να ορίσουμε οτιδήποτε αριθμητικά ή ποιοτικά, ως οντότητα με ορισμένες ιδιότητες, ή γενικά, ως οντότητα, που ανήκει σε ένα συγκεκριμένο είδος. Δεύτερον, ο όρος «αναγνώριση» χρησιμοποιείται σαν συνώνυμο με την κατανόηση ή την γνώση κι αντίληψη μιας ενέργειας την οποία χαρακτηρίζουμε πολύτιμη. Τρίτον, σύμφωνα με τους Ikäheimo και Laitinen, είναι η διαπροσωπική αναγνώριση ή η αίσθηση της αναγνώρισης και με αυτή την διάσταση χρησιμοποιείται στις επηρεασμένες από τον Hegel συζητήσεις, όπου μπορούν να αναγνωριστούν μόνο άτομα, ομάδες ή συλλογικότητες προσώπων (Ikäheimo & Laitinen 2011: 7–8). Μεταξύ των ορισμών της έννοιας ως ταυτοποίηση, αποδοχή και διαπροσωπική αναγνώριση, η τρίτη διάσταση είναι σίγουρα η πιο συναφής με αυτό που περιγράφει ο Honneth στην θεωρία του και θα μπορούσαμε να εξηγήσουμε στις μέρες μας τον όρο, χρησιμοποιώντας την σημασία της στην γερμανική γλώσσα: η επιβεβαίωση των θετικών ιδιοτήτων ενός ατόμου ή μιας ομάδας, που δεν είναι απλά λόγια ή συμβολικές εκφράσεις αφού μέσα από την αλληλεπίδραση μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο, αυξάνεται η αξιοπιστία του κι αντιλαμβάνεται την αναγνώριση (Honneth, 2007 :329). Τελικά η εφαρμογή της θεωρίας αυτής δημιουργεί προβληματισμό σε φιλοσοφικό, όσο και σε επίπεδο κρατικό-δικαίου. Σε φιλοσοφικό επίπεδο, κατά τον Hegel, το άτομο ενδυναμώνει την υποκειμενικότητα του μέσα από την αναγνώριση του από τον κοινωνικό περίγυρο μέσα σε μια ισχύουσα πολιτική κανονικότητα κι επομένως αποτελεί το προϊόν ενός δεσμού ανθρώπων, που συγκροτείται από μια κανονιστική αρχή κι όχι λόγω εκτίμησης του υποκειμένου (Τσίρος, 2013:21). Δηλαδή ο Hegel θεωρεί ότι η αυτοσυνείδηση του ανθρώπου εξαρτάται από την εμπειρία της κοινωνικής αναγνώρισης του και στο μοντέλο του «αγώνα για αναγνώριση» εισαγάγει την επικίνδυνη ιδέα ότι το κοινωνικό ήθος μπορεί να βελτιωθεί αποτελεσματικότερα με βάση την αλληλουχία τριών μορφών αναγνώρισης ή αλληλο-αναγνώρισης: α) την δικαιοκή αναγνώριση, εννοώντας τον ηθικό σεβασμό του ατόμου, β) την αγάπη στην οποία τα άτομα αλληλο-αναγνωρίζουν την μοναδικότητα των φυσικών τους αναγκών, ώστε να φτάσουν σε μια συναισθηματική ασφάλεια, γ) την αλληλοεκτίμηση στα πλαίσια του κοινωνικού ήθους που βοηθά στην αναπαραγωγή ή και στην διατήρηση της κοινωνικής τάξης. Το πέρασμα ανάμεσα σε

αυτές τις διαφορετικές σφαίρες αναγνώρισης, επιτελείται μέσα από έναν αγώνα που «υπηρετούν» τα άτομα, ώστε να κατακτήσουν τον σεβασμό της αναπτυσσόμενης αυτοαντίληψής τους.

Τα τελευταία χρόνια με αφορμή την πεποίθηση ότι οι κοινωνικές σχέσεις δεν μπορούν να καθορίζονται από την ύπαρξη ή έλλειψη υλικών αγαθών και η κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να συνδέεται με αντιλήψεις για το πώς αναγνωρίζονται μεταξύ τους τα υποκείμενα κι ως τι συνάμα, την στιγμή που πολιτικοί προβληματισμοί και κοινωνικά κινήματα, όπως αυτά της πολυπολιτισμικότητας, της θέσης των δύο φύλων, του σεξουαλικού προσανατολισμού κ.λ.π., προωθούν κι ενισχύουν την άποψη, να ληφθεί περισσότερο υπόψιν η έννοια της «αναγνώρισης», δεδομένης της αντίληψης ότι οι κοινωνικές ομάδες ή τα άτομα θα πρέπει να χαίρουν σεβασμού της διαφορετικότητάς τους, δηλαδή αναγνώρισης (Taylor, 2013).

Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η σημασία της έννοιας της «αναγνώρισης» δεν είναι με κανέναν τρόπο καθορισμένη, ούτε στην καθομιλουμένη ούτε στη φιλοσοφική γλώσσα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι χρησιμοποιείται για τον χαρακτηρισμό εκείνης της σχέσης αγάπης και μέριμνας, εμπειρικό πρότυπο της οποίας αποτελεί η σχέση μεταξύ μητέρας και παιδιού (Χονετ, 2000:120) ή σημαίνει εκείνο το είδος του αμοιβαίου σεβασμού της ιδιαιτερότητας και συγχρόνως της ισότητας όλων των προσώπων, κάτι που θα χαρακτήριζε την συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε μια συζήτηση με επιχειρήματα (Habermas 1993 στο Χονετ, 2000:120). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ώστε να χαρακτηριστούν μορφές αποδοχής της αξίας των ξένων μορφών ζωής, σαν αυτές που διαμορφώνονται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεγγύης. Ανάλογα δε με τον τρόπο χρήσης και σημασίας της έννοιας, διαφοροποιείται και το ηθικό περιεχόμενό της. Η αναγνώριση λοιπόν υποδηλώνει μια ιδανική σχέση αμοιβαιότητας μεταξύ ατόμων τα οποία θεωρούν το ένα, το άλλο ως ίσα και ταυτόχρονα ξεχωριστά, διαφορετικά. Αυτή η σχέση θεωρείται θεμελιώδης για την υποκειμενικότητα και το άτομο αποκτά αυτοτέλεια κι οντότητα, μόνον όταν «αναγνωριστεί» από ένα άλλο άτομο. Σε αντίθεση με την θεωρία της ανακατανομής, η «αναγνώριση» θεωρείται ότι ανήκει στην «ηθική» κι όχι στην «ηθικότητα», προωθεί δηλαδή την ουσιαστική αυτοπραγμάτωση του ατόμου που θα ζήσει μια καλή ζωή, σε αντίθεση με την «ορθότητα» των διαδικασιών της δικαιοσύνης. Η θεωρία αυτή, υφίσταται αναγέννηση, με τη βοήθεια των μετα- Hegel φιλόσοφων όπως ο Charles Taylor και ο Axel Honneth οι οποίοι την έχουν καταστήσει κομβικό σημείο των κοινωνικών φιλοσοφιών με στόχο την δικαίωση της «πολιτικής της διαφοράς» (Fraser & Honneth, 2003:10). Η καθοδηγητική σκέψη του Honneth έχει δύο πτυχές: πρώτον, με ένα σύγχρονο, ηθικό σκεπτικό, απαιτεί το σχηματισμό πρακτικών σχέσεων με τον εαυτό, που γίνονται αντιληπτές μέσα στις και, μέσα από τις σχέσεις αναγνώρισης σε τρεις άξονες της αυτο-αντίληψης: αγάπη, σεβασμός και εκτίμηση. Δεύτερον, η έννοια της μη αναγνώρισης, της έλλειψης αναγνώρισης ή της εσφαλμένης αναγνώρισης των υποκειμένων σε οποιονδήποτε από αυτούς τους άξονες αυτό-πραγμάτωσης που αντιμετωπίζεται από το άτομο ως βλάβη ή αδικία η οποία υπό ευνοϊκές συνθήκες κοινωνικές συνθήκες, θα παρακινήσει έναν αγώνα για αναγνώριση (Brink & Owen, 2007: 1-3).

### 2.2.2. Η θεωρία της αναγνώρισης του Honneth

Η θεωρία αναγνώρισης του Honneth προσφέρει έναν εμπειρικά διορατικό τρόπο σκέψης για την χειραφέτηση και τους απελευθερωτικούς αγώνες, παλεύει για μεγαλύτερη δικαιοσύνη και την δημιουργία μιας αντίληψης του «καλού» και αποτελεί ένα ισχυρό θεωρητικό εργαλείο για τη δημιουργία αυτής της αντίληψης τη στιγμή που επιτρέπει την κανονιστική αξιολόγηση αυτών των αγώνων (Brink & Owen, 2007: 1-3). Σκοπεύει να συνδέσει την ψυχική ανάπτυξη με μια θεωρία κοινωνικής αλλαγής για την ανάπτυξη του ατόμου που είναι βασισμένη σε πραγματικές εμπειρίες και αρκετά ισχυρή για να αξιολογήσει κριτικά τις σύγχρονες κοινωνικές σχέσεις. Ο Honneth προτείνει μια κατάλληλα αναπτυγμένη και στιβαρή θεωρία, σύμφωνα με την οποία η αναγνώριση μπορεί να ενσωματώσει επαρκώς μέσα στην έννοια της, μια ανάλυση διαφόρων και διαφορετικών σύγχρονων αγώνων-επιδιώξεων: αυτούς για ένα δίκαιο διαχωρισμό της εργασίας και ως εκ τούτου μια δίκαιη διανομή των πόρων και των ευκαιριών, καθώς και εκείνων των αγώνων που εναντιώνονται στην προσπάθεια αλλοίωσης της ταυτότητας του ατόμου.

Το μοντέλο του Honneth είναι μια πολύ-διάστατη προσέγγιση της αναγνώρισης και περιλαμβάνει τρεις μορφές: την αγάπη, τα δικαιώματα και την κοινωνική εκτίμηση. Η αγάπη αναφέρεται στην θέση ότι ένα άτομο αναγνωρίζεται ως ένα ον με μοναδικές ανάγκες και ικανό να ευτυχήσει ή να δυστυχήσει. Τα δικαιώματα αναφέρονται στο ότι ένα άτομο αναγνωρίζεται ως ικανό για ορθολογική αυτοδιάθεση και ηθική συνδιαλλαγή, ως ένα ον με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Η εκτίμηση περιγράφεται με τον όρο αναγνώριση, όταν άτομα που χαρακτηρίζονται με ορισμένες ικανότητες, ιδιαιτερότητες και επιτεύγματα, απολαμβάνουν την αναγνώριση που τους αξίζει από τον περίγυρο τους (Ikäheimo & Laitinen 2011: 8). Στο έργο του «The Struggle for Recognition» (Honneth, 1995: 129) ο Honneth παρουσιάζει επιγραμματικά την θεωρία του, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

#### Η θεωρία του Honneth

Τρόπος Αναγνώρισης	Συναισθηματική στήριξη	Γνωσιακός σεβασμός	Κοινωνική εκτίμηση
Διαστάσεις της προσωπικότητας	Ανάγκες και Συναισθήματα	Ηθική υπευθυνότητα	Χαρακτηριστικά και ικανότητες
Μορφές αναγνώρισης	Πρωταρχικές σχέσεις (αγάπη, φιλία κ.α.)	Νομικές σχέσεις-δικαιώματα	Αξίες της κοινότητας (αλληλεγγύη κ.α.)
Προοπτική ανάπτυξης	-	Αποφυγή τυποποίησης	Ατομικότητα και ισοτιμία
Σχέση με τον εαυτό	Αυτοπεποίθηση	Αυτό-σεβασμός	Αυτό-εκτίμηση

<b>Μορφές έλλειψης Σεβασμού</b>	Κακοποίηση και βιασμός	Άρνηση των δικαιωμάτων, αποκλεισμός	Προσβολή, οδύνη
<b>Συστατικό της προσωπικότητας που απειλείται</b>	Φυσική ακεραιότητα	Κοινωνική ακεραιότητα	Τιμή, εντιμότητα, ακεραιότητα

Επιπρόσθετα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η θεωρία του Honneth έχει μια οντολογική διάσταση και, σύμφωνα με τον Ikäheimo καλά θα ήταν να διευκρινίσουμε την οντολογική από την ηθική διάσταση. Η ηθική διάσταση περιλαμβάνει την αναγνώριση, ως κάτι που βελτιώνει την ζωή μας με πολλούς τρόπους, ενώ η οντολογική διάσταση προσεγγίζει την αναγνώριση, ως κάτι που μας καθιστά άτομα, εξ αρχής. Σύμφωνα με τον Ikäheimo, η οντολογική διάσταση που βασίζεται στην φιλοσοφία του Hegel, είναι πιο πρόσφορη από την ηθική (Hanhela, 2014 : 60) και προχωρώντας υποστηρίζει μαζί με τον Laitinen ότι, παρότι η θεωρία του Honneth είναι πολύ-διάστατη στην διαπροσωπική αναγνώριση, η θεσμική αναγνώριση δεν αφορά μόνο άτομα, αλλά πρόσωπα, ως φορείς θεσμικών εξουσιών (Ikäheimo & Laitinen 2011: 10). Σύμφωνα με αυτό, υπάρχουν δύο αντιλήψεις θεσμικής αναγνώρισης. Η μία είναι η χορήγηση εξουσίας στα άτομα από τις αρμόδιες αρχές και η άλλη ανταποκρίνεται με τον κατάλληλο τρόπο στα άτομα που φέρουν ιδιαίτερες εξουσίες, που τους δόθηκαν προηγουμένως. Οι ίδιοι υπογράμμισαν την αποφασιστικής σημασίας διάκριση ανάμεσα στην διαπροσωπική και θεσμική αναγνώριση, λέγοντας πως μπορούμε για παράδειγμα να σεβόμαστε ένα αστυνομικό, επειδή φέρει θεσμική δύναμη, αλλά δεν σημαίνει ότι τον σεβόμαστε κι ως άτομο, ενώ θα ήταν εντελώς διαφορετικό να ισχυριστεί κανείς ότι θα υπήρχε σεβασμός για τις θεσμικές δυνάμεις στην κοινωνία, ακόμη κι αν κανένας δεν είχε διαπροσωπικό σεβασμό για όποιον έχει και μπορεί να ασκήσει εξουσία πάνω στην συμπεριφορά του (Ikäheimo & Laitinen 2011: 10–11).

Πρέπει να αναφέρουμε επίσης, ότι η θεωρία του Honneth ξεκινά από έναν απολογισμό της διαμόρφωσης της ταυτότητας ως μια συνεχιζόμενη, διαδικασία αγωνίας για την απόκτηση αμοιβαίας αναγνώρισης δια μέσου της αλληλεπίδρασης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αγώνα, τα άτομα αναπτύσσονται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με τρεις διαφορετικές μορφές σχέσης με τον εαυτό:

- 1) η αυτοπεποίθηση κερδίζεται μέσα από τις πρωτογενείς, συναισθηματικές σχέσεις οικειότητας,
- 2) ο αυτοσεβασμός κερδίζεται δια μέσου δικαιοκτών σχέσεων, υποχρεώσεων και δικαιωμάτων,
- 3) η αυτοεκτίμηση κι ο αυτό-σεβασμός κερδίζεται μέσα από τις τοπικές κοινότητες οι οποίες ορίζονται από κοινές κατευθύνσεις.

Αυτές οι διεπιστημονικές διαδικασίες κατανόησης του πώς να βλέπουμε τον εαυτό, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους εταίρους μας, είναι το μέσον σύμφωνα με το οποίο το άτομο γίνεται αυτό που είναι και διατηρεί, αναπαράγει κοινωνικές μορφές ζωής. Το άτομο αποκτά πλήρη υπόσταση με και δια μέσου της ανταπόκρισης σε σχέση με: α) την φροντίδα των αναγκών και των συναισθημάτων των γύρω του, β) τον σεβασμό της ηθικής αξίας του άλλου και της αξιοπρέπειας του, γ) τον σεβασμό



και την εκτίμηση για τα επιτεύγματά του μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Ελλείπει τέτοιας ανταπόδοσης, το άτομο δεν μπορεί να αναπτύξει σχέσεις με τον εαυτό του: α)αυτό-πεποίθηση, β)αυτό-σεβασμό, γ)αυτό- εκτίμηση, τα οποία είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη της ιδιότητας του ατόμου (Brink & Owen, 2007: 4). Η πρώτη και πιο βασική μορφή της αναγνώρισης επιτυγχάνεται στις στενές σχέσεις της αγάπης και της φιλίας, μέσω των οποίων τα άτομα μπορούν πρώτα να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, σε σχέση με το περιβάλλον καθώς και σε σχέση με την σταθερότητα του κόσμου γύρω τους. Να αναφέρουμε εδώ ότι τα παιδιά για να καταφέρουν να αναπτύξει το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και να ικανοποιήσουν την ανάγκη τους για σταθερότητα, ώστε να εδραιώσουν την δική τους ταυτότητα αλλά και του κόσμου που τα περιβάλλει, πρέπει να βιώνουν συνεχώς αναγνώριση από τους γύρω τους και ταυτόχρονα να συμμετέχουν – να απολαμβάνουν ισχυρές συναισθηματικές σχέσεις που θα τους δημιουργήσουν μια σταθερή πραγματικότητα μέσα στην οποία μπορούν να ξεπεράσουν την αρχική ασάφεια κι ανασφάλεια τους (Zurn , 2005 :92).

Η δεύτερη βασική μορφή αναγνώρισης είναι αυτή που επιτυγχάνεται μέσω της αναγνώρισης της τυπικής ικανότητας ενός ατόμου για αυτόνομη ηθική δράση. Μέσα από τα καθολικά δικαιώματα τα οποία είναι κι αναγνωρίζονται ως ίδια σε όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, μόνο και μόνο επειδή είναι μέλη της ίδιας, τα άτομα είναι σε θέση να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση ότι είναι ίσοι με τα υπόλοιπα μέλη της ίδιας κοινότητας και έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν τις δικές τους αποφάσεις για το πώς να συλλάβουν και να συνειδητοποιήσουν τα δικά τους σχέδια ζωής, ενώ επιπλέον, αυτή η δεύτερη μορφή πραγματοποιείται μέσω νομικών σχέσεων και κανόνων που αναγνωρίζουν το δικαίωμα του ατόμου να εκφράσει ακόμη και την αρνητική διάθεση του στα πράγματα και που επιδιώκουν την πρόσβαση στις πολιτικές διαδικασίες και κουβαλούν τα βάρη της νομικής ευθύνης, της υπευθυνότητας γενικότερα(Zurn , 2005 :92). Το σημαντικό σε αυτό το σημείο είναι ότι ο Honneth επικεντρώνεται στις κοινωνικές προϋποθέσεις μιας αποτελεσματικής και κοινωνικά ενσωματωμένης αυτονομίας και δεν στέκεται μόνο στην γνωστική- ηθική μορφή αυτής, εξηγώντας ότι η ανάπτυξη και η συνειδητοποίηση της ατομικής αυτονομίας είναι κατά μια έννοια δυνατή μόνο όταν τα υποκείμενα έχουν την δυνατότητα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο τους, να αντιληφθούν τους στόχους και τις επιτυχίες της ζωής τους, χωρίς αδικαιολόγητα εμπόδια ή προσχώματα και με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αίσθηση ελευθερίας(Brink & Owen, 2007: 8).

Η τρίτη μορφή αναγνώρισης συμβαίνει μέσω της συμμετοχής και της συνεισφοράς του ατόμου σε έναν κοινό τρόπο ζωής και της διατήρησης κοινών κοινοτικών αξιών. Σε μια ομάδα ατόμων που ορίζεται και χαρακτηρίζεται από κοινωνική αλληλεγγύη, είναι εύκολο να επιτευχθεί η αυτοεκτίμηση, όταν αναγνωρίζονται ως διακριτά, ξεχωριστά άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ικανότητες που συνεισφέρουν – συμβάλλουν θετικά στα κοινά έργα της κοινότητας. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε την διαφορά από την δεύτερη μορφή αναγνώρισης, μιας και οι σχέσεις δικαίου θα πρέπει να αναγνωρίζονται σε όλους τους πολίτες ως χαρακτηριστικά της ηθικής τους αυτονομίας την στιγμή που εκτιμώντας ένα πρόσωπο, το εξετάζουμε υπό το πρίσμα της θετικής του στάσης απέναντι στον κοινό αξιακό ορίζοντα μιας κοινότητας. Επιπλέον, ενώ η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση περιλαμβάνουν την κατανόηση του εαυτού, ο αυτοσεβασμός συμπεριλαμβάνει μια σχέση με τον εαυτό του μέσα σε μια αφηρημένη καθολικότητα(Zurn , 2005 :93).

Στηριζόμενος στις τρεις θετικές μορφές της αναγνώρισης, ο Honneth προχωρεί στην ανάλυση μορφών έλλειψης σεβασμού. Στο πιο θεμελιώδες επίπεδο, όταν ελέγχει κάποιος την σωματική ακεραιότητα του ατόμου, κι αυτή την παραβιάζει με σωματική ή ψυχική κακοποίηση, βασανισμούς κ.α., χάνεται στο άτομο η εμπιστοσύνη στη σταθερότητα της βασικής ταυτότητας του και η σταθερότητα του κόσμου γύρω του, που του είναι απαραίτητη για μια υγιή αίσθηση αυτοπεποίθησης. Επιπλέον όταν θίγονται τα δικαιώματα του ατόμου, μέσα από την συστηματική άρνηση αυτών την ίδια στιγμή που παρέχονται σε άλλους πολίτες, τότε ο ηθικός αυτό-σεβασμός δεν μπορεί να αναπτυχθεί και τέλος, η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου μπορεί να υπονομευθεί από την έλλειψη περιποίησης και την υποβάθμιση του τρόπου ζωής του, διότι αν δεν λαμβάνει τον απαραίτητο σεβασμό από το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ζει, δεν μπορεί να αντιληφθεί και να εκτιμήσει τις μοναδικές ικανότητες και τα επιτεύγματα του. Ο Honneth ξετυλίγει την κριτική θεωρία του βασιζόμενος στην αλληλεπίδραση των τριών μορφών-επιπέδων ανάπτυξης της ταυτότητας του ατόμου, αλλά και της αναγνώρισης που πρέπει να θεωρηθεί ανάμεσα στα υποκείμενα καθώς και της δομής της κοινωνικής οργάνωσης που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια υγιή, χωρίς στρεβλώσεις αναγνώριση και συνειδητοποίηση της ταυτότητας του ατόμου ως μέλος της κοινότητας. Αυτή η δομική αλληλοδιασύνδεση τότε παρέχει μια βάση για την επεξήγηση των διαδικασιών της κοινωνικής αλλαγής εξηγώντας τόσο την ώθηση για εκτεταμένη αναγνώριση όσο και τις κανονιστικές απαιτήσεις που εγείρονται και προκαλούν κοινωνικούς αγώνες για ατομική και ομαδική αναγνώριση. Όταν το άτομο ή τα άτομα μιας κοινωνικής ομάδας, βιώσουν συνθήκες έλλειψης σεβασμού, τότε στην προσπάθεια για ατομική και ομαδική αναγνώριση, ξεκινούν κοινωνικοί αγώνες που δικαιολογούνται κι απαιτούνται ώστε να συντηρηθούν και να αναπαραχθούν υγιείς και λειτουργικές μορφές αυτό-συσχέτισης κι αυτό-πραγμάτωσης. Η θεωρία της αναγνώρισης μοιάζει να είναι η πλέον κατάλληλη, μέσα από τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν τους δυο τελευταίους αιώνες και με κοινωνικά κινήματα που επίμονα ζητούν ίσους ρόλους στα κοινωνικά ζητήματα κι όχι φαινόμενα αποκλεισμού λόγω φυλής, εθνότητας, εθνικότητας, φύλου, σωματικής ικανότητας και ούτω καθεξής, ενσωματώνοντας τις απόψεις του Dewey για δημοκρατικό καταμερισμό εργασίας, να εξηγήσει και να συνδέσει τους κοινωνικούς αγώνες για την δίκαιη κατανομή των υλικών αγαθών και να εξηγήσει τους ταξικούς αγώνες ως αγώνες για αναγνώριση. Ο Honneth προσελκύεται από αυτό το ιδεώδες της δημοκρατίας ακριβώς επειδή είναι κοινωνικό ιδανικό, και ως εκ τούτου, συνεπάγεται την ανάγκη να πληρούνται ορισμένες κοινωνικές συνθήκες προκειμένου να πραγματοποιηθεί, όπως αυτές του δίκαιου καταμερισμού της εργασίας σε ολόκληρη την κοινωνία και της ανάπτυξης της αυτό-εκτίμησης με την συμβολή του ατόμου στην συλλογική επίλυση προβλημάτων : με άλλα λόγια, ένας δίκαιος καταμερισμός της εργασίας δικαιολογείται αφενός από τις κινητήριες απαιτήσεις ενός δημοκρατικού πολιτεύματος και, αφετέρου, οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων, η συνεργασία και οι απαιτήσεις, που δημιουργούνται, ακριβώς εξαιτίας αυτής, για την ανόθευτη δημιουργία ταυτότητας (Zurn , 2005 :93-96). Και συνεχίζοντας στο ίδιο πλαίσιο ο Honneth υπογραμμίζει τη σημασία της μεγαλύτερης οικονομικής ισότητας για μια υγιή δημοκρατία και δικαιολογεί με βάση τις κοινωνικές συνθήκες που είναι απαραίτητες και για τα δύο, δηλαδή τη δημοκρατική συνεργασία και τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται στο άτομο, την ανάγκη για καλύτερη κατανομή και αναγνώριση, δυο παράγοντες που συσχετίζονται συστηματικά, ούτως ώστε να οδηγήσουν και να εξασφαλίσουν την ουσιαστική ανάπτυξη αίσθησης του εαυτού. Θεωρεί εξάλλου ότι οι κανόνες που διέπουν τη κατανομή υλικών αγαθών απορρέουν από τον βαθμό κοινωνικής εκτίμησης που απολαμβάνουν οι κοινωνικές ομάδες πάντα σύμφωνα με θεσμοθετημένες

ιεραρχικές αξίες ή μια κανονιστική τάξη, ενώ οι συγκρούσεις που συνεπάγονται της κατανομής, είναι πάντα συμβολικοί αγώνες για τη νομιμότητα του κοινωνικο-πολιτιστικό μέσου που καθορίζει την αξία των δραστηριοτήτων και των συνεισφορών, είναι δηλαδή ένας αγώνας για να ορίσει την κουλτούρα της κοινωνικής ομάδας, που καθορίζει τι είναι αυτό που καθιστά μια δραστηριότητα κοινωνικά αναγκαία και πολύτιμη. Ο Honneth θεωρεί την αναγνώριση ως την βασικά, θεμελιώδη ηθική κατηγορία, τη στιγμή που αντιμετωπίζει παράλληλη την κατανομή ως παράγωγο, επαναλαμβάνοντας το σοσιαλιστικό ιδεώδες της ανακατανομής ως μια αδιαφορία του αγώνα για αναγνώριση.

### **2.2.3. Αναγνώριση ή Ανακατανομή;**

Τα τελευταία χρόνια η Fraser έχει αναπτύξει μια κοινωνική κριτική θεωρία που ισχυρίζεται ότι είναι επαρκής για τη σύγχρονη «μετα-σοσιαλιστική» μας πραγματικότητα και ένα χαρακτηριστικό αυτής της κατάστασης είναι η αυξανόμενη διαφοροποίηση στο επίπεδο της πολιτικής θεωρίας μεταξύ της πολιτικής της αναγνώρισης και την πολιτική της οικονομικής κατανομής. Αρνείται ότι η κατανομή μπορεί να υπαχθεί σε αναγνώριση κι έτσι προτείνει μια δυϊστική προοπτική ανάλυσης που κατατάσσει τις δύο κατηγορίες ως συν-θεμελιώδεις και αμοιβαία αναντικατάστατες διαστάσεις της δικαιοσύνης (Fraser & Honneth, 2003:3-4). Επιδιώκοντας να ξεπεράσει αυτό το χάσμα, δημιουργεί μια κοινή θεωρία δικαιοσύνης που μπορεί να κατανοήσει και τα δύο είδη πολιτικής χωρίς ωστόσο να μειώνεται το ένα είδος στο άλλο. Για να αποκαταστήσει αυτό που διαγιγνώσκει, ως την τρέχουσα αποσύνδεση της απαίτησης για αναγνώριση από την απαίτηση για ανακατανομή, η Fraser προτείνει μια "δισδιάστατη" αντίληψη της δικαιοσύνης που καλύπτει αξιώσεις και των δύο τύπων χωρίς μείωση και συγχώνευση του ενός τύπου στον άλλο, συνδέοντας ταυτόχρονα, αυτή τη σύλληψη με την θεωρία του καπιταλισμού, υποστηρίζει ότι μόνο ένα πλαίσιο που ενσωματώνει τις δύο θεωρίες μπορεί να γεφυρώσει τις ανισότητες και την ιεραρχία στη σύγχρονη κοινωνία. Η θεωρία της αρχίζει με τη διάκριση μεταξύ αδικιών της εσφαλμένης αναγνώρισης (misrecognition) και τις αδικίες της κακής κατανομής ( maldistribution) με αναφορά στις πρωτογενείς αιτιώδεις ρίζες τους. Η εσφαλμένη αναγνώριση οφείλεται κυρίως σε πολιτιστικά πρότυπα που καταλήγουν να αρνούνται την δυνατότητα συμμετοχής του ατόμου στις κοινωνικές σχέσεις του με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, ενώ η κακή κατανομή οφείλεται κυρίως στις πολιτικο-οικονομικές δομές της κοινωνίας κι εμφανίζεται όταν οι οικονομικοί μηχανισμοί και δομές αρνούνται σε κάποιους τους υλικούς πόρους και ευκαιρίες που χρειάζονται για να μπορέσουν να συμμετέχουν στις κοινωνικές σχέσεις ισάξια με άλλους με αποτέλεσμα τέτοιου είδους ομάδες να υποφέρουν τόσο από την κοινωνικοοικονομική κακή κατανομή όσο και από την πολιτισμική μη αναγνώριση κι ενώ καμία από αυτές τις αδικίες δεν είναι έμμεση συνέπεια της άλλης, είναι και οι δύο είναι πρωτογενείς και συνάμα πρωτότυπες. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα της σκέψης της Fraser προς το συγκεκριμένο και για να δείξουμε πως ο τρόπος ανάλυσης της, εξυπηρετεί την επιχειρηματολογία της γύρω από την αναγνώριση, αναφερόμαστε στην απαγόρευση των Γάλλων για τις μαντήλες. Κατά την Fraser οι πολιτικοί απαγορεύσαν τις μαντήλες στις μουσουλμάνες, λόγω της πεποίθησης τους ότι αποτελεί έναν δείκτη υποταγής των γυναικών προς το ανδρικό φύλο και γι αυτό ο θεσμός της μαντήλας δεν μπορεί να τυχαίνει αναγνώρισης, όντας κάτι που προσβάλλει την γυναικεία υπόσταση. Σε αντίθεση, τώρα με αυτή την ερμηνεία, οι πολυπολιτισμικοί θεωρούν ότι στις γαλλικές μουσουλμανικές κοινότητες, η

μαντήλα δεν αντιπροσωπεύει ένα σύμβολο πατριαρχίας κι ένδειξη της κατώτερης θέσης της γυναίκας, αλλά αποτελεί ένα σύμβολο της μουσουλμανικής ταυτότητας η οποία βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο και υπό εξέταση, λόγω της επιρροής των διαφορετικών πολιτιστικών πλαισίων. Για την Fraser, λοιπόν, η μαντήλα είναι ένα έναυσμα απελευθέρωσης σε ζητήματα συνεισφοράς διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων, και οι όποιες διαφορετικές ερμηνείες του πρέπει να παραβλέπονται, καθώς ο κανόνας για συμμετοχική ισοτιμία χρησιμεύει για την αξιολόγηση τέτοιων αξιώσεων αναγνώρισης, χωρίς να απαιτείται ταυτόχρονα ηθική αξιολόγηση, βασισμένη σε θρησκευτικές ή πολιτιστικές πρακτικές (Fraser & Honneth, 2003:42). Το αντίδοτο για την πολιτιστική αδικία είναι η αλλαγή, πολιτιστική ή συμβολική, που θα μπορούσε να συνεπάγεται την αναπροσαρμογή της έλλειψης αναγνώρισης και της ταυτότητας πολιτιστικών ομάδων, καθώς και την αναγνώριση και αξιοποίηση της πολιτιστικής ποικιλίας που μπορούν να προσφέρουν στην κοινωνία. Πιο ριζικά θα μπορούσε να περιλαμβάνει χονδρικά την μεταμόρφωση των κοινωνικών προτύπων εκπροσώπησης και ερμηνείας, όπως και τον ίδιο τον τρόπο επικοινωνίας, με τρόπους που θα μπορούσαν να αλλάξουν για τον καθένα την αίσθηση του εαυτού. Αυτή η αναγνώριση, συμβολική και πολιτιστική, είναι κεντρική στην θεωρία της Fraser, και την αναφέρει ως η «προοπτική του δυισμού» καταφέροντας με αυτή την έννοια να διατηρήσει την ανακατανομή, που αφορά σε υλικά ζητήματα, ξεχωριστά από την αναγνώριση, που αφορά σε συμβολικά, παρόλο που τόσο η αναγνώριση όσο και η ανακατανομή εμπεριέχουν η μία στοιχεία της άλλης (Fraser & Honneth, 2003:64). Όπως αναφέρει και η ίδια «ακόμη και οι σημαντικότεροι οικονομικοί θεσμοί έχουν συστατική και μη αναστρέψιμη πολιτιστική διάσταση...επιπρόσθετα, ακόμη και οι πιο διαδεδομένες πολιτιστικές πρακτικές έχουν μια συστημική, αναλλοίωτη, πολιτικο-οικονομική διάσταση» (Ranciere, 2010 :88-90). Μια ακόμη πτυχή της θεωρίας της Fraser, είναι η προθυμία της να κατανοεί τον πολιτισμό, ως μεταβλητό και ως εκ τούτου την αναγνώριση, ως δυνητικά μετασχηματιστική, συγκρίνει δε, την μετασχηματιστική αναγνώριση με την καταφατική, θέλοντας να συνδέσει την προηγούμενη κοινωνική κατάσταση με την αποδόμηση και την επερχόμενη με την πολύ-πολιτισμικότητα, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα(Ranciere, 2010 :90):

	Επιβεβαιωμένο (αυτό που συμβαίνει)	Μετάλλαξη (αυτό που θα συμβεί)
Ανακατανομή	Το φιλελεύθερο κράτος, επιφανειακά, αναδιανείμει αγαθά, σε ομάδες πληθυσμού, υποστηρίζει την διαφορετικότητα. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργεί έλλειψη-αναγνώρισης.	Ο σοσιαλισμός αναδιρθώνει τις σχέσεις παραγωγής, κάνει ασαφή την διαφοροποίηση της ομάδας, μπορεί να αποκαταστήσει κάποιες μορφές έλλειψης αναγνώρισης.
Αναγνώριση	Η πολύ-πολιτισμικότητα, προσφέρει ανακατανομές του σεβασμού για τις ταυτότητες των κοινωνικών ομάδων. Υποστηρίζονται οι διαφοροποιήσεις των ομάδων.	Αποδόμηση και βαθιά αναδιάρθρωση των σχέσεων αναγνώρισης. Αποσταθεροποιεί την διαφοροποίηση των ομάδων.

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα, η Fraser χρησιμοποιεί συγκεκριμένες κοινωνικές εμπειρίες για να απεικονίσει έναν αγώνα για αναγνώριση, και συνδυάζει ακαδημαϊκές θεωρίες για να εξηγήσει αυτό τον ίδιο αγώνα. Ο ίδιος ο αγώνας για αναγνώριση είναι ένα παράδειγμα αμφιλεγόμενο και υπό εξέταση, που μόνο μέσα σε μια κοινωνική συνέχεια μπορεί να υπάρξει. Η Fraser στηριζόμενη σε φιλοσοφικές, ιστορικές και ψυχολογικές παραδοχές και θεωρίες, προσπάθησε να εξηγήσει το φαινόμενο του αγώνα για αναγνώριση, μάλλον επιφανειακά (Ranciere, 2010 :90), τη στιγμή που ο Honneth ισχυρίζεται ότι κατανοεί βαθύτερα την υπερβατικότητα και την έμφυτη διάσταση της αναγνώρισης.

Σε αντίθεση με τον δυισμό της αναδιανομής και αναγνώρισης της Fraser, ο Honneth αναπτύσσει μια εναλλακτική λύση και προτείνει έναν «κανονιστικό κανόνα» της αναγνώρισης. Αναλύοντας την αναγνώριση ως διαφοροποιημένη έννοια, η οποία περιλαμβάνει τόσο την «αναγνώριση των δικαιωμάτων» και την «πολιτιστική εκτίμηση», καθώς και η απαίτηση για «αγάπη», επιδιώκει να υπονομεύσει το πρόβλημα της αναδιανομής. Παρατηρούμε λοιπόν, την διαφοροποίηση στη θεωρία του Honneth η οποία στηρίζεται στον ισχυρισμό ότι η αδικία αναγνώρισης και αναδιανομής, συνδέονται συστηματικά με τέτοιο τρόπο που δεν έχει νόημα να τις ξεχωρίσουμε προσπαθώντας να βρούμε την αιτιώδη προέλευση τους και συνεχίζει θεωρώντας ότι πρέπει να επιδιωχθούν διορθωτικά μέτρα για την κακή κατανομή δια μέσω μετασχηματισμών των υφιστάμενων δομών αναγνώρισης (Zurn , 2005 :96-100). Εκφράζει το επιχείρημα ότι η έννοια της αναγνώρισης, όταν κατανοηθεί σωστά, μπορεί να φιλοξενήσει μια τροποποιημένη εκδοχή του μαρξιστικού υποδείγματος της οικονομικής ανακατανομής (Fraser & Honneth, 2003:5). Σύμφωνα με τον Honneth η Fraser βασίζεται σε μια ακατάλληλη, υπερβολικά τυποποιημένη ιστορία κοινωνικών κινήματων του Charles Taylor που εμφανίζει του αγώνες ισότητας του δικαίου και των πόρων, ως παλιό κίνημα, ενώ την πάλη για πολιτιστική ταυτότητα ως νέο κίνημα. Ο Honneth υποστηρίζει ότι η αναζήτηση της πολιτικής ταυτότητας δεν είναι ένα νέο φαινόμενο (αγώνες για ψήφο των γυναικών, το τέλος της δουλείας, η εναντίωση στην αποικιοκρατική κυριαρχία κ.α.) κι ότι οι αγώνες για την ισότητα των πόρων είχαν πάντα μια συνιστώσα αναγνώρισης, κάτι που μαρτυρά τις προσπάθειες επαναπροσδιορισμού και εμβάθυνσης της κουλτούρας, του πολιτιστικού πλαισίου και των παραδόσεων μιας κοινωνικής ομάδας. Απαντώντας δε στην κριτική της Fraser ότι η ποικιλία των τύπων αγώνων αναγνώρισης δεν μπορεί να σταθεί απλά στη μία μορφή της ταυτότητας μιας πολιτικής της διαφορετικότητας αλλά σύμφωνα με τον τριμερή αγώνα για αναγνώριση του Honneth πρέπει στην ουσία να είμαστε έτοιμοι να κατανοήσουμε και να αποδεχτούμε μια ποικιλία αγώνων: για δικαυκή ισότητα, για συμμετοχή στα κοινά, για την υπέρβαση του αποκλεισμού και της ξενοφοβίας κ.α., που για να επιτύχουν θα πρέπει να δοκιμάσουμε διάφορους δρόμους και τρόπους και να επεκτείνουμε τις σχέσεις αλληλο-αναγνώρισης (Zurn , 2005 :104-5). Και όπως προσθέτει ο ίδιος για την Fraser «αυτό που αγνοεί εντελώς πάνω σε μια τέτοια διαδικασία, είναι το γεγονός ότι η επίσημη ονομασία ως κοινωνικό κίνημα, είναι το αποτέλεσμα ενός υπόγειου αγώνα για αναγνώριση» (Fraser & Honneth, 2003:120).

Ο Honneth λοιπόν ονοματοδοτεί τον αγώνα για αναγνώριση ως θεμέλιο για κάθε πολιτική δράση και θεωρεί την ανάλυση της Fraser, μονόπλευρη και υπερ-γενίκευση της αμερικάνικης εμπειρίας (Fraser & Honneth, 2003:118). Η θεωρία αναγνώρισης του Honneth μας δείχνει, πως η ταλαιπωρία και όσα

υποφέρουν διάφορες κοινωνικές ομάδες, μπορούν να γίνουν ένας τόπος-εφαλτήριο διατύπωσης ηθικών, πολιτικών και κοινωνικών θεωριών. Αρχίζοντας με την προοπτική της αυτό-αντίληψης και αυτό-πραγμάτωσης, θεωρεί πως η αναγνώριση είναι η ικανοποίηση μιας γενετήσιας ανθρώπινης ανάγκης. Αυτή η ανάγκη, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την ανατροπή της καθιερωμένης σειράς αναγνώρισης, πράγμα που σημαίνει ότι τα άτομα στις καπιταλιστικές κοινωνίες μαθαίνουν σταδιακά και με πολλές καθυστερήσεις, λόγω φύλου ή κοινωνικής και οικονομικής τάξης, και σύμφωνα με αυτήν αναφερόμαστε ο ένας στους άλλους με τρεις διαφορετικούς τρόπους, αναλόγως της σχέσης μας την δεδομένη στιγμή: α) σε στενές σχέσεις, β) σε νομικές σχέσεις και γ) σε κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες κυριαρχούνται από μονόπλευρες ερμηνείες αξιωμάτων και επιτευγμάτων, κι από τον ανταγωνισμό για επαγγελματική καταξίωση (Fraser & Honneth, 2003:142). Μαθαίνουν δηλαδή πως θα αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως υποκείμενα που κατέχουν ικανότητες και δεξιότητες, απαραίτητες για την κοινωνία και γι αυτό, κατά τον Honneth, η αναγνώριση έχει αρχή και τέλος. Η κοινωνία «υποφέρει» στα επίπεδα της αγάπης, του νόμου και της πολιτικής δράσης και μέσω αυτής της ταλαιπωρίας στα τρία επίπεδα, μπορεί να αναπτύξει αισθήματα θετικής αναγνώρισης, ενώ, σε αντίθεση με την θεωρία της Fraser, η έλλειψη αναγνώρισης είναι επίσης μια πηγή συναισθηματικής φόρτισης, μιας και έχει προκαλέσει την ταλαιπωρία που αναγκάζει τα άτομα να αγωνιστούν για αξιοπρέπεια στο σπίτι, για τα δικαιώματα τους σύμφωνα με τους νόμους και για κοινωνική θέση μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Έτσι η αναγνώριση είναι μια συναισθηματική υπόθεση που συνεπάγεται υλικά μέτρα «επιδιόρθωσης», χωρίς κατά τον Honneth, να γίνεται τόσο σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στην ανακατανομή και στην αναγνώριση, όπως επικαλείται η Fraser. Αντ' αυτού, όπως η αναγνώριση αποτελεί το συνεχές ανάμεσα στην κοινωνική ταλαιπωρία και στην αυτό-πραγμάτωση, έτσι και η ανακατανομή είναι καθοριστικής σημασίας για την αναγνώριση κι όχι σε αντίθεση με αυτή. Τη στιγμή που η κοινωνική «ταλαιπωρία» ήταν για μεγάλο χρονικό διάστημα η αιτία και το τέλος των κοινωνικών κινημάτων, ο Honneth, γίνεται ο «δάσκαλος» και εμπνευστής μιας ηθικής γραμματικής που θα επιτρέψει στα άτομα να διατυπώσουν και να αντιληφθούν έτσι, την σύνδεση ανάμεσα στα συναισθήματα που τους προκαλεί η έλλειψη αναγνώρισης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Το έργο του αποτελεί μια γέφυρα που θα ενώσει το συναίσθημα με την πράξη, ένα έργο που στηρίχθηκε στον Hegel, στον Mead και σε άλλους κι ενώ η Fraser συνειδητοποιεί την αναγνώριση, ως μια υπόθεση παρουσίασης, εκπροσώπησης και ερμηνείας, ο Honneth την αναφέρει, ως μια ανάγκη για παρουσίαση και ερμηνεία (Ranciere, 2010 :92).

#### **2.2.4. Η ιδεολογία της αναγνώρισης**

Την ίδια στιγμή που η έννοια της αναγνώρισης έχει γίνει έναυσμα πολλών διαφορετικών κινημάτων χειραφέτησης τα τελευταία χρόνια, έτσι έχουν αυξηθεί και οι συζητήσεις- αμφιβολίες ως προς δυνατότητες της, ιδιαιτέρως όταν η θεωρία φέρει απλά τα σημάδια της ρητορικής ή μοιάζει με απλό υποκατάστατο, με ένα εργαλείο πολιτικής που η λειτουργία του συνίσταται στην εισαγωγή ατόμων ή κοινωνικών ομάδων στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, ενισχύοντας την θετική τους εικόνα, ενώ η κοινωνική αναγνώριση χωρίς να παρατηρείται μια συμβολή στην αυτονομία των μελών της κοινωνικής ομάδας, μοιάζει να δημιουργεί στάσεις που απλώς ταιριάζουν με το ήδη ισχύον σύστημα. Εδώ έρχεται να προστεθεί ο προβληματισμός, ότι οι πρακτικές αναγνώρισης δεν ενδυναμώνουν τα άτομα αλλά τα υποτάσσουν, ενθαρρύνοντας τα να υιοθετήσουν μια συγκεκριμένη αυτό-αντίληψη,

που τους παροτρύνει να αναλαμβάνουν καθήκοντα που εξυπηρετούν την κοινωνία (Honneth, 2007 :323-324).

Μπορούμε να πούμε ότι φταίει η ίδια η θεωρία της αναγνώρισης που έδειξε να μην δίνει σημασία σε αρνητικά φαινόμενα υποταγής ή κυριαρχίας; Μήπως τελικά αυτό οφείλεται στην έλλειψη ή στην μη επαρκή αναγνώριση; Ο Honneth αναφέρει σε αυτό το σημείο το παράδειγμα του «Μπαρμπα-Θωμά», ο οποίος απολαμβάνει την αγάπη και τον σεβασμό, όπως και την αναγνώριση της κοινωνίας γύρω του, ο ίδιος δε αισθάνεται υπερήφανος για την αναγνώριση που βιώνει. Αυτό όμως τον καθιστά ,έναν πολύ επιτυχημένο στην εργασία του, σκλάβο (Honneth,2007 :325). Η εικόνα της «καλής μητέρας και συζύγου» που καλλιεργήθηκε από την εκκλησία, τις κυβερνήσεις, τα Μ.Μ.Ε., έκανε τις γυναίκες να παγιδευτούν σε μια αυτό-εικόνα που είχε επίπτωση στην κατανομή της εργασίας ανά φύλο, ενώ η δημόσια εκτίμηση που έχαιραν οι «ηρωικοί» στρατιώτες, τροφοδότησε πολλούς πολέμους (Honneth, 2007 :326). Για τον Althusser ο προβληματισμός αυτός δεν υπάρχει, αφού η έννοια της δικής του «αναγνώρισης» είναι μονοδιάστατη υπό την αίσθηση ότι δεν επιτρέπει καθόλου διακρίσεις ανάμεσα στο «σωστό» και στο «λάθος», στο «ορθό» και στο «εσφαλμένο», στο «δίκαιο» και στην «ιδεολογία». Γι αυτόν κάθε μορφή αναγνώρισης έχει την μορφή ιδεολογίας, αφού επιβάλλει μια φανταστική ενότητα για αυτούς την οποία δεν διαθέτουν ως άτομα (Honneth, 2007 :328). Κάποια συγκεκριμένα πρότυπα αναγνώρισης λοιπόν, αποκτούν ιδεολογικό χαρακτήρα, λόγω του γεγονότος ότι δημιουργούν την προθυμία στο άτομο ή στις ομάδες, να υποταχτούν ελεύθερα στον εαυτό τους σύμφωνα με το ισχύον σύστημα κανόνων και προσδοκιών(Honneth, 2007 : 336). Θα πρέπει να κατανοήσουμε την αναγνώριση ως αντίδραση με την οποία τα άτομα ανταποκρίνονται λογικά με πράξεις και ικανότητες που μας αξιολογούν και στο βαθμό που αυτά μας έχουν γίνει δεύτερη φύση αν και αυτό συνδέει την αναγνώριση με μία ηθική πράξη, όπως φαίνεται από την ιδέα του «περιορισμού του εγωκεντρισμού», μια έννοια που μοιάζει να εισήχθη από τον Kant, ο οποίος όταν μας γνώρισε την έννοια του σεβασμού, ανέφερε πως κάθε ιδέα μιας αξίας μας υποχρεώνει να επιβάλουμε περιορισμό σε ενέργειες που μπορεί να βλάψουν την αγάπη του εαυτού μας (Honneth, 2007: 336). Συνεχίζοντας την σκέψη του Honneth θα μπορούσαμε να πούμε ότι για να αναγνωρίσουμε κάποιο άτομο το οποίο αντιπροσωπεύει μια αξία, θα πρέπει να μην συμπεριφερθούμε πλέον εγωκεντρικά αλλά να ενεργοποιηθούμε σύμφωνα με τις επιθυμίες, προθέσεις ή ανάγκες του ατόμου, πράγμα που μας καθιστά σαφές ότι η συμπεριφορά η βασιζόμενη στην αναγνώριση, αποτελεί ηθική πράξη διότι επιτρέπει τον προσδιορισμό της από την αξία των άλλων προσώπων (Brink & Owen, 2007: 5-6). Γι αυτό ο Honneth στα τελευταία του δοκίμια, έχει φτάσει στο συμπέρασμα ότι πρέπει να γίνεται μια διάκριση ανάμεσα σε τρεις ηθικές, που αντιστοιχούν σε διάφορες μορφές αναγνώρισης στη ζωή μας, σε τρεις αξίες α) την αγάπη, β)το σεβασμό στο δίκαιο, γ)την κοινωνική εκτίμηση, που θα επηρεάζουν την συμπεριφορά και τις πράξεις του ατόμου. Ενός ατόμου δε, που έχει ανάγκες, που έχει τα ίδια δικαιώματα στην αυτονομία, που στηρίζει την συμπεριφορά του στις τρεις αξίες.

## Κεφάλαιο 3

### Θεωρία της αναγνώρισης και εκπαίδευση

#### 3.1. Εκπαίδευση και παιδαγωγική σε σχέση με την πολιτική φιλοσοφία

Θέλοντας να εισαγάγουμε και να ερευνήσουμε την θεωρία της αναγνώρισης στην εκπαίδευση, είναι χρήσιμο να θυμηθούμε τον Πλάτωνα και την πολιτική του φιλοσοφία, σαν αρχή της πολιτικής και ως παιδαγωγική της πολιτικής. Όπως σημειώνει ο Rancière: «πως η ιδέα μιας δημοκρατίας, το έργο της εκπαίδευσης και οι εφευρέσεις των επιστημών του ατόμου και ενός συνόλου, κρατούν μαζί σαν συστατικά, την πολιτική μηχανή» (Ranciere, 2010 :97). Η εκπαίδευση αποτελεί μια εκδοχή των αρχικών στοιχείων της πολιτικής φιλοσοφίας, τα οποία ήταν ψυχολογικά και κοινωνιολογικά, και στοχεύει στην ανάπτυξη της ψυχής και του κοινωνικού σώματος. Σαν πολιτική φιλοσοφία λοιπόν, που παλαντζάρει ανάμεσα στα πολιτικά και στα παραπολιτικά, η εκπαίδευση απαιτεί μια συγκεκριμένη προσπάθεια, να τοποθετήσει το άτομο στη θέση που του αρμόζει, ανάλογα με τις ικανότητες του. Υπάρχουν όμως κι άλλοι τρόποι που σκεφτόμαστε την εκπαίδευση, όπως ότι είναι μία πρακτική που ενημερώνεται σε θέματα γνώσης και πειθαρχίας από άλλους, αντί να είναι η ίδια αυτή που πρακτικά ενημερώνει για αυτά τα ζητήματα. Επίσης η εκπαίδευση θεωρείται ως μία πρακτική, που αναπαράγει κοινωνικούς κανόνες ή νόρμες και ηγεμονικό τρόπο σκέψης ή ακόμη , αποτελεί η ίδια την αντίσταση στους κοινωνικούς κανόνες (Ranciere, 2010 :99). Τέλος, κατά τον Rancière: «η εκπαίδευση είναι ένας πρακτικός τρόπος ενίσχυσης της κοινωνικής τάξης, καθώς προσπαθεί να εξηγήσει την κοινωνία» (Ranciere, 2010 :8).

Το έργο του Honneth, του οποίου ο σκοπός είναι να δημιουργήσει μια σημασιολογική γέφυρα, ανάμεσα στην προσωπική αντίληψη του πόνου της κοινωνίας, από την μία μεριά, και της κοινωνικής δράσης από την άλλη, αποτελεί ζήτημα παιδαγωγικό, διότι προσπαθεί να δώσει σε όσους δεν έχουν, μια καινούρια γλώσσα αναγνώρισης. Τα πληγωμένα συναισθήματα αποτελούν το κίνητρο για συλλογική αντίσταση, μόνο εάν τα άτομα μπορούν να αντιληφθούν τον εαυτό τους μέσα σε ένα πλαίσιο ερμηνείας, που είναι τυπικό για μια ολόκληρη ομάδα ατόμων. Ο Honneth επιθυμεί να διδάξει στα άτομα μια γλώσσα «εσπεράντο», που θα τα καταστήσει ικανά να αντιληφθούν τα αισθήματα έλλειψης σεβασμού, που βιώνουν, ως συναισθήματα ίδια σε όλο το κοινωνικό σύνολο (Ranciere, 2010 :103). Η εκπαίδευση συνήθως περιγράφεται με ένα από τρία μοντέλα εκπαίδευσης: το παραδοσιακό, το νεωτεριστικό και το κριτικό. Στο παραδοσιακό μοντέλο, η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως πλατφόρμα για την διάδοση ενός κοινού συνόλου γνώσεων, οι οποίες θα καταστήσουν τους πολίτες ικανούς να μοιράζονται, σε κοινωνικό επίπεδο, μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Αυτές οι γνώσεις μπορεί ή και όχι, να αντλούνται από τις εμπειρίες των μαθητών, μιας και στο παραδοσιακό μοντέλο δεν έχει σημασία η προ υπάρχουσα εμπειρία αλλά η κοινή γνώση, που είναι απαραίτητη στην κοινωνία. Στο νεωτεριστικό μοντέλο, η εκπαίδευση διατηρεί τις φιλελεύθερες τάσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας αλλά επιχειρεί να στήσει αυτή την γέφυρα που θα ενώνει την προσωπική εμπειρία με την δημόσια ζωή. Επιθυμεί δε, να δημιουργήσει ένα κοινό σώμα γνώσεων, που θα επιτρέψει την επικοινωνία των ατόμων μέσα στο κοινωνικό σύνολο και θα γίνεται αντιληπτό, ανάλογα με τις εμπειρίες του κάθε ατόμου. Όσον αφορά το κριτικό μοντέλο, η εκπαίδευση αποτελεί



ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται από το κράτος και προάγει τις ανισότητες και γι αυτό θα πρέπει να αναδιαμορφωθεί ώστε να μην αποτελεί τροχοπέδη για την δημοκρατία, την χειραφέτηση και τον διαφωτισμό(Ranciere, 2010 :110-111).

Βελτιώσεις στην εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξουν, υπό την έννοια της εισαγωγής νέων προγραμμάτων διδασκαλίας ή νέων μεθόδων διδασκαλίας, διότι, όπως σε κάθε αγώνα, έτσι και για να υπάρξουν βελτιώσεις χρειάζεται κάποιος μεγαλύτερος προβληματισμός και ίσως να έπρεπε να διακοπούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας, από τους μαθητές που είναι αποφασισμένοι να εισάγουν την δική τους τροχιά και αλήθεια, σε αυτά που πρέπει να διδαχθούν. Δεν υπάρχουν καλύτερα ή χειρότερα σχολεία, μιας και το καλύτερο σχολείο, για παράδειγμα, δεν είναι αυτό του οποίου οι πολιτικές και τα προγράμματα είναι πιο αποτελεσματικά. Καλύτερο σχολείο είναι αυτό που παραμένει ανοιχτό στην εισαγωγή της διανοητικής χειραφέτησης την οποία και θα αποφασίζει ο μαθητής κι όχι οι πολιτικές ή οι πρακτικές του σχολείου, αφού αυτές καθορίζουν την τροχιά της γνώσης και της μάθησης για τον μαθητή αλλά η χειραφέτηση, όπως είπαμε, συμβαίνει όταν ο μαθητής θέτει την τροχιά μόνος του (Ranciere, 2010 :24).

### **3.2. Η κατάκτηση της κοινωνικής ελευθερίας**

Ο Honneth μας παρουσίασε αυτές τις μορφές – αξίες αναγνώρισης ως τους ακρογωνιαίους λίθους της δικής του θεωρίας, θεωρώντας πως αποτελούν μία φυσική προϋπόθεση για οποιαδήποτε διαδικασία κοινωνικοποίησης, τη στιγμή που αποτελούν επίσης, τα μεταβαλλόμενα στάδια σύγκρουσης και συμφιλίωσης, με τα οποία αναδύεται η ηθική ανάπτυξη των ατόμων. Βασικό στοιχείο σε αυτή την πεποίθηση, θεωρεί τις τρεις μορφές αναγνώρισης ως όρο για την ανθρώπινη συνύπαρξη κι ανάπτυξη, προϋπόθεση για την κατάκτηση της κοινωνικής ελευθερίας του ατόμου. Στην πρώτη διάσταση αναγνώρισης, την αγάπη, τα άτομα καθορίζονται και λειτουργούν χαλαρά όπως υπαγορεύει η φύση τους, θέλοντας να φτάσουν από την «πρώτη» στη «δεύτερη» φύση, με τον Honneth να τονίζει ότι όταν ένα βρέφος περνά από το στάδιο της πλήρους ανικανότητας σε αυτό της ανεξαρτησίας, η αγάπη και το συναισθηματικό δέσιμο ανάμεσα σε αυτό και σε αυτόν που το φροντίζει, είναι το πιο σημαντικό στοιχείο, που μπορεί να του προσφερθεί. Ο Stojanov φωτίζει την εκπαιδευτική αυτή φάση και την συνδέει με την ενσυναίσθηση η οποία ,όταν το άτομο αντιληφθεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του, το βοηθά να αυτό-αναπτύξει τις σχέσεις του με τους άλλους (Hanhela, 2014 : 63). Το δεύτερο στάδιο της αναγνώρισης, τα δικαιώματα, περιγράφονται συνήθως ως την δικαιοκίνη- νομική αναγνώριση, όπου οι επίσημοι κανόνες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα άτομα σαν μια συμβατική, ρυθμιζόμενη σχέση ανταλλαγών, εμφυσώντας στρατηγικές ενέργειες στα άτομα, τα οποία κλεισμένα στον εαυτό τους και στα απλά, εγωιστικά ενδιαφέροντά τους, μοιάζουν απομονωμένα το ένα από το άλλο. Τα δικαιώματα αποτελούν μια ανεπαρκή μορφή αναγνώρισης, που στοχεύουν στην κοινωνική αλληλεγγύη και στους κοινούς στόχους σαν ενιαίο κοινωνικό σύνολο. Η τρίτη μορφή αναγνώρισης, η κοινωνική εκτίμηση, όπως την αποκαλεί ο Honneth, ξεπερνά όλες τις άλλες μορφές κι ανίχνευσε τις θεωρητικές βάσεις της στην σύλληψη του Schelling, την διαίσθηση, με τον Hegel να μεταμορφώνει την ιδέα σε αμοιβαία διαίσθηση, όπου ένα άτομο αισθάνεται όμοιο με οποιοδήποτε άλλο (Hanhela, 2014 :64). Ο Honneth, δε, χρησιμοποιεί το

όρο διαίσθηση για να αναφερθεί σε μια μορφή αμοιβαίας σχέσης μεταξύ ατόμων, πιο ανώτερη από την γνωστική αναγνώριση.

Αυτές οι θεωρητικές διεργασίες, που αποτελούν τον πυρήνα της κοινωνικής ελευθερίας, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Kant και τους μεταγενέστερους του, δεν βρίσκουν σύμφωνο τον Honneth ο οποίος θεωρεί αυτή την ελευθερία αυτοπαθή, ανίκανη να προσφέρει ένα κοινωνικό περιεχόμενο, τη στιγμή που οι κανόνες και η ηθική της μπορούν μόνο να καθορίσουν κοινωνικά status και να δώσουν στους ανθρώπους μια κριτική στάση προς την κοινωνία που θα τους απομακρύνει τελικά από αυτή, ενώ, συνεχίζει λέγοντας ότι τα πλαίσια που είναι απαραίτητα για την κοινωνική ελευθερία είναι οι προσωπικές σχέσεις, οι οικονομικές σχέσεις- η οικονομία της αγοράς και η λήψη αποφάσεων με δημοκρατικό τρόπο. Κάθε μία από αυτές τις σχέσεις περιέχει τις αξίες της αναγνώρισης (αγάπη, δικαιώματα, κοινωνικός σεβασμός) ενώ στην κοινωνική ελευθερία, η διαμόρφωση και η συνειδητοποίηση των ατόμων, εξαρτάται από το πόσο αβίαστα κι ευχάριστα αναλαμβάνουν τον ρόλο τους στην κοινωνία, που τους αποδίδεται μόνο από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο (Hanhela, 2014 :64). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, οι συνθήκες που οδηγούν στην κοινωνική ελευθερία ή , με άλλα λόγια, στον δημοκρατικό τρόπο ζωής, πρέπει να είναι έτοιμες να αφήσουν ελεύθερες τις προσωπικές σχέσεις, την οικονομία και τις δημοκρατικές πολιτικές, από τους εξαναγκασμούς κι όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Honneth στην ιδέα του για μια χειραφετημένη κοινωνία με δημοκρατικό τρόπο ζωής: «η δημοκρατία δεν σημαίνει ελεύθερη και ίση συμμετοχή στην πολιτική βούληση. Γίνεται αντιληπτή, ως ένας ολόκληρος τρόπος ζωής, όπου οι άνθρωποι μπορούν ισότιμα να συμμετέχουν σε κάθε καίρια απόφαση κατά την αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνικού συνόλου, έτσι ώστε κάθε διαφορετική πτυχή να αντανakλά την γενική δομή της δημοκρατικής συμμετοχής» (Loquias, 2019:115). Ο Honneth παρομοιάζει την δημοκρατική κοινωνία σαν ένα όργανο, που αποτελείται από διαφορετικά μέρη, τα οποία λειτουργούν ανεξάρτητα αλλά στην ολοκλήρωσή τους, διαμορφώνονται σε μία ολότητα.

Πόσο σημαντική, όμως είναι η αξία της κοινωνικής εκτίμησης, δεδομένου ότι κανείς δεν μπορεί να ζήσει χωρίς τους άλλους; Χρησιμοποιώντας τα λόγια του Honneth (Honneth 2001: 111–126):

*«...ο καθένας θα πρέπει να εκτιμάται σε ένα επίπεδο, που θα συγκρατούσε έναν στιγματισμό, που θα οδηγούσε σε μειωμένη αυτό-εκτίμηση. Η κοινωνική εκτίμηση πρέπει να εγγυάται ότι ο τρόπος ζωής του καθενός δεν θα υποβαθμίζεται ή παραβιάζεται κι ότι κάθε άτομο θα απολαμβάνει αυτή την εκτίμηση για τις δυνατότητες του, καθώς κανείς δεν είναι πολίτης δεύτερης κατηγορίας...»*

Η κοινωνική εκτίμηση λοιπόν θα μπορούσε να προσδιοριστεί καλύτερα σαν μία μορφή αναγνώρισης που εμπεριέχει «προσωπική στάση» και περιλαμβάνει την προοπτική της αναγνώρισης του ατόμου, με την διαπροσωπική σημαντικότητα, που τον χαρακτηρίζει (Ikäheimo & Laitinen 2010: 6). Κατά τον Honneth κάθε μέλος μιας κοινωνικής ομάδας, έχει την πιθανότητα αλλά και την δυνατότητα της ανάπτυξης και της αναγνώρισης της σημαντικότητας των αλληλο-συνεισφορών με σκοπό το κοινό καλό κι αυτό εξασφαλίζει την ανάπτυξη της αυτό-εκτίμησης και της εσωτερικής αυτό-πραγμάτωσης (Hanhela, 2014 :91).

### 3.3. Κοινωνική ελευθερία, αναγνώριση και εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό σύστημα στις μέρες μας, ακολουθεί τις απαιτήσεις της συνεχώς μεταβαλλόμενης οικονομικής πραγματικότητας η οποία απαιτεί αύξηση του αριθμού των μαθητών σε κάθε τάξη και τον προσανατολισμό της παρεχόμενης γνώσης, προς τα επιτεύγματα. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τον Honneth, διότι η κοινωνική πολιτική, στις καπιταλιστικές κυβερνήσεις ανεπτυγμένων χωρών, στην προσπάθεια της να μειώσει τις ελλείψεις των κατώτερων τάξεων, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη ανταγωνιστικής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, με την καλλιέργεια ικανοτήτων των μαθητών και την ατομική αξιολόγηση τους (Hanhela, 2014 :92-93). Αξίζει να αναφέρουμε σε αυτό το σημείο το παράδειγμα των Η.Π.Α., όπου το εκπαιδευτικό σύστημα αναδιαμορφώθηκε, με απώτερο σκοπό να μπορέσουν οι ικανότητες που θα αναπτυχθούν στο σχολικό περιβάλλον να εξυπηρετήσουν την αγορά. Ας θυμηθούμε για παράδειγμα το « No Child Left Behind law» του προέδρου Bush, καθώς και το «Race to the Top Program» του προέδρου Obama, προγράμματα που αποτελούν παραδείγματα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, που σκοπό έχει την δημιουργία και εισαγωγή τυποποιημένων εξετάσεων, ως την λύση για την επιτυχία μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείου. Η βασική ιδέα αυτών των προγραμμάτων είναι ότι μόνο με την ενίσχυση του δημόσιου σχολείου, θα καταπολεμήσουμε τα φαινόμενα ακραίας φτώχειας. Αυτό άραγε θα γινόταν εφικτό με τα βραβεία που δίνονταν τελικά στα σχολεία που πετυχαίνουν ένα καλό σκορ ή με το «κλείσιμο» των σχολείων που αποτύχαιναν; Οι μεταρρυθμιστές που αποτελούνταν κυρίως από μάντζερς, στελέχη επιχειρήσεων, φορείς χάραξης κυβερνητικής πολιτικής και, τέλος, ελάχιστους εκπαιδευτικούς θεωρούσαν πως όλα τα σχολεία, θα πρέπει να μπορούν να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου οικονομικής ή άλλης κατάστασης τους, ακαδημαϊκό πτυχίο, καθώς και ότι υπεύθυνοι για το κακό μορφωτικό επίπεδο είναι οι «κακοί» εκπαιδευτικοί οι οποίοι στο τέλος επωμίζονται και την κακή οικονομική κατάσταση όλης της χώρας (Ravitch, 2012). Για να λυθεί λοιπόν το πρόβλημα της φτώχειας στις ΗΠΑ, θα πρέπει να τρέξουν ακριβά προγράμματα επιμόρφωσης, ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις βαθμολογίες των μαθητών τους στα ανάλογα τεστ. Σύμφωνα με την Ravitch η κύρια μεταρρύθμιση είναι να βρεθούν οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που πληρούν αυτή την προϋπόθεση, τη στιγμή που οι μεταρρυθμιστές δεν μοιάζει να νοιάζονται για το γεγονός ότι αυτά τα τεστ είναι συχνά γεμάτα σφάλματα. Εκτός από τα λάθη, είναι παράλογο να μετράς την ποιότητα ενός δασκάλου από τα αποτελέσματα ενός τεστ πολλαπλών επιλογών, της μιας ημέρας, ενώ τα αντικείμενα που δεν εξετάζονται, όπως η Μουσική, οι Τέχνες, η Ιστορία κ.α. μοιάζουν να αφήνονται στην τύχη τους. Η ίδια συνεχίζει λέγοντας ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να επιτευχθεί με τους διαγωνισμούς και θεωρεί πως οι μεταρρυθμιστές αγνοούν και τις έρευνες των ειδικών αλλά και τους σημαντικούς παράγοντες επίδρασης της εκπαιδευτικής ανάπτυξης των μαθητών: το οικογενειακό περιβάλλον και την φτώχεια (Ravitch, 2012).

Ο Honneth, προσθέτοντας στην θέση της Ravitch, θεωρεί ότι αυτή η εκτροπή της οικονομίας στα εκπαιδευτικά θέματα, δεν αφορά μόνο τις ΗΠΑ αλλά και την Ευρώπη, τονίζοντας ότι αυτές οι μεταρρυθμιστικές τάσεις δεν στηρίζονται στα εμπειρικά ευρήματα, που αποτελούν ενδείξεις επιτυχημένων εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, όπως για παράδειγμα η PISA, αλλά στις πολιτικό-οικονομικές τάσεις. Ακριβώς αυτή η εξέλιξη, έχει σαν αποτέλεσμα την εξάλειψη της ιδέας ότι το δημόσιο σχολείο θα πρέπει να είναι ένας οργανισμός αναπαραγωγής δημοκρατιών. Χρησιμοποιεί,

δε, το φιλανδρικό εκπαιδευτικό σύστημα ως επιχείρημα, για να καταλήξει συμπεραίνοντας, ότι τα σχολεία που προσφέρουν τις καλύτερες γνωστικές δεξιότητες στους μαθητές τους, την ίδια στιγμή τους μαθαίνουν τον τρόπο της αναγέννησης των δημοκρατικών πρακτικών (Hanhela, 2014 :94). Όμως παρατηρείται ένα χάσμα ανάμεσα στην δημοκρατική θεωρία και στην εκπαιδευτική, εξαιτίας προβληματικών απόψεων για το τι μπορεί να μας προσφέρει η δημοκρατία, με ποιο τρόπο και σύμφωνα με ποια κουλτούρα. Διατυπώνονται επίσης κάποιοι θεωρητικοί μετασχηματισμοί, που καταλήγουν στο ότι η σχολική εκπαίδευση δεν αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο αλλαγής και προόδου. Υπάρχουν ακόμη οι απόψεις ότι γνωρίσματα δημοκρατίας, όπως η λήψη αποφάσεων από κοινού, η ανοχή και η ιδέα για το κοινό καλό, μοιάζει αδύνατον να μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα σε μια σχολική τάξη, ενώ αυτές οι αξίες μπορούν να διαμορφωθούν μέσα στις παραδοσιακές κοινότητες. Επίσης παρατηρείται και μια στάση ουδετερότητας από την μεριά των κυβερνήσεων, όπως βλέπουμε τελευταία στην Γαλλία και στην Γερμανία, όπου γίνονται συζητήσεις για την πολύ-πολιτισμικότητα στην εκπαίδευση, και προτάθηκε τα σχολεία να μην καλλιεργούν καμία συγκεκριμένη πολιτιστική αξία. Σύμφωνα με τον Honneth, ακόμα πιο παράξενο είναι το γεγονός ότι οι γονείς αυτών των εκπαιδευτικών συστημάτων ικανοποιούνται από αυτή την κρατική αδιαφορία, γιατί θεωρούν ότι έτσι θα δίνονται στα σχολεία περισσότερες δεξιότητες που αφορούν στην καριέρα των μαθητών. Όταν ο Kant, ο Durkheim και ο Dewey, πίστευαν ότι καθήκον του δημόσιου σχολείου είναι να προετοιμάσει τους αυριανούς πολίτες, κυβερνητικές πολιτικές και γονείς πιστεύουν ότι η αναφορά στις δημοκρατικές αξίες αφαιρεί πολύτιμο χρόνο από την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων (Hanhela, 2014 :97). Αυτές οι τάσεις αντανακλούν μια αλλαγή γενική στην νοοτροπία, όπου οι γονείς συμπεριφέρονται όλο και περισσότερο σαν να είναι οι ιδιοκτήτες των σχολείων και οι προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών. Η δημοκρατία που αφορά στην εκπαίδευση, υποδεικνύει τότε οι γονείς ή οι πολίτες υπερβαίνουν τα όρια της νόμιμης εξουσίας τους και δέχεται την κριτική και τα επιχειρήματα σχετικά με το περιεχόμενό της (Gutmann 1999: 292–304). Πρέπει λοιπόν να δοθούν αγώνες για την διατήρηση της μορφής του δημόσιου σχολείου, διαφορετικά θα φτάσουμε στο σημείο να δημιουργούνται ιδιωτικά σχολεία ιδεολογικής κατεύθυνσης ή σχολεία όπου οι γονείς, κατά την κρίση τους, θα αποφασίζουν τι θα πρέπει να διδάχεται το παιδί τους. Έτσι η δημοκρατική κοινωνία σιγά-σιγά θα χάσει το μοναδικό της εργαλείο για την αναπαραγωγή των θεμελίων λίθων της δημοκρατίας (Honneth 2012a: 434–445).

Ο Gutmann υποστηρίζει βέβαια, ότι δεν έχει βρεθεί ακόμη ο τρόπος να «διδάξουν» την υπέρτατη ηθική αξιών, αλλά περιορίζονται στο να μάθουν στους μαθητές πώς να ξεφύγουν από την ηθική της εξουσίας και να καταφύγουν στην ηθική της συνεργασίας. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θα αποκτήσουν δικαιότερη σκέψη καθώς θα ξεφύγουν από τις συνήθειες τους και θα ασκούν κριτική στην εξουσία, διαπνεόμενα από εν-συναίσθηση για τους γύρω τους. Τα στοιχεία της ηθικής ανάπτυξης κατά τον ίδιο είναι: η ενσυναίσθηση, η εμπιστοσύνη, η καλοσύνη και η δικαιοσύνη, και εάν το παιδί δεν μάθει να σκέφτεται και να λειτουργεί σύμφωνα με αυτές τις αξίες, τότε δεν θα μπορεί να ξεχωρίσει τις δίκαιες κι αξιόπιστες από τις άδικες κι αναξιόπιστες αρχές κι εξουσίες; Δεν θα μπορούν να κρίνουν με σεβασμό τις εντολές και τις πράξεις των άλλων, εάν δε ζουν με τους όρους μιας δίκαιης συνεργασίας (Gutmann 1999: 59-62). Ο Honneth συνέχισε πάνω σε αυτό το σκεπτικό, λέγοντας ότι οι χώρες των οποίων τα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζουν θεαματικά αποτελέσματα στα τεστ του προγράμματος PISA, στηρίζονται στην ιδέα της «ηθικής της συνεργασίας». Επίσης, το φιλανδρικό εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριφέρεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικού υπόβαθρου, σαν ισότιμα μέλη μιας κοινότητας, οι οποίοι δεν εξετάζονται

για τις μαθησιακές τους επιδόσεις και δεν τους καλλιεργείται η ατομική σημαντικότητα αλλά η υπευθυνότητα και η αμοιβαία εμπιστοσύνη. Δεν υπάρχουν προσωπικά επιτεύγματα αλλά επιτυχίες της ομάδας. Οι δάσκαλοι απολαμβάνουν μεγαλύτερη ελευθερία στο παιδαγωγικό τους έργο καθώς και σεβασμό από τους γονείς και την κοινωνία. Αυτά τα σχολεία που αναπτύσσουν τις γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών, την ίδια στιγμή βοηθούν στην αναγέννηση δημοκρατικών πρακτικών (Hanhela, 2014 : 105). Σύμφωνα με το μοντέλο του Honneth, υπάρχουν τρεις τύποι συμμετεχόντων σε μια δημοκρατία: α) το άτομο, β) ο πολίτης σύμφωνα με τους νόμους και τους κανόνες, γ) ο κοινωνικός πολίτης, ένας ενεργά συμμετέχων, που με ελεύθερη βούληση συμμετέχει σε οργανώσεις και ομάδες. Στις πολιτικές συγκρούσεις, οι τρεις αξίες της αναγνώρισης : αγάπη, δίκαιο και κοινωνικός σεβασμός, χρησιμεύουν ως κίνητρο για πολιτικές δράσεις (Hanhela, 2014 : 116).

### **3.4. Σεβασμός στην ισότητα-ισοτιμία των μαθητών και εκπαιδευτική δικαιοσύνη**

Ο σεβασμός προς τους ίσους περιγράφει την δικαιοσύνη ή την έλλειψη της, σε περιβάλλον απόλυτης ισότητας κυρίως από ηθικής πλευράς και όχι προσανατολισμένης στις ικανότητες των μαθητών. Σύμφωνα με τον σεβασμό των «ισοτιμιών» η τυπική και υποχρεωτική εκπαίδευση δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στην επίτευξη του ίδιου στόχου από όλους. Κυρίαρχη αρχή της θεωρίας είναι ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές που καταλήγουν σε άνιση μεταχείριση των παιδιών ή σε κάποια διάκριση μεταξύ τους, ακόμα κι αν έχουν σαν αποτέλεσμα το να πετύχουν τα παιδιά τους στόχους, που θα τους εξασφαλίσουν μια καλή ζωή, είναι και παραμένουν άδικες (ανεξαρτήτως αποτελέσματος). Σε αντίθεση με την έλλειψη ισοτιμίας των μαθητών, ο σεβασμός αντιλαμβάνεται την δικαιοσύνη ως μία εσωτερική διάσταση των σχέσεων μέσα στην κοινωνία κι όχι μηχανιστικά ως το μέσον που θα αποδώσει περισσότερα αγαθά, καθώς η κύρια ιδέα είναι ότι η ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη του αυτό-σεβασμού, εξαρτάται άμεσα και πρωταρχικά από την θέση και τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα άτομα μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο κι όχι από τον αριθμό των αγαθών που κατέχουν (Stojanov, 2015: 3). Με άλλα λόγια η εκπαιδευτική δικαιοσύνη, σύμφωνα με την αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως ισότιμα, δεν είναι μια διανομή ή αναδιανομή εκπαιδευτικών αγαθών και πόρων αλλά μια αντιμετώπιση όλων με εκτίμηση και σεβασμό. Για το λόγο αυτό άλλωστε συμπεριφορές μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, που χαρακτηρίζονται από εμμονή, διάκριση και πίεση, δεν έχουν θέση σε αυτό που θεωρούμε εκπαιδευτική δικαιοσύνη.

Τι σημαίνει, όμως να αντιμετωπίζεις εξελισσόμενα ακόμα άτομα, όπως είναι τα παιδιά, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον μάθησης κι αλληλεπίδρασης, με σεβασμό; Ο Richard S. Peters περιέγραψε τον σεβασμό στα πλαίσια της εκπαίδευσης, ως ένα αναζωογονητικό συναίσθημα που μας πλημμυρίζει όταν κάποιος αντιμετωπίζεται συνειδητά ως ξεχωριστός και γεμάτος με μοναδικά αισθήματα, σκοπούς και στόχους που διαπνέουν τον θεσμικό του ρόλο. Συνδέεται δε με την αντίληψη ότι κάθε άτομο έχει την δική του φιλοδοξία και άποψη για τον κόσμο γύρω του κι ότι ενθαρρύνεται από τις επιτυχίες του, όποιες κι αν είναι αυτές. Η έννοια του σεβασμού του ατόμου περιλαμβάνει την αναγνώριση ότι το άτομο έχει δική του άποψη και γνώμη, μπορεί να εκτιμήσει και να επιλέξει ανάλογα με την οπτική του και την θέση του, αυτό που το ενδιαφέρει για την εξέλιξη του, για το

μέλλον και τα ενδιαφέροντα του, είναι ικανό δηλαδή να αξιολογήσει και να διαλέξει τις ευκαιρίες που του δίνονται (Stojanov, 2015: 4). Έτσι ο σεβασμός είναι η αναγνώριση, αλλά και η αναγνώριση είναι ο σεβασμός όλων αυτών που χαρακτηρίζουν ένα άτομο, κι αν αυτό μοιάζει απαραίτητο κι αναγκαίο στην συναναστροφή μας με τον κοινωνικό περίγυρο, είναι πιο επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής του στην σχολική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν τους τα αισθήματα των παιδιών και να αποδέχονται τις επιλογές και τις κρίσεις τους ακόμα κι όταν δεν πιστεύουν σε αυτές ή γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα οδηγήσουν σε ένα αμφιβόλου ποιότητας, αποτέλεσμα. Θα πρέπει δηλαδή να αναγνωρίσουν στο παιδί την δυνατότητα να αναπτύξει ικανότητες για σωστές και δικαιολογημένες αποφάσεις.

Εδώ, λοιπόν, διακρίνουμε μια σημαντικότητα που θα μπορούσαμε να την συνδέσουμε με την θεωρία της αναγνώρισης, όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Axel Honneth και συγκεκριμένα με τις δύο διαφορετικές εσωτερικές-υποκειμενικές μορφές: α) την ενσυναίσθηση, που αναφέρεται στις εσωτερικές επιθυμίες κι ανάγκες του ατόμου, και β) τον γνωστικό σεβασμό, που απαιτεί την αναγνώριση του ατόμου, ως ικανό για ηθική αυτονομία. Αυτή η ικανότητα δηλώνει την απελευθέρωση από την νομιμότητα των κανόνων, και κατά την διαδικασία αυτής της απελευθέρωσης, η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει στους άλλους, αλλά και στον εαυτό του δικαιώματα, είναι πραγματικότητα. Επίσης, σεβόμενος ένα άτομο με αυτό τον τρόπο, σημαίνει ότι γνωρίζοντας κι έχοντας αποδεχθεί ότι έχει τα ίδια δικαιώματα με όλους τους άλλους, δεν κάνουμε διακρίσεις εις βάρος του, πρεσβεύοντας την ηθική του αξία και υπόσταση, την ικανότητα του να εκτιμά ηθικούς και νομικούς κανόνες σε σχέση με την δική του ηθική (Stojanov, 2015:5). Όσον αφορά τα παιδιά δε που, λόγω ηλικίας, δεν διακρίνονται για την πλήρη λογική και την υπευθυνότητα τους και δεδομένου ότι κύριο έργο της εκπαίδευσης είναι να τα βοηθήσει να γίνουν ακριβώς τέτοιου είδους άτομα, η τεχνική της «προοπτικής του σεβασμού» αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Το παιδί, πιθανόν να μην είναι ώριμο αρκετά, ώστε να πάρει τις σωστές αποφάσεις. Καθήκον όμως του εκπαιδευτικού είναι να του αναγνωρίσει την δυνατότητα (στο μέλλον, σε κάποια στιγμή, όταν αυτό θα είναι έτοιμο) να γίνει ο λογικός άνθρωπος, ο οπλισμένος σε ηθική αυτονομία. Ενώ, λοιπόν πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει το κατάλληλο έδαφος, μιας και ο γνωστικός σεβασμός είναι κάτι που αφορά στο μέλλον, η ενσυναίσθηση είναι το σήμερα. Για να συναισθάνεσαι τα παιδιά απαιτεί να βιώνεις τις εμπειρίες τους και τα συναισθήματα τους εξαιτίας αυτών των εμπειριών, να αναγνωρίζεις την ατομικότητα του άλλου τη στιγμή που τον στηρίζεις και ψυχικά και στην κοινωνική του ζωή, να καταλαβαίνεις τις ιδέες και τις ανάγκες του, όπως υποστηρίζει ο Honneth (στο Stojanov, 2015:5). Η ισότιμη αντιμετώπιση δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός «αγαπάει» ίσα όλους τους μαθητές. Σημαίνει ότι ο τρόπος διδασκαλίας του, η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και της ύλης, συνυπολογιζόμενων των αναγκών, των εμπειριών, των αντιλήψεων των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη καθώς και η επιθυμία του να ικανοποιήσει αυτές τους τις ανάγκες, όλα αυτά μαζί αποτελούν την αφετηρία κάθε διδασκαλίας και εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Από την μια λοιπόν, αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες και τις διαφορετικότητες των μαθητών κι από τη άλλη, αναγνωρίζουμε την προοπτική τους, να αναπτύξουν τον ορθό τρόπο σκέψης, τον ορθολογισμό, την δυνατότητα να σχεδιάσουν και να κατασκευάσουν ότι έχει συλλάβει το μυαλό τους.

Από την στιγμή που η εκπαίδευση είναι η μετάδοση και η ανάπτυξη της γνώσης, η έννοια της «εκπαιδευτικής αδικίας» η οποία και συνδέεται με την έλλειψη αναγνώρισης, μοιάζει να ταιριάζει περισσότερο σε εκείνα τα εκπαιδευτικά συστήματα που αφορούν στην κατανομή ή ανακατανομή

υλικών αγαθών και πόρων, κάτι που δεν είναι συμβατό με την μετάδοση και παραγωγή της γνώσης. Όπως αναφέρει ο Kotzee: «αγαθά, όπως χρήματα, φαγητό και στέγη, τα οποία είναι περιορισμένα, μπορούν και διανέμονται σύμφωνα με κάποιους κανόνες ή προτεραιότητες. Αυτό όμως δεν μπορεί να συμβαίνει στην γνώση. Η γνώση που έχει κατακτήσει ένα άτομο, δεν απαγορεύει την κατάκτηση αυτής της γνώσης από άλλους, όπως και η αποτροπή ενός ατόμου από κάποια παρεχόμενη γνώση, δεν θα βελτιώσει την ποιότητα της γνώσης κάποιου άλλου» (Stojanov, 2015:6). Παράδειγμά τρανό αποτελεί η αδικία που παρατηρείται να συμβαίνει σε περιπτώσεις όπου η ικανότητα των μαθητών καθορίζεται από την χαμηλή κοινωνική τους θέση αν και, έχουν ίσες ικανότητες να αφομοιώσουν και να παράγουν γνώση όπως οι μαθητές της μεσαίας τάξης. Αυτό παρατηρείται διότι συνδέεται η κοινωνική θέση του ατόμου με την κουλτούρα του, κι έτσι, όχι μόνο το γνωστικό επίπεδο του ατόμου αλλά και η πολιτιστική του «ποιότητα» ή ταυτότητα, συντελούν λανθασμένα στην αξιολόγηση του ως μαθητή και στο τι θα του προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα άτομα δεν είναι υπεύθυνα για την οικογένεια και την κουλτούρα της και, ως εκ τούτου, μια σχολική πρακτική, αν αναπαράγει τα μειονεκτήματα ή τα πλεονεκτήματα ενός κοινωνικού status, επιτείνει την αδικία. Ο Rawls βέβαια, διαφωνεί ότι μια «δίκαιη» κοινωνία θα πρέπει να ξοδεύει περισσότερους πόρους σε παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων ή πολιτιστικής κουλτούρας, ή σε μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, ακόμη και σε άτομα που διαθέτουν κάποιο ταλέντο, μόνο και μόνο για να εξισορροπήσουν ή να εξομοιώσουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται και θα καθορίσουν το μέλλον τους (Rawls, 1999: 8687). Η αρχή των ίσων ή ισότιμων ευκαιριών προϋποθέτει την ουδέτερη ή κοινή στάση, την ίδια παρεχόμενη εκπαίδευση, υψηλής ποιότητας και στοχευμένη έτσι, ώστε να εξυπηρετεί τις διαφορετικές ικανότητες, σκέψεις, ιδέες του κάθε μαθητή. Για να είμαστε όμως ειλικρινείς, η πιθανότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος με απόλυτη ισότητα και παροχή ισότιμων ευκαιριών π.χ. ανάμεσα σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, μοιάζει ουτοπική.

Τα σχολεία του σήμερα ακόμα και στις πιο δημοκρατικά δομημένες κοινωνίες, απέχουν πολύ από την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και ισοτιμίας. Όταν θέλουμε να συνδυάσουμε ενσυναίσθηση και γνωστικό σεβασμό μαζί, μέσα στην σχολική πραγματικότητα, θα κατευθυνθούμε στην έννοια της απλής παιδαγωγικής η οποία επικεντρώνεται από την μία μεριά στα αισθήματα και στις ιδέες όλων των παιδιών κι από την άλλη, στην προοπτική όλα τα παιδιά να μπορούν να αρθρώνουν τα αισθήματα, τις ιδέες και τα ιδανικά τους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με αυτό το είδος παιδαγωγικής, υποστηρίζουν ενεργά τις προσπάθειες των μαθητών τους να αρθρώνουν τις ιδέες και τις απόψεις τους με εννοιολογικούς τρόπους ή με τον διάλογο. Συνήθως όμως τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν αυτό που η Miranda Fricker αποκαλεί πιστοποιημένη (testimonial) και ερμηνευτική (hermeneutical) αδικία (Fricker, 2007: 1). Πιστοποιημένη αδικία κατά την συγγραφέα συμβαίνει όταν η προκατάληψη κάνει τον ακροατή να μειώνει τον βαθμό αξιοπιστίας των λεγόμενων του συνομιλητή του, ενώ η ερμηνευτική αδικία η οποία συμβαίνει σε προγενέστερο στάδιο, όταν κάποιος βρίσκεται άδικα σε μειονεκτική θέση, όσον αφορά στις κοινωνικές του εμπειρίες εξαιτίας ενός χάσματος στους συλλογικούς, ερμηνευτικούς πόρους του. Για να γίνει καλύτερα αντιληπτό, η πρώτη περίπτωση αφορά π.χ. όταν η αστυνομία δεν πιστεύει κάποιον, επειδή απλά είναι μαύρος και η δεύτερη όταν π.χ. μία γυναίκα υφίσταται σεξουαλική παρενόχληση επειδή η κουλτούρα της κοινωνίας ακόμη το ανέχεται και δεν έχει αναπτύξει την ανάλογη κριτική στάση για το θέμα. Αυτές οι μορφές αδικιών ενσαρκώνουν την έλλειψη ενσυναίσθησης και γνωστικού σεβασμού και μας δείχνουν τι ακριβώς συμβαίνει στην

εκπαίδευση. Και για να φέρουμε και παραδείγματα που αφορούν σε αυτή, η «πιστοποιημένη αδικία φαίνεται σε περιπτώσεις όπου η αξιοπιστία του μαθητή εξαρτάται όχι από αυτό που ξέρει αλλά από αυτό που είναι. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου δίνεται λιγότερη αξιοπιστία σε μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων αν και έχουν την ίδια ικανότητα να μορφωθούν όπως οι μαθητές ανώτερων στρωμάτων κι αυτό φαίνεται σε διάφορες έρευνες στη Γερμανία όπου οι εκπαιδευτικοί περιμένουν χαμηλότερες επιδόσεις από μαθητές, παιδιά μεταναστών και τα προωθούν προς μια κατεύθυνση σπουδών που δεν κατευθύνεται στο κολλέγιο ή στο Πανεπιστήμιο, παρότι οι βαθμοί και οι επιδόσεις τους είναι ίδιες με άλλους μαθητές όχι από οικογένειες μεταναστών στα οποία όμως συστήνεται να ακολουθήσουν το Γυμνάσιο και ανώτερες σπουδές (Stojanov, 2015:6). Αυτή την περίπτωση η Fricker την αποκαλεί έλλειψη πιστοποιημένης ευαισθησίας κι αναφέρεται και στην απώλεια ενσυναίσθησης για τα πιστεύω και τις αντιλήψεις των μαθητών αλλά και στην αδυναμία συμπερίληψης αυτών των μαθητών στην διαδικασία ανταλλαγής γνώσεων και πληροφοριών καθώς και στον εποικοδομητικό διάλογο. Όταν δεν περιλαμβάνουμε κάποιον στην εκπαιδευτική διαδικασία με τέτοιο τρόπο, είναι σαν να μην τον αναγνωρίζουμε σαν «γνώστη», σαν ικανό να προσλάβει και να διαχειριστεί την γνώση, κι έτσι του αφαιρούμε το δικαίωμα να αναπτύξει τις ικανότητες του, ως τέτοιος (Fricker, 2007: 145).

«Ερμηνευτική αδικία» από την άλλη παρατηρείται όταν ενσωματώνεται η έλλειψη σεβασμού προς τις πεποιθήσεις και τα επιτεύγματα ορισμένων ανθρώπων που οδηγεί στην ανεπάρκεια αναγνώρισης από τον κοινωνικό περίγυρο η οποία αναγκάζει π.χ. μέλη περιθωριοποιημένων ομάδων να αδυνατούν να αρθρώσουν το λόγο, τις προσδοκίες, τις εμπειρίες τους κι αυτός να ακουστεί (Fricker, 2007: 5–7 και 147–152). Όπως φαίνεται στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν γίνεται προσπάθεια να γίνει αποδεκτή και αντιληπτή η «ταυτότητα» των μαθητών από οικογένειες μεταναστών που κατέχουν μια διαφορετική κουλτούρα, όπως γίνεται για να μάθουν και να οικειοποιηθούν την κουλτούρα της χώρας που τους δέχτηκε, αν και θα χρησίμευε πολύ για την παραγωγή καινούριας γνώσης η αλληλεπίδραση και των διαφορετικών γλωσσών και των διαφορετικών πολιτισμών. Με αυτό τον τρόπο μειώνουν την σημασία της «ξένης» κουλτούρας, την χαρακτηρίζουν ή την θεωρούν «ανεπαρκή» και τονίζουν την γερμανική κουλτούρα ως ηγετική και πρωτοπόρα (Stojanov, 2015:7). Αυτή η κατάσταση αγνοεί την ανάγκη και την απαίτηση για αναγνώριση της ηθικής ισότητας αυτών των ατόμων κι έτσι να τους καταστεί δυνατόν να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους και να συμμετάσχουν στην διαδικασία παραγωγής γνώσης. Δεν είναι δύσκολο να φανταστούμε πως θα ήταν εκπαιδευτικά ιδρύματα που μπορούν να αποτρέψουν την «πιστοποιημένη» και την «ερμηνευτική» αδικία καθώς και, την έλλειψη ενσυναίσθησης και γνωστικού σεβασμού. Αυτά τα ιδρύματα θα χαρακτηρίζονται από ισότιμη εκτίμηση για διάφορες μορφές γνώσεις και ικανοτήτων των μαθητών, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους status. Επιπλέον οι πεποιθήσεις, τα ιδανικά και οι εμπειρίες των μαθητών, ερχόμενα μέσα στην σχολική τάξη, θα αποτελέσουν το επίκεντρο μιας διδασκαλίας «δικαίας», απευθυνόμενης σε όλους τους μαθητές και το αναλυτικό πρόγραμμα δεν θα περιορίζεται σε κοσμοθεωρίες και στην εκμάθηση των αξιών της ανώτερης και της μεσαίας τάξης ή της επικρατούσας πολιτιστικής κουλτούρας (Stojanov, 2015:8). Αντιμετωπίζουμε, λοιπόν την σχολική αδικία με την έννοια του σεβασμού της ισοτιμίας, όταν περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες όλων των ομάδων των μαθητών, όταν αναγνωρίζουμε σε όλους την δυνατότητα να επιτύχουν σε κάποιο τομέα ή όταν οι μαθητές λαμβάνουν επαρκή στήριξη από τον σχολικό οργανισμό να κατανοήσουν και να μπορέσουν να αρθρώσουν λόγο.



## Κεφάλαιο 4

### Μεθοδολογία έρευνας

#### 4.1. Σκοπός της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της έρευνας έγινε μια προσπάθεια ανάλυσης της έννοιας της «αναγνώρισης», η οποία δεν σχετίζεται μόνο με την δικαιοσύνη και την ισότητα αλλά αποτελεί μια διαδικασία αυτό-συνειδητοποίησης και διαμόρφωσης ήθους, μιας καλής και δίκαιης ζωής. Παράλληλα και ως προς τον σκοπό αυτό, έγινε μια καταγραφή της ισχύουσας εκπαιδευτικής κατάστασης με αναφορές στις πρακτικές βελτιστοποίησης της διδασκαλίας, στην απόδοση ταυτότητας στους μαθητές ανάλογα με τις επιδόσεις τους και στην μονόπλευρη και μονοδιάστατη ενασχόληση των μαθητών με συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα. Στη συνέχεια έγινε μια καταγραφή της έννοιας του δίκαιου σχολείου και του δίκαιου εκπαιδευτικού με αναφορές στην σχολική αποτυχία και ποιος ο ρόλος του σχολείου σε αυτή. Τέλος έγινε αναφορά στην συναισθηματική κάλυψη και ασφάλεια των μαθητών και τη σημασία αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει μέσα από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις αντιλήψεις τους στην διαδικασία διαμόρφωσης μιας σχολικής κουλτούρας «αναγνώρισης», να ερμηνεύσει τις πρακτικές που ακολουθούν κι αν αυτές οδηγούν σε ένα ισότιμο και δίκαιο σχολείο και να δει την συναισθηματική κάλυψη των μαθητών και πως αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την αλληλεπίδραση στο σχολικό οργανισμό.

#### 4.2. Μέθοδος και εργαλεία έρευνας

Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα, η επιλογή της οποίας έγινε καθώς είναι πιο κατάλληλη για την διερεύνηση τέτοιων ζητημάτων των ανθρωπιστικών επιστημών, όπως η διερεύνηση της διαμόρφωσης κουλτούρας «αναγνώρισης» στο δημοτικό σχολείο. Αυτού του είδους η έρευνα προσπαθεί να εξετάσει τα υπό έρευνα φαινόμενα μέσα από την οπτική, τις αφηγήσεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων σε αυτή (Τσίωλης, 2011).

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη η οποία αποτελεί ένα από τα βασικά εργαλεία της ποιοτικής έρευνας λόγω της αμεσότητας της επικοινωνίας και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε αυτόν που διενεργεί την συνέντευξη και τους συνεντευξιαζόμενους. Ο ερευνητής προσπαθεί να αποσπάσει πληροφορίες, ιδέες και αντιλήψεις από τον συνεντευξιαζόμενο ώστε να έχει ικανές απαντήσεις που θα εξυπηρετήσουν τους στόχους της έρευνας. Η συνέντευξη δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να συνδιαλλαγούν πάνω σε κοινωνικά ζητήματα τα οποία θα προσεγγιστούν με την προσωπική τους οπτική (Cohen et al, 2007) και ενδείκνυται όταν γίνεται διερεύνηση αντιλήψεων, στάσεων και ιδεών σε σχέση με κοινωνικά θέματα (Kvale, 1996). Η επιλογή μάλιστα της ημι-δομημένης συνέντευξης έγινε γιατί χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Ο ερευνητής κατά την διάρκεια της μπορεί να θέσει και άλλες ερωτήσεις βασισμένους στις

απαντήσεις του συμμετέχοντα κι έτσι έχει την ευκαιρία να εμπλουτίσει με νέα δεδομένα την ερευνητική διαδικασία (Willig, 2001). Πρόκειται λοιπόν για ένα μέσο που επιτρέπει την συλλογή πληροφοριών μέσα από το μυαλό του ανθρώπου, την αναφορά στο τι πιστεύει και τι γνωρίζει και προτιμά (Tuckman,1972).

### **4.3. Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αφορά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τον Νομό Μαγνησίας, ενώ ο αριθμός των ερωτώμενων ανήλθε στους εννιά, οκτώ γυναίκες κι ένας άνδρας. Όλοι τους είχαν προϋπηρεσία στην Εκπαίδευση, από 18 έως 36 έτη. Τρεις από αυτούς είχαν υπηρετήσει στο παρελθόν σε σχολεία με έντονο το στοιχείο των Ρομά και δύο από αυτούς σε πολύ-πολιτισμικά σχολεία του εξωτερικού. Μία από αυτούς κατείχε θέση ευθύνης τα τελευταία 15 χρόνια, ενώ δυο από αυτούς είχαν θέση προϊσταμένου σε ολιγοθέσια δημοτικά. Δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες στην ποιοτική έρευνα, όσον αφορά το μέγεθος του δείγματος. Αυτό εξαρτάται τις περισσότερες φορές από την φύση των ερωτημάτων και της ερευνητικής διαδικασίας, και των απαντήσεων που δίνονται (Ιωσηφίδης, 2008:65). Επειδή η διαδικασία των συνεντεύξεων εξελίχθηκε εν μέσω καραντίνας, λόγω του COVID-19, οι ίδιοι οι συνεντευξιαζόμενοι βοήθησαν στην εύρεση του τελικού αριθμού των συμμετεχόντων.

### **4.4. Συλλογή δεδομένων και ανάλυση**

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ήταν απαραίτητο να σχεδιαστεί ένα λειτουργικό σχήμα ερωτήσεων, που θα αποτυπώνονται σε αυτές οι ερευνητικοί στόχοι, καθώς και χρήσιμα στοιχεία, που θα επικύρωναν την εγκυρότητα της όλης συνέντευξης. Οι ερωτήσεις ήταν όλες ανοιχτού τύπου και υπήρχε η δυνατότητα ανάλογα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ή εάν δεν καταλάβαιναν την ερώτηση, να αναδιατυπώνονται και να δίνονται επεξηγήσεις.

Επιπλέον χρήσιμη και απαραίτητη κρίθηκε η διεξαγωγή πιλοτικής συνέντευξης, για να διαπιστωθούν αστοχίες, ελλιπώς διατυπωμένες ερωτήσεις και άσκοπες επαναλήψεις, με σκοπό την διόρθωση και την βελτίωση τους. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν τον Ιούλιο και τον Αύγουστο του 2020 και συμμετείχαν σε αυτές εννιά άτομα. Η κάθε συνέντευξη διαρκούσε από είκοσι λεπτά έως μία ώρα και δέκα λεπτά. Πριν την διαδικασία οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για την ηλικία τους, τις σπουδές τους, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους κι αν είχαν κάποια θέση ευθύνης. Η συμμετοχή των συνεντευξιαζόμενων ήταν εθελοντική και τηρήθηκε ο κώδικας δεοντολογίας. Όλοι τους ερωτήθηκαν για το αν συμφωνούν με την μαγνητοφώνηση της όλης διαδικασίας και βεβαιώθηκαν για το απόρρητο αυτής. Έτσι υπήρξε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και διάθεσης προσφοράς στην έρευνα από μεριάς τους καθώς η συζήτηση μας δεν αποσκοπούσε σε έλεγχο γνώσεων αλλά στην εκμείωση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους πάνω στο θέμα της απόδοσης αναγνώρισης στους μαθητές και στην δικαιοσύνη με την οποία προάγουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συνεντεύξεις λόγω της κατάστασης με τον COVID-19 έγιναν,

τηρουμένων όλων των μέτρων ώστε να παραμείνουμε ασφαλείς, σε εξωτερικούς χώρους, μπαλκόνια κι αυλές οικιών με απόσταση, και δύο από αυτές με Skype. Έπειτα από την συγκατάθεση τους, έγινε η ψηφιακή καταγραφή των απαντήσεων τους για να ακολουθήσει η απομαγνητοφώνηση και η μετατροπή τους σε ηλεκτρονικό γραπτό κείμενο, ώστε να έχουμε το προς ανάλυση υλικό.

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), μία μέθοδος που χρησιμοποιείται συχνά στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες και αναφέρεται σε δεδομένα γραπτής, λεκτικής επικοινωνίας. Προσβλέπει δε, στην λεπτομερή, συστηματική και αντικειμενική περιγραφή του περιεχομένου του προφορικού και γραπτού λόγου, με σκοπό την ερμηνεία των δεδομένων και την απόδοση νοήματος σε αυτά. Η ανάλυση περιεχομένου δεν είναι ένα τυποποιημένο εργαλείο που μένει πάντα το ίδιο και πρέπει να ταιριάζει στο υπό ερεύνηση θέμα και στο υλικό που θα συγκεντρωθεί. Μπορεί η τεχνική να μοιάζει ασαφής αλλά διακατέχεται από θεωρητική αυστηρότητα και ακολουθεί συγκεκριμένες τεχνικές (Mayring, 2014), όπου γίνεται καθορισμός του υπό έρευνα υλικού, γίνεται ακριβής περιγραφή από ποιόν, που και πώς προήλθε αυτό, αποφασίζεται η μορφή του γραπτού κειμένου και καθορίζεται η κοινωνική κατάσταση του συνεντευξιζόμενου, το συναισθηματικό και γνωστικό του υπόβαθρο καθώς και τα μηνύματα που περνά ο ερευνητής. Οι απαντήσεις έρχονται να προσθέσουν την εμπειρία τους στην θεωρία και ακολουθεί η επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα. Ο ερευνητής θα οδηγηθεί σε επαληθεύσιμα και έγκυρα συμπεράσματα, ερμηνεύοντας και ανιχνεύοντας τόσο το ρητό όσο και λανθάνον περιεχόμενο του μηνύματος επικοινωνίας (Krippendorff, 2004: 18). Η ανάλυση περιεχομένου χαρακτηρίζεται από επιστημονικές μεθόδους: από αξιοπιστία, από επαναληψιμότητα και εγκυρότητα, δηλαδή υπόκειται σε αυστηρό έλεγχο και τα συμπεράσματά της μπορούν να επαληθευτούν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Weber:

*Η ανάλυση περιεχομένου είναι εν μέρει μια τέχνη κι εξαρτάται από την κρίση και ερμηνεία του ερευνητή. Τα κείμενα δε μιλάνε από μόνα τους... ο ερευνητής πρέπει να τα κάνει να μιλήσουν και η γλώσσα αυτής της επικοινωνίας είναι η γλώσσα της θεωρίας*

Δηλαδή ο ερευνητής σχεδιάζει την ανάλυση και ερμηνεύει τα αποτελέσματα με σκοπό να γίνουν αντιληπτά από τρίτους (Weber, 1990: 62). Ο ερευνητής χρησιμοποιεί τις τεχνικές ανάλυσης: την περίληψη, την εξήγηση και την διάρθρωση και δημιουργώντας μια κατηγοριοποίηση των πληροφοριών, των σχετικών με την έρευνα, ξεχωρίζει το προς αξιοποίηση υλικό. Τέλος η ερμηνεία στηρίζεται στις υπάρχουσες αντιλήψεις και γνώσεις σε συνδυασμό με την επανάληψη των ιδεών και τα ερευνητικά ερωτήματα.

#### **4.5. Εγκυρότητα, αξιοπιστία και δεοντολογία της έρευνας-προβλήματα κατά την διεξαγωγή της έρευνας**

Απαραίτητο για κάθε έρευνα είναι να διέπεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία και αυτό μπορεί να εξασφαλιστεί από το μέγεθος ή το πλήθος των δεδομένων που συλλέγονται, την διατήρηση ενός φιλικού κλίματος που θα προδιαθέτει την ειλικρινή απάντηση των συμμετεχόντων, και την ανιδιοτελή ανάλυση του ερευνητή. Η αφοσίωση στην πραγματικότητα και την ιδιαιτερότητα της

κατάστασης, η επιμονή στη λεπτομέρεια και στην ειλικρίνεια, είναι κριτήρια αξιοπιστίας που χαρακτηρίζουν μια ποιοτική έρευνα (Cohen et al, 2007:204).

Σε αυτό παρουσιάζεται συνήθως το πρόβλημα ότι κάποιοι από τους συμμετέχοντες θέλουν να πουν το «σωστό» ή αυτό που νομίζουν ότι θα βοηθήσει τον ερευνητή και όχι αυτό που πιστεύουν πραγματικά, με αποτέλεσμα στις επαναλήψεις των ερωτήσεων ή κατά τη διάρκεια της συζήτησης, να φαίνεται μια διαφορετική αντίληψή τους και να δυσκολεύει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Κάποιοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν να διαβάσουν από πριν τις ερωτήσεις αλλά εξήγησα ότι αυτό θα μας κάνει να χάσουμε το αυθόρμητο, που θα μας δώσει πολύτιμα στοιχεία, τους διαβεβαίωσα ότι δεν κάνουμε διαγωνισμό γνώσεων αλλά μία φιλική κουβέντα και συμφώνησαν κι αυτοί ότι τελικά δεν θα χρειαστεί. Κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων δεν υπήρχαν τρίτα πρόσωπα κι έτσι δεν επηρεάζεται η απάντηση του. Μόνο ένας συμμετέχων, συνοδευόταν από το παιδί του το οποίο όμως δεν απέσπασε καθόλου την προσοχή του συνεντευξιζόμενου.

Ενημερώθηκαν όλοι οι συμμετέχοντες για το θέμα της έρευνας και τους σκοπούς της και όπου ερωτήθηκαν, εξήγησα περιληπτικά την θεωρία της «αναγνώρισης» του Honneth, πριν την έναρξη της συνέντευξης.

Επίσης για την αποφυγή λαθών και παρερμηνειών και επειδή θεωρώ σημαντικό για την αξιοπιστία της έρευνας ακόμη και το κόμπιασμα της φωνής ή τον τρόπο εκφοράς του προφορικού λόγου, κάτι που δεν θα μπορούσε να εξασφαλιστεί με απλές σημειώσεις, η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε με ψηφιακό τρόπο (κινητό τηλέφωνο) και παρότι έγινε σε ανοιχτό χώρο, που μπορεί να είχε και θορύβους, λόγω κυκλοφορίας οχημάτων ή τεχνικών εργασιών, είχε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Δεν παρατηρήθηκε το φαινόμενο των γρήγορων απαντήσεων. Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν χαλαροί με το χρόνο τους αφού εκείνοι ορίσαν την ώρα και βρίσκονταν σε καλοκαιρινές διακοπές. Έδειξαν διάθεση να βοηθήσουν στην συλλογή των δεδομένων με πλήρη ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας τους. Ειδικά σε δύο συνεντεύξεις που έγιναν εξ αποστάσεως, η ανάλυση των σκέψεων και αντιλήψεών τους ήταν τέτοια που η συνέντευξη, άγγιξε ή και πέρασε την μία ώρα.

## Κεφάλαιο 5

### Αποτελέσματα συνεντεύξεων

#### 5.1. Η Αναγνώριση των μαθητών που φοιτούν στο Ελληνικό σχολείο

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα και όπως αυτό αποτυπώνεται στο ελληνικό σχολείο, με εκφραστές του τους εκπαιδευτικούς, αποτελεί τον σημαντικότερο θεσμό στήριξης των ατόμων για την αποτελεσματικότερη και ομαλότερη κοινωνική και πολιτισμική ένταξή τους. Αυτός ο σκοπός όμως δεν θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί σωστά χωρίς την προσαρμογή όλου του εκπαιδευτικού οικοδομήματος στα νέα δεδομένα που εισάγει η πολυ-πολιτισμικότητα, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις εκείνες, αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας, που αποτελούν βασικά γνωρίσματα της κοινωνικής πραγματικότητας κι εξέλιξης του ατόμου (Γκόβαρης, 2001). Στην θεωρία συναντάμε τη θέση ότι οι γνώσεις που φέρουν μαζί τους οι μαθητές, πρέπει να αξιοποιούνται για την μάθηση. Από αυτή την σκοπιά χρήσιμος θα ήταν ο μετασχηματισμός του πολιτισμικού ή γλωσσικού ή και οποιουδήποτε διαφορετικού τους κεφαλαίου, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στην σχολική τάξη κι αργότερα στην κοινωνία. Παλαιότερες θεωρητικές ερμηνείες που αφορούσαν στην σχολική ανισότητα έχουν δείξει ότι οι πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία, όπως η οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων, οι πρακτικές διαμόρφωσης της σχολικής κουλτούρας, οι μέθοδοι διδασκαλίας κι αξιολόγησης κ.α. λειτουργούν τελικά ως πλαίσιο άνισης ευκαιρίας για «αναγνώριση» καθώς και, τροχοπέδη της αξιοποίησης των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων που φέρουν μαζί τους στο σχολικό περιβάλλον οι «διαφορετικοί» μαθητές ( Γκόβαρης 2005).

##### 5.1.1. Αναγνώριση ηθικής ισότητας

Το σχολείο αποτελεί έναν τόπο όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζουν αναγνώριση και αποδέχονται τους μαθητές τους ανεξαρτήτως προέλευσης, εθνικότητας και κουλτούρας. Με αυτή την θέση δείχνουν να συμφωνούν καταρχήν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις. Αναφέρουν ότι οι γνώσεις που κουβαλούν στο σχολείο οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να χτιστεί ή να συμπληρωθεί η σχολική γνώση. Χαρακτηριστικά η Π.Κ. αναφέρει ότι *«θεωρώ πως ότι φέρνει ένας μαθητής μέχρι να φτάσει στο Δημοτικό σχολείο και να αναλάβουμε εμείς την εκπαίδευση του , έχει μια γνώση...είτε είναι από την Ελλάδα, είτε από το εξωτερικό, είτε από οπουδήποτε ...άρα αυτή την γνώση μπορούμε να την χρησιμοποιήσουμε και να την αξιοποιήσουμε στο σχολείο».* , και προσθέτει η Γ.Μ. ότι *«το σχολείο στις μέρες μας είναι ένα αμάλγαμα πολιτισμών και γλωσσών, οπότε οτιδήποτε πάρεις ...οτιδήποτε μάθεις από κάθε κουλτούρα και το ενσωματώσεις στη διδασκαλία είναι πολύ καλό....προσθέτει στη μάθηση όλων και στην αποδοχή».* Αυτές οι γνώσεις βέβαια δεν αποτελούν πρωταρχικό συστατικό της γνώσης του σχολείου αλλά θα μπορούσε να λειτουργούν ως συμπληρωματικό στοιχείο που θα διαμόρφωναν ένα πιο φιλικό και απαλλαγμένο από στερεότυπα σχολικό περιβάλλον: *«Να χτίσουμε την γνώση*

του σχολείου; Δε νομίζω...γιατί το σχολείο έχει στάνταρ πλαίσια του που μπορούμε να κινηθούμε...όμως να συμπληρώσουμε γνώση...για να κάνουμε καλύτερο το περιβάλλον και τις συνθήκες που ένας μαθητής μπορεί να αναπτύξει και την προσωπικότητα και τις δεξιότητες του, νομίζω όχι μόνο θα μπορούσε αλλά θα έπρεπε να είναι απαραίτητο» (Ο.Μ.).

Οι εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν για κάποιες προϋποθέσεις που θα έπρεπε να έχει η χρήση του μαθητικού κεφαλαίου και κυρίως για την τροποποίηση ή τον μετασχηματισμό των γνώσεων που κουβαλούν, και που θα βοηθούσε στην ομαλή κοινωνική και πολιτιστική ένταξη καθώς και στον εμπλουτισμό των παρεχόμενων σχολικών γνώσεων. Αυτό αναφέρει η Ι.Δ.Α. διατυπώνοντας ότι θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε τις γνώσεις των μαθητών ώστε να χτίσουμε την σχολική γνώση «θέλουν όμως τροποποίηση για να μπορέσουν αυτά τα στερεότυπα με τα οποία έρχονται οι μαθητές από το κοινωνικό τους περιβάλλον, το οικογενειακό...θα πρέπει τα τροποποιηθεί αυτή η εμπειρία, τα στερεότυπα οπότε να χρησιμοποιήσουμε μετά την άποψη τους για να χτίσουμε μια εκπαίδευση διαφορετικά» και συνεχίζει αργότερα λέγοντας ότι «πρέπει εμείς οι εκπαιδευτικοί να αμβλύνουμε τις κακές- αρνητικές επιδράσεις και να τις χρησιμοποιήσουμε θετικά...». Ενώ η Μ.Κ.Κ. προσθέτει στον προβληματισμό «είναι κάποια πράγματα σε κάποιες κουλτούρες, ακόμη και στη δικιά μας, που δεν μπορεί να προχωρήσουνε αλλά....αυτά μες στο σχολείο ο υπεύθυνος τα διώχνει και κρατάει τα θετικά...». Αναδεικνύεται λοιπόν όλο και περισσότερο στην διάρκεια των συζητήσεων, ο βαρύνουσας σημασίας ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη την διαδικασία «αναγνώρισης» κι αποδοχής των μαθητών και κρίνεται απαραίτητο εκείνος να βρει τον τρόπο να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στους μαθητές κάτι που τελικά θα προσέθετε πολλά θετικά στοιχεία στην εξέλιξη όλων των μαθητών. Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο όμως, προσφέρεται αποκλειστικά από τον δάσκαλο και πολύ λίγη αξία δίνεται συνήθως στην υπάρχουσα γνώση των μαθητών: «αυτό βέβαια προϋποθέτει ένα δυναμικό, από τον εκπαιδευτικό...αρκετά μεγάλο...και μία υποδομή σε αυτή την κατεύθυνση και μια δουλειά με τους υπόλοιπους μαθητές, με όλους τους μαθητές προς αυτή την κατεύθυνση» (Ε.Π. ) και «είναι δασκαλοκεντρική βασικά η διδασκαλία με αποτέλεσμα να μην γίνεται ανίχνευση των γνώσεων των μαθητών και των αντιλήψεων και να μην υπάρχει αλλαγή ή τροποποίηση της υπάρχουσας γνώσης» (Ι.Δ.Α.). Η όλη διαδικασία, επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στα «σοβαρά» μαθήματα, λόγω έλλειψης χρόνου και απαιτήσεων της ύλης και της διάρθρωσης των σχολικών βιβλίων, ενώ οι θεωρίες εμπλουτισμού της καθημερινής διδασκαλίας με τις γνώσεις των μαθητών εύκολα θα μπορούσε να γίνει σε δευτερεύοντα και χωρίς ύλη και στενότητα χρόνου, μαθησιακά αντικείμενα: «μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την πρώιμη γνώση... λόγω ύλης και χρόνου αυτό φαίνεται δύσκολο αλλά σε μαθήματα όπως είναι η Ευέλικτη, η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Μουσική...είναι πολύ χρήσιμη η γνώση των μαθητών» (Μ.Π.).

Αντιμετωπίζουν όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί, δυσκολίες στο να ενσωματώσουν τις γνώσεις των μαθητών στο πλαίσιο των παρεχόμενων στο σχολείο γνώσεων και όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι ανέφεραν ότι συμφωνούν στην θεωρία κι αντιλαμβάνονται την σημασία και την ανάγκη να υπάρξει αυτή η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και να καλλιεργηθεί αυτό το απαραίτητο περιβάλλον αποδοχής και σεβασμού, όμως στην πραγματικότητα αυτό δεν εφαρμόζεται: «όχι! στη πράξη δεν συμβαίνει αυτό...θεωρώ ότι απομονώνεται η διαφορετική κουλτούρα ενός μαθητή, οι διαφορετικές συνήθειες...περισσότερο λειτουργεί το σχολείο με...τις συνήθειες και τα βιώματα των γηγενών μαθητών» (Σ.Μ.). Και σημειώνει η Ε.Π. « και πρέπει να βρούμε και τρόπους να το

αξιοποιήσουμε...λειτουργεί ως ένα βαθμό, με την εκμετάλλευση του τυχαίου...όταν είμαστε προσανατολισμένοι σε αυτή την κατεύθυνση...νομίζω ότι πρέπει να βρούμε τρόπο, το τυχαίο να γίνει προβλέψιμο...τι εννοώ...να δημιουργήσουμε τις συνθήκες αυτές, που να παρουσιαστούν οι ευκαιρίες αυτές...να το μεθοδεύσουμε ίσως με κάποιο τρόπο, ώστε να λειτουργήσει θετικά για το παιδί αλλά και για το υπόλοιπο τμήμα...» και στην ίδια κατεύθυνση η Ο.Μ. « Στη καθημερινότητα της τάξης νομίζω όχι, δεν λειτουργεί ...όμως νομίζω ότι ο εκπαιδευτικός όταν έχει στα χέρια του ένα παιδί που μπορεί κάτι να συνεισφέρει στην τάξη, είναι απαραίτητο κάποιες στιγμές για να αισθανθεί καλύτερα το ίδιο το παιδί μέσα στην τάξη και να ξεδιπλώσει τον εαυτό του...να αισθανθεί μία άνεση, ότι το περιβάλλον, το δέχεται για να αναπτυχθεί καλύτερα...έτσι κι αλλιώς η καθημερινότητα είναι ένα πάρε- δώσε εκπαιδευτικού-μαθητή...αν δεν υπάρχει αλληλεπίδραση σε όλον τον οργανισμό, δεν νομίζω ότι μπορεί ένα παιδί να αναπτυχθεί σωστά και να δώσει ότι έχει να δώσει...να αισθάνεται στην καθημερινότητα της τάξης, άνετα...». Αυτό βέβαια από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών δεν οφείλεται μόνο στον εκπαιδευτικό καθώς πολλές φορές και οι ίδιοι οι μαθητές και οι γονείς τους, που προέρχονται από άλλες χώρες ή άλλες κουλτούρες δείχνουν μια μεγάλη αντίσταση ως προς την ενσωμάτωσή τους ή και θεωρούν εκ των προτέρων ότι δεν θα είναι αποδεκτοί και κλείνουν το πεδίο επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης με τον υπόλοιπο σχολικό οργανισμό, θέλοντας επίσης να διατηρήσουν την κουλτούρα τους ανεπηρέαστη. Διατηρούν λοιπόν κι εκείνοι να δικά τους στερεότυπα που βέβαια είναι στο χέρι και στην διάθεση του εκπαιδευτικού να τα μεταστρέψει και να τα μετασχηματίσει: «Πιστεύω ότι μερικές φορές οι μαθητές, οι αλλοδαποί που έρχονται στο σχολείο, κουβαλούν μόνοι τους κάποια...αμμμμ...συμπεριφορά που τους κάνει να αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τα άλλα παιδιά. ...το ίδιο και οι γονείς τους...νομίζουν ότι θα τους φερθούν κάπως διαφορετικά...ότι δεν θα τους αντιμετωπίσουμε σαν ίσους, νομίζω ότι το σχολείο αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο...»(Π.Κ.). Ενδιαφέρον έχει η άποψη που συμπληρώνει τις παραπάνω, του Π.Β. που υπήρξε παιδί μεταναστών σε σχολείο της Γερμανίας και τα παιδιά του οποίου βίωσαν στην αρχή της σχολικής τους ζωής, να είναι μέλη ενός πολύ-πολιτισμικού σχολείου, «Θα έπρεπε να έχει αξία η γνώση...τα παιδιά μου μεγάλωσαν στο εξωτερικό και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που ήταν, υπήρχαν παιδιά από διάφορα κράτη και έκαναν πάρα πολλές εκδηλώσεις πολύ-πολιτισμικές όχι διαπολιτισμικές... μαγειρική, κάθε παιδάκι έφτιαχνε ένα φαγητό, μας είχαν καλέσει κι εμάς τους γονείς να συμμετέχουμε...έτσι γνωρίζεις την κουλτούρα ...ανοίγεις τους ορίζοντες και των παιδιών και των μεγάλων ...σαν να τρως συνέχεια φασολάδα...θα σου άρεσε;;; πηγαίνουμε στα εστιατόρια εδώ, πηγαίνουμε στο Ιταλικό, στο μεξικάνικο...δοκιμάζουμε...είναι κακό να περιοριζόμαστε στον μικρόκοσμο που λέγεται Ελλάδα...» και σε άλλο σημείο της συνομιλίας μας αναφέρει: «το θέμα είναι ότι δεν νομίζω να το κάνουμε...εεε, θα αναφερθώ στα παιδιά που έρχονται από άλλα κράτη...προσπαθούμε αυτά τα παιδιά να τους δώσουμε τα δικά μας πιστεύω και τα...να τα κάνουμε στην ουσία fake ελληνάκια...έτσι...δεν μας ενδιαφέρει κατά την γνώμη μου κι από την εμπειρία που έχω, τι κουβαλάει ο καθένας...προσπαθούμε να βγάλουμε την ύλη...να τους μάθουμε την ελληνική ιστορία, χωρίς να ενδιαφερόμαστε για τη δικιά τους, τις δικές τους συνήθειες και τα δικά τους έθιμα...προσπαθούμε να τους δώσουμε ότι έχουμε εμείς...» .

Σε πέντε από τις συνεντεύξεις παρουσιάστηκε η μαθητική ομάδα των Ρομά σαν μία ομάδα που δύσκολα μπορεί να προσαρμοστεί στα δεδομένα και στις πρακτικές του σχολικού περιβάλλοντος είτε λόγω κουλτούρας, είτε λόγω τρόπου ζωής κι εργασίας. Η Μ.Κ.Κ. αναφέρει «...όλοι μπορούμε να προσφέρουμε αλλά...για παράδειγμα...οι Ρομά, έρχονται και φεύγουν...δεν είναι κάτι σταθερό

στο σχολείο....έρχονται, κι όταν υπάρξουν δουλειές θα φύγουν...δεν μπορείς να συνεργαστείς ...κι όταν είναι εκεί, το μυαλό τους είναι τότε θα φύγουμε, όχι γιατί το θέλουνε...γιατί έτσι είναι η ζωή τους...το πολιτιστικό τους υπόβαθρο...». Από την άλλη θεωρούν ότι οι Ρομά δεν μπορούν να μεταδώσουν κάποιες από τις γνώσεις τους στο υπόλοιπο σύνολο είτε γιατί αδιαφορούν είτε γιατί η ομάδα της σχολικής τάξης δεν είναι και η ίδια ανοιχτή στις δικές τους πληροφορίες. Αναφέρει η Μ.Π. «οι Ρομά, ας πούμε....μάλλον δεν θα μπορούσαν να αλληλ-επιδράσουν γιατί το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν δεν είναι υποστηρικτικό...δεν υποστηρίζουν καθόλου τη μαθησιακή διαδικασία και δεν μπορούν αυτά τα παιδιά...άρα μες στη τάξη, μόνο να βοηθηθούν μπορούν παρά να βοηθήσουν...» και συνεχίζει ο Π.Β. «πιστεύω ότι...οι Ρομά είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν προβλήματα και δεν νομίζω ότι είναι ανοιχτοί κιάλας στο να δεχτούν πράγματα...και να δώσουν.....είχα αρκετά χρόνια Ρομά σε ένα σχολείο και σας πληροφορώ ότι τον Φεβρουάριο, μόλις έφτιαχνε λίγο ο καιρός δεν τους ζαναβλέπαμε, μέχρι να τελειώσει η σχολική χρονιά...πολύ σπάνια έρχονταν στην τάξη...δεν έδειχναν ενδιαφέρον και σπάνια έρχονταν και στο σχολείο...μετά από τηλέφωνο του Διευθυντή...πρέπει να έρθεις γιατί το επίδομα θα σταματήσει να...». Στις συνεντεύξεις μπορεί να υπήρχε αυτή η παραδοχή αλλά ακούστηκε και προσπάθεια επίλυσης ή λείανσης αυτού του ζητήματος και συγκεκριμένα η Σ.Σ.Μ. αναφέρει «στο αντικείμενο μου, αυτενεργούμε...προσπαθούμε να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα στις ανάλογες συνθήκες και στο αντικείμενο που διδάσκουμε κάθε φορά...δηλ. τι θέλω να πω π.χ. με τους Αθίγγανους που τους έλειπε το κίνητρο, επειδή δούλεψα σε σχολείο που ήταν μεγάλο ποσοστό...και δεν είχαν καθόλου κίνητρο για το μάθημα της γυμναστικής, οπότε πάλι αναπροσαρμόζεις...». Ενώ η Π.Κ. θεωρεί πως «η αξιοποίηση των κάθε είδους γνώσεων στο σχολείο έχει να κάνει με το πόσο ανοιχτός είναι ο κάθε εκπαιδευτικός σε διαφορετικότητες σε άλλους πολιτισμούς... δε νομίζω ότι υπάρχει ομάδα μαθητών, όλοι άνθρωποι είναι κι όλοι μπορούν να προσφέρουν τα πάντα...».

Από τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται πως το γεγονός ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με κατασταλαγμένες απόψεις κι αντιλήψεις, που τους εμφυσήθηκαν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, οι οποίες πρέπει να αλληλεπιδράσουν με την σχολική γνώση, είναι αρχικά ένα εφόδιο για την ανάπτυξη των μαθητών, χωρίς βέβαια να λείπουν και κάποιες προϋποθέσεις. Η Σ.Σ.Μ. υποστηρίζει «Εγώ θεωρώ ότι είναι εφόδιο και το έχω δει κι έμπρακτα...δηλ. όταν ένας μαθητής είτε προέρχεται από διαφορετικό περιβάλλον είτε αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, είναι καλό να βρίσκεται μέσα στο τμήμα...όχι όπως στον δάσκαλο για παράδειγμα, που μπορεί να τον πάρει, του Τμήματος Ένταξης, οπότε τον διαχωρίζει.....έχω παρατηρήσει λοιπόν στα τμήματα εκείνα που είχα συναντήσει μαθητή που είχε μαθησιακά προβλήματα, κι εκείνος ωφελούνταν από την αλληλεπίδραση αλλά και οι συμμαθητές οι ίδιοι ήταν διαφορετικοί...είχαν μάθει να έχουν περισσότερο υπομονή, ήταν περισσότερο ευγενικοί, ήταν πιο ώριμο το τμήμα γενικά, σαν μαθητές, σαν προσωπικότητες, σαν άνθρωποι...». Η Ε.Π. αναφέρει πως «Μπορεί να είναι και τα δύο...μπορεί να είναι εμπόδιο σε ένα πλαίσιο αρκετά σφιχτό όπου ζητάμε συγκεκριμένα πράγματα από τα παιδιά αλλά η σημερινή εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι πιο ανοιχτή και να εκμεταλλευτούμε αυτές τις ευκαιρίες για να γίνει πιο ενδιαφέρουσα η μάθηση, επιμένω για όλα τα παιδιά....και τόσο αυτό το δυναμικό είναι άγνωστο στους περισσότερους και μπορεί να είναι αφορμή για πολύ πιο ουσιαστική εκπαίδευση για όλους...». Ανάλογη και η άποψη την Ο.Μ., μετακυλώντας όμως το βάρος της αλληλεπίδρασης στη στάση και στην προσαρμοστικότητα κι ετοιμότητα των μαθητών: «Και τα δυο....εμπόδιο ή εφιαλτήριο για παραπάνω εξέλιξη...ανάλογα την περίπτωση και τον χαρακτήρα του παιδιού...πόσο είναι



εξωστρεφές και θα δεχτεί το ίδιο γρήγορα, την ασφάλεια του περιβάλλοντος...αν υπάρχει...γιατί μπορεί να ρθει από διαφορετικό περιβάλλον κι αυτή η διαδικασία να αργήσει πάρα πολύ...τελικά όμως θα δώσει πράγματα μέσα στην τάξη». Μεγάλη είναι και η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος, στενού κι ευρύτερου, με τον Π.Β. να αναφέρει: «Εφόδιο...εμπόδιο;;; εξαρτάται...από τις εμπειρίες...δηλαδή αν ένα παιδί ζει σε μια οικογένεια που υπάρχει βία, σίγουρα αυτό αποτελεί εμπόδιο για την εξέλιξη του...αν ζει σε μια οικογένεια που όλα έχουν κυλήσει ομαλά μέχρι τότε....σίγουρα αυτά που έχει αποκομίσει είναι εφόδιο». Για άλλους πάλι εκπαιδευτικούς ένας σωστός μετασχηματισμός του αρνητικού στερεότυπου θα προσφέρει ακόμη περισσότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία όλων των μαθητών. Αν υπάρχουν κακές ή αρνητικές επιδράσεις από την φέρουσα γνώση των μαθητών, θα πρέπει να αμβλυνθούν και να αξιοποιηθούν θετικά και προς όφελος, κι αναφέρει η Γ.Μ. «Εξαρτάται από τις γνώσεις....εεε...χωρίς να θέλω να φανώ ρατσίστρια, αν οι γνώσεις στο σπίτι είναι ότι ο άνδρας είναι ανώτερος από τη γυναίκα και μπορεί να τη χτυπάει που και που αυτό δεν θα έπρεπε να το φέρνουν στο σχολείο...μόνο αν το φέρνουν προς συζήτηση, ώστε να μπορέσουμε να το διαπραγματευτούμε και ίσως να μπορέσουμε να τους αλλάξουμε τη γνώμη ή την άποψη...οπότε είναι ένα δίκιο μαχαίρι,,...θεωρώ ότι θα πρεπε οι γνώσεις να έρχονται στο σχολείο κι από εκεί και πέρα, αναλόγως ο εκπαιδευτικός να μπορέσει να τις χρησιμοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο...».

Ενδιαφέρον έχει η άποψη της Γ.Μ. για τα προσωπικά της όρια στην πολιτισμική αλληλεπίδραση και θεωρώ ότι αξίζει να την αναφέρω «ο καθένας μπορεί να φέρει κάτι στην κουλτούρα κάποιου άλλου, με το σωστό τρόπο...χωρίς αυτό να γίνεται με το έτσι θέλω...έχει αξία... το μόνο που δεν θα τολμούσα να αγγίξω και για μένα και για τους γονείς και για αντιδράσεις που τυχόν θα συναντούσα, είναι το θρησκευτικό κομμάτι...δηλ. θα μπορούσα να αναφέρω τι είναι το Ραμαζάνι, δεν θα μπορούσα όμως να πω στους μαθητές μου ότι θα το κάνουμε...με μια συνάδελφο στο παρελθόν είχαμε συναντήσει κι αντιδράσεις όταν είχαμε φέρει το Halloween στο σχολείο.... οι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, κι εγώ Χριστιανή Ορθόδοξη είμαι, ξεσηκωθήκαν γιατί τους μνήσαμε σε κάτι ειδωλολατρικό...θα έπρεπε να το κάνω λόγω ότι διδάσκω Αγγλικά και κάποια γλώσσα δεν διδάσκεται μόνο για την γραμματική της και το λεξιλόγιο της αλλά και με τα πολιτιστικά της....δεν θα υπήρχε περίπτωση να αγγίξω θρησκευτική λατρεία...διαφορετική...θα το αναφέρω αλλά δεν θα τους πω, ελάτε να γιορτάσουμε το Ραμαζάνι, να προσκυνήσουμε τον Αλλάχ, να γονατίσουμε, αυτό δεν θα μπορούσα να το κάνω...».

### **5.1.2. Ενσυναίσθηση-Αναγνώριση του γνωστικού σεβασμού**

Κάθε άτομο-μαθητής έχει τον δικό του καθαρά προσωπικό ρυθμό με τον οποίο προσλαμβάνει, επεξεργάζεται κι αντιδρά στις πληροφορίες είτε του περιβάλλοντος του είτε του σχολείου. Η ταχύτητα επεξεργασίας είναι ένα από τα βασικά στοιχεία της μάθησης και της σχολικής ή αργότερα ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά αυτή δεν επιτυγχάνεται κατά την ίδια χρονική στιγμή για όλο το μαθητικό δυναμικό ενός τμήματος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τείνουν να εργάζονται με την ταχύτητα του «μέσου» μαθητή, «είναι γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών, δουλεύει με τον μέσο όρο...της τάξης...σίγουρα...» (Π.Β.) και «το ασφαλές είναι να πηγαίνουμε όπως λέμε, με το μέσο όρο,...αυτό όμως δεν είναι αποτελεσματικό γιατί δεν μπορεί να

λειτουργήσει ένα τμήμα...» (Ε.Π.) ενώ η Σ.Σ.Μ. προσθέτει «Δυστυχώς τις περισσότερες φορές αυτό αναγκάζομαι να κάνω... δηλ. με τον μέσο όρο... αυτό που προσπαθώ αλλά δεν είναι πάντα εύκολο, είναι ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, να μπορώ να... σπάω το μάθημα... να το κάνω πιο ελκυστικό δηλ. εεεε,,..... αλλά γενικά με τον μέσο όρο, δεν είναι εύκολο να γίνει διαφορετικά...». Αποτελεί λοιπόν, μια λύση ανάγκης αυτή η πρακτική για να καλύψει τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης κι αντίληψης της ύλης, ωστόσο δεν θεωρείται και η πλέον ενδεδειγμένη και προτείνεται μια διαφοροποιημένη διδασκαλία στα μέτρα του κάθε μαθητή αν και αυτό θα αυξήσει τις ώρες προετοιμασίας του κάθε εκπαιδευτικού για να ανταπεξέλθει: «Δεν βοηθάει καθόλου, δυστυχώς και θα έπρεπε σε όλα τα σχολεία να υιοθετηθεί ο όρος διαφοροποιημένη διδασκαλία, με την πραγματική της μορφή κι όχι θεωρητικά και μόνο.... αυτό όμως σημαίνει έξτρα ώρες, πάρα πολλές ώρες προκειμένου ο κάθε συνάδελφος να προετοιμάσει ... οπότε δυστυχώς τείνουμε όλοι να πηγαίνουμε με τον γενικό ρυθμό...» (Γ.Μ.). Τον μόνο που βολεύει αυτή η μεθοδολογία είναι τον ίδιο τον εκπαιδευτικό διότι κάνει την δουλειά του με λιγότερη προσπάθεια αλλά κι άγχος στο να « βγάλει» ή να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων: «Το πάω με την ταχύτητα του μέσου μαθητή, βοηθάει μόνο τον εκπαιδευτικό και κανέναν άλλο.... είναι πάρα πολύ βολικό γιατί έτσι τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα. Όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν την ίδια ταχύτητα, όπως όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι, ούτε και οι μαθητές βγαίνουν με καλούπια, άρα ο καθένας έχει το δικό του ρυθμό.... Θα πάω λοιπόν με το ρυθμό του καθενός... άλλος θα το μάθει σήμερα κι άλλος θα το μάθει μετά από μια εβδομάδα... δεν πειράζει κι αύριο μέρα είναι , δεν θα χαθεί» (Π.Κ.).

Όπως φάνηκε από τα λεγόμενα των περισσότερων εκπαιδευτικών με τους οποίους μίλησα, αυτή η μεθοδολογία αυτή επιδέχεται πλέον προβληματισμού και αναφέρουν ότι θα έπρεπε να προβληματίζει περισσότερο τον εκπαιδευτικό, το τι χρειάζεται ή τι είναι απαραίτητο στο κάθε μαθητή για να ανταπεξέλθει της μαθησιακής διαδικασίας. Η Ι.Δ.Λ. αναφέρει «Δεν πρέπει καν να τίθεται αυτό σε έναν δάσκαλο... θα πρέπει να στήνει έτσι την διδασκαλία του ώστε ότι πει κι ότι διδάξει να χρησιμοποιηθεί με κάποιον τρόπο... Δεν γίνεται να γενικεύουμε... δεν οδηγεί σε καλά αποτελέσματα όλη την εκπαιδευτική διαδικασία ... το να γενικεύουμε.... θα πρέπει να γνωρίζουμε και να φτιάχνουμε το προφίλ του κάθε μαθητή... το προφίλ μάθησης... κι ανάλογα να τροποποιούμε την διδακτική μας μέθοδο». Οι εκπαιδευτικοί ιδιαίτερος στην Α/θμια, αναγνωρίζουν την πολυμορφία των τάξεων τους και προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν ότι μέσο τους διατίθεται ώστε να προσφέρουν το καλύτερο δυνατό στους μαθητές τους «το τμήμα είναι κυκλικό, έχει από τον μαθητή που δεν τα καταφέρνει, στο μέσο μαθητή, στο πολύ καλό μαθητή, αν πάω με την ταχύτητα του μέσου θα βαρεθεί ο καλός μαθητής και δεν θα καταλάβει ο... που δεν έχει τα εφόδια... άρα πρέπει να είμαι πολλών ταχυτήτων... κυκλικά λοιπόν κι εγώ» (Μ.Κ.Κ.). Ο μεγάλος συνήθως αριθμός μαθητών ανά τμήμα και η απαίτηση του εκπαιδευτικού συστήματος να ακολουθηθεί το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν βοηθά στο να επιμείνει ο εκπαιδευτικός περισσότερο μέχρι να μάθουν όλοι οι μαθητές ενώ για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αναφέρεται ως απαραίτητη η εξατομικευμένη διδασκαλία: «θέλει εξατομικευμένη συνήθως κι ως προς το υλικό και ως προς την κατανόηση... δηλαδή αλλιώς θα τα εξηγήσω σε κάποιον που είναι άριστος και θα το καταλάβει σε τρία λεπτά κι αλλιώς σε κάποιον που έχει κάποια κενά, απορίες... αλλά κι αυτό είναι πολύ δύσκολο μέσα στην τάξη... ο χρόνος τρέχει και είναι αδύνατον να ασχοληθείς με κάθε παιδί διαφορετικά... ειδικά σε μεγάλα τμήματα» (Μ.Π.) και επιπρόσθετα: «Δοκιμάζουμε να προσεγγίσουμε το μάθημα με διαφορετικούς τρόπους... εάν ο ένας τρόπος δεν πετύχει, με άλλο τρόπο ή με ένα τρίτο

*τρόπο...με μία σύνθεση και βαδίζουμε και με εξατομικευμένα πράγματα... άμα δούμε ότι έχουν μείνει ένα-δυο άτομα που δεν έχουν καταλάβει...»(Π.Κ.)*

Τα σχολικά εγχειρίδια επίσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, μιας κι αποτελούν την καθημερινότητα της διδακτικής πρακτικής και σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, επιβαρύνουν κι αυτά την μαθησιακή δυσλειτουργία κάποιων μαθητών «...τα βιβλία μερικές φορές είναι μη λειτουργικά με αποτέλεσμα να μπλοκάρεται η διαδικασία και να χρειάζεται να επαναπροσδιοριστεί με πρόσθετο υλικό...»(Ε.Π.), ενώ αναφέρεται ότι καλή πρακτική αποτελεί το γεγονός ότι ο κάθε εκπαιδευτικός βασισμένος στα αναλυτικά προγράμματα και στην ύλη που καλείται να διδάξει, θα πρέπει να χρησιμοποιήσει διαφορετικά μέσα για να εξασφαλίσει ικανά αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές του: «...πρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές που δεν μπορούν να ακολουθήσουν ούτε αυτό το μέσο όρο και κάθε δάσκαλός διαλέγει το υλικό που θα βοηθηθούν αυτά τα παιδιά... Σίγουρα υπάρχουν σε όλες τις τάξεις και σε όλες τις βαθμίδες μαθητές που δυσκολεύονται...προσπαθούμε να τους κεντρίσουμε το ενδιαφέρον, να μην περιοριστούμε μόνο στα βιβλία αλλά να έχουμε άλλο υλικό, video...να βάλουμε αυτό το παιδί μέσα στην διαδικασία της μάθησης...εγώ έχω τύχη να κάνω κάτι διαδραστικό, να του δώσω το ποντίκι, το πληκτρολόγιο με σκοπό...αυτά ενθουσιάζουν τους μαθητές»(Π.Β.) Η επανάληψη σε τακτά χρονικά διαστήματα και σε χρόνους μέσα κι έξω από την σχολική τάξη αναδεικνύεται επίσης ως μία συνήθης πρακτική των εκπαιδευτικών: «.....η επανάληψη δεν είναι ανάγκη να γίνεται μέσα στην τάξη για να βαριούνται οι άλλοι μαθητές. Μπορεί να γίνει σε ένα φύλλο χαρτί, που θα του έχω βάλει δυο πράγματα που θα αφορούν εκείνον ή θα το κάνω σε έναν χρόνο που οι άλλοι θα ασχολούνται με κάτι άλλο....δεν είναι ανάγκη να γίνει για όλους την ίδια στιγμή επανάληψη» (Π.Κ.) και «...άλλα παιδιά θα πεις μια κουβέντα και κατανοούν αμέσως κι άλλα θέλουν χρόνο να επεξεργαστούν τη γνώση... αυτά τα παιδιά έχουν θεματάκια...η επανάληψη λοιπόν είναι η μητέρα της μαθήσεως...Ναι υπάρχουν μαθητές που δεν μπορούν με κανένα τρόπο γιατί η ωριμότητα τους είναι...η ηλικία τους δεν συνάδει με την πνευματική τους ευστροφία....το μόνο που μπορώ να κάνω είναι να λέμε συνέχεια τα ίδια και τα ίδια πράγματα...και το ίδιο πράγμα να το λέμε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους...με την ποικιλομορφία των εργασιών νομίζω ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε....όταν υπάρχει ένας παλμός μέσα στην τάξη και τα παιδιά δεν ασχολούνται μόνο με γράψιμο και διάβασμα...να είναι μόνο καλοί ακροατές... αλλά υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση και ποικιλία στις εργασίες και στο τρόπο που θα την δώσουμε...νομίζω δεν βαριούνται απλά έχουν περισσότερο κέρδος να μάθουν κάτι και να εμπεδώσουν κάτι πάρα πολύ καλά...»(Ο.Μ.).

### **5.1.3. Αναγνώριση ηθικής αξίας και υπόστασης**

Το σχολείο αναφέρεται στις περισσότερες συνεντεύξεις, ότι προκαλεί κάποιες εκπαιδευτικές ανισότητες με τον τρόπο κυρίως που οργανώνεται η μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να επιτύχει μαθησιακούς στόχους, που ορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας παραδίδει το επόμενο μάθημα, χωρίς να έχει τον χρόνο να ασχοληθεί όσο θα ήθελε με την καλή πορεία όλων των μαθητών του: «Δεν μπορείς να μην προχωρήσεις...γιατί τα άλλα παιδιά πρέπει να προχωρήσουν... η ύλη προχωράει...δεν μπορείς να την αφήσεις. αλλά κι αυτό είναι πολύ δύσκολο

μέσα στην τάξη...ο χρόνος τρέχει και είναι αδύνατον να ασχοληθείς με κάθε παιδί διαφορετικά...»(Μ.Π.). Η τάση γενίκευσης που μπορεί να υπάρχει προκειμένου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση του καθημερινού μαθήματος, φαίνεται να προκαλεί μία «κατηγοριοποίηση» των μαθητών σε καλούς και κακούς ή «αδύναμους» ή αδιάφορους, ενώ πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια να αναγνωριστεί ο λόγος ή οι λόγοι που αδυνατούν να ανταποκριθούν: «Καλώς ή κακώς βάζουμε ταμπέλες στα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αλλά αυτή η ταμπέλα είναι λάθος πριν να δούμε το προφίλ του μαθητή ...πριν να ψάξουμε γιατί είναι κακός...γιατί δε διαβάζει, γιατί είναι τεμπέλης;;;... ή γιατί δεν μπορεί να διαβάσει...πρέπει να το διώξουμε αυτό από μπροστά μας....και γιατί δεν μπορεί να κάνει αυτό που θέλουμε εμείς και μετά να προχωρήσουμε παρακάτω...είναι λάθος να βάζουμε ταμπέλες από την αρχή»(Ι.Δ.Λ.) και «Για μένα υπάρχουν δυο κατηγορίες παιδιών (που δεν ακολουθούν την πρόοδο του τμήματος)...η μια κατηγορία είναι τα αδιάφορα και τα οποία μπορείς να τους δείξεις ένα τραγουδάκι και ίσως να ασχοληθούνε...και είναι και τα παιδιά που όντως είναι αδύναμα.... στην πρώτη κατηγορία προσπαθώ, ξανα-προσπαθώ, εφόσον τα ίδια είναι αδιάφορα, θα τα μιλήσω μια, δυο , τρεις φορές, θα προχωρήσω με αυτά που μπορούνε, δεν μπορώ να κάνω κάτι περισσότερο.... στην δεύτερη κατηγορία θα προσπαθήσω να τα προσεγγίσω περισσότερο, ήδη με προσεγγίζουν και τα ίδια....» (Γ.Μ.).

Παρόλο που όπως φαίνεται από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το επίπεδο των μαθητών τους, αυτό δεν θέλουν να το κάνουν γνωστό σε αυτούς, αναφέροντας ότι δεν βοηθάει σε κάτι και αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα την περιορισμένη γκάμα των ικανοτήτων τους που καλούνται να αξιολογήσουν: « Όχι δεν είναι καλό, δεν το θεωρώ καλό γιατί τότε...επιβραβεύεις έναν τομέα της προσωπικότητας του, ο οποίος είναι πολύ μικρός για την εξέλιξη τους...όχι πολύ μικρός...είναι σημαντικός αλλά όχι για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη τους...»(Ε.Π.), αναφέρουν όμως ότι κάποιες φορές αυτό γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά, τα οποία καταλαβαίνουν την στάση των εκπαιδευτικών ή διαβάζουν την γλώσσα του σώματος: «...δεν πρέπει τα παιδιά να τοποθετούν τον καλό ή κακό μαθητή αλλά αναπόφευκτα συμβαίνει αυτό....» (Γ.Μ.) και «Όχι το πρότυπο του καλού μαθητή , δεν το δίνω...τουλάχιστον λεκτικά γιατί με την έκφραση μας ή με άλλες συμπεριφορές άτυπες ... το καταλαβαίνουν...» (Ε.Π.). Η Ι.Δ.Λ. δεν δέχεται ότι υπάρχει τέτοιος ορισμός και τον θεωρεί αυθαίρετο καθώς δεν γίνεται προσπάθεια να γίνει αντιληπτή η αιτία της μαθησιακής δυσκολίας του μαθητή: «Το πρότυπο του καλού μαθητή δεν υπάρχει για να το δώσω....υπάρχει ένας μαθητής που έχει δυνατότητες γιατί δεν έχει εμπόδια ίσως λειτουργικά ή μαθησιακά και υπάρχουν μαθητές που έχουν τέτοια εμπόδια για τα οποία δεν ευθύνονται οι ίδιοι και θα πρέπει να τα ψάξουμε ... να τα βρούμε εμείς για να μπορέσουν να προχωρήσουν κι αυτοί.....το επιβεβαιώνει αυτό και η εμπειρία μου αλλά με κάποιες βασικές γνώσεις ψυχολογίας, που έχω, βάσει της μελέτης που έχω κάνει....αυτό είναι αποδεδειγμένο από τις έρευνες και τις θεωρίες...τα παιδιά δεν ευθύνονται για το μαθησιακό προφίλ που έχουν...για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ως προς τη μάθηση τους...η οποία είναι ατομική και θέλουν κάποιο ξεκλείδωμα....μια βοήθεια, μια στήριξη για να μπορέσουνε να μάθουνε», ενώ η Π.Κ. αναφέρει ότι όλα τα παιδιά είναι καλοί μαθητές αφού προσπαθούν και εξελίσσουν τον εαυτό τους πιάνοντας τον ατομικό στόχο που πρέπει να θέτουν κάθε φορά κι όχι αυτόν της τάξης που μπορεί να μην ανταποκρίνεται στις ικανότητες τους εκείνη την στιγμή, ενώ η επίτευξη του στόχου δεν θα πρέπει να είναι αντικείμενο «εορτασμού» μέσα στην τάξη, καθώς αυτό θα απογοητεύσει όσους δεν τα καταφέραν ταυτόχρονα: «Θεωρώ ότι όλα τα παιδιά είναι καλοί μαθητές, διότι κάθε μέρα κάτι κάνουν, άρα προχωρούν, άρα εξελίσσονται...εξελίσσονται ως προς

τον εαυτό τους...δε θεωρώ ότι πρέπει να δίνω βραβεία, να κολλάω αστεράκια, να κραυγάζουμε όλοι μαζί το άριστα που πήραμε...θεωρώ ότι ο κάθε μαθητής βελτιώνεται μέρα με την ημέρα... αλλιώς ήταν χθες κι αλλιώς είναι σήμερα...θα βάλουμε έναν στόχο, που θα πρέπει να διορθώσουμε την εικόνα ως προς τι ήταν χθες ο μαθητής...Δεν νομίζω ότι πρέπει να είναι ένας στόχος για όλους ο ίδιος...γιατί δεν θέλω να δώσω την απογοήτευση ότι δεν θα τον πιάσουμε ποτέ...υπάρχουν παιδιά που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην ύλη που διδάσκει το σχολείο, άρα αυτοί τι πρέπει να είναι, κακοί μαθητές;;;... αφού δεν τους βοηθάει το υπόβαθρο που έχουν.... Θα χαμηλώσω τον πήχη..., θα βάλω πιο εύκολα πράγματα να μου πουν, θα προσπαθήσουμε μαζί, θα δουλέψουμε εξατομικευμένα, θα φύγουν με την χαρά κι αυτοί ότι το κατάφεραν... τον χαμηλότερο στόχο που βάλουμε...»

Και οι ίδιοι οι μαθητές γνωρίζουν την επίδοσή τους αλλά κι αυτή των συμμαθητών τους και τοποθετούν στον εαυτό τους και στους γύρω τους, τη ταμπέλα του «καλού» ή «κακού» μαθητή κάτι που μπορεί να είναι εποικοδομητικό:«Μμμμ.....εγώ πιστεύω ότι κάθε μαθητής έχει το γνώθι σαυτόν...ξέρει...εεε το επίπεδο του, πως θα σου πει κάποιος είναι καλός ή δεν είναι καλός...κι αυτό τους κάνει καλό... μπορεί να το σκεφτούν διαφορετικά...να πούνε, επ, τι έχω κάνει εγώ...πρέπει να μοιάσω στον άλλον, να προσπαθήσω...»(Π.Β.) ή και να δημιουργήσει αίσθημα παραίτησης του μαθητή εάν θεωρήσει ότι δεν θα μπορέσει να φτάσει τους συμμαθητές του: «...μερικές φορές αγγίζουν και τα όρια του ωχαδελφισμού...είμαι κακός μαθητής, δε με νοιάζει, το οποίο τους τραβάει ακόμη πιο πίσω...ωχ μωρέ, τώρα έχω αγγλικά δεν καταλαβαίνω, δεν πάω και φροντιστήριο, θα κάτσω να μην διαβάσω, δεν είμαι σαν την Β. που είναι εντάξει σαν μαθήτριά...» (Γ.Μ.). Οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι υπάρχει ο χαρακτηρισμός του καλού μαθητή αλλά αυτό προσπαθούν να το μετασχηματίσουν στις τάξεις τους, δίνοντας μεγάλη σημασία στην προσπάθεια και στο ενδιαφέρον που επιδεικνύει ο μαθητής και πόσο η διαφορετικότητα του καθενός καταφέρνει να επηρεάσει την προσπάθεια τους αυτή: « ... τα παιδιά ξέρουν να κρίνουνε...τώρα τι είναι καλός μαθητής και τι όχι...θα έπρεπε να αναγνωρίζεται και η προσπάθεια, να αναγνωρίζουν την διαφορετικότητα και το πόσο καλός μπορεί να είναι ο καθένας...δηλαδή ο άριστος ξέρει ότι είναι άριστος, ξέρει ότι τελειώνει πρώτος, ξέρει ότι τα καταλαβαίνει όλα πρώτος...αλλά το θέμα είναι κι αυτός που προσπάθησε και κατάφερε κάτι να θεωρεί τον εαυτό του καλό... Εγώ μέσα στη σχολική τάξη προσπαθώ να δίνω το πρότυπο της προσπάθειας και της συμμετοχής...δηλαδή ακόμη κι αυτός που δυσκολεύεται πολύ αν συμμετέχει και προσπαθεί να επιβραβεύεται το ίδιο με αυτόν που το έχει εύκολο...κι όλα αυτά βέβαια από την εμπειρία» (Μ.Π.), ενώ η εμπιστοσύνη και το αίσθημα του «ανήκειν» που καλλιεργείται στον σχολικό οργανισμό, θα επηρεάσει και την εξέλιξη του μαθητή και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, κάτι που ένα σταθμισμένο τεστ ή μια βαθμολογική προσέγγιση της μαθησιακής επίδοσης δεν μοιάζει να έχει τα επωφελή προς το μαθητή, αποτελέσματα: «ένα παιδί είναι καλός μαθητής όταν συμμετέχει άσχετα με το μαθησιακό αποτέλεσμα που θα έχει...και περισσότερο για να νιώσει εμπιστοσύνη σε αυτό το περιβάλλον που εργάζεται καθημερινά...κι αυτό με ενδιαφέρει να νιώθει καλά στο περιβάλλον του...αν ένα παιδί έχει εμπιστοσύνη με τους όμοιους του αργά ή γρήγορα τα μαθησιακά αποτελέσματα θα έρθουν...αν θα είναι τα ελάχιστα ή τα μέγιστα, αυτό δεν με ενδιαφέρει...κάθε παιδί θα κάνει αυτά που μπορεί και λίγο παραπάνω...εκεί στοχεύω, στο λίγο παραπάνω από αυτά που μπορεί...»(Ο.Μ.) και «...να επιβραβεύουμε κάποιους για την επίδοσή τους; ...νομίζω ότι προσπαθώ και να αποενοχοποιώ το λάθος,.... όπως εκφράζω κι εγώ τα δικά μου λάθη και την προσπάθεια βελτίωσης μου μες στην τάξη....αλλά περισσότερο επιβραβεύω κάποιον που συμμετέχει...που συμμετέχει, που προσπαθεί και

που καταφέρνει κάτι σε όποιον τομέα έχει βελτιωθεί, δηλαδή....επιβραβεύω αυτόν που έχει καταφέρει να προχωρήσει ένα βήμα σε ένα τομέα, σε οποιοδήποτε τομέα.....βλέποντας την εξέλιξη κάποιων παιδιών που δημιουργήθηκε αυτό το κίνητρο της συμμετοχής ή που....διάθεση για προσωπική βελτίωση και βέβαια η ....αίσθηση του ανήκειν σε ένα χώρο που αυτό καλλιεργείται πολύ στο σχολείο....βλέποντας λοιπόν την εξέλιξη τους, έχω συνειδητοποιήσει ότι είναι πολύ σημαντικό να εστιάζει κανείς στο ανοιχτό πλαίσιο εξέλιξης κι όχι στο στενό του μαθησιακού αποτελέσματος.....δηλαδή όταν κοιτάμε μόνο την ύλη και τα παιδιά επιθυμούμε να είναι καλά μόνο στα τεστ...πιθανόν να αφήνουμε πολλές άλλες παραμέτρους της προσωπικότητας τους χωρίς εξέλιξη.» (Ε.Π.).

Ο μαθητής αναφέρει η Ο.Μ. θα πρέπει να γνωρίσει πολλά αντικείμενα και να έχει τη δυνατότητα της επιλογής κατεύθυνσης στη ζωή του, καλλιεργώντας τις όποιες ικανότητες διαθέτει, που δεν χρειάζεται και δεν είναι απαραίτητο για την μετέπειτα επιτυχία του, να έχουν σχέση με τα άριστα ή καλά αποτελέσματα σε γνώσεις που προσφέρει το σχολείου. Αυτό υπήρξε ως πρακτική τα παλαιότερα χρόνια και καθόρισε ατυχώς την εξέλιξη ικανών, κατά τα άλλα, μαθητών: «...θυμάμαι τον εαυτό μου στο σχολικό χώρο, ήμουν από τα "καλά" παιδιά...εμείς μεγαλώσαμε με το πρότυπο του καλού μαθητή...αν ήσουν καλός μαθητής, όλα πήγαιναν καλά κι ας μην ήσουν καλό παιδί κι αν δεν ήσουν καλός μαθητής, τότε όλα πήγαιναν πολύ άσχημα..... και θυμάμαι άλλα παιδιά, ενώ είχαν άλλες ικανότητες, που δεν εντασσόταν στο μαθησιακό πλαίσιο, όμως κουβαλούσαν την ταμπέλα του κακού μαθητή... και μακροχρόνια στη ζωή τους δεν κατάφεραν πολλά πράγματα, γιατί έπεισαν τον εαυτό τους ότι πραγματικά οι ικανότητες τους είναι λίγες και για ένα παιδί θεωρώ, δεν πρέπει να το βιώνει αυτό...πρέπει να κάνει πολλά πράγματα και μεγαλώνοντας να επιλέξει ποια θα είναι αυτά....για ένα παιδί που έχει πολλές ικανότητες αυτή η γκάμα των αποτελεσμάτων θα είναι μεγάλη για ένα άλλο που δεν είναι εύστροφο, που δεν έχει φυσικά προσόντα θα είναι μικρή...αλλά κάθε παιδί έχει δικαίωμα να έχει επιλογές στη ζωή του...»και συνεχίζει εκθέτοντας το πεδίο ικανοτήτων που μπορεί να καλλιεργήσει ένας μαθητής, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του : «δεν χρειάζεται να έχει άριστες επιδόσεις...μπορεί να είναι καλός στην οργάνωση...μπορεί να είναι πολύ κοινωνικός...μπορεί υπεύθυνος....σαν εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούμε όλα τα χαρίσματα που μπορεί να έχει κάθε παιδί για να αισθάνεται άνετα μέσα στο σχολικό χώρο και πόσο μάλλον μέσα στην τάξη του...»

## **5.2. Αναγνώριση σεβασμού συνολικής ισοτιμίας στην γνώση του σχολείου**

### **5.2.1. Ακαδημαϊκές επιτυχίες και άνιση μεταχείριση**

Όλοι οι συμμετέχοντες ΠΕ 70 και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της έρευνας, αναφέραν την διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, ως πρώτιστης σημασίας για τις γνώσεις που πρέπει να λάβει ένας μαθητής στο Δημοτικό Σχολείο και χρησιμοποιούν όρους, όπως βασικά μαθήματα, κύρια και δευτερεύοντα αντικείμενα, απαραίτητα για την εξέλιξη τους, για να αναφερθούν σε αυτά. Η Ι.Δ.Α. χαρακτηριστικά αναφέρει ότι βασική και πρωταρχική ανάγκη όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και ιδιαίτερα της Πρωτοβάθμιας είναι η κατάκτηση της

κατανόησης κυρίως της Γλώσσας, διότι η όποια αδυναμία σε αυτό, δημιουργεί προβλήματα σε όλο το φάσμα των μαθημάτων: «...ο βασικός μηχανισμός που πρέπει να ξέρουν τα παιδιά είναι η Γλώσσα ακόμα και για τη διδασκαλία Θετικών Επιστημών, Μαθηματικά, Φυσική...τροχοπέδη είναι η χρήση της γλώσσας...» και συνεχίζει λέγοντας ότι εξαιτίας αυτού ο εκπαιδευτικός παρασυρόμενος, ασχολείται περισσότερο με το γλωσσικό μάθημα και κατόπιν με τα Μαθηματικά, αγνοώντας τα άλλα μαθήματα και μην δουλεύοντας με αυτά όσο θα έπρεπε, αφού δεν τις θεωρεί απαραίτητες για την εξέλιξη του μαθητή: «Εκεί εστιάζει, ως επί το πλείστον ο δάσκαλος...σε κάποιες ικανότητες κλισέ, τις οποίες τις θεωρούμε απαραίτητες για την εξέλιξη του και υπάρχουν άλλες, πολύ σημαντικές, τις οποίες τις έχουμε σε δεύτερη μοίρα ή και δεν ασχολούμαστε καθόλου με αυτές...κι αυτό είναι λάθος...». Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αξιολογήσει και να μετρήσει άλλες ικανότητες του μαθητή, πιο σημαντικές από τα δύο μαθήματα αυτά, που θα του φανούν χρήσιμες στην μετέπειτα ζωή του: «Το σχολείο εστιάζει ποιος είναι καλός στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά...δεν λαμβάνει υπόψιν άλλες ικανότητες που μπορεί να έχουν οι μαθητές...δεν είναι μετρήσιμες κάποιες ικανότητες που έχουν... σε έναν που μπορεί να οργανώσει πράγματα και να δραστηριοποιήσει όλη την τάξη...αυτό δεν είναι μετρήσιμο, δεν γράφεται πουθενά, δεν είναι ένα διαγώνισμα, δεν μπορείς να του βάλεις δέκα.... Αυτός έχει κάποιες ικανότητες που όντως το σχολείο δεν τις λαμβάνει υπόψη...και του είναι πολύ χρήσιμες γιατί θα τον βοηθήσουν στη ζωή του. Ποιος δε θέλει να είναι οργανωτικός, να μπορεί να συμμαζεύει και την ομάδα, σαν συλλογικότητα, να εργαστούν για κάτι...μετριέται, δεν μετριέται...βαθμολογείται...γιατί δεν...βαθμολογείται...» (Π.Κ.)

Το σχολείο μοιάζει να στηρίζει όλη του τη λειτουργία, την διαμόρφωση του Ωρολογίου Προγράμματος κ.λ.π. γύρω από την διδασκαλία αυτών των αντικειμένων και δείχνει να αδιαφορεί ή να μην δίνει την απαιτούμενη σημασία σε άλλα μαθήματα που επίσης διδάσκονται στο Δημοτικό, όπως φαίνεται από το σύνολο των ωρών που αφιερώνονται σε αυτά: «αυτά τα μαθήματα έχουν τις πιο πολλές ώρες...σίγουρα όμως υπάρχουν και δευτερεύοντα μαθήματα...ας πούμε στην Α' θεωρώ ότι ....ο δάσκαλος καλός είναι να ξεκινήσει από την Γλώσσα, ανάγνωση κ.λ.π....να μάθουν να γράφουν και μετά να μπει και στην Μελέτη...σε κάποια μαθήματα δευτερεύοντα...αλλά εκεί πραγματικά η Γλώσσα είναι το νούμερο 1 μάθημα....μπαίνουν κι άλλα μετά μαθήματα (όσο μεγαλώνουν) π.χ. η Φυσική...»(Π.Β.). Η αντίληψη της σπουδαιότητας αυτών των αντικείμενων αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς ότι συνδέεται με την μετέπειτα εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και με την εξασφάλιση ακαδημαϊκών επιδόσεων: «...εμείς θέλουμε αυτόν που θα αποστηθίσει και θα μας πει το μάθημα, κι αυτός θα περάσει στις Πανελλήνιες...σιγά μην περάσει αυτός που είναι καλός στη μουσική και στη ζωγραφική, που έφτιαχνε συλλόγους και δραστηριοποιούνταν σε περιβαλλοντικά ζητήματα....είναι εξεταζόμενο αυτό το μάθημα....όχι!. .είναι μάθημα;;; δεν είναι καν μάθημα...»(Π.Κ.), «δηλ. το Δημοτικό είναι ένας προθάλαμος για να πάνε να δώσουν Πανελλήνιες εξετάσεις...από την ημέρα που μπαίνουν στο σχολείο όλοι αυτό σκέπτονται...πως θα περάσω τις εξετάσεις και θα μπω σε μια σχολή...κανένας δεν βάζει στο μυαλό του κάτι άλλο....»(Π.Κ.), και την ίδια στιγμή δέχονται την ύλη των μαθημάτων ως μια αλυσίδα, που απλά προετοιμάζει την ύλη της επόμενης τάξης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψιν η πνευματική ωριμότητα ή ετοιμότητα του μαθητή. Σχετικά η Π.Κ. αναφέρει: «Στο σχολείο αυτό που ακούμε είναι πρέπει να προετοιμάσω τα παιδιά για την επόμενη τάξη...αυτό ακούγεται πάρα πολλές φορές...δηλ. βάζουμε πράγματα πιο δύσκολα από την ηλικία τους που δεν είναι για το νοητικό τους επίπεδο για να τα προετοιμάσουμε για την άλλη τάξη...και χάνουμε κάποιες τάξεις ανάμεσα...διότι

*προσπαθούμε να κάνουμε την ύλη του Γυμνασίου στο Δημοτικό λες και δεν θα παν στο Γυμνάσιο...αλλά να τα προετοιμάσουμε, να παν προετοιμασμένα. Γιατί να τα προετοιμάσουμε, θα παν εκεί και θα τα μάθουν.».*

Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την ύπαρξη των μαθημάτων (εκτός των γλωσσικών και μαθηματικών), που έχουν γεμίσει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου, και αναφέρονται σε αυτά ως δευτερεύοντα μαθήματα, δίνοντας τους κι ένα ρόλο, αυτόν του βοηθού για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του μαθητή, ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί και στα κύρια μαθήματα: «... Γλώσσα και Μαθηματικά... έτσι είναι... αλλά νομίζω ότι έχει βομβαρδιστεί με πληθώρα μαθημάτων, όπως Θεατρική Αγωγή, Γυμναστική, Μουσική, που ακόμη κι όταν ένα παιδί δεν τα πάει καλά στα βασικά μαθήματα, στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, νομίζω θα βρει κάπου να ξεδιπλώσει τα ταλέντα του και τις ικανότητες του, να καταφέρει κάτι....κι αυτό θα το βοηθήσει να αναγνωριστεί η προσωπικότητα του κι από τους συμμαθητές του, οπότε αυτά είναι νομίζω αλυσίδα...το ένα μάλλον βοηθάει το άλλο....κι αν δεν τα καταφέρνει στη Γλώσσα αλλά τα καταφέρνει σε όλα τα υπόλοιπα, νομίζω θα του δώσει την απαιτούμενη αυτοπεποίθηση να τα καταφέρει και στη Γλώσσα.... Εγώ προσπαθώ να κάνω τους μαθητές μου να είναι καλοί στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά γιατί αυτά είναι τα βασικά εφόδια για να προχωρήσουν παραπέρα...όμως δεν είναι και μόνο αυτά...οπότε δίνω έμφαση σε αυτά, χωρίς να παραγκωνίζω τα υπόλοιπα...» (Ο.Μ.).

Στην σημερινή εποχή φαίνεται πιο εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να επαναπροσδιορίσουν την διδασκαλία τους και την προσφερόμενη γνώση προς τους μαθητές τους, καθώς δέχονται την ανάγκη να προσφέρουν κι άλλα ή διαφορετικά ερεθίσματα, ώστε να βελτιώσουν και την οπτική των μαθητών, αλλά τελικά εμμένουν στην κλασική επιλογή την γλωσσικής και μαθηματικής ανάπτυξης: «οι εκπαιδευτικοί έχουν ευελιξία πια να επαναπροσδιοριστούνε στο μαθησιακό περιβάλλον αλλά όχι σε σημείο που θα ήθελα...εγώ προσωπικά δεν το έχω καταφέρει σε μεγάλο βαθμό...δεν εμμένω στο ποιος είναι καλός στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά αλλά σίγουρα με επηρεάζει το κλασικό...αν έχει βγει η ύλη... τι θα πουν οι γονείς, αν επιλέξω κάτι διαφορετικό... πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αλλάξουμε λίγο...όπως είπατε, αν μας ενδιαφέρει μόνο η επίδοση στη γλώσσα και στα Μαθηματικά που είναι σημαντικό, θα παραβλέψουμε πάρα πολλές ικανότητες που μπορεί να έχουν τα παιδιά και να εξελιχθούν θαυμάσια σε κάποιο άλλο τομέα...» (Ε.Π.). Αυτή η ιδιαιτερότητα του ελληνικού σχολείου αναφέρεται ως επιβαρυντική για πολλούς μαθητές που δυσκολεύονται σε αυτά τα μαθησιακά αντικείμενα, λόγω φυσικής κατασκευής ή διαφορετικής προέλευσης: «Δυστυχώς δε λαμβάνει όλες τις ικανότητες...θα έπρεπε ένα παιδί που δεν είναι καλό στη Γλώσσα γιατί έχει π.χ. ένα μαθησιακό και μπορεί να κάνει πολύ σπουδαία πράγματα στη Τέχνη...τη Μουσική...θα έπρεπε να έχει τη δυνατότητα να το κάνει και να δείξει το ταλέντο του...όχι μόνο στην έκθεση και στη Γραμματική... προσπαθώ λοιπόν, πάντα να δίνω, έστω κι αν δεν είμαι υπεύθυνη για την Μουσική ή τα Εικαστικά.....προσπαθώ να τα εντάξω έτσι μέσα στα μαθήματα, ώστε αυτοί που έχουν ταλέντο εκεί να το δείχνουν και να το ευχαριστηθούνε περισσότερο...»(Μ.Π.), «...υπάρχουν ταλέντα που καταποντίζονται....γιατί το σχολείο είπαμε...Γλώσσα-Μαθηματικά....εεεεε, όσες φορές το έχουμε συζητήσει....πολύ ωραία, οι δάσκαλοι λένε «αχ πολύ καλό αυτό το παιδάκι στη ζωγραφική, εξαιρετικό ταλέντο, αλλά στα μαθηματικά ρε παιδί μου τίποτα»....άρα η συζήτηση καταλήγει πάλι στο πόσο κακό είναι στο βασικό μάθημα...δεν μπορούμε να προωθήσουμε τα παιδιά...να τους δώσουμε διέξοδο...» (Μ.Κ.Κ.).



Οι εκπαιδευτικοί δέχονται ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στην μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζονται από τις θεωρήσεις των γονέων των μαθητών και πολλές φορές, αυτές λειτουργούν αποτρεπτικά για καινοτομίες: «τι θα πουν οι γονείς αν επιλέξω κάτι διαφορετικό...» (Ε.Π.), ενώ και οι ίδιοι οι γονείς, αναφέρεται ότι δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την καλή επίδοση και πρόοδο των παιδιών τους στη γλώσσα και στα μαθηματικά και λιγότερο ικανοποιημένοι παρουσιάζονται όταν το παιδί τους έχει μια καλή εικόνα στην Μουσική ή στα Εικαστικά: «η οικογένεια... για να σας το δώσω με παράδειγμα, πάλι από το on line (εννοεί την σύγχρονη εκπαίδευση), που επειδή θεωρούν το μάθημα μου δευτερεύον, δεν κάνανε τίποτα...φαντάζομαι τους γονείς, 'άστο Κ. αφού κάνεις τα αγγλικά του φροντιστηρίου, κάνε τα ελληνικά σου...'» (Γ.Μ.), «και οι γονείς έτσι αντιδρούν...έχουν μάθει.....τι κι αν μου είπε η κυρία Μ. ότι είναι καλό στη μουσική, η δασκάλα του λέει στα μαθηματικά δε κάνει τίποτα ή στη Γλώσσα, στην ορθογραφία όλο λάθη κάνει, τίποτα....»(Μ.Κ.Κ.), «Και σε αυτό το ρόλο μας βάζουν οι γονείς...στο κυνήγι του να καλύπτουμε όσο το δυνατόν περισσότερη ύλη, του να μάθουμε όσο το δυνατόν περισσότερα, διότι υπάρχει και η σύγκριση ανάμεσα στο ιδιωτικό και στο δημόσιο σχολείο.....άχρηστο το δημόσιο σχολείο...και κυνηγάμε όλοι να δώσουμε το παραπάνω κι έρχονται πακέτα οι φωτοτυπίες γιατί αυτό είναι το παραπάνω...πάρε να 'χεις, να πορεύεσαι στη ζωή σου....να δίνουμε λοιπόν κι ένα πακέτο-βιβλίο ακόμη να πορεύεται»(Π.Κ.).

Η Π.Κ. παρατηρεί ότι το ελληνικό σχολείο εμμένει στην γραμματική και στο κυνήγι της ύλης και λησμονεί ότι ο κύριος ρόλος του, η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και η προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή, μένει ανεκπλήρωτος: «Πάντα θεωρούσαμε ότι εκεί πρέπει να εστιάζουμε ...κι έχουμε εστιάσει στην γραμματική, στο γραμματικό φαινόμενο, στην τελεία, στα σημεία στίξης και χάνουμε την ουσία των κειμένων... ένα σχολείο δηλ. που κοιτάει τους τύπους...την ουσία των πραγμάτων δεν την κοιτάμε. Προσπαθούμε να κάνουμε μεταρρυθμίσεις η οποία φέρνει περισσότερη ύλη και ουσία τίποτα. Απέχουμε πολύ από ένα σχολείο που θα φρόντιζε τον κάθε μαθητή, την κάθε προσωπικότητα...που θα του έδινε τον χώρο να μιλήσει. Δεν μπορείς να αναπτύξεις κριτική σκέψη έτσι....έχουμε έναν μαθητή βουβό επί 12 χρόνια, του λέμε μάθε, αποστήθισε, απάντησε στις κλισέ ερωτήσεις και ξαφνικά...έλα τώρα να μου πεις και τη δική σου γνώμη...μα δεν τον έχεις ρωτήσει 12 χρόνια τώρα...ψάχνει σε όλα αυτά που διδάχτηκε στα σχολεία, στα φροντιστήρια, ψάχνει μια γνώμη να σου πει ... τη δική του δεν την έχει βρει ακόμη... εάν δεν μιλήσει, εάν δεν εκφραστεί, εάν δεν έρθει σε αντιπαράθεση με τους συμμαθητές του για οποιοδήποτε θέμα, ακόμη κι από τα βιβλία, από το ...αναγνωστικό του ή από το βιβλίο της Ιστορίας, πως λοιπόν θα αναπτύξει την κριτική σκέψη; με ένα μαγικό τρόπο; Βουνό... χάος ...η άβυσσος μπροστά του!»

Και συμπληρώνει η Σ.Σ.Μ.: «...δυστυχώς το ελληνικό σχολείο δεν είναι προετοιμασμένο....μάλλον λίγο έχει ξεφύγει, έχει μείνει λίγο πίσω...έχει ξεφύγει από τις ανάγκες των μαθητών, όχι τις γνωστικές, τις μαθησιακές αλλά.... Σε αυτά που δείχνουν ενδιαφέρον...»

### **5.2.2. Αναγνώριση ξεχωριστών ατόμων που μπορούν να συνεισφέρουν**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, δέχονται την ανάγκη διαφορετικής προσέγγισης των μαθησιακών αντικειμένων, με τελικό σκοπό την βελτίωση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων, υιοθετώντας την μέθοδο project ή τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην διδασκαλία τους. Αυτό επιφέρει και βελτίωση των γνώσεων με βιωματικές δράσεις, και ταυτόχρονα της θέσης του μαθητή στην σχολική τάξη: *«έχω κάνει κάποια εκπαιδευτικά προγράμματα, μου αρέσει για τι βάζω ένα στόχο και για τους μαθητές μου και για εμένα. Εκεί λοιπόν βλέπω τους μαθητές τελειώς διαφορετικά, και ανοίγονται, εεεε...δείχνουν ενδιαφέρον και το πιο σημαντικό είναι ότι πείθονται μόνοι τους... Μπορείς να τους μιλάς ώρες ότι εκείνο το χαρτάκι πρέπει να το πετάς στο κάδο, που αφορά την Περιβαλλοντική. Ή ότι δεν πρέπει να σπρώχνεις τον συμμαθητή σου, δεν πρέπει να τον ενοχλείς όταν πάει στη τουαλέτα, δεν, δεν, δεν...όμως έχει τεράστια διαφορά να τον βάλεις τον μαθητή να το ζήσει αυτό το πράγμα...»(Σ.Σ.Μ.), ενώ η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης αυξάνει την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή πληροφοριών μέσα στην τάξη: *«...όμως τολμώ μπορώ να πω, να δίνω βαρύτητα στον τομέα ανάπτυξης πολλαπλών δεξιοτήτων....καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση σε μεγάλο βαθμό, λειτουργώντας στην ομάδα έτσι ώστε να μπορούν τα παιδιά να έχουν πολλές ευκαιρίες π.χ. ένα παιδί προέρχεται από αγροτική οικογένεια και κτηνοτροφική.....δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για το πώς αρμέγουμε τα πρόβατα, πώς γίνεται η διαδικασία...δόθηκε δηλαδή η ευκαιρία αυτή να μάθουμε κάτι που ούτε εγώ το ήξερα, ούτε και τα παιδιά...κι αυτό αναβάθμισε τη θέση του μαθητή»(Ε.Π.)**

Ειδικότερα σε παιδιά που διαφέρουν στο γενικότερο μαθητικό πληθυσμό, η ενασχόληση και η συμμετοχή σε δραστηριότητες ή θεματικές που ενισχύουν τα μαθησιακά αποτελέσματα, αναφέρεται ως αυτονόητη υποχρέωση του σχολείου: *«...το σχολείο εκείνο που θέλει να δημιουργήσει είναι πολίτες έτοιμους να αντιμετωπίσουν την ζωή. Τα ετοιμάζουμε λοιπόν με τέτοια εφόδια,; το ελληνικό σχολείο τους δίνει τη δυνατότητα να μπορέσουν να λειτουργήσουν και να αυτονομηθούν;;; όταν έχεις έναν μαθητή με βαρύ αυτισμό, τι είναι προτιμότερο να του μάθεις 5+10 πόσο κάνει ή πώς να ψωνίσει στο κυλικείο και να πάρει τα σωστά ρέστα;;; είναι πολύ σημαντικό να δώσει αυτές τις δεξιότητες το ελληνικό σχολείο...λείπει αυτό το κομμάτι....»(Σ.Σ.Μ.), «...υπάρχουν παιδιά που δεν αγαπούν το σχολείο...ακόμα κι αυτοί που είναι, ας πούμε οι καλοί μαθητές, δεν το αγαπούν....αγαρεία το βρίσκουνε...δεν είναι κάτι που το αγαπούν...και πολύ περισσότερο τα άλλα τα παιδιά που τα έχουμε ακάλυπτα...αυτά δεν το θέλουν καθόλου....»(Ι.Δ.Λ.). Η Μ.Κ.Κ. μιλά για το αντικείμενο που διδάσκει στο Δημοτικό Σχολείο και πόσο αυτό θα μπορούσε να κάνει πιο εύκολη την αντίληψη και αφομοίωση των γνώσεων άλλων αντικειμένων, από τον μαθητή: *«..θα μιλήσω για μένα που κάνω το μάθημα της μουσικής...στα πρώτα μαθήματα τους λέω ότι στην αρχαιότητα ο καλλιερρημένος άνθρωπος, λεγόταν «μουσικός ανήρ», δηλαδή....αν ήξερες μουσική ήσουν καλλιερρημένος γιατί η μουσική περιλαμβάνει όλα τα μαθήματα...έτσι προσπαθώ στα παιδιά να δείξω και την Γλώσσα... μπορώ να την φτιάξω μέσα από τη Μουσική...κείμενα, ποιήματα...η Μουσική είναι μαθηματικά άρα μπορούμε κι από εκεί να τα δείξουμε...η μουσική είναι φυσική, είναι γεωγραφία, είναι ξένες γλώσσες, είναι τα πάντα...έτσι ξεκινάω...και τους το δείχνω γιατί τα έχω από την πρώτη μέχρι την έκτη και καταλαβαίνουν ότι έτσι είναι ...μέσα από το μάθημα μου μπορούν να γίνουν ακόμη και καλύτεροι σε αυτά που ίσως χωλαίνουν...».**

Τα εκπαιδευτικά Προγράμματα λοιπόν, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, έρχονται για να καλύψουν και να βοηθήσουν όλους τους μαθητές να ανακαλύψουν την θέση τους στην μαθησιακή διαδικασία. Βγαίνοντας από τα σχολικά εγχειρίδια η εκπαίδευση αποκτά ενδιαφέρον και για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, Όλοι χωρούν εκεί και είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν με την προϋπόθεση ο εκπαιδευτικός να έχει σχεδιάσει με προσοχή την δραστηριότητα: *«...έχουμε*

το χρόνο στα προγράμματα που κάνουμε, σε ...δράσεις που βγαίνουμε από τα βιβλία κι αρχίζουμε να ασχολούμαστε με πράγματα άλλα που έχουν και πιο πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά και για μας τους ίδιους...κι εμείς τα θέλουμε αυτά κι εμείς δεν βαριόμαστε με αυτά...είναι καινούρια, είναι όμορφα...βλέπουμε τα παιδιά να δουλεύουν όλα μαζί, να δίνει ο καθένας το καλύτερο που μπορεί...υπάρχει μια ισότητα ανάμεσα στους μαθητές....δεν ξεχωρίζει ο καλός στη γλώσσα και στα μαθηματικά από τον καλό στη χειροτεχνία και τη μουσική...και μέσα από την συλλογική δουλειά βγαίνει ένα πολύ καλό αποτέλεσμα»(Π.Κ.)

Μία εκπαιδευτικός ανέφερε την ανάγκη ενασχόλησης των μαθητών με διάφορα αντικείμενα και μαθήματα ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο, για να καλυφθεί το κενό και να μην συνίσταται αδικία απέναντι στους μαθητές και στα ταλέντα που τυχόν έχουν, από την έλλειψη τους, εξαιτίας οικονομικής στενότητας ή και περιορισμένου χρόνου στο σπίτι, τις απογευματινές ώρες: «*Συνιστά μεγάλη αδικία...γιατί δεν έχουν όλα τα παιδιά την δυνατότητα να αναπτύξουν τα ταλέντα τους έξω από το σχολείο, για οικονομικούς λόγους....χρόνου...στιδήποτε μπορεί να έχει μια οικογένεια...ενώ μέσα στο σχολείο, όλα τα παιδιά έχουν τις ίδιες δυνατότητες...θα έπρεπε να μπορούν να μάθουν περισσότερα πράγματα και ως προς τα ταλέντα τους...είτε έχουν ταλέντο στο τρέξιμο, σε ένα άθλημα, στη μουσική...οπουδήποτε...»(Μ.Π.) ενώ ο Π.Β. παρατήρησε την διαφορά ανάμεσα στο ελληνικό σχολείο αναφορικά με τα σχολεία του εξωτερικού, όπου εκεί οι μαθητές μετά το μεσημεριανό τους φαγητό, θα ασχοληθούν μέσα στο σχολείο, όπως στο δικό μας Ολοήμερο Τμήμα, το οποίο είναι υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά, με διάφορες δραστηριότητες Πολιτισμού κι όχι με τα μαθήματα της επόμενης ημέρας: «*αυτό είναι το παιδαγωγικό μας σύστημα, δυστυχώς...σε άλλα κράτη ακόμη και το Ολοήμερο βαθμολογείται...δηλαδή τα παιδιά θα καθίσουν μέχρι 3-4 ώρα αλλά τα μαθήματα που κάνουν εκεί...όχι τα μαθήματα που έβαλε ο δάσκαλος για την επόμενη...άλλα μαθήματα...βαθμολογούνται...μαθήματα Τέχνης, κουλτούρας...κι εκεί βαθμολογούνται...».**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις ανέφεραν ως αδικία προς τους μαθητές την αδυναμία του Δημοτικού σχολείου να ανασύρει, να ανακαλύψει και να εξασκήσει τους μαθητές, ώστε να καταφέρουν να αναδείξουν τα ταλέντα τους: «*είναι αδικία και πρέπει να το αλλάξουμε...πως;...με το να γίνονται project, που τους δίνουν την ευκαιρία να έχουν πολλές οπτικές, πολύ-πρισματική προσέγγιση...με...πολλά αντικείμενα ή συγχρόνως, δουλεύοντας διαθεματικά ένα πρόγραμμα....δίνεις την ευκαιρία στα παιδιά να δούνε τις οπτικές από το ίδιο θέμα με άλλο τρόπο κι αυτό τους καλλιεργεί μία δεξιότητα....οι υπολογιστές από την άλλη πλευρά, δίνουν την ευκαιρία μέσα από το Διαδίκτυο τα παιδιά να έχουν άλλες ευκαιρίες και πολλές προσλαμβάνουσες...οι εικονικές πραγματικότητες, προσομοιώσεις, όλα αυτά είναι πολύ κοντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών κι έτσι...δίνεται η ευκαιρία και εμείς να προσεγγίσουμε το ίδιο θέμα, καλλιεργώντας δεξιότητες...άλλες. Και οι Τέχνες φυσικά....σκεφτόμουν τώρα τελευταία την Ιστορία μέσα από τη Τέχνη...είναι ένα πολύ ενδιαφέρον θέμα και συζητούσα με μία συνάδελφο, πως μπορείς να κάνεις όλη την Ιστορία της ΣΤ'...μέσα από πίνακες ζωγραφικής και μουσική...»(Ε.Π.). Μάλιστα η Ι.Δ.Α. αναφέρει ότι αυτή η αδικία απέναντι στην διαφορετικότητα των μαθητών, λόγω της επιμονής των εκπαιδευτικών σε δυο-τρεις δεξιότητες που θεωρούν σημαντικές και στην αδιαφορία για τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα τους, θα μπορούσε να διορθωθεί όχι μόνο με συζητήσεις αλλά με πράξεις εφαρμογής, με θεωρητικό υπόβαθρο, σαφώς διατυπωμένο στα Αναλυτικά Προγράμματα και με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επί της ουσίας: «*Αδικία, μεγάλη αδικία η παραμέληση των ταλέντων των μαθητών...συζητήσεις γίνονται...το θέμα είναι να γίνει κάτι στην**

*πράξη...πρέπει να έχει κάποιο θεσμικό υπόβαθρο και να μπει υποχρεωτικά στο αναλυτικό πρόγραμμα....σαν μάθημα... βεβαίως και είναι μάθημα...να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το σημείο, υπάρχει έλλειμμα, να πάρει ένα χαρακτήρα υποχρεωτικότητας η εφαρμογή...»*

Δέχονται έξι εκπαιδευτικοί από τους συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις, ότι παρόλο που αναγνωρίζετε πια από όλους η σημασία της πολλαπλής καλλιέργειας δεξιοτήτων στο σχολείο, και είναι κάτι που αποδίδει βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα για τον μαθητή και ιδιαίτερα γι αυτόν που αντιμετωπίζει δυσκολίες στην μαθησιακή διαδικασία και στον σχολικό περιβάλλον, δεν υπάρχει ακόμη στο ελληνικό σχολείο, οργάνωση τέτοια, που να εκπονούνται τέτοια προγράμματα σε σταθερή βάση: *«όταν έκανα αυτά τα προγράμματα που απέδωσαν και το ξέρω γιατί το έκανα και σαν έρευνα κι έχω μετρήσιμα αποτελέσματα.... έπρεπε να ψάξω εγώ να το βρω, ήταν στην δική μου ευχέρεια, στη διάθεση του εκπαιδευτικού.....αυτό δεν πρέπει να το κάνει μόνος του ο εκπαιδευτικός αλλά να το κάνει το σχολείο, κι από εκείνη τη στιγμή για τον αδύναμο μαθητή, θα πρέπει να βρει και τον μηχανισμό, να ενισχύσει και το ταλέντο... δημιουργώ ένα περιβάλλον τέτοιο που μπορεί ο μαθητής μέσα στο σχολείο να αισθανθεί ότι ανήκει σε μια ομάδα και να εξελίξει την προσωπικότητα του και την φυσική του κατάσταση....το ταλέντο του όσο μπορεί καλύτερα. Το προσπαθώ, το πόσο το πετυχαίνω...»(Σ.Σ.Μ.)*

Αντίθετα όλα εναπόκεινται στην καλή διάθεση του εκπαιδευτικού και στην διάθεση του για καινοτομία, ενώ δεν υπάρχει πρόβλεψη, με την μορφή υποχρεωτικότητας, ούτε στα αναλυτικά προγράμματα, ούτε και στις σχετικές εγκυκλίους. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που αποφασίζουν να ασχοληθούν με αυτό στην διδασκαλία τους θα πρέπει να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες, όχι μόνο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση αλλά και στις σχέσεις τους με το Σύλλογο Διδασκόντων: *«οι αποφάσεις παίρνονται από την κεντρική διοίκηση, οπότε επαναπαύονται οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο...αν ένας Διευθυντής, ένας εκπαιδευτικός βασίζεται μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις κατευθυντήριες οδηγίες....μπορεί να έχουν υπάρξει εγκύκλιοι και να μου ξεφεύγει...αλλά δεν είναι δεσμευτικό κι αφού δεν είναι, ο καθένας προσαρμόζεται σε αυτό που μπορεί να κάνει με το λιγότερο δυνατόν έργο και να φέρει το, κατά την κρίση του, καλό αποτέλεσμα... Από εκεί κι έπειτα η σχολική μονάδα θα μπορούσε να έχει έναν μηχανισμό, αν όχι να τον επιβραβεύει, να τον ενθαρρύνει....δηλ. να κάνουμε πράγματα, να μην μένουμε σε αυτό που μας έρχεται από ψηλά. Οι αποφάσεις είναι αυτές...για να συνηγορήσουμε και να αποφασίσουμε κάτι να κάνουμε, όλοι μαζί, έχει φανεί και στο παρελθόν ..... είναι δύσκολο.....εγώ κανένα πρόγραμμα που έκανα, δεν το έκανα μετά από συλλογική απόφαση, από απόφαση του Συλλόγου. Μπορώ να πω ότι μερικές φορές, ήταν και τροχοπέδη ο Σύλλογος. Οπότε αυτό που έκανα πάντα, το έστηνα καλά, το έκανα για τους μαθητές αλλά και για μένα, γιατί μου άρεσε να έχω ένα στόχο...κι έβλεπα ότι παρακινούσε τους μαθητές, ασχολούνταν με άλλα πράγματα, ότι είχαν διάθεση να κάνουν κάτι διαφορετικό...κι αυτό θεωρώ ότι τους εξελίσσει, τους ανοίγει το μυαλό, αν θέλουμε να μιλάμε και για ένα ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία....ανοιχτό σχολείο στη γνώση...»(Σ.Σ.Μ.)*

Από την άλλη εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία και η σύμπνοια του Συλλόγου Διδασκόντων, αποτελούν εφελτήριο για την καλή εξέλιξη των μαθητών: *«Εδώ φαίνεται ο καλός εκπαιδευτικός....ο Μουσικός, εγώ (Αγγλικών), η Γυμνάστρια, ο Υπολογιστών, με την μία ώρα, αν έχει την ενσυναίσθηση, μπαμ το πιάνει το παιδί, οπότε θα έρθεις και θα μου πεις: ο Μ. είναι πολύ*

*καλός στη Μουσική, άσχετα που δεν τα πιάνει στα μαθηματικά, ας τον βοηθήσουμε εκεί...είναι θέμα καλής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών...μετράει το κλίμα και οι συνεργασίες των εκπαιδευτικών του σχολείου» (Γ.Μ.). Ενώ το μικρό μέγεθος του σχολικού οργανισμού, παρατηρεί η ίδια, προσφέρει καλύτερη δίοδο και πιθανότητες επικοινωνίας, καθώς και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου και ιδιαίτερα στην κατανόηση και αποδοχή των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένας μαθητής ή και στην προώθηση και καλλιέργεια των ταλέντων του: «κι αν είναι στη Ζωγραφική καλός...κι αν είναι στη Μουσική... κι αν μπορεί να οργανώσει κάτι, αν μπορεί να φτιάξει κάτι με τα χέρια του για να μας βοηθήσει ....όχι, όχι, τουλάχιστον στο δικό μας σχολείο που είναι μικρό και γνωριζόμαστε αρκετά καλά μπορούμε να το βοηθήσουμε για να νιώθει καλά το ίδιο...μπορεί να μην είσαι καλός μαθητής αλλά έχεις να προσφέρεις...ακόμη και, συνέδεσε μου τον προτζέκτορα, βάλε μου τον υπολογιστή....φέρε μου το player μαζί με το cd...έχω κάνει και τέτοια...και μόνο που τους το λέω αυτό, ενθουσιάζονται....»*

### **5.3. Αναγνώριση της προοπτικής του σεβασμού και εκπαιδευτική δικαιοσύνη**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μιλήσαν για ένα δίκαιο σχολείο και για έναν δίκαιο εκπαιδευτικό που αντιμετωπίζει τους μαθητές ισότιμα, τον καθένα ξεχωριστά με τις διαφορετικότητες και ιδιαιτερότητες του. Σέβεται την προσωπικότητα του καθενός και δεν τον αντιμετωπίζει ως μία ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, στοιχεία και τρόπο αλληλεπίδρασης αλλά ως μία μονάδα, μέρος ενός συνόλου: «...να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως προσωπικότητες κι όχι ως μάζα...όχι ως μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά, με κοινά στοιχεία...αλλά να κοιτάει την προσωπικότητα του καθενός και να τον βοηθά σε ατομικό, προσωπικό επίπεδο....αυτός είναι ο δίκαιος... Αυτό που θα τα αντιμετώπιζε σαν πρόσωπα κι όχι σαν ομάδα, με προσωπικότητα, με τις δικές τους ιδιαιτερότητες κι ανάγκες...»(Ι.Δ.Λ.). Ανέφεραν επίσης, ότι στοιχείο δικαιοσύνης για τον εκπαιδευτικό και το σχολείο είναι να δίνει και να δημιουργεί τις ευκαιρίες για τους μαθητές του, ανεξάρτητα από το περιβάλλον που προέρχονται και την κουλτούρα που ενστερνίζονται, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες, μαθησιακές ή άλλες που αντιμετωπίζουν, ανεξάρτητα από τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά:«...αυτός ο εκπαιδευτικός που είναι δίκαιος, δίνει ευκαιρίες σε όλους.... που δεν κάνει διακρίσεις....που τηρεί τα όρια για όλους γιατί τα όρια...κακά τα ψέματα, είναι αναγκαία στο σχολείο...ο εκπαιδευτικός λοιπόν που αισθάνονται τα παιδιά ότι είναι δίκαιος, είναι ισότιμος...ισότιμα τους αντιμετωπίζει....»(Π.Κ.), «Δίκαιος είναι αυτός που δίνει ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το επίπεδο γνώσεων τους και τις μαθησιακές τους δυσκολίες κι ότι κουβαλάει τελικά...»(Μ.Π.), «Ένα σχολείο που τους σέβεται, που τους αγαπά, που τους αγκαλιάζει με την ιδιαιτερότητα του τον καθένα....είτε είναι τα παραπάνω κιλά που έχω, είτε είμαι κοντός για αυτή την τάξη εγώ...είτε εγώ είμαι μελαμψός κι όλοι οι άλλοι είναι ξανθοί εκεί μέσα, είτε εγώ ανήκω σε μια άλλη φυλή»(Π.Κ.).

Η Σ.Σ.Μ. αναφέρει ότι προσπαθεί να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές της και λέει προσπαθεί γιατί δεν είναι σίγουρη ότι πάντα το καταφέρνει αυτό, αλλά σίγουρα και λόγω ειδικότητας, είναι εκπαιδευτικός Π.Ε. 11, Φυσικής Αγωγής, θα χρειαστεί να ξεχωρίσει κάποια παιδιά για να στείλει παραδείγματος χάριν, στους Σχολικούς Αγώνες. Η ειλικρίνεια και μία υγιής σχέση που προσπαθεί να χτίσει με όλους τους μαθητές, θα βοηθήσουν ώστε τα παιδιά να

καταλάβουν τι πρέπει και μπορούν να κάνουν, να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές, αυτό που συμβαίνει με μη υποκειμενική διάσταση: «Εεεε.....δίκαιος.....είναι εκείνο που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό, να προσπαθεί, και λέω προσπαθεί γιατί είμαι σίγουρη ότι είμαστε όλοι στον ίδιο δρόμο...αλλά κάποιες φορές το πετυχαίνουμε, κάποιες όχι...εεεε.....εκείνο που πρέπει να προσπαθούμε είναι να μην διακρίνουμε τους μαθητές, εεε.....τουλάχιστον στην Α/βάθμια ....εεεεε.....εκείνο που κάνω πάντα είναι να μην τους ξεχωρίσω....προσπαθώ π.χ. τον πιο γρήγορο να τον ενσωματώσω σε μια ομάδα που να έχουμε ένα αποτέλεσμα συλλογικό. Υπάρχει βέβαια ....όταν έχω τον γρήγορο στην ΣΤ' κι εκεί πρέπει να ξεχωρίσω για να στείλω στους σχολικούς αγώνες ....θα πάρω εκείνον....δηλαδή θεωρώ ότι πρέπει να χτίζεται μια υγιής σχέση με τους μαθητές, ούτως ώστε να αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι και να αναγνωρίζουν ότι ο Γ. είναι πολύ γρήγορος, ο κ. είναι πολύ δυνατός....εγώ, δεν είμαι πολύ γρήγορη αλλά ο στόχος μου είναι να τερματίσω ....δηλ. θεωρώ ότι πρέπει να είμαι ειλικρινής απέναντι τους κι αυτό που συμβαίνει, όχι να το καλύπτω αλλά να τους εμπυχώνω με τέτοιο τρόπο που μόνοι τους να αναγνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και πως πρέπει να αντιμετωπίζουν αυτό που συμβαίνει αντικειμενικά.....εγώ προσπαθώ να είμαι μαζί τους ειλικρινής, να έχω μια υγιή σχέση μαζί τους ...».

Τέσσερις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως στοιχείο έλλειψης δικαιοσύνης το γεγονός της συμπάθειας ή της αντιπάθειας που μπορεί να αισθάνεται ένας εκπαιδευτικός για μαθητή του. Αυτό είναι κάτι που όπως φαίνεται στην συζήτηση, επικρατούσε στα δικά τους μαθητικά χρόνια ενώ τώρα γίνεται προσπάθεια, να μην συμβαίνει: «Αυτός που είναι δίκαιος, δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλους...που δεν έχει τον αγαπημένο του μαθητή που τον σηκώνει συνεχώς στον πίνακα και που δίνει την δυνατότητα και σε άλλους μαθητές να εκφραστούν και να δώσουν αυτά που έχουν τα προσφέρουν...όταν ήμουν εγώ στο σχολείο, δεν πιστεύω ότι ο δάσκαλος ασχολούταν με αυτά τα θέματα...και ζύλο έχω φάει....»(Π.Β.), «Δίκαιο σχολείο είναι αυτό που...δεν θα εξαρτηθεί η συμπεριφορά του δασκάλου από τη συμπεριφορά των παιδιών και μόνο...όταν δεν θα κρίνει δηλαδή την αταξία μόνο...δεν θα κρίνει μια άριστη ορθογραφία μόνο ή πέντε λάθη μία μέρα και θα καταδικάσει το παιδί...μια ισορροπία γενικώς από την μεριά του δασκάλου, ώστε να αισθάνεται το παιδί ότι φεύγει δικαιωμένο κι ότι πήρε αυτό που άξιζε...όχι ότι τιμωρείται συνέχεια ή ότι θεωρείται για τα πάντα ο... άτακτος και φταίει για όλα...ή ότι παίρνει πάντα υπογραφή είτε κάνει δυο λάθη, είτε κάνει πέντε...πάντα θα κάνει....»(Μ.Π.). Δέχονται επίσης ότι οι μαθητές κάποιες φορές παρασύρονται και μιμούνται συμπεριφορές που δεν ταιριάζουν στο σχολικό πλαίσιο και τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αγκαλιάσει το παιδί και να τις μετασηματίσει, προς όφελος του: «Είναι πολύ δύσκολη η απάντηση αυτή...δίκαιος εκπαιδευτικός...γιατί είμαστε κι άνθρωποι και καμιά φορά παρασυρόμαστε και δεν είμαστε τόσο δίκαιοι όσο θα θέλαμε...νομίζω δίκαιος εκπαιδευτικός είναι αυτός που κρίνει το παιδί σφαιρικά, ολιστικά,...όχι μόνο από τις μαθησιακές του δυνατότητες αλλά από τις ικανότητες της προσωπικότητάς του...κι από αυτά που μπορεί να δώσει...καμιά φορά τα παιδιά αρέσκονται να αντιγράφουν συμπεριφορές, που δεν αρμόζουν σε μια τάξη...αλλά δίκαιος είναι ο εκπαιδευτικός που θα αγκαλιάσει το παιδί με αγάπη και θα κατανοήσει τις πραγματικές του ανάγκες....ναι αυτός είναι ο δίκαιος εκπαιδευτικός.....θυμάμαι τον εαυτό μου στο σχολικό χώρο, ήμουν από τα καλά παιδιά...»(Ο.Μ.)

Πέντε εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δίκαιος εκπαιδευτικός είναι αυτός που δεν επαναπαύεται στις ήδη προ υπάρχουσες γνώσεις του, αλλά συνεχίζει να μαθαίνει προσπαθώντας να προσφέρει το καλύτερο στους μαθητές του. Επίσης να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες που του δίνουν οι μαθητές

του και να τις μετασηματίζει σε γνώση για εκείνους: «Δύσκολος ο όρος δίκαιος εκπαιδευτικός.....προσπαθεί να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά αλλά προσπαθεί και να εξελίσσεται ο ίδιος, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους ανάλογα με τους μαθητές που έχει.....να μαθαίνει από τις νέες εξελίξεις, κοινωνικές και πολιτισμικές από όλες τις ευκαιρίες που δίνει η κοινωνική πραγματικότητα.....δηλαδή ο εκπαιδευτικός ο δίκαιος πρέπει να αλλάζει συνέχεια...κάθε χρονιά να αφουγκράζεται τις ανάγκες των παιδιών...ανάλογα με το δυναμικό και να έχει διάθεση να αλλάζει ο ίδιος.....να αλλάζει ...να παίρνει από όλο τον χώρο γύρω του εμπειρίες, τις οποίες θα μεταφέρει μέσα στην τάξη του, σαν νέες εμπειρίες για τους μαθητές του...και βέβαια να εκμεταλλεύεται σε κάθε ευκαιρία ότι του δίνουν οι μαθητές του...»(Ε.Π.), «Δύσκολο αυτό...δίκαιος εκπαιδευτικός είναι αυτός που πηγαίνει διαβασμένος, εννοώντας έχοντας τα εφόδια και προσπαθώντας συνέχεια για το εαυτό του, άρα ευθύς εξαρχής είναι και μαθητής πριν μπει στη τάξη, εεε...και προσπαθώντας να εξυπηρετήσει του κάθε παιδιού, στα πλαίσια που μπορεί, τις ανάγκες... και θέλουν να ξέρεις το αντικείμενο σου...το λένε πάρα πολύ ...ακούω κάποιες συζητήσεις που λένε: πω, πω αυτή δεν ξέρει τι της γίνεται ή αυτός δεν ήξερε τι έλεγε...θέλουν τα παιδιά κάποιον που να ξέρει τι του γίνεται...να ξέρει το αντικείμενο του κι έτσι δέχονται ...τα πάντα, άμα ξέρουν ότι απέναντι τους, έχουν κάποιον που ξέρει τι του γίνεται, ότι θα τους δώσει πράγματα....καταρτισμένο»(Μ.Κ.Κ.)

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι ένα χαρακτηριστικό του δίκαιου εκπαιδευτικού, όπως αναφέρεται στις συνεντεύξεις. Χωρίς αυτό πως να μπορέσεις να καταλάβεις και να αλληλεπιδράσεις με όλους τους μαθητές της σχολικής τάξης; Αυτό δεν μπορεί να γίνει, τηρώντας μία ξύλινη κι αποστασιοποιημένη συμπεριφορά, αλλά με ευαισθησία και με τον εκπαιδευτικό έτοιμο να αλλάξει για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του, διαθέσιμο να δείχνει ενδιαφέρον για αυτά, πρόσφορο σε μια σχέση αγάπης με τους μαθητές του: «... Είναι μια ευκαιρία να δουλέψουμε με τα παιδιά ..... ή τα παιδιά από άλλες χώρες ή με διάφορα μαθησιακά προβλήματα...είναι ευκαιρία να καλλιεργηθεί στον εκπαιδευτικό η ενσυναίσθηση...πρώτα στον εκπαιδευτικό, σε μεγάλο βαθμό... ο εκπαιδευτικός λοιπόν που αισθάνονται τα παιδιά ότι είναι δίκαιος, είναι ισότιμος...ισότιμα τους αντιμετωπίζει...τους δίνει ενδιαφέρον ...που μπορεί να αλλάξει, που προσπαθεί να τους τραβήξει το ενδιαφέρον.....είναι αγαπητός κι αυτή είναι μία παράμετρος για να μπορούν να τον προσεγγίσουν και να αισθανθούν ότι είναι δίκαιος...είναι πιο πλούσιο δηλαδή το πλαίσιο...όταν λέμε δικαιοσύνη, έχει καλλιεργηθεί μια αλληλεπίδραση με τα παιδιά...δεν πρέπει να 'ναι άκαμπτος, τυπολάτρης...πρέπει να είναι λίγο πιο ανοιχτός ...»(Ε.Π.), «...δηλαδή το δίκαιο σχολείο είναι μια ομπρέλα: όταν το παιδί περνάει καλά του φαίνονται όλα δίκαια, ωραία, καταπληκτικά...του μένει στην ψυχή του ότι περνάει καλά ...άμα περνάει καλά, όλα πάνε καλά στο σχολείο...όταν δεν περνάει καλά, τότε θα πει ότι με αδίκησαν. Προσπαθώ να οργανώνω την τάξη μου, με σκοπό τα παιδιά να είναι ευχαριστημένα...πρέπει να έρχεται στο σχολείο γιατί ξέρει ότι κάτι καλό έχει να του συμβεί...αλλιώς δεν υπάρχει λόγος να έρχεται σε ένα χώρο που περνάει την μισή του μέρα, που είτε δεν το αποδέχονται, είτε δεν του φέρονται καλά...νομίζω το σχολείο τότε καταντάει τυραννία...»(Ο.Μ.)

Όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας δέχονται ότι το να ακούς τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τα οράματα των μαθητών είναι ένα στοιχείο δικαιοσύνης μέσα στο σχολικό οργανισμό, που προαγάγει την εκπαιδευτική διαδικασία: «Επιβάλλεται, αν θέλουμε να μιλάμε για ένα σχολείο που θα προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία και θα βοηθήσει τα παιδιά πραγματικά, να μάθουν....αυτή η αντιμετώπιση επιβάλλεται...ακούμε τους μαθητές...» (Ι.Δ.Λ.) Με τον διάλογο ανάμεσα σε

μαθητές και εκπαιδευτικούς, εξελίσσονται όλοι και διαμορφώνεται ένας αέρας ελευθερίας και δημοκρατίας μέσα στην τάξη που βοηθά στην καλύτερη τήρηση κι εφαρμογή κανόνων και ορίων. Η δασκαλοκεντρική πρακτική του «μιλάει ο δάσκαλος και οι μαθητές πραγματοποιούν κι ενστερνίζονται ως σωστό» έχει δώσει τη θέση της στον εποικοδομητικό διάλογο που λύνει διαφορές και προβλήματα, και μετασχηματίζει ακόμη και κακές συνήθειες, προερχόμενες από το οικογενειακό περιβάλλον: *«Πιστεύω ότι θα πρέπει να την λαμβάνει υπόψιν του το σχολείο και τη γνώμη των μαθητών... θα πρέπει να ξέρει ότι δεν έχει μπροστά του ένα μικρό παιδί αλλά έναν μικρό άνθρωπο ...άρα έχει μια προσωπικότητα από την ώρα που γεννιέται, άρα γιατί να μην τον σεβαστώ...να μη τον ακούσω τι θέλει να μου πει...πιάνει έναν χώρο εκεί πέρα, είναι μια μονάδα που πρέπει να ακουστεί όμως... Το να σέβεται τους μαθητές του, το να τους εκτιμά σαν ανθρώπους, να μοιράζεται μαζί τους με δίκαιο τρόπο...εεε... να μπορούν να μιλούν οι ίδιοι, να παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις, για το αν είναι καλό ή κακό αυτό που έκαναν και για το τι συμβαίνει μες την τάξη και τα προβλήματα που μπορούν να λυθούν με τον διάλογο...έναν διάλογο όμως ίσο-μοιρασμένο...όχι μιλάω μόνο εγώ και βγάζω λόγο μέσα στην τάξη...να ακούσω την δική τους την φωνή, την δική μου την ξέρω...να ακούσω την δική του οπτική πλευρά, πως το βλέπουν αυτοί...συνήθως μας εκπλήσσουν ...είναι πολύ δίκαιοι οι μαθητές, ...» (Π.Κ.) και «ο εκπαιδευτικός που τους ακούει...ακούει τα προβλήματα τους..., να ακούει και τα παιδιά καταλαβαίνουνε το πλαίσιο μετά... Εμμμμ... έχουν αλλάξει τα παιδιά τα τελευταία χρόνια...είναι ουτοπικό να λέμε ότι δεν έχουν άποψη κι ότι θα τους επιβάλλουμε τη γνώμη μας...είναι πρωταρχικής σημασίας να τους ακούμε και να μπορούμε να βρούμε έναν τρόπο επικοινωνίας μαζί τους...σίγουρα ακούμε πια τα παιδιά τι λένε...γιατί δεν είναι μόνο η γνώμη τους αλλά και η γνώμη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, που τους επηρεάζει κι αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό» (Ε.Π.).*

Ο διάλογος με τους μαθητές έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα και κατά την διαδικασία ο δάσκαλος πρέπει να απαλλάσσει τα λεγόμενα και τα πιστεύω των μαθητών του από τυχόν συναισθηματικές φορτίσεις κι επηρεασμούς. Αναφέρεται η ανάγκη λείανσης των διαφορών και η καλλιέργεια της οπτικής του είμαστε μία ομάδα με όρια και κανόνες που θα σεβόμαστε όλοι: *«Σε καμία περίπτωση δεν αφήνουμε κάτι...απλώς τα παιδιά έχουν μία διαφορετική οπτική...πολλές φορές κρίνουν κάτι πιο συναισθηματικά, χωρίς να μπαίνει ακριβώς η λογική. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να επηρεάζεται...ότι θα πρέπει να ακούει ναι, ...και πάντα θα το αναφέρω στον δάσκαλο της τάξης, θα το συζητήσω...»(Σ.Σ.Μ.), «Θα έπρεπε και μέσω συζήτησης να βρεθεί η κοινή πορεία πλευσης...με συζήτηση να καταλάβουν ότι εκεί που πορεύονται είναι το δίκαιο...εφόσον υπάρχει κανονισμός που λέει ότι αν βρίσεις στο προαύλιο θα μείνεις μέσα στο διάλειμμα, δεν μπορεί μετά ο μαθητής που έβρισε να πει ότι δεν ήταν δίκαιο...ο κανονισμός είναι για να τηρείται...» (Γ.Μ.).*

Εκπαιδευτικοί δέχονται ότι θα πρέπει να ακούμε τις απόψεις και τις επιθυμίες των μαθητών αλλά στο τέλος, υπάρχει ανάγκη για φιλτράρισμα των απόψεων, καθώς όπως αναφέρουν, αυτές επηρεάζονται κι από τον βαθμό ωριμότητας των παιδιών: *«Θα ήθελαν περισσότερο το παιχνίδι στην αρχή και λιγότερα μαθήματα...είμαι σίγουρη... και να κάνουν ότι θέλουν...βέβαια με μερικά πιο ώριμα παιδιά, θα έλεγαν ότι κυρία δεν είστε μόνο εσείς εδώ , είμαστε κι εμείς από κάτω και θα θέλαμε να αποφασίσουμε να κάνουμε έτσι το μάθημα κ.λ.π... παίζει ρόλο η ωριμότητα των παιδιών» (Γ.Μ.), «εεε...είναι στην εποχή που όλα πρέπει να είναι κάτι διαφορετικό...δεν βγάζω νόημα...στην έκτη δημοτικού πιστεύουν ότι πρέπει να πηγαίνουμε εκδρομές...αυτή την στιγμή...αλλά με την έννοια όχι εκπαιδευτική εκδρομή... γιατί αχ πως βαριέμαι να κάθομαι τόση ώρα...»(Μ.Κ.Κ.). Τρεις*



εκπαιδευτικοί μιλούν για σεβασμό στις επιθυμίες των μαθητών: «Πρέπει να αφουγκράζονται τις επιθυμίες και να ικανοποιούν μέχρι ένα βαθμό.....να επικρατεί στο σχολείο ένα κλίμα αλληλοσεβασμού...» και η Μ.Κ.Κ. αναφέρει ότι τελικά αυτές οι απόψεις δεν εισακούονται: «Βεβαίως...πρέπει να επικρατεί και να λαμβάνεται υπόψιν...αλλά όχι ότι επικρατεί....στο τέλος λέμε παιδιά είναι λοιπόν...μωρά ...έλα μωρέ....»

Οι εκπαιδευτικοί δέχονται ως δίκαιο εκπαιδευτικό, αυτόν που θα βαθμολογήσει το μαθητή όπως του αξίζει, αλλά προσμετρώντας στην επίδοση τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του, το πεδίο των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του, χωρίς να ξεχνά την συμπεριφορά προς όλους στο σχολικό οργανισμό, και να επεμβαίνει σε όλα αυτά, να μετασχηματίζει. Όχι μόνο να αξιολογεί: «...ο δίκαιος βάζει το βαθμό που αξίζει αλλά βλέποντας την συνολική εικόνα του μαθητή....δίκαιος είναι αυτός που δεν θα δώσει λιγότερη έμφαση στο πρόβλημα που έχει το αλβανάκι" αλλά το ίδιο σε όλους...»(Γ.Μ.), «να μπορώ να αφουγκράζομαι κάθε ώρα και στιγμή τα προβλήματα των μαθητών κι ακόμη κι από την συμπεριφορά τους, να μην αφήνω κάτι να πέσει κάτω αλλά να συνεχίζω και να προσπαθώ να το αναλύσω μαζί με εκείνους ή με τον Σύλλογο....δηλ. δεν είναι δίκαιος ο βαθμός, είναι απλά μια αξιολόγηση....δίκαιο είναι να αναλύσεις τι έχει κάνει εκείνος ο μαθητής σε όλη την ημέρα, εβδομάδα, μήνα ή χρόνο»(Σ.Σ.Μ.). Το φαινόμενο της έλλειψης αντικειμενικής και μη τεκμηριωμένης αξιολόγησης μακροπρόθεσμα επιβαρύνει τον ψυχισμό και την αντίληψη που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του. Η Μ.Κ.Κ. δέχεται ότι από ευαισθησία ή και κάποιες φορές από φόβο προς τους γονείς ή για να μην διαχωριστεί από το σύνολο του Συλλόγου Διδασκόντων, προχωρά σε αξιολογήσεις μαθητών που δεν δείχνουν την πραγματική εικόνα και ίσως να παραπληροφορούν τον ίδιο το μαθητή και το οικογενειακό του περιβάλλον: «γιατί τους δημιουργούμε επίπλαστη πραγματικότητα...πόσο δίκαιο είναι αυτό;...με βρήκε ένας παππούς ...το παιδί στο γυμνάσιο, το είχαμε μέχρι την Έκτη δημοτικού και μου είπε τι κάνετε στα παιδιά μας στο δημοτικό οι δάσκαλοι...εγώ νόμιζα ότι είχα ένα παιδί αστέρι και πήγα στο γυμνάσιο κι όλα είναι κάτω από τη βάση...τι να του απαντήσω;... εεεε.....προσπαθούμε να καλύψουμε τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και να μην τα πονέσουμε...βάζουμε δεκάρια έτσι...φτάνω κι εγώ να λέω...τι να κάνω τώρα , όλοι δέκα-δέκα...εγώ τι να βάλω... βλέπεις συνεχώς καρτέλες με άριστα...τι να γίνει...αν δεν τα βαθμολογούμε τα παιδιά ανάλογα με το τι είναι, εκεί θα καταλήξουμε...θα φτάσει η ώρα να βαθμολογηθούνε και θα πέσουν απ' τα σύννεφα...»

#### **5.4. Παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης-ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας**

Όλοι οι ερωτώμενοι των συνεντεύξεων δέχονται ότι το σχολείο με τον τρόπο που είναι δομημένο και συγκεντρωτικό, φέρει ευθύνη για την σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών του. Η λύση βρίσκεται στην αναπροσαρμογή των διδακτικών μεθοδολογιών αλλά και στην εύρεση του λόγου και της αιτίας που υπάρχουν αυτές οι δυσκολίες στους μαθητές: «Ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών, το δυναμικό της τάξης θα πρέπει να δοκιμάζονται και κάποια διδακτικά μοντέλα, που ταιριάζουν στις περιπτώσεις...δεν είναι πανάκεια να πω ότι θα δουλέψω ένα συγκεκριμένο μοντέλο...πρέπει πρώτα να ανιχνεύσω τις ιδιαιτερότητες και να δω τι ανάγκες έχουν και τι θα τους βοηθήσει...»(Ι.Δ.Λ.). Η Π.Κ. αναφέρει ότι ο τρόπος διδασκαλίας πρέπει να αναπροσαρμόζεται καθημερινά στην προσπάθεια να βοηθηθούν όλοι οι μαθητές: «Πρέπει καθημερινά να δοκιμάζουμε

διαφορετικά πράγματα σε μια τάξη...δεν νομίζω ότι είναι δύσκολο...μετά από τόσα χρόνια μέσα στα σχολεία, νομίζω ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι μπορούν να το κάνουν...κι από το σπίτι μου μπορεί να το έχω προετοιμασμένο, ότι σήμερα θα το κάνω με αυτό τον τρόπο γιατί ...χθες το δοκίμασα με εκείνον , σήμερα με τον άλλον , να δούμε τι αποτελέσματα θα φέρει...για να δούμε πόσοι θα ανταποκριθούν σε αυτό τον τρόπο που χθες δεν τα κατάφεραν με τον άλλο....πολλές φορές και η συνεργατική, που είναι μια καινούρια μέθοδος που έχει μπει, πολλές φορές το να ακούσει ένας μαθητής από τον συμμαθητή του κάτι, του τυπώνεται καλύτερα και το μαθαίνει διαφορετικά από το να το είχα πει εγώ 150 φορές....δεν την χρησιμοποιώ καθημερινά βέβαια, γιατί φαντάζομαι ότι πολλές φορές επαφίεται στον διπλανό του, που ξέρει να τα λύσει όλα και αντιγράφει απλά, οπότε...γι αυτό λέω ότι πρέπει να δοκιμάζουμε πολλά και διαφορετικά, να μην παγιώνουμε μια μέθοδο μόνο...» και προσθέτει η Ε.Π. : «Βέβαια έχει ευθύνη για τα πάντα...αυτό το συζητάμε συχνά με τους συναδέλφους...όταν λέμε ότι δεν πάει καλά ένα παιδί, πρέπει να επανα-προσδιορίσουμε και τη δική μας παρέμβαση σε αυτό....τι σημαίνει δεν πάει καλά,;; δεν έχει ενδιαφέρον...ο τρόπος δεν είναι ο κατάλληλος; ...όταν λέμε διακόσιες φορές το ίδιο πράγμα με τον ίδιο τρόπο, δεν υπάρχει περίπτωση να βοηθήσουμε κανέναν...».

Το πόσο ενδιαφέρουσα είναι η προσφερόμενη γνώση και ο τρόπος μετάδοσης της φέρεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας που εξασφαλίζει την αποδοτική σχολική εργασία. Πόσο ενδιαφέρουν αυτά τον μαθητή και πόσο μπορούμε να τον πείσουμε ότι αυτά που δεν τα πολύ-καταλαβαίνει και ίσως να του φαίνονται και ανιαρά, είναι απαραίτητα για την εξέλιξη του; Όλα αυτά συμπληρώνονται από την τελική απροθυμία του εκπαιδευτικού να δώσει κάποιες πινελιές ζωντάνιας, να ιντριγκάρει τον μαθητή του, καθώς έχει βρεθεί και ο ίδιος εγκλωβισμένος στο κυνήγι της ύλης και στην προσπάθεια να τα έχει καλά με τους γονείς, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένο και απαραιτούμενο τρόπο διδασκαλίας στο μυαλό τους: «Το σχολείο έχει ευθύνη στο κομμάτι , αυτό που διδάσκει έχει ενδιαφέρον για το μαθητή...πέρα από το ότι μπορεί κάποιος μαθητής να έχει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και να μην μπορεί. Όντως έχει ενδιαφέρον αυτό που διδάσκει,;; τα περισσότερα μπορεί να μην έχουν κανένα ενδιαφέρον για το μαθητή...θεωρώ ότι η εκπαίδευση είναι το πιο συντηρητικό πράγμα που έχουμε.....εκπαιδεύουμε.....ακολουθούμε κάποιους κανόνες, που έχουν μπει πριν 50 χρόνια, για να διδάξουμε σήμερα τα παιδιά που θα ζήσουν μετά από 50 χρόνια....έχουμε 100 χρόνια διαφορά....τι θα τα κάνει αυτά που του μαθαίνω σήμερα, τα αναχρονιστικά πράγματα...θα μπορούσε....θα μπορούσαμε να τα δούμε με άλλη ματιά, μια φρεσκάδα διαφορετική...αλλά μας εμποδίζει το βουνό της ύλης, που έχουμε μπει όλοι στο κυνήγι να το πιάσουμε και οι γονείς από πίσω με το δάκτυλο...: αυτό το κεφάλαιο δεν θα το κάνετε, εκείνο γιατί το αφήσατε, γιατί το παραλείψατε και πόσες φωτοτυπίες θα βάλετε για το σαββατοκύριακο...αυτό μας εμποδίζει.....» (Π.Κ.).

Όλα μπορούν και πρέπει να προσφερθούν από τον δάσκαλο αρκεί να το θέλει και να μπορεί, να είναι δηλαδή εξοικειωμένος με τις ανάλογες πρακτικές, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί. Μπορούν να αφιερώσουν χρόνο σε μαθητές τους που χρειάζονται, ακόμη κι αν δεν φτάνει ο χρόνος, όπως μπορούν να ανακαλύψουν το πως μπορεί να μάθει ο καθένας μέσα στην τάξη τους και να μην αναλώνονται σε μια εργασία και διδασκαλία, απλά διεκπεραιωτική: «Όλα είναι εργαλεία στο χέρι του εκπαιδευτικού...ανάλογα με τη χρήση θα έχουν και ανάλογο αποτέλεσμα...μπορεί να πάρει στα χέρια του μια εντελώς δημοκρατική μέθοδο και να την καταλήξει δασκαλο-κεντρική επειδή στο μυαλό του έχει αυτό το πρότυπο ή δεν θέλει να δοκιμάσει τίποτε άλλο...και γίνεται πολλές

φορές...»(Ο.Μ.), «Αν ένα παιδί έχει χαμηλές επιδόσεις θα έπρεπε ο δάσκαλος να αφιερώσει χρόνο...όταν όμως ...αν έχει μια μεγάλη τάξη, είναι αδύνατο...και πρέπει να βγάλει και την ύλη...κάνουμε αγώνα...» (Π.Β.).

Εκτός από το σχολείο όμως όπως αναφέρεται σε όλες τις συνεντεύξεις, σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του μαθητή, παίζει και η οικογένεια η οποία πολλές φορές δεν μπορεί, δεν γνωρίζει πως να βοηθήσει το παιδί της στα προβλήματα που αντιμετωπίζει στη μαθησιακή διαδικασία. Το σχολείο τότε, που είναι το πρώτο που φέρει την ευθύνη, πρέπει να καλύψει κι αυτή την ανεπάρκεια της οικογένειας και να του προσφέρει εξατομικευμένη ή ενισχυτική διδασκαλία: «Ναι φέρει ευθύνη το σχολείο...γιατί όταν βλέπει ότι η οικογένεια δεν μπορεί να βοηθήσει, θα έπρεπε να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε εξατομικευμένη, σε ενισχυτική...αλλά κοιτάμε αλλιώς τα προγράμματα και δεν...δε δίνουμε τόσο βάση στα παιδιά που έχουν ανάγκες...υπάρχουν οικογένειες που δεν έχουν δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους...το σχολείο δεν μπορεί να κάνει κάτι σε αυτό...απλώς να τους αφιερώσει εξατομικευμένο χρόνο...λίγο περισσότερο...»(Μ.Π.).

Μαζί με το σχολείο και την οικογένεια υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες όπως η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, οι μαθησιακές του δυσκολίες και οι δυσκολίες προσαρμογής, ακόμη και η ανεπαρκής του φοίτηση και η ασυνέπεια στην σχολική εργασία, που όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να δυσχεραίνουν την βελτίωση της μαθησιακής πορείας και να επηρεάζουν το μαθησιακό προφίλ του μαθητή: «Το σχολείο σαν οργανισμός μερικές φορές πρέπει να επέμβει και μερικές φορές δε μπορεί...γιατί η επίδοση ενός μαθητή δεν εξαρτάται μόνο από το τι έχει μέσα στο κεφάλι του και τις ικανότητες του αλλά κι από το οικογενειακό περιβάλλον, το κοινωνικο-οικονομικό του περιβάλλον, τις προσδοκίες των γονέων....το σχολείο ανταποκρίνεται αλλά από μόνο του δεν μπορεί να κάνει θαύματα...δηλαδή είναι πολλοί οι παράγοντες που πρέπει να εμπλακούν...»(Ο.Μ.), «...το οικογενειακό περιβάλλον...το τι κουβαλάει από προσλαμβάνουσες το παιδί...τη συναισθηματική του κατάσταση...οι μαθησιακές του δυσκολίες...είναι πάρα πολλά τα θέματα που εμπλέκονται...και η φοίτηση του...μπορεί και η φοίτηση του να μην είναι αρκετή...να λείπει πολλές φορές, να μην είναι συνεπής» (Ε.Π.).

## **5.5. Αγάπη ως το πρώτο στάδιο Αναγνώρισης-Συναισθηματική ασφάλεια στο ελληνικό σχολείο**

### **5.5.1. Ανάπτυξη αυτονομίας μέσω κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο**

Η συναισθηματική κάλυψη των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο αναφέρεται από όλους τους συμμετέχοντες στην συζήτηση, ως μία απαραίτητη πρακτική, που σκοπό έχει την ομαλή ανάπτυξη των μαθητών και την εξασφάλιση καλύτερης εκπαιδευτικής διαδικασίας: «...θεωρώ ότι το σχολείο, πρωταρχικός του ρόλος θα έπρεπε να είναι αυτός, να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών... γιατί σκοπός της εκπαίδευσης είναι η ανάπτυξη της ολόπλευρης προσωπικότητας ενός μαθητή, οπότε...γνωρίζουμε πόσο σημαντική είναι η συναισθηματική του ανάπτυξη και η συναισθηματική του ωρίμανση σε αυτές τις ηλικίες...» (Σ.Σ.Μ.), «Πρέπει γιατί ο άνθρωπος δεν είναι μόνο.....δεν είναι μηχανήμα ...έχει ψυχή, έχει συναισθήματα. Αν δεν καλύψουμε το συναισθηματικό

τομέα, δε νομίζω ότι αφήνουμε μετά το παιδί ελεύθερο να μάθει...αν κάτι το βασανίζει και κάτι το ενοχλεί, δεν μπορεί να ασχοληθεί με την μαθησιακή διαδικασία...» (Π.Κ.). Πολλά μπορεί να συμβαίνουν στην ψυχή ενός μαθητή που λόγω ηλικίας ή και λόγω κατάστασης, δεν καταφέρνει μόνος του να βρει ανακούφιση στο πόνο, στον προβληματισμό του, μοιράζοντας την σκέψη του με κάποιον που γνωρίζει κι εμπιστεύεται. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι γρήγορη θα πρέπει να είναι η αντίδραση, όταν διακρίνουν έναν στεναχωρημένο μαθητή, προκειμένου να τον ανακουφίσουν και να φέρουν μια κανονικότητα στη ζωή του, το γρηγορότερο: «*Βεβαίως και είναι δουλειά του εκπαιδευτικού, γιατί η συναισθηματική κατάσταση των παιδιών τα επηρεάζει στην καθημερινότητα...το πόσο συμμετέχουν, το πόσο αλληλ-επιδρούν...το πόσο αφομοιώνουν την γνώση...νομίζω ότι όλα εξαρτώνται από την συναισθηματική κατάσταση...ένα παιδί όταν έρχεται χαρούμενο στο σχολείο, θα δώσει πράγματα έτσι κι αλλιώς...αν δώσει θα πάρει κιόλας, αν είναι ανοιχτό σε όλα αυτά...όταν η συναισθηματική κατάσταση δεν είναι καλή...π.χ. νιώθει ότι το απορρίπτουν ή στο σπίτι συμβαίνει κάτι άσχημο ή υπάρχει ένας θάνατος...τότε το παιδί μπλοκάρει και πρέπει να επέμβει ο εκπαιδευτικός να δει τι δεν πάει καλά και τι φταίει, ώστε να το ξεκλειδώσει, οπότε και στο σπίτι να μην αισθάνεται καλά, να αισθάνεται στο σχολείο...» (Ο.Μ.). Επίσης εάν καταλάβεις το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, αναφέρει η Γ.Μ., το ενδιαφέρον σου δεν θα είναι πια για τις άγραφες εργασίες. Θα προσπαθήσεις να τον βοηθήσεις όσο αυτό είναι δυνατόν με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού, και ο μαθητής, όταν το πρόβλημα περάσει, θα μπορέσει ευκολότερα να συνεχίσει την δουλειά του, αφού εμπιστεύεται τον άνθρωπο που τον βοήθησε και δεν αισθάνεται άσχημα επειδή για κάποιο χρονικό διάστημα ήταν ανεπαρκής. Αναπτύσσεται δηλαδή μια σχέση κατανόησης που προάγει τελικά την εκπαιδευτική διαδικασία: «*...για μένα στο γιατρό και στο δάσκαλο πρέπει να τα λένε όλα... γιατί αν ξέρω ότι η Κ. έχει από πίσω γονείς που χωρίζουνε και γι αυτό το λόγο δεν μου φέρνει τα τετράδια γραμμένα, ή τα ξεχνάει, θα προσπαθήσω να τη βοηθήσω περισσότερο...μπορεί να έχει από πίσω σεξουαλική παρενόχληση και θα πρέπει να το ξέρω για αν τη βοηθήσω...επίσης είσαι άνθρωπος και θα πρέπει να είσαι εντελώς αναίσθητος για να μην ασχοληθείς με την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών σου...έχεις να κάνεις με μικρές ψυχές»**

Η αίσθηση του «ανήκειν» είναι μια ανθρώπινη ανάγκη, που δίνει στους μαθητές κίνητρο για μάθηση, για επικοινωνία, και βελτιώνει την συναισθηματική τους κατάσταση. Χωρίς αυτή δεν μπορεί να καλλιεργηθεί η συναισθηματική ασφάλεια και δεν μπορεί ο μαθητής να αφεθεί και να εμπιστευθεί τον δάσκαλο και τους συμμαθητές του. Η Ε.Π. δέχεται ότι αποτελεί πρωτεύοντα ρόλο η συναισθηματική κάλυψη και επαφή με τους μαθητές της, κι αυτό είναι κάτι που θα της εξασφαλίσει μια ομάδα-τάξη συνεκτική, ανοιχτή στην μαθησιακή διαδικασία: «*Προτεραιότητα...για τη δουλειά του δασκάλου γιατί αν δεν μπορεί να επικοινωνήσει συναισθηματικά...κι όταν λέω συναισθηματικά, δεν εννοώ σε επίπεδο γονέα...εννοώ σε επίπεδο εκπαιδευτικού... αν δεν νιώσει τη σιγουριά και την ασφάλεια ότι υπάρχει ένας άνθρωπος που μπορεί να εμπιστευθεί...τότε δεν μπορεί να λειτουργήσει η τάξη... Ναι πρέπει... πρέπει να καλλιεργηθεί αυτό το «σκοινάκι» που ενώνει τις ψυχές... και η αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα.....δεν μπορείς αλλιώς με τίποτα να επηρεάσεις και να δουλέψεις με παιδιά...»*

Η Ι.Δ.Α. αναγνωρίζει ότι είναι στην αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού να λαμβάνει υπόψιν του τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών του, λέγοντας επίσης ότι αυτός ο ρόλος, όντας απαιτητικός, θα πρέπει να στηριχθεί από την Πολιτεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην

διαθέτουν την κατάλληλη εκπαίδευση: «Θα πρέπει να είναι στη δουλειά του εκπαιδευτικού...θα πρέπει να γίνει... η επιμόρφωση σε αυτό το κομμάτι το ψυχολογικό, το μαθησιακό χρειάζεται γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παντογνώστες και πανεπιστήμονες.....πρέπει όμως να βοηθούνται από το κράτος, από την Πολιτεία και να λαμβάνουν εφόδια...να μπορούν να αντιμετωπίζουν αυτό το κομμάτι, το ψυχολογικό.....είναι μες τη δουλειά τους...απαιτείται...ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση...». Σε αυτή τη θέση διαφοροποιείται η Π.Κ. αναφέροντας ότι η θεωρητική γνώση ψυχολογίας υπάρχει, όλοι οι εκπαιδευτικοί την έχουν διδαχθεί κατά την διάρκεια των σπουδών τους και δεν υπάρχει δικαιολογία για την έλλειψη ενδιαφέροντας από την μεριά του δασκάλου: «...δεν μας λείπει το θεωρητικό background...νομίζω ότι έχουμε διδαχθεί όλοι μας πολλά πράγματα και για την ψυχολογία ...και την Εξελικτική ψυχολογία και κοινωνιολογία.....έχουμε διδαχθεί πολλά. Τα έχουμε αφήσει στην άκρη...τα έχουμε ξεχάσει θα έλεγα λίγο, ...αλλά ίσως κι αν δεν τα είχαμε όλα αυτά, αν ψάξουμε την ψυχή μας σαν άνθρωποι, να μπορούσαμε να βρούμε λύσεις...»

Ότι ζητήματα απασχολούν τον μαθητή είτε αυτά συμβαίνουν στο σπίτι, όπως ένα βίαιο οικογενειακό περιβάλλον, ένας θάνατος, μία άσχημη οικονομική συγκυρία, είτε στο σχολείο, όπως προβλήματα με κάποιον συμμαθητή, έλλειψη επικοινωνίας με την ομάδα της τάξης, είτε περνάει απλά μια φορτισμένη συναισθηματική κατάσταση, όλα αυτά πρέπει να εξωτερικευθούν για να μπορέσει ο μαθητής να απολαύσει την σχολική εμπειρία. Χρειάζονται την συνδρομή, την κουβέντα με τον εκπαιδευτικό, έναν άνθρωπο που εμπιστεύονται και μπορεί να τα πλησιάσει. Μερικές φορές βέβαια, οι ρόλοι δεν είναι τόσο διακριτοί, με τους μαθητές να αντικαθιστούν τον εκπαιδευτικό, με τον γονέα που τους λείπει εκείνη τη στιγμή: «... κοιτάζτε περνάμε πάρα πολλές ώρες με τα παιδιά και μας βλέπουν ειδικά τις δασκάλες σαν μαμάδες και θα έρθουν και θα σου πούνε και το πρόβλημα που αντιμετώπισαν στην οικογένεια...τσακωμούς μεταξύ των γονέων... και θα πρέπει να μπορείς να μιλήσεις , να ασχοληθείς λίγο με όλα αυτά... Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα παιδί...ακόμα και στο σχολείο π.χ.bulling....έχει αντίκτυπο και στο μάθημα...άρα όταν θα καθίσεις να μιλήσεις μαζί του ενδεχομένως να βγει κάτι καλό από αυτό...»(Π.Β.), «...έχω παιδιά δηλαδή στην εφημερία που θέλουν οι δάσκαλοι να τους κρατάνε το χεράκι και να τα πηγαίνουν βόλτα...με βρίσκει εεεε.....αντίθετη τελείως...δεν τα αφήνουμε τα παιδιά να ωριμάσουν, δεν τους δείχνουμε τι είναι το σχολείο...αυτό είναι το σχολείο;;»(Μ.Κ.Κ.)

Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αναλαμβάνουν έναν αριθμό μαθητών, στην αρχή άγνωστοι μεταξύ τους και προσπαθούν να φτιάξουν μία ομάδα συνεκτική, καθώς αναφέρουν ότι μόνο έτσι, εφόσον οι μαθητές αισθανθούν ήρεμοι και ασφαλείς, θα μπορέσουν να ανοιχτούν και να εκτεθούν σε συνεργασίες και διδασκαλίες, ιδιαίτερα στο σημερινό σχολείο που χαρακτηρίζεται ως ανοιχτό: «...η συναισθηματική κάλυψη των μαθητών είναι προτεραιότητα νομίζω... Το σημερινό σχολείο είναι ένα ανοιχτό σχολείο και δίνονται οι ευκαιρίες για κάτι τέτοιο...γιατί αυτή είναι η βάση για να μπορέσεις να πας στο αμέσως επόμενο επίπεδο , της συνεργασίας...χωρίς αυτό το περιβάλλον δεν μπορείς να συνεργαστείς με τα παιδιά και πλέον δεν μπορεί να μιλάμε για διδασκαλία...μιλάμε για συνεργασία...έχει αλλάξει το πλαίσιο. Αν δεν συνεργαστείς με τους μαθητές σου, δεν δημιουργείται αυτό που έχω πει τρεις φορές έως τώρα, η αίσθηση της ομάδας.....η τάξη δουλεύει σαν ομάδα....η δυσκολία της συναισθηματικής προσέγγισης είναι μεγάλο πρόβλημα στην ομάδα.... Δυσλειτουργεί...»(Ε.Π.)

Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις δέχονται την αναγκαιότητα της συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών, ως γεγονός απαραίτητο για την πρόοδο και εξέλιξη τους, όμως, αναφέρουν ότι αυτό στο ελληνικό σχολείο δεν γίνεται πραγματικότητα, τουλάχιστον, όχι για όλους τους μαθητές αλλά για ένα μικρό ποσοστό, που μόνο του έχει το θάρρος ή τον χαρακτήρα να ζητήσει βοήθεια μόνο του: «Όχι, θα είμαι κατηγορηματική, για ένα ποσοστό 80%... αυτά δεν αισθάνονται καμιά συναισθηματική ασφάλεια...μπορεί να είναι και ένα 20% που θα 'ρθει, θα έρθουν από μόνα τους.....»(Σ.Σ.Μ.), «Όχι βέβαια, δεν νιώθουνε συναισθηματικά ασφαλή....έχει έλλειμμα το σημερινό σχολείο σε αυτό τον τομέα.....»(Ι.Δ.Λ.)

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που ευθύνονται για την έλλειψη συναισθηματικής ασφάλειας των μαθητών τους. Είναι τόσο απορροφημένοι από την καθημερινότητα, ασχολούνται μόνο με τα μαθήματα τους διεκπεραιωτικά, και δεν παρατηρούν την όποια κακή συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, αναφέρουν στις συνεντεύξεις: «λείπει ότι κάποιοι απλά διεκπεραιώνουν απλά μια εργασία...μπαίνουν στη τάξη, διδάσκουν το μάθημα, τελείωσαν, βγαίνουμε από την τάξη, τελείωσε η υποχρέωση...μμμμ...δεν έχω να ασχοληθώ με τίποτα άλλο...» (Π.Κ.) ενώ υπάρχουν φορές που προσπαθούν ακόμα και να αποφύγουν μαθητές με γνωστές επιβαρυνμένες καταστάσεις ή και παθογένειες, ώστε να μην προβληματίζονται σε τίποτα στην εργασία τους και στην διδασκαλία τους: «Όχι εξαρτάται από τους συναδέλφους σε κάθε σχολείο...υπάρχουν συνάδελφοι που δεν θέλουν να ασχοληθούν καθόλου...δεν θέλουν ας πούμε να 'ρθει στο σχολείο ένα παιδάκι αυτιστικό...θα προσπαθούσαν να το διώξουν, να πάει να γραφτεί σε άλλο σχολείο προκειμένου να μην το φορτωθούν αυτοί...»(Γ.Μ.). Μπορεί η γνώση που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πάνω σε τέτοια ζητήματα, να είναι λίγη, αναφέρει η Ι.Δ.Λ., και γι αυτό το λόγο να μην μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους ουσιαστικά, αλλά το ίδιο συμβαίνει και με τους γονείς, οι οποίοι δεν διαθέτουν την τεχνογνωσία να αναγνωρίσουν τέτοιες καταστάσεις. Ανάγκη λοιπόν είναι να υπάρξει ενημέρωση-επιμόρφωση και των δύο, ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν στον κοινό σκοπό: «...δεν γίνεται η δουλειά που θα έπρεπε...ούτε σε επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών, και μόρφωσης, ούτε και σε επίπεδο γνώσης γονέων...και οι γονείς χρειάζονται σε αυτό επιμόρφωση, ούτως ώστε να μπορούν να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό...». Πολλές φορές πάλι τα ίδια τα παιδιά δεν θέλουν από ντροπή ή φυσική συστολή, να "μαρτυρήσουν" το πρόβλημα που έχουν και τότε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κάνει πραγματικό αγώνα για να τα βοηθήσει να ανοιχτούν: «...είναι θέμα εκπαιδευτικών, σχολικής ομάδας αν τα παιδιά θα αισθάνονται συναισθηματική ασφάλεια και βέβαια δεν φταίνε πάντα οι εκπαιδευτικοί...υπάρχουν παιδιά που είναι κλειστά στον εαυτό τους και δεν μπορούμε ποτέ να τα ανοίξουμε, δεν μπορούμε να τα κάνουμε να εκφραστούν...το παιδί είναι το ίδιο που αποφασίζει να μην ανοιχτεί...αν δεν σε βοηθήσει και το ίδιο το παιδί δεν μπορείς να βοηθήσεις...μπορούμε να νιώσουμε αλλά...»(Γ.Μ.). Όπως παρουσίασε στην συνέντευξη της η Σ.Σ.Μ. υπήρξε τέτοιο περιστατικό με μαθητή της που μη μπορώντας να επικοινωνήσει η ίδια μαζί του και να το βοηθήσει, έφτασε να απευθυνθεί στους γονείς του, οι οποίοι φάνηκαν ανακουφισμένοι από την προσέγγιση: «εγώ πάντως από προσωπική μου εμπειρία, είχα ένα μαθητή που δεν συμμετείχε ενώ στο διάλειμμα έτρεχε μια χαρά, έπαιζε....προσπάθησα να το προσεγγίσω πολλές φορές, ήταν απρόσιτος, οπότε....δεν ήθελε να μου μιλήσει... γιατί στην αρχή νόμιζα πως είχε κάποιο κινητικό πρόβλημα. Το συζήτησα με το σύλλογο, μου είπε όχι, έτσι είναι αυτός, το κάνει αυτό...δεν επαναπαύτηκα σε αυτή την εξήγηση, το συζήτησα με τον Διευθυντή και του ζήτησα να μιλήσω με το γονιό...ε, σας πληροφορώ ότι ο γονιός με ευχαρίστησε πάρα πολύ που ασχολήθηκα με το παιδί του, μου είπε ότι είχε φύγει εχθές από το σπίτι κι αυτός εργάζεται πολλές

*ώρες και έφτασε να ειδοποιήσει και την αστυνομία.....ευχαριστώ που μου το λέτε, θέλω να δω τι μπορώ να κάνω...κι αρχίσαμε να συζητάμε και του μίλησα σαν μητέρα και φάνηκε πόσο ανάγκη είχε να μιλήσει πάνω σε αυτό...άβυσσος ο συναισθηματικός κόσμος, και των παιδιών ένα παραπάνω...»*

Είναι στο χέρι και στην διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού το αν και πόσο θα μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του και να επικοινωνήσει μαζί τους συναισθηματικά. Το πως θα το κάνει αυτό κι αν διαθέτει την ευαισθησία και την απαιτούμενη ψυχική αντοχή, είναι ένα ζητούμενο. Μπορεί να καταλάβει πράγματα ακόμη κι αν παρατηρήσει απλά την στάση του σώματος ή την μετάπτωση στη διάθεση του, αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς: «...ο κάθε δάσκαλος το χειρίζεται διαφορετικά....άρα επαφιόμαστε στην καλή σχέση που μπορεί να αναπτύξει ένας δάσκαλος με τον μαθητή του...Βέβαια αυτό νομίζω όλοι προσπαθούνε να το κάνουνε, να έχουν μια καλή σχέση με τους μαθητές τους ...το αν το καταφέρνουν;...όχι δεν το καταφέρνουν όλοι πιστεύω...ίσως τους λείπει η ευαισθησία; Eeee...ασχολούνται όμως κάποιοι συνάδελφοι πολύ περισσότερο...με το τι συμβαίνει στη ψυχή του κάθε παιδιού... και το βλέπουν ακόμη κι από τον τρόπο που κάθεται στο θρανίο, μπορείς να καταλάβεις ότι κάτι συμβαίνει εκεί πέρα...σήμερα είναι διαφορετικός από χτες, ψάχνεις να βρεις τι του συνέβη, τι είναι αυτό που το απασχολεί, γιατί κάνει φασαρία...η γιατί ξαφνικά είναι τόσο σιωπηλό ενώ τις προηγούμενες μέρες δεν ήταν...κάτι έγινε στην ψυχή του, στο οικογενειακό του περιβάλλον...»(Π.Κ.)

### **5.5.2. Ανάγκη στήριξης από ειδικό**

Τρεις εκπαιδευτικοί δέχονται ότι ναι μεν οι δάσκαλοι έχουν την καλή διάθεση να πλησιάσουν συναισθηματικά τα παιδιά, αλλά αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, ειδικά σε δύσκολες περιπτώσεις. Θα έπρεπε να ζητηθεί λοιπόν, είτε από το σχολείο, είτε από τους γονείς η βοήθεια ενός ειδικού. Στα δημόσια σχολεία τα τελευταία χρόνια έχουν τοποθετηθεί σχολικοί ψυχολόγοι, επιφορτισμένοι να ενημερώνουν γονείς και εκπαιδευτικούς σε θέματα που τους απασχολούν αλλά και να επιλαμβάνονται περιπτώσεις μαθητών, όταν αυτό ζητηθεί από τους γονείς. Αναφέρει η Π.Κ. ότι η παρουσία τους αν και τόσο βοηθητική για τον σχολικό οργανισμό, είναι περιορισμένη, λόγω ωραρίου: «αν δεν μπορεί να το αντιμετωπίσει αν βλέπει ότι είναι κάτι πολύ δύσκολο, θα πρέπει να έχει κι έναν ψυχολόγο εκεί για να βοηθήσει την κατάσταση.....νομίζω όμως ότι η παρουσία τους είναι μικρή, θα μπορούσε να είναι περισσότερες ώρες στο σχολείο, θα έπρεπε να έχουν περισσότερα ραντεβού με τους γονείς... θα έπρεπε να είναι πιο συστηματικό...ότι είναι πολύ λίγο...μία φορά την εβδομάδα δεν φτάνει για τόσα παιδιά...» και συνεχίζει λέγοντας ότι θα ήταν προτιμότερο η συνεδρία του μαθητή με τον ψυχολόγο να γινόταν με πρωτοβουλία του σχολείου καθώς αναγνωρίζει τα προβλήματα με πιο αντικειμενική ματιά, κι όχι μετά από επιθυμία των γονέων: «πρέπει να το θέλουν οι γονείς...νομίζω κι αυτό ότι είναι λάθος...εάν υπάρχει ανάγκη που βλέπει το σχολείο, πρέπει να το δει ο ψυχολόγος...». Δεν δέχονται όλοι οι εκπαιδευτικοί των συνεντεύξεων την αναγκαιότητα στήριξης των μαθητών από ειδικούς ψυχολόγους, τουλάχιστον όχι με την μορφή που έχουν γνωρίσει τα τελευταία χρόνια στις σχολικές δομές. Εκτός από τον περιορισμένο χρόνο και αρμοδιότητες που έχουν οι ψυχολόγοι και που δεν επιτρέπουν, όσο και να το προσπαθούν οι ίδιοι, να ανταπεξέλθουν στην σοβαρότητα των περιπτώσεων, μία συμμετέχουσα στην έρευνα ανέφερε και το κατάθεσε κι ως πρόταση, ότι καλύτερα σε μία πρώτη φάση να γινόταν

μια διερεύνηση στα πλαίσια του σχολείου, ακόμη και σε μορφή «μαθήματος», όπου κάποιος εκπαιδευμένος μέσα από δράσεις, από θεατρικό παιχνίδι θα μπορούσε να αντιληφθεί την συναισθηματική κατάσταση των μαθητών και να παρέπεμπε σε ψυχολόγο αν ήταν κάτι σοβαρό, που δεν θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί στα πλαίσια του σχολείου. Συνέχισε λέγοντας ότι θα μπορούσε στο σχολείο εκπαιδευτικοί να αποτελούσαν μια ομάδα «εμπιστοσύνης», που ευκολότερα με αυτούς το παιδί θα ανοιχτεί παρά με έναν ψυχολόγο που έχει δει λίγες φορές: «...και είναι ίσως καλύτερες οι ομάδες του σχολείου γιατί λίγο τον ψυχολόγο τον βλέπουν και σαν ξένο σώμα. Ενώ ένας εκπαιδευτικός που μπαίνει μέσα στην τάξη και αυτό είναι και μία πρόταση...και δεν εννοώ τον εκπαιδευτικό τάξης που είναι επιφορτισμένος με τα υπόλοιπα μαθήματα αλλά οι ειδικότητες που το παιδί είναι πιο χαλαρό κι ευδιάθετο, τα εικαστικά, η μουσική, η φυσική αγωγή, μπορούμε να δώσουμε περισσότερες πληροφορίες για τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού...όπως μπορούμε να αντιληφθούμε και γρηγορότερα το τι του συμβαίνει. Θεωρώ λοιπόν, πάρα πολύ σημαντικό κομμάτι και ίσως θα μπορούσαμε να προλάβουμε...πολλές καταστάσεις...» και «Να υπάρξει δηλ. ένα μάθημα που θα είναι όλα τα παιδιά και να μπορούν να παίζουν όλοι...κι εκεί αν είναι κάποιος έμπειρος, δεν ξέρω αν θα είναι ψυχολόγος ή θεατρικό παιχνίδι ή οποιαδήποτε πρόταση, με μουσική...να αντιληφθεί ότι αυτό το παιδί έχει μία άλλη συμπεριφορά, η οποία εμένα με παραξενεύει, και να το δω και σε επόμενη φάση να πάει στον ψυχολόγο...εδώ εμείς βάλουμε τους ψυχολόγους μέσα στο σχολείο, που είναι κάτι πάρα πολύ καλό...απ' το ολότελα...είναι ένα βήμα. Αλλά πιο ωφέλιμο θα ήταν να μπορείς να ανοιχτείς...να μην αισθάνεσαι ότι απειλείσαι...»(Σ.Μ.Μ.).

Καθοριστικός αναφέρεται ο ρόλος του σχολείου και του Συλλόγου Διδασκόντων, που θα πρέπει να έρθουν σε επικοινωνία με τους γονείς και κηδεμόνες του μαθητή που παρουσιάζει κάποια συμπεριφορά και συναισθηματική ανασφάλεια, και ουσιαστικά να τους πείσουν να δεχτεί το παιδί συμβουλευτική από ειδικό: «...εδώ είναι και η καθοριστική συνεργασία του Συλλόγου με τους γονείς...αν ο γονιός καταλάβει ότι το σχολείο, γενικά όλοι οι εμπλεκόμενοι είναι για το καλό του μαθητή με ότι συνεπάγεται αυτό, τόσο με την πρόοδο του στο γνωστικό, όσο και να βοηθήσει το παιδί να ενσωματωθεί, να γίνει μέλος μιας ομάδας, να κοινωνικοποιηθεί, να μπορέσει να αποκτήσει στάσεις και αντιλήψεις που...αργότερα θα του είναι χρήσιμες σαν ενήλικας...τότε πιστεύω ότι το σχολείο έχει πετύχει το στόχο του, αν καταφέρει να πείσει το γονιό...»(Σ.Μ.Μ.).

### **5.5.3. Αυτοπεποίθηση-Αίσθημα επιτυχίας του μαθητή**

Οι εκπαιδευτικοί μίλησαν για το τι τους ενδιαφέρει σε πρώτο βαθμό στην καθημερινότητα των μαθητών τους στο σχολείο. Φαίνεται πως αυτό που θέλουν από όλους τους μαθητές και το θεωρούν αποκλειστική τους αρμοδιότητα, είναι να φεύγουν χαρούμενοι και να έχουν δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές τους, γιατί μόνον έτσι θα νιώσουν άνετα και θα προσπαθήσουν να βελτιώσουν την επίδοσή τους. Εξηγούν ότι δεν χρειάζεται να χαίρονται μόνο για τις μαθησιακές τους επιτυχίες αλλά και για ένα παιχνίδι που έπαιξαν ή μια δραστηριότητα που ευχαριστήθηκαν: «Είναι δουλειά του δασκάλου να φεύγουν τα παιδιά ευτυχισμένα από το σχολείο.....ευτυχία θέλω να δίνει το σχολείο, χαρούμενα παιδιά...γιατί...δούλεψαν...εργάστηκαν...πέτυχαν...όλοι πέτυχαν αφού δούλεψαν. Είναι δυνατόν να έχει κάνει κάτι και να μην έχει πετύχει... όπως νιώθει η νοικοκυρά για το φαγητό που βάζει το



μεσημέρι στο τραπέζι, έτσι πρέπει να νιώθει κι ο μαθητής από το σχολείο... ότι το έφτιαξα και τι ωραίο που είναι και μπράβο μου ... κι όταν μου φέρνει μια ζωγραφιά ένα παιδάκι της Α΄ και με ρωτάει είναι ωραία....δεν έχω ξαναδεί τέτοιο ωραίο πράγμα κι εκείνο ψηλώνει 10 πόντους, είναι ευτυχισμένο... Ε, δεν μπορεί κάτι θα έχει κάνει όλη τη μέρα στο σχολείο, κάπου θα έχει πετύχει.... δεν είναι μόνο η γνωστική επιτυχία, είναι και μια ωραία συζήτηση που κάναμε, είναι κι ένα ωραίο αστείο που μας είπε, είναι και δυο ωραίες φωτογραφίες που μας έφερε και τις κολλήσαμε στον τοίχο....είναι χίλια δυο πράγματα...δεν μαθαίνεις μόνο μέσα από ένα βιβλίο, μαθαίνεις από πολλά πράγματα. Και δεν χρειάζεται να ψάχνουμε να βρούμε την πρωτοτυπία κάθε μέρα...έχουν τα παιδιά τόσες ιδέες, αυτά τα ίδια μπορούν να μας οδηγήσουν...»(Π.Κ.), «Θα ήταν ευχής έργο, να φεύγουν με ένα αίσθημα...ευφορίας, χαράς θα το έλεγα...ουάου σήμερα κάναμε κάτι, σήμερα μάθαμε κάτι, σήμερα τραγουδήσαμε ...είναι μεγάλη επιτυχία να φεύγουν τα παιδιά από το σχολείο χαρούμενα, όχι επιτυχημένα...ναι είναι δουλειά του δασκάλου αυτό ...» (Γ.Μ.)

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι καλό θα ήταν να φεύγουν χαρούμενα και μακάρι να το πετύχαιναν οι δάσκαλοι κάθε μέρα αυτό, όχι μόνο γιατί πέρασαν καλά στο σχολείο αλλά γιατί καταλαβαίνουν ότι κάτι αποκόμισαν από την μέρα τους, κάτι κέρδισαν: « Πολύ σπουδαία είναι...ελπίζω να το καταφέρνουμε κάποια φορά αλλά...το πιο σπουδαίο είναι να φεύγουν τα παιδιά χαμογελαστά και χαρούμενα, ότι κάτι κέρδισαν σήμερα...όχι ότι κάναν κάτι καταναγκαστικό...το οτιδήποτε, από μια επιβράβευση μέχρι ένα παιχνίδι που τους ικανοποίησε...μια δραστηριότητα με την οποία χάρηκαν ή έμαθαν κάτι και τους άρεσε...πολλά μέσα στην καθημερινότητα...»(Μ.Π.) ενώ εξηγούν άλλοι εκπαιδευτικοί ότι καλά θα ήταν να έφευγε ο μαθητής με ένα αίσθημα επιτυχίας αλλά καλύτερα θα ήταν να φεύγει ικανοποιημένο ότι δουλεύει και φοιτά σε ένα περιβάλλον δίκαιο που τον σέβεται και τον καταλαβαίνει: «...εγώ θα πω να φεύγει το παιδί χαρούμενο, οπότε αν η επιτυχία συνοδεύεται με χαρά...να πηγαίνει και να νιώθει ευχάριστα στο σχολείο.... Νομίζω στη δουλειά του δασκάλου είναι να φεύγει το παιδί χαρούμενο...επιτυχία δεν ξέρω...πιο ιδιαίτερο....γιατί μπορεί κάποιος να έχει αποτύχει σε ένα διαγώνισμα αλλά δεν ευθύνεται ο εκπαιδευτικός για αυτό...είναι θέμα πολλών παραγόντων. Αλλά να φεύγει το παιδί ικανοποιημένο, χαρούμενο, ότι είναι σε ένα περιβάλλον δικαιοσύνης, γιατί μπορεί να έχει πάρει χαμηλό βαθμό αλλά να ξέρει γιατί τον πήρε...να έχει καθίσει ο δάσκαλός και να του πει....έκανες ένα-δυο-τρία....να ξέρει , οπότε είναι αντικειμενικό. Χαρούμενο και ικανοποιημένο...επιτυχημένο δεν ξέρω...δεν μπορώ να το σκεφτώ...»(Σ.Σ.Μ.)

Δύο συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις μίλησαν για αίσθημα επιτυχίας που εξασφαλίζει κι εκπορεύεται από αυτό και το αίσθημα χαράς και ικανοποίησης. Ο δάσκαλος αναφέρουν πρέπει να το εξασφαλίσει αυτό ακόμη και με μια καλή κουβέντα που θα βρει καθημερινά να πει στον κάθε μαθητή είτε για το γνωστικό του κομμάτι, είτε για την συμπεριφορά του: «Ναι 100%...είναι δουλειά του δασκάλου...πρέπει να έχει για κάθε παιδί μία καλή κουβέντα....σε όλους τους τομείς...αν δεν μπορεί να βρει για την συμπεριφορά , να βρει για την απόδοση.... Και το αντίθετο...δεν μπορεί...κάθε παιδί, μπορεί να προσφέρει κάτι καλό στο σχολείο , κάθε μέρα....»(Ο.Μ.), «ναι είναι δουλειά του δασκάλου να το προκαλέσει αυτό στους μαθητές του...την επιτυχία ότι κατάφερε να κάνει ένα σκαλοπατάκι...σε ένα τομέα, σε οποιοδήποτε τομέα...στο να κάνει φίλους, στο να εκφράζεται...στο να βρει μια τεχνική να βελτιώσει μια δυσκολία του μαθησιακή...και βέβαια η επιβράβευση από τον εκπαιδευτικό...ένα παιδί μπορεί να είναι χαρούμενο, γιατί εκείνη τη μέρα του

*είπε ότι «προσπάθησες αρκετά και είμαι πολύ περήφανη για εσένα».....δεν μένω στο αυτοκολλητάκι...ούτε εγώ έπαιρνα κάθε φορά κι αυτό με έχει καθορίσει.....»(Ε.Π.).*

## Κεφάλαιο 6

### Συζήτηση

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μία προσπάθεια παρουσίασης των συμπερασμάτων, όπως αυτή προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας είναι να παρουσιαστούν οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας αναγνώρισης, να αναφερθούν οι στάσεις τους σχετικά με την ιδέα του δίκαιου σχολείου και την προώθηση ενός κλίματος εκπαιδευτικής δικαιοσύνης σε αυτό και να καταγραφούν οι απόψεις τους για τη συναισθηματική ασφάλεια και στήριξη του συνόλου των μαθητών τους. Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων βγήκαν τα ακόλουθα συμπεράσματα, ενδεικτικά της κατάστασης που επικρατεί στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις που διαμορφώνονται για την αναγνώριση της διαφορετικότητάς ως συνθήκη, αντιλαμβάνεται κανείς τη μεγάλη παιδαγωγική αξία που έχει καθώς αναδεικνύεται ως πλούσια πηγή γνώσεων και ερεθισμάτων για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως. Στην «πολυμορφική» και «πολυπολιτισμική» τάξη του σήμερα τα παιδιά βλέπουν τον κόσμο μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, μέσα από τα μάτια του «άλλου» και επωφελούνται από αυτή την αλληλεπίδραση. Η κοινωνική γνώση που παράγεται, τονίζει την σπουδαιότητα του να αμφισβητεί κανείς τα δεδομένα του, αυτά των αξιών και ιδεών του, να προσπαθεί να πλησιάσει τον «άλλον» και να συν-οικοδομήσει γνώσεις και εμπειρίες μαζί του. Τα μαθησιακά αντικείμενα στο Δημοτικό Σχολείο και η στερεοτυπική μορφή της διδασκαλίας τους, κάνουν μερικές φορές αυτήν την αλληλεπίδραση δύσκολη. Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν αυτές τις σχέσεις αναγνώρισης μεταξύ των μαθητών τους, χρησιμοποιούν σε δευτερεύοντα μαθήματα και κατά την διάρκεια εκπόνησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την πρώτη γνώση που φέρουν οι μαθητές. Αυτές οι πρακτικές όμως, αν και αναγνωρίζεται η παιδαγωγική τους αξία, λειτουργούν περιστασιακά. Στην θεωρία της αναγνώρισης προτείνεται σε επίπεδο συνόλου, ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας του Πολίτη ως προς την εθνοτική ή θρησκευτική ή οποιαδήποτε άλλη διαφορά των ατόμων και αυτή η διαφορετικότητα ή διαφοροποίηση πρέπει να αναγνωρίζεται και να κατοχυρώνεται. Πρέπει να ακολουθώ δηλαδή, τον «ξεχωριστό» εαυτό μου, να μην προσπαθώ να τον αλλάξω για να μοιάσει στην υπόλοιπη κοινότητα, ταυτόχρονα όμως, πρέπει να σέβομαι και να ενδυναμώνω το φορτίο αξιών της κοινότητας η οποία με τη σειρά της δομεί την ταυτότητα μου. Πρωταρχικός παιδαγωγικός στόχος είναι η εκπαίδευση του μαθητή να δομείται με τέτοιο τρόπο που να λειτουργεί αυτόνομα και ταυτόχρονα εξελικτικά με την πολιτισμική του προέλευση και κουλτούρα. Το σχολείο λοιπόν πρέπει να καλλιεργήσει μία σχολική κουλτούρα που θα παρέχει αξίες και νοήματα του κάθε πολιτισμού, προσπαθώντας να ενημερώσει και να επηρεάσει τους μαθητές για το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται και να ενισχύσει τις διαδικασίες ενδυνάμωσης μιας ταυτότητας πλουραλιστικής κι ενός κλίματος συλλογικότητας, κατανόησης και αποδοχής. Τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι στο ελληνικό σχολείο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Bourdieu (1966):

«Η τυπική ισότητα που ρυθμίζει την παιδαγωγική πρακτική χρησιμεύει στην πράξη για προσωπείο και για δικαιολογία-δικαίωση της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στην παιδεία που το σχολείο μεταδίδει στους μαθητές, ή ακριβέστερα αξιώνει να έχουν οι μαθητές... Η εκλογικευμένη όμως και πραγματικά καθολική παιδαγωγική δε θα θεωρούσε τίποτε εκ των προτέρων δεδομένο, δε θα θεωρούσε αποκτημένο αυτό που ορισμένοι έχουν απλώς κληρονομήσει, αλλά θα μετέδιδε τα πάντα προς το συμφέρον όλων, και θα οργανωνόταν με τρόπο μεθοδικό και με άμεσο και εκφρασμένο στόχο της να μεταδώσει σε όλους τα απαραίτητα μέσα για να αποκτήσουν εκείνο που είναι δοσμένο με τη φαινομενική μορφή του φυσικού χαρίσματος μόνο στα παιδιά των μορφωμένων κοινωνικών στρωμάτων. Σε πλήρη αντίθεση με μια τέτοια παιδαγωγική, η παιδαγωγική παράδοση απευθύνεται στην πράξη, και μάλιστα πίσω από το άμεμπτο κάλυμμα της ισότητας και της καθολικότητας, αποκλειστικά και μόνο στους μαθητές ή στους φοιτητές που έχουν την ιδιαιτερότητα να είναι κάτοχοι μιας μορφωτικής κληρονομιάς ταιριασμένης στις μορφωτικές απαιτήσεις του σχολείου»(Φραγκουδάκη, 1984: 374).

Σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου τα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης, θετικά ή αρνητικά, είναι η προσπάθεια επένδυσης υλικών και άυλων πόρων στους μαθητές και ο μετασχηματισμός τους σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή σε γνώσεις, σε δεξιότητες, σε αξίες κ.α. Η οικογένεια θέλοντας να δημιουργήσει αυτό το ανθρώπινο κεφάλαιο, ανάλογα με τους πόρους, ποσοτικούς και ποιοτικούς, που τελικά επενδύει, καθορίζει και τις διαφορές στην σχολική επίδοση και στο μαθησιακό προφίλ του μαθητή (Kristen & Granato 2007, Granato & Kristen 2004). Οι γονείς στη σημερινή εποχή τείνουν να προσφέρουν στα παιδιά τους πληθώρα ερεθισμάτων, προκειμένου να τους δώσουν τις προσλαμβάνουσες αυτές, που θα καθορίσουν την πρόοδο και την εξέλιξη τους. Υπάρχουν περιπτώσεις όμως, που λόγω κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων και πολιτιστικού πλαισίου δεν μπορούν να προσφέρουν αυτούς τους πόρους, όπως αναφέρουν και οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο λοιπόν, οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών είναι αποτέλεσμα ενός ελλειμματικού κεφαλαίου, δηλαδή οι οικογένειες δεν διαθέτουν επαρκή στήριξη και ερεθίσματα στο μαθητή και αυτό φαίνεται στην περίπτωση των μεταναστών και των προσφύγων, όπου οι αλλαγές στο πλαίσιο της ζωής τους, επιφέρουν και διαφοροποίηση στην αξιοποίηση των διαθέσιμων κεφαλαίων της οικογένειας. Εδώ φαίνεται η σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου που καλείται να καλύψει το κενό των οικογενειών. Το σχολείο είναι ένα περιβάλλον μάθησης και ψυχοσωματικής ανάπτυξης των μαθητών του. Μερικές φορές όμως ο ρόλος του αυτός δεν εξυπηρετείται καθώς δίνεται προτεραιότητα στην καλή οργάνωση και λειτουργία του, κι όχι στην συστημικής βάσης λειτουργία, επ' ωφελεία όλων των μαθητών του ισότιμα, τη στιγμή που διαφαίνεται και κρίνεται ως αναγκαιότητα η βοήθεια του σχολικού οργανισμού στους λιγότερο ευνοημένους: *«Ναι φέρει το σχολείο μεγάλη ευθύνη...γιατί όταν βλέπει ότι η οικογένεια δεν μπορεί να βοηθήσει, θα έπρεπε να μπορεί να αφιερώνει περισσότερο χρόνο σε εξατομικευμένη, σε ενισχυτική διδασκαλία...αλλά κοιτάμε αλλιώς τα προγράμματα και δεν...δε δίνουμε τόσο βάση στα παιδιά που έχουν ανάγκες...υπάρχουν οικογένειες που δεν έχουν δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους...το σχολείο δεν μπορεί να κάνει κάτι σε αυτό...μπορεί μόνο να τους αφιερώσει εξατομικευμένο χρόνο...λίγο περισσότερο... δεν έχουν όλα τα παιδιά την δυνατότητα να αναπτύξουν τα ταλέντα τους έξω από το σχολείο, για οικονομικούς λόγους...χρόνου...οτιδήποτε μπορεί να έχει μια οικογένεια...ενώ μέσα στο σχολείο, όλα τα παιδιά έχουν τις ίδιες δυνατότητες...θα έπρεπε να μπορούν να μάθουν περισσότερα πράγματα και ως προς*

*τα ταλέντα τους...είτε έχουν ταλέντο στο τρέξιμο, σε ένα άθλημα, στη μουσική...οπουδήποτε...ελπίζω να το καταφέρνουμε κάποια φορά αλλά...»(Μ.Π.)*

Το σχολείο το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων, ταυτόχρονα είναι κι ένας ισχυρός μηχανισμός αποκλεισμού για παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα, οικονομικά ή πολιτιστικά (Τσιάκαλος 2006:227). Το γεγονός ότι ο σχολικός οργανισμός είναι αρμόδιος και οφείλει να διασφαλίσει την αποδοχή όλων των μαθητών ανεξαρτήτου προέλευσης ή διαφορετικότητας, είναι κάτι που ενστερνίζονται οι εκπαιδευτικοί, όμως στην υλοποίηση τα πράγματα δεν είναι και τόσο εύκολα καθώς παρασύρονται από την έλλειψη χρόνου και υποδομών. Τα ελληνικά σχολεία υποδέχονται μαθητές άλλων πολιτισμών και άλλης κουλτούρας και πρέπει να τους ενσωματώσει ισότιμα αλλά δεν θέλει να θυσιάσει την ύλη που πρέπει να βγει και σε συγκεκριμένο χρόνο, προκειμένου να συμβεί πιο ομαλά κι αποδοτικά αυτή η ενσωμάτωση.

Τη στιγμή που η εκπαίδευση έχει φτάσει στο σημείο να δέχεται όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την προέλευση ή την διαφορετικότητα τους, το σχολείο ακόμα αναπαράγει την πολιτισμική εξουσία των κυρίαρχων ομάδων (McLaren & Giroux 1997:18), ενώ οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και για την εκπαιδευτική δικαιοσύνη επηρεάζουν τελικά τις πρακτικές τους, τη στιγμή που υπάρχουν και μπορούν να εφαρμοστούν μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και διαθέτουν το ανάλογο εκπαιδευτικό υλικό καθώς και τα δεδομένα για μία αποτελεσματική διδασκαλία σε μαθητές από διαφορετικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν δεν κάνουν το καλύτερο, αν και το γνωρίζουν, καθώς παρασύρονται από τις αντιλήψεις τους οι οποίες επηρεάζουν όχι μόνο τη διδασκαλία τους αλλά και την αλληλεπίδραση που καλούνται να αναπτύξουν με τους μαθητές τους (Bandura 1982:122). Ο «Άλλος», ο ξένος, ο διαφορετικός καλείται να εναρμονιστεί με τις αξίες και τις συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα της κυρίαρχης ομάδας, προκειμένου να βιώσει την επιτυχία, που θα επιτευχθεί μέσα από την αποδοχή και προσαρμογή στο υπάρχον σύστημα. Σε αντίθετη περίπτωση θα φταίει η καταγωγή του, η αδιαφορία του ή η κατωτερότητα του γενικότερα. Αυτή η στερεοτυπική αντίληψη αναφέρει ο Bennett, αναπαράγει τις προκαταλήψεις και ενισχύει τις κυριαρχικές σχέσεις που εξυπηρετούν ενώ η κυρίαρχη κουλτούρα επικρατεί όχι με επιθετική επιβολή αλλά αναμορφώνοντας τις διαφορετικές κουλτούρες και μαζί τις συνειδήσεις των ανθρώπων, ενώνοντας τις με τις αξίες των αρχουσών ομάδων(στο Apple 2008:163). Αυτό παρατηρείται και στο ελληνικό σχολείο με τις ροές μεταναστών και προσφύγων, να μπαίνουν στην σχολική τάξη, καθώς τμήματα Ένταξης δεν λειτουργούν σε όλα τα σχολεία και να ξεκινάει η μόρφωση τους, με πράγματα εντελώς «έξω» από όσα ξέραν ή είχαν συνηθίσει μέχρι εκείνη τη στιγμή, με το ελληνικό σχολείο να προσπαθεί επιμελώς να εισαγάγει τις ελληνικές έννοιες, ως απολύτως χρήσιμες και απαραίτητες για την ανάπτυξή τους: «...εεε, θα αναφερθώ στα παιδιά που έρχονται από άλλα κράτη...προσπαθούμε αυτά τα παιδιά να τους δώσουμε τα δικά μας πιστεύω και τα...να τα κάνουμε στην ουσία fake ελληνάκια...έτσι...δεν μας ενδιαφέρει κατά την γνώμη μου κι από την εμπειρία που έχω, τι κουβαλάει ο καθένας...προσπαθούμε να βγάλουμε την ύλη...να τους μάθουμε την ελληνική ιστορία, χωρίς να ενδιαφερόμαστε για τη δικιά τους, τις δικές τους συνήθειες και τα δικά τους έθιμα...προσπαθούμε να τους δώσουμε ότι έχουμε εμείς...»(Π.Β.)

Ανάμεσα σε πολλούς ορισμούς που αφορούν στην εκπαιδευτική δικαιοσύνη, αναφέρουμε αυτόν της Bell: «Ο σκοπός της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης είναι γεμάτη και ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών σε μια κοινωνία που είναι αμοιβαία σχηματισμένη να συναντήσει τις ανάγκες τους...η διαδικασία για να επιτευχθεί ο σκοπός της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, πρέπει να είναι δημοκρατική και συμμετοχική, να επιβεβαιώνει τον ανθρώπινο οργανισμό και τις ανθρώπινες δυνατότητες για να

*δουλεύουν συνεργατικά και να δημιουργούν την αλλαγή»*( Bell, 1997) ενώ η έννοια της «αναγνώρισης» συμβάλλει στην πραγματοποίηση αυτής της πορείας, με την ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς, που ο καθένας θα βλέπει τον άλλον όχι μόνο ως ίσο αλλά κι ως ξεχωριστό ταυτόχρονα (Fraser, 2003 , Stojanov, 2011). Το σχολείο αποτελεί έναν τόπο όπου οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τους μαθητές τους ανεξαρτήτως προέλευσης, εθνικότητας και κουλτούρας ή διαφορετικότητας, και με αυτό συμφωνούν όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα. Είναι καθήκον που αναλογεί στην ευθύνη που αναλαμβάνουν ως υπεύθυνοι τμήματος να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαθέτουν την απαραίτητη τεχνογνωσία για να το καταφέρουν αυτό. Προσθέτουν δε ότι οι γνώσεις που κουβαλούν στο σχολείο οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να χτιστεί ή να συμπληρωθεί η σχολική γνώση. Η Γ.Μ. θεωρεί ότι αυτό είναι απαραίτητο και πρέπει να συμβαίνει στο ανοιχτό σχολείο του σήμερα καθώς προσθέτει και στην γνώση αλλά και στην αποδοχή: *«το σχολείο στις μέρες μας είναι ένα αμάλγαμα πολιτισμών και γλωσσών, οπότε στιδήποτε πάρεις ...στιδήποτε μάθεις από κάθε κουλτούρα και το ενσωματώσεις στη διδασκαλία είναι πολύ καλό ....προσθέτει στη μάθηση όλων και στην αποδοχή»*, όμως η σχολική κουλτούρα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα προγράμματα σπουδών λειτουργούν τελικά αντιστρόφως ανάλογα με την απόδοση ευκαιριών αναγνώρισης και αποδοχής των μαθητών με το πολιτιστικό ή οποιοδήποτε κεφάλαιο φέρουν (Γκόβαρης 2005). Ορισμένες ομάδες μαθητών δεν μπορούν να έχουν ισότιμη συμμετοχή μέσα στην σχολική διαδικασία, εξαιτίας της ανισότητας των σχέσεων αναγνώρισης των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιμετωπίζουν όπως φαίνεται οι εκπαιδευτικοί, δυσκολίες στο να ενσωματώσουν τις γνώσεις των μαθητών στο πλαίσιο των παρεχόμενων στο σχολείο γνώσεων, αν και αντιλαμβάνονται την σημασία και την ανάγκη να υπάρξει αυτή η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και να καλλιεργηθεί αυτό το απαραίτητο περιβάλλον αποδοχής και σεβασμού, όμως στην πραγματικότητα αυτό δεν εφαρμόζεται.

Αυτό είναι κάτι που οι εκπαιδευτικοί δεν το κάνουν συνειδητά αφού όλοι πιστεύουν ότι κάνουν το καλύτερο για την εξέλιξη των μαθητών τους αλλά οι πρακτικές που τελικά ακολουθούν δεν φέρνουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε το φαινόμενο με το μοντέλο της εθνοτικής διάκρισης στο σχολείο, που βρίσκεται στην αντίθετη πλευρά από την θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου που είδαμε πιο πάνω. Σε αυτό το μοντέλο διακρίνουμε δύο διαφορετικές εκδοχές: α) την διάκριση στις πρακτικές που ασκούν οι εκπαιδευτικοί (ατομική διάκριση), και β) την άμεση ή έμμεση διάκριση που προκαλείται από στοιχεία της δομής και λειτουργίας του σχολείου (θεσμική διάκριση) (Diehl & Fick, 2016:243-286). Οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών έναντι των διαφορετικών μαθητών αφορούν την ατομική διάκριση, με τους εκπαιδευτικούς να πιστεύουν ότι κάθε παιδί έχει το δικό του χρόνο αντίληψης και αφομοίωσης της ύλης και της σχολικής γνώσης και να θεωρούν ότι οι ίδιοι δεν μπορούν να κάνουν κάτι γι αυτό παρά μόνο να περιμένουν τότε θα έρθει η σωστή στιγμή και να επαναλαμβάνουν συνεχώς το διδακτικό αντικείμενο, πολλές φορές και με διαφορετικούς τρόπους ώστε να αντιπαρέλθουν αυτή την έλλειψη ωριμότητας ή την μειονεξία. Κάποιοι μαθητές, όπως φαίνεται, επιμένουν στον δικό τους τρόπο σκέψης και δεν δέχονται εύκολα αυτό που προσπαθεί να τους διδάξει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βέβαια δεν πρέπει να απομακρύνεται από την πορεία του γιατί υπάρχουν και οι υπόλοιποι μαθητές, υπάρχει στενό χρονικό πλαίσιο υλοποίησης και μια συγκεκριμένη ύλη που πρέπει να εξυπηρετηθεί. Ακούστηκε αρκετές φορές και στις συνεντεύξεις μια διαφορετική πρακτική για να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος την δυσκολία των μαθητών και είναι να «χαμηλώνει τον πήχη», να μην έχει δηλαδή πολλές απαιτήσεις από αυτούς τους μαθητές, αλλά να πριμοδοτεί την προσπάθεια του μαθητή, βάζοντάς τον να ξεπερνάει κάθε μέρα τον ίδιο του τον εαυτό, πιστεύοντας ότι με αυτό το τρόπο βοηθούνται και δεν απογοητεύονται. Είναι

διαπιστωμένο ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν αυτό τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών τους και συχνά οι αντιλήψεις αυτές καθορίζουν το επίπεδο προσδοκιών και τον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης των μαθητών με σκοπό την ακαδημαϊκή επιτυχία τους (Giambo & Szecsi 2004:36). Μια πρακτική που διαχρονικά υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς και αντικατοπτρίζει την δυσκολία προσαρμογής τους στις πολυμορφικές και πολλών ταχυτήτων τάξεις τους, είναι αυτό που αναφέρουν ως «πάω με την ταχύτητα του μέσου μαθητή». Σε ερώτηση που έγινε κατά την διάρκεια της συνέντευξης, όλοι δέχτηκαν ότι το κάνουν, προκειμένου να μπορούν να καλύψουν το σύνολο των αναγκών των μαθητών, θεωρώντας ότι ο χρόνος δεν φτάνει για να διαρθρώνουν μια διδασκαλία πολλαπλών ταχυτήτων στην καθημερινότητα της τάξης. Αυτό θα χρειαζόταν πολλή προετοιμασία κάτι που μετά από τόσα χρόνια διδασκαλίας το θεωρούν ψυχοφθόρο και χρονοβόρο, αφού έχουν κατακτήσει την πεπατημένη, έναν μπούσουλα δηλαδή για να ετοιμάζουν την διδασκαλία της επόμενης μέρας όσο το δυνατόν γρηγορότερα. Επίσης η συγκεκριμένη πρακτική τους δίνει άτυπα και χωρίς να το συνειδητοποιούν την ικανοποίηση ότι φέραν εις πέρας το έργο τους, οι «μέσοι» μαθητές κατάκτησαν τον διδακτικό στόχο και όσοι δεν τα καταφέραν, αφήνονται για όποτε θα μπορέσουν: *«Το πάω με την ταχύτητα του μέσου μαθητή, βοηθάει μόνο τον εκπαιδευτικό και κανέναν άλλο...είναι πάρα πολύ βολικό γιατί έτσι τηρούνται τα χρονοδιαγράμματα. Όλοι οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν την ίδια ταχύτητα, όπως όλοι οι άνθρωποι δεν είναι ίδιοι, ούτε και οι μαθητές βγαίνουν με καλούπια, άρα ο καθένας έχει το δικό του ρυθμό»*(Π.Κ.)

Το σχολείο φαίνεται να μην κατανέμει τις ροές και τους εκπαιδευτικούς πόρους το ίδιο σε όλους τους μαθητές (Archer & Francis, 2005). Αυτή η εκπαιδευτική ανισότητα ενισχύεται από την ελλιπή χρηματοδότηση δομών και υποδομών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να λάβουν κάποια βοήθεια στο σχολικό πλαίσιο μαθητές Ρομά ή πρόσφυγες ή με μαθησιακές δυσκολίες μιας και τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Τμήματα Ένταξης, εκπαιδευτικοί Παράλληλης Στήριξης, δεν συναντιούνται σε όλα τα σχολεία κι αν υπάρχουν δεν επαρκούν για να καλύψουν το σύνολο των αναγκών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η σωστή λειτουργία μιας τέτοιας δομής θα διευκόλυνε πολύ το έργο τους αλλά κυρίως θα βελτίωνε το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Επίσης ο αριθμός των μαθητών μέσα στις τάξεις είναι μεγάλος και πολλές φορές απαγορευτικός ώστε να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στις εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών με εξατομικευμένη προσέγγιση των ιδιαιτεροτήτων τους, ενώ τα σχολικά εγχειρίδια επιβαρύνουν με τη σειρά τους την μαθησιακή δυσλειτουργία.

Κατά τον Gagné, (1970): «μάθηση είναι η διαρκής μεταβολή της συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα εμπειρίας κι άσκησης». Είναι δηλαδή η διαδικασία που εξαιτίας των εμπειριών και γνώσεων που προσφέρονται στον μαθητή, αλλά και λόγω της επεξεργασίας που ασκεί ο ίδιος σε αυτές, διαφοροποιεί και μετασχηματίζει το γνωστικό δυναμικό του. Η μαθησιακή περιοχή της Γλώσσας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών. Είναι το εργαλείο, που ως πολιτιστικό προϊόν, παράγει αξίες, αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στα πράγματα. Η κατάκτηση της δε, σηματοδοτεί ή καθορίζει και την βελτίωση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών γιατί έτσι όπως είναι δομημένη η διδασκαλία της, μέσω του αναλυτικού προγράμματος, μοιάζει σαν να είναι ο κύριος μαθησιακός στόχος του Δημοτικού Σχολείου. Ποια η θέση λοιπόν των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αφομοίωση των πληροφοριών αυτών λόγω μαθησιακής δυσκολίας ή διαφορετικής καταγωγής; Πώς θα ανταπεξέλθουν και θα προοδεύσουν σε ένα σύστημα διδασκαλίας του αντικειμένου που περιλαμβάνει συγκεκριμένες πρακτικές (ορθογραφία, ανάγνωση, αντιγραφή), σε καθημερινή βάση και για πολλές ώρες εβδομαδιαίως; Είναι γνωστή η

επιμονή (σε σημείο εμμονής) στη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση αλλά και στην αντίληψη των γονέων, στην Γλώσσα και τα Μαθηματικά και η παραμέληση άλλων διδακτικών αντικειμένων που μάλιστα χαρακτηρίζονται ως «δευτερεύοντα». Πώς θα μπορέσει να αναπτυχθεί ένας μαθητής που τα «ταλέντα» του είναι άλλα και πως θα μπορέσει να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του, όταν δεν υπηρετούνται στο σχολείο του οι Τέχνες, η λογοτεχνία, το θέατρο, πρακτικές μέσα από τις οποίες ο κάθε άνθρωπος μπορεί να αντιληφθεί τον κόσμο διαφορετικά, ανάλογα με την κουλτούρα και την καταγωγή του. Οι ποικίλες μορφές της καλλιτεχνικής έκφρασης, αποτελούν εργαλεία σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος, για την καλύτερη κατανόηση οποιουδήποτε θέματος, όμως το σχολείο εστιάζει μονόπλευρα στην ανάπτυξη γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων: *«Εκεί εστιάζει, ως επί το πλείστον...σε κάποιες ικανότητες κλισέ, τις οποίες τις θεωρούμε απαραίτητες για την εξέλιξη του και υπάρχουν άλλες, πολύ σημαντικές, τις οποίες τις έχουμε σε δεύτερη μοίρα ή και δεν ασχολούμαστε καθόλου με αυτές...κι αυτό είναι λάθος. Συνιστά αδικία, μεγάλη αδικία...συζητήσεις γίνονται...το θέμα είναι να γίνει κάτι στην πράξη...πρέπει να έχει κάποιο θεσμικό υπόβαθρο και να μπει υποχρεωτικά στο αναλυτικό πρόγραμμα....σαν μάθημα...είναι μάθημα...να γίνει επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε αυτό το σημείο, υπάρχει έλλειμμα, να πάρει ένα χαρακτήρα υποχρεωτικότητας η εφαρμογή...»*(Ι.Δ.Λ). Τα ταλέντα δεν καλλιεργούνται και δεν αναδεικνύεται η σημαίνουσα σημασία τους στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με πολλαπλές οπτικές και σφαιρική αντίληψη όσων συμβαίνουν γύρω τους.

Οι Kristen & Granato θεωρούν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα κεφάλαια που μπορεί να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα και σε αυτά που λειτουργούν μόνο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που αποκτήθηκαν και πιστεύουν επίσης ότι η σχολική επίδοση και εξέλιξη των μαθητών εξαρτάται από τους πόρους που δίνουν οι γονείς στα παιδιά τους (Kristen & Granato 2007, 26) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται στις σχολικές τάξεις μαθητές δυο «ταχυτήτων». Οι μαθητές από χαμηλά χρηματο-οικονομικά στρώματα δυσκολεύονται να επιτύχουν καθώς δεν φαίνεται να έχει χαρακτεί σε αυτούς η κυρίαρχη παιδεία (Bourdieu & Passeron, 1977). Η οικειοποίηση αυτής της κυρίαρχης κουλτούρας αποτελεί το «πολιτιστικό κεφάλαιο» με αποτέλεσμα όσοι μαθητές προέρχονται από οικογένειες υψηλής κοινωνικής και οικονομικής θέσης και μορφωτικού επιπέδου, να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς τους στόχους, ενώ οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, όπως είναι οι πρόσφυγες και οι Ρομά να καταλήγουν σε αναπόφευκτη αποτυχία. Ιδιαίτερα δε οι γονείς αυτών των μαθητών δεν ασχολούνται με το διάβασμα τους και η επιτυχής σχολική εξέλιξη, δεν αποτελεί στόχο και σκοπό τους. Πιο πολύ απασχολούνται στον αγώνα για επιβίωση και το σχολείο τους μοιάζει ένας αναγκαίος θεσμός, που πρέπει να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους, χωρίς όμως να βλέπουν και να καταλαβαίνουν την πραγματική του αξία. Τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους μεγαλώνουν καθώς υπάρχει έλλειμμα και στην κατανόηση και στην εκφορά της γλώσσας αλλά και στην αντιμετώπιση που έχουν και τα ίδια απέναντι στις προσφερόμενες από το σχολείο γνώσεις, που μοιάζουν μακριά από τα ενδιαφέροντα τους. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη στερεοτυπικά δεν έχουν απαιτήσεις και έχουν αποκρυσταλλωμένη άποψη για την δυνατότητα μάθησης των συγκεκριμένων μαθητών κι αυτό πολλές φορές δεν τους αφήνει να προσπαθήσουν να προσφέρουν κάτι αποδοτικό και σε αυτούς τους μαθητές. Από τα λεγόμενα τους φαινόταν σαν να είναι «άδικος κόπος».

Πολλές φορές και οι ίδιοι οι μαθητές επιδιώκουν να επιβεβαιώσουν το στερεότυπο που υπάρχει ή για την ομάδα τους ή για την διαφορετικότητα τους και προκαλούν μόνοι τους την σχολική



αποτυχία. Η «απειλή του στερεότυπου» (Stereotype Threat) έχει να κάνει με τον φόβο ενός μαθητή, να κάνει πραγματικότητα αυτό που πιστεύεται και υπάρχει σαν στερεότυπη αντίληψη για εκείνον, με αποτέλεσμα ο ίδιος να μπουκοτάρει την προσπάθεια του και να μην φανερώνει τις γνώσεις που μπορεί να διαθέτει πάνω στο θέμα (Schofield & Alexander 2012, 66). Αυτό επηρεάζει την σχολική απόδοση των μαθητών άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα αφού υιοθετείται και διαμορφώνεται μια συμπεριφορά αποφυγής της έκθεσης, στην προσπάθεια να προστατέψουν την αυτοεκτίμησή τους με την μη ταύτιση με τα διδακτικά αντικείμενα. Η Σ.Σ.Μ. μας δίνει την δική της εμπειρία ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με ειδικότητα Φυσικής Αγωγής, καθώς και τον προβληματισμό της για την γνώση που τελικά προσφέρουμε στους μαθητές κι αν αυτή είναι ότι χρειάζονται. Πιστεύοντας ότι το συγκεκριμένο αντικείμενο ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την προσωπικότητα των μαθητών, προσπαθεί να προσαρμόσει διαφορετικές δράσεις για όλους και ενισχύει τους μαθητές να δοκιμάσουν αυτά που τους φοβίζονται: «...για να βοηθήσω τους μαθητές αυτούς...προσαρμόζω δράσεις για όλους τους μαθητές. Έτυχα σε σχολεία που δεν κολυμπούσαν, όμως μπήκε και ο τελευταίος ...ξεπέρασε την φοβία του, έστω και στην μικρή πισίνα ...άλλος ξεντύθηκε μόνο στα αποδυτήρια μαζί με τους άλλους...είναι ένας τρόπος να τον διδάξεις, θα μπει στα αποδυτήρια, ντρέπεσαι τον συμμαθητή σου που θα σε ενοχλήσει... αλλά εσύ πρέπει να βρεις τον τρόπο...είναι το σχολείο εκείνο που θέλει να δημιουργήσει πολίτες έτοιμους να αντιμετωπίσουν την ζωή. Τα ετοιμάζουμε λοιπόν με τέτοια εφόδια; Στο αντικείμενο μου, αυτενεργούμε...προσπαθούμε να προσαρμόσουμε το πρόγραμμα στις ανάλογες συνθήκες και στο αντικείμενο που διδάσκουμε κάθε φορά...δηλ. τι θέλω να πω π.χ. με τους Αθίγγανους που τους έλειπε το κίνητρο, επειδή δούλεψα σε σχολείο που ήταν μεγάλο ποσοστό...και δεν είχαν καθόλου κίνητρο για το μάθημα της γυμναστικής, οπότε πάλι αναπροσαρμόζεις...». Αυτό συνέβαινε στην εκπαιδευτική διαδικασία διαχρονικά και όλοι έχουμε παραδείγματα συμμαθητών μας, τους λεγόμενους «κακούς» μαθητές, που λίγες ή καθόλου απαιτήσεις δεν είχαν από αυτούς οι δάσκαλοι μας αλλά ούτε και οι ίδιοι από τον εαυτό τους παρότι διέθεταν πολλές ικανότητες που όμως δεν μπορούσαν να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν σε μια σχολική τάξη. Τα παιδιά αυτά ασπάστηκαν το ρόλο τους, διατήρησαν την στερεοτυπική θεώρηση από τον φόβο να αναμετρηθούν και να αλλάξουν αυτή την αντίληψη.

Η σχολική κουλτούρα διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εμπλεκόμενων, μαθητών (των γονέων τους) και εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Schein η κουλτούρα ορίζεται ως «το βαθύτερο επίπεδο παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα και οι οποίες ορίζουν με ένα βασικό και δεδομένο τρόπο τη θεώρηση ενός οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του» και παρουσιάζει τρία επίπεδα κουλτούρας: α) τα ορατά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και οι νόρμες συμπεριφοράς των μελών της ομάδας, β) τα συστήματα κοινών αξιών και γ) τις παραδοχές που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση και την ενθάρρυνση της καλλιέργειας των ανθρώπινων αξιών (στο Πασιαρδής 2004:151). Η Joanne Martin (1992) ονομάζει αυτή τη διάσταση της κουλτούρας «αφομοιωτική» όπου στόχος της είναι η αρμονία και η συναίνεση των μελών της. Υπάρχουν όμως κι άλλες διαστάσεις που μπορεί να ακυρώνουν η μια την άλλη: η διαφοροποιητική, που σχηματίζεται από υποσυστήματα «υποκουλτούρων», όπου μπορούν να λειτουργούν κι αντιθετικά μεταξύ τους, και η αποσπασματική διάσταση οργάνωσης της κουλτούρας, που αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των σχολικών οργανισμών μιας κι αποτελείται από ανθρώπους, μαθητές κι εκπαιδευτικούς, διαφορετικών προσωπικοτήτων κι αξιών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επηρεάζει δε, τις στάσεις και την συμπεριφορά των μελών της και καθορίζει την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων, όπως και τον βαθμό της συναισθηματικής ασφάλειας και το πόσο αντιμετωπίζεται με σεβασμό κι εκτίμηση ο κάθε ένας

μέσα στο σχολικό οργανισμό(Tubbs & Garner 2008: 19). Το ψυχολογικό περιβάλλον δεν γίνεται από όλους αντιληπτό με τον ίδιο τρόπο και παρατηρείται το φαινόμενο κάποιοι μαθητές να αισθάνονται το χώρο του σχολείου ως φιλικό και να καλύπτονται συναισθηματικά από αυτό, νιώθοντας ασφαλείς, και κάποιοι άλλοι να το βιώνουν ως εχθρικό ή αδιάφορο (Anderson 2004b : 50). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν ώστε το ψυχολογικό περιβάλλον του σχολείου να γίνεται αισθητό από όλους με θετικό τρόπο και ισότητα. Δεν συμβαίνει όμως αυτό πάντα καθώς επηρεάζεται από την στάση και την αντίληψη του εκπαιδευτικού ή και από την δική του συναισθηματική ανασφάλεια ή αδιαφορία: *«Πρέπει να φροντίζουμε για την συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών γιατί ο άνθρωπος δεν είναι μόνο.....δεν είναι μηχάνημα ...έχει ψυχή, έχει συναισθήματα. Αν δεν καλύψουμε το συναισθηματικό τομέα, δε νομίζω ότι αφήνουμε μετά το παιδί ελεύθερο να μάθει....αν κάτι το βασανίζει και κάτι το ενοχλεί, δεν μπορεί να ασχοληθεί με την μαθησιακή διαδικασία....ο κάθε δάσκαλος το χειρίζεται διαφορετικά....άρα επαφίομαστε στην καλή σχέση που μπορεί να αναπτύξει ένας δάσκαλος με τον μαθητή του. Βέβαια αυτό νομίζω όλοι προσπαθούνε να το κάνουνε, να έχουν μια καλή σχέση με τους μαθητές τους αλλά δεν το καταφέρνουν όλοι πιστεύω. Ίσως τους λείπει η ευαισθησία. Ίσως λείπει ότι κάποιοι απλά διεκπεραιώνουν μια εργασία...μπαίνουν στη τάξη , διδάσκουν το μάθημα, τελειωσαν, βγαίνουμε από την τάξη, τελείωσε η υποχρέωση...μμμμ...δεν έχω να ασχοληθώ με τίποτα άλλο. Και υπάρχουν και οι άλλοι συνάδελφοι που ασχολούνται πολύ περισσότερο...με το τι συμβαίνει στη ψυχή του κάθε παιδιού... και το βλέπουν ακόμη κι από τον τρόπο που κάθεται στο θρανίο, μπορείς να καταλάβεις ότι κάτι συμβαίνει εκεί πέρα...σήμερα είναι διαφορετικός από χθες, ψάχνεις να βρεις τι του συνέβη, τι είναι αυτό που το απασχολεί, γιατί κάνει φασαρία...η γιατί ξαφνικά είναι τόσο σιωπηλό ενώ τις προηγούμενες μέρες δεν ήταν...κάτι έγινε στην ψυχή του , στο οικογενειακό του περιβάλλον.»(Π.Κ.)* Για να γίνει πράξη λοιπόν ένα δίκαιο σχολείο θα πρέπει το προσωπικό να αναπτύξει τις δεξιότητες του και σε αυτό το κομμάτι. Σε αυτό το σχολείο θα επικρατούν οι έννοιες της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας και οι μαθητές θα μπορούν να αρθρώνουν λόγο και ο δάσκαλος θα πρέπει να ακούει, ενώ οι γονείς θα έχουν κι αυτοί θέση, όχι για να προωθήσουν τα συμφέροντα του δικού τους παιδιού αλλά για να συνεργαστούν σε κλίμα σεβασμού κι εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό για το καλό όλων των μαθητών. Σε ένα τέτοιο σχολείο το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών και δεν θα υφίστανται έννοιες όπως η έλλειψη χρόνου και το κυνήγι της ύλης.

Η βασική μέριμνα ενός δίκαιου εκπαιδευτικού συστήματος διανεμητικού τύπου, συνίσταται στην διάθεση τέτοιων πόρων που θα εξασφαλίσουν σε όλους ίσες δυνατότητες επιλογής των στόχων που έχουν διαλέξει, ανεξαρτήτων κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης (Stojanov 2011). Υπάρχουν σχολικές δράσεις που θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση, καθώς θα μειώναν ή θα κάλυπταν τα ελλείμματα των μαθητών και θα βοηθούσαν στην επιλογή και στην επίτευξη των στόχων που θα είχαν επιλέξει για τη ζωή τους. Πόσο έτοιμοι και ικανοί είναι όμως οι μαθητές να κάνουν μία τέτοια επιλογή από τη στιγμή που δεν έχουν καταφέρει, τουλάχιστον στα πρώτα σχολικά τους χρόνια αλλά και αργότερα, να αναπτύξουν συγκροτημένη ατομική αυτονομία. Ένας μάλιστα από τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι να διαμορφώσει την ατομική αυτονομία (Stojanov 2006, 37) και γι αυτό ο συγκεκριμένος τύπος δικαιοσύνης μοιάζει ανεπαρκής. Αυτή η αυτονομία μπορεί να οικοδομηθεί σε ένα πλαίσιο σχέσεων «αναγνώρισης» ανάμεσα στους μαθητές οι οποίοι ξεφεύγουν από τις κλίσεις τους και προσανατολίζονται σε ευρύτερες λογικές αρχές, που θα τους επιτρέψουν να σχεδιάσουν την ζωή τους με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο(Honneth 2000, 241). Αυτό αποτελεί διαδικασία παιδείας που εξυπηρετείται ειδικότερα μέσα στο σχολικό περιβάλλον με αναγκαία προϋπόθεση την ύπαρξη ενός πλαισίου παιδαγωγικών σχέσεων «αναγνώρισης», δηλαδή σχέσεις που καλύπτονται από τις

έννοιες της αλληλεγγύης, του ηθικού σεβασμού και της κοινωνικής εκτίμησης του ατόμου. Οι παιδαγωγικές πρακτικές λοιπόν, δεν θα πρέπει να περιορίζονται στην απόκτηση μόνο ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά θα πρέπει να στοχεύουν στην απόκτηση βιωμάτων από την πλευρά των μαθητών, τέτοιων που θα τους επιτρέψει να κατανοούν τις κοινωνικές τους σχέσεις και να διαχειρίζονται τους πολιτισμικούς τους περιορισμούς αλλά και δυνατότητες.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Γκόβαρης Χρήστος, (2000), *‘Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών’* Παιδαγωγικός Λόγος 3/2000 διαθέσιμο στο:  
<http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/govaris>

Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στην διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης Χ. (2005), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Σχέσεις Αναγνώρισης στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Στο Alluffi-Pentini, Α. Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή και Αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, (9-24). Αθήνα, Ατραπός.

Γκόβαρης Χ. ( ) *Εκπαιδευτική δικαιοσύνη στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας – Η εκδοχή της Δικαιοσύνης Αναγνώρισης (Anerkennungsgerechtigkeit)*

Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ., κ.α. (2007) *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Αθήνα: Επτάλοφος διαθέσιμο ψηφιακά στο: <http://hdl.handle.net/10795/156> <http://repository.edulll.gr/156>

ΙΕΠ, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, εργαλεία σύγχρονης προσέγγισης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής , διαθέσιμο στο:

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Grafeia/Graf\\_Ereynas\\_B/2018/Odigo\\_i\\_Diafor\\_Didaskalia/Odigos\\_diaf\\_Dimotiko.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/Odigo_i_Diafor_Didaskalia/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf)

Κόκκινος, Γ κ.α. (2016) Αναφορά για την ανάλυση Περιεχομένου , διαθέσιμο στην:

[http://www.undrho.edu.gr/wp-content/uploads/2017/01/%CE%A0%CE%95-1.-%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%9F-1.2-UnDRho-15\\_6\\_2016.pdf](http://www.undrho.edu.gr/wp-content/uploads/2017/01/%CE%A0%CE%95-1.-%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%94%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%9F-1.2-UnDRho-15_6_2016.pdf)

Νάστος, Β. (2011). *Εκπαιδευτική ηγεσία, κοινωνική δικαιοσύνη και ετερότητα. Διερεύνηση των αντιλήψεων των σχολικών συμβούλων προϊσταμένων γραφείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις εννοιολογήσεις και τις παραμέτρους της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ετερότητας στο πλαίσιο του θεσμού της εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Παπαγεωργίου, Γ. (1998). *Μέθοδοι στην Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Τυποθήτω

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία : από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Παπαδάκης, Ν. Ε. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική ως κοινωνική πολιτική. Επιστημολογικές, μεθοδολογικές όψεις και θεματικά πεδία*.

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρέππα & al. (2015). *Η εκπαίδευση και το ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο ως παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματικότητα του ανθρώπινου δυναμικού και στην ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας*. Επιστημονικό δίκτυο εκπαίδευσης ενηλίκων. Διαθέσιμο στο: <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=798>

Τσίρος Ν. (2013) *Αξιοπρέπεια και δικαιώματα του ανθρώπου ως συγκείμενα της νεωτερικότητας*, Διάλογος-Φιλοσοφική βιβλιοθήκη, Εκδόσεις Παπαζήση

Τσιάκαλος Γεώργιος, (2006), *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω

Τσιώλης, Γ. (2011). *Ερευνητικές Υποδομές και δεδομένα στην εμπειρική κοινωνική έρευνα*, Νήσος

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης

Χόνετ, Α. (2000) *Από την επικοινωνία στην αναγνώριση- για την ανανέωση της κριτικής θεωρίας*. Αθήνα: Πόλις

## Ξενόγλωσση

Alexander JC , Lara MP, 1996, *Honneth's new critical theory of recognition* - New Left Review - ccs.yale.edu

Anderson W. Lorin, (2004b), *Increasing teacher effectiveness*, Paris Unesco: International Institute for Educational Planning  
Apple Michael, (2008), *Επίσημη Γνώση*, μτφρ. Μιχάλης Μπατίλας, Θεσσαλονίκη εκδ. Επίκεντρο

Archer, L. & Francis, B. (2005). *British—Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education*, British Educational Research Journal Volume 31, Issue 1

Bandura Albert, (1982), 'Self- efficacy Mechanism in Human Agency', *American Psychologist*, Vol 37 (2) σ.122-147

Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. In M. Adams, L. Bell, & P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* (pp. 3–15). New York: Routledge.

Bourdieu, P & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, society and culture*. Beverly Hills, CA: Sage

Brink, B. & Owen, D., Honneth, A. et al (2007) *Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory*, Cambridge University Press, The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK

Cohen et al (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, Louis, Manion, Lawrence and Morrison, Keith (2007/2009) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge

Coleman, J.S., (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington DC: US Department

of Education

Diehl, C. & Fick, P. (2016). *Ethnische Diskriminierung im deutschen Bildungssystem*. In Diehl, C., Hunkler, C. & Kristen, C. (Hrsg.) *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (243-286). Wiesbaden: Springer VS

Fraser, N. & Honneth, A., (2003), *Redistribution or Recognition? A political-Philosophical Exchange*, Verso, London & New York

Frattura, E., & Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Newbury Park, CA: Corwin.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice, power & ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.

<https://www.academia.edu/33625361/Fricker> \_Epistemic\_Injustice\_Power\_and\_the\_Ethics\_of\_Knowing

Gagné, R. M. (1970). *The conditions of learning*.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York.

Giambo Debra & Szecsi Tunde (2004) , 'Does diversity education make a difference in teacher education?' , διαθέσιμο στην URL

<http://epa.oszk.hu/01400/01428/00004/pdf/0404-Szecsi-Giambo.pdf>

Griffiths, M. (1998) *Educational Research for Social Justice. Getting off the Fence*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press

Granato, M. & Kristen C. (2004). *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. IMIS-Beiträge, 23, 123-141.

Gutmann A (1999) *Democratic education*. Princeton NJ, Princeton University Press.

Haberman, M. (2005). *Star teachers of children in poverty*. Bloomington, IN: Kappa Delta Pi.

Habermas, Jürgen. 1999b. *Moral Consciousness and Communicative Action*, transl. Christian Lenhardt & Shierry Weber Nicholsen. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

Honneth A (2001) *Recognition: Invisibility: On the Epistemology of 'Recognition'*. Aristotelian Society Supplementary Volume 75(1): 111–126.

Honneth A (2007b) *Recognition as ideology*. In: Brink B van den & Owen D (eds.) *Recognition and power: Axel Honneth and the tradition of critical social theory*. Cambridge, Cambridge University Press: 323–348.

Honneth A (2012a) *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15(3): 429–442.

Honneth A (2013b) *Education and the Public Sphere; a Neglected Chapter of Political Philosophy*.

URI: <http://abcdemocracy.net/2013/03/22/axel-honneth-on-educationand-the-public-sphere/>.

Cited 2014/29/10.

- Hanhela, T., (2014) *Educational perspectives on recognition theory*, University of Oulu, Finland
- Hoy&Miskel, (2013) *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, Mc Graw Hill.
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling*. New York: Teachers College Press.
- Kompridis, Nikolas (2007) Struggling over the Meaning of Recognition. A Matter of Identity, Justice, or Freedom? *European Journal of Political Theory*, 6, 277-289
- Krippendorff, Klaus *Content Analysis. An Introduction to Its Methodology*, Sage Publications, Thousand Oaks – London – New Delhi, 2004, 18.
- Kristen, C. & Granato, N. (2007). *Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien*. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (27-44)*. Berlin.
- Lumby, J & Coleman, M., (2007) *Leadership and diversity. Challenging Theory and Practice in Education*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- Loquias, V.J. M. (2019) *Axel Honneth's Critical Pedagogy for a Renewed Socialist-Global Society*. Social Ethics Society Journal of Applied Philosophy Volume 5, Number 1, April 2019, pp. 99-140
- URL  
[https://www.academia.edu/38988340/Axel\\_Honneths\\_Critical\\_Pedagogy\\_for\\_a\\_Renewed\\_Socialist-Global\\_Society](https://www.academia.edu/38988340/Axel_Honneths_Critical_Pedagogy_for_a_Renewed_Socialist-Global_Society)
- Lynch, K. & Lodge, A. 2002 *Equality and Power in Schools, Redistribution, recognition and representation*. London and New York: RoutledgeFalmer
- McLaren Peter & Giroux, A. Henry, (1997), 'Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power', στο Peter McLaren (1997), *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*, Westview Press Bandura Albert, (1982), 'Self- efficacy Mechanism in Human Agency', *American Psychologist*, Vol 37 (2) σ.122-147 Bell 1997
- Martin, J. , (1992), *Cultures in Organizations, Three Perspectives*, New York, Oxford University Press
- Mayring, P., (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt
- Rancière J. , Bingham, C.& Biesta, G. J.J., (2010) *Education, truth, emancipation* , Continuum International Publishing Group, London
- Ravitch, D., (2012) *Schools we can envy*. URI:  
<http://www.nybooks.com/articles/archives/2012/mar/08/schools-we-can-envy/>. Cited 2014/29/10.
- Rawls, J. ,(1999). *A theory of justice* (Rev. ed.). Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press
- Schofield, J.W. & Alexander, K.M (2012). *Stereotype Threat, Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer*

*Überwindung*. In Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung (65-89). Springer VS.

Stojanov, K. , (2015) *Educational Justice as Respect Egalitarianism*. Annual conference, Philosophy of Education Society of Great Britain New College, Oxford

Stojanov, K., (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (57-70). Springer VS.

Stojanov, K., (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2006). Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Taylor, C (2013) *Πολυπολιτισμικότητα-εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, Αθήνα: Πόλις

Theoharis, G.,(2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*,43 (2), 221-258

Tubbs, E & Garner, M, (2008). *The Impact Of School Climate On School Outcomes* Journal of College Teaching & Learning –Volume 5, Number 9, διαθέσιμο στο:

[file:///C:/Users/Home/Downloads/The\\_Impact\\_Of\\_School\\_Climate\\_On\\_School\\_Outcomes.pdf](file:///C:/Users/Home/Downloads/The_Impact_Of_School_Climate_On_School_Outcomes.pdf)

UTH e-Class/ Διαπολιτιστική Εκπαίδευση

<http://eclass.uth.gr/eclass/modules/document/?course=SEAA167>

Ward, R. E.,(2004). *Improving achievement in low-performing schools: Key results for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Weber, Robert Philip. (1990) *Basic Content Analysis*, Sage Publications – Newbury Park – London, New Delhi, 62.

Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press.

Zurn CF , 2005, *Recognition, redistribution, and democracy: Dilemmas of Honneth's critical social theory* - European Journal of Philosophy, Blackwell Publishing Ltd.