

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΙΩΑΝΝΑ ΝΟΥΛΑ

**Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Η «ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ» ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΖΟΜΕΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ**

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΒΟΛΟΣ
2014

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Ηράκλειτος ΙΙ: Επένδυση στην κοινωνία της γνώσης μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου και έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς

*για εκείνους που θέλουν και
για εκείνους που δε θέλουν να φέρουν την αλλαγή*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	III
ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ	VII
ΓΛΩΣΣΑΡΙ	VII
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	II
ΣΗΜΕΙΩΜΑ	III
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
1.1 ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	2
1.2 Τοποθέτηση της έρευνας στο σήμερα	6
1.2.1 Νεοφιλελεύθερισμός, ετεροτήτα και κοσμοπολιτειακή εκπαίδευση	6
1.2.2 Απολιτική εκπαίδευση για την πολιτειότητα;	7
1.2.3 Η σημασία της πολιτικοποίησης της σχολικής τάξης και οι θέσεις της κριτικής παιδαγωγικής	9
2. ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	12
2.1 Οριζώντας την πολιτειότητα	12
2.1.1 ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΕΙΣ	13
2.1.2 ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ: ΜΙΑ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΕΝΝΟΙΑ	15
2.2 ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
2.2.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΣΧΟΛΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ	19
2.2.2 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	20
2.3 ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ	22
2.4 ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	28
2.5 ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	31
2.5.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	31
2.5.2 ΚΡΙΤΙΚΗ	34
2.6 ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ	38
2.6.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΚΟΥ	38
2.6.2 ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ	39
2.6.3 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ, ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	41
2.6.4 ΤΑΥΤΙΣΕΙΣ	43
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	46
3. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	47
3.1 Μεθοδολογικός προσανατολισμός της έρευνας	50
3.1.1 ΓΙΑΤΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ;	50
3.2 Μεθοδοί σύλλογης δεδομένων	52
3.2.1 ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	52
3.2.2 ΜΙΑ ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ	53
3.2.2.1 Η επιλογή των Περιπτώσεων	54
3.2.3 Η ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	56
3.2.4 Το ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ	65
3.2.4.1 Θεωρητική Πλαισίωση του Εργαστηρίου	66
3.2.4.2 Διαδικασία	69

3.2.5 ΟΙ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ	69
3.3 ΤΡΙΓΩΝΟΠΟΙΗΣΗ	72
3.4 ΑΝΑΛΥΣΗ	74
3.4.1 ΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	74
3.4.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	75
3.4.3 ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ	75
3.5 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	77
4. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ	79
4.1 ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΗ ΠΡΟΝΟΜΙΟΥΧΟΥ ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ: ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΑΡΣΗΣ ΤΩΝ ΣΥΜΒΟΛΙΚΩΝ ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΩΝ	79
4.1.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	79
4.1.2 Η ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	86
4.1.2.1 Υποδομές και Διακόσμηση	86
4.1.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις	88
4.1.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές	92
4.1.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα	102
4.1.3 ΣΥΝΟΨΗ	106
4.2 ΣΧΟΛΕΙΟ ΗΜΙΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ: «ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΟΙ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΕΧΟΥΝ ΚΑΤΑΛΥΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ, ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΜΟΥ»	108
4.2.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	108
4.2.2 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	113
4.2.2.1 Υποδομές και Διακόσμηση	113
4.2.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις	115
4.2.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές	117
4.2.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα	133
4.2.3 ΣΥΝΟΨΗ	136
4.3 ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: «ΕΜΕΙΣ ΣΤΟ ΝΟΥ ΜΑΣ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΕΧΟΥΜΕ ΤΙΣ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΕΣ»	139
4.3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ	139
4.3.2 ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	139
4.3.2.1 Ανθρώπινες Σχέσεις	142
4.3.3 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	145
4.3.3.1 Υποδομές και Διακόσμηση	145
4.3.3.2 Ανθρώπινες Σχέσεις	145
4.3.3.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές	146
4.3.3.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα	158
4.3.4 ΣΥΝΟΨΗ	160
4.4 ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ: «ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΟΥ ΚΡΥΒΟΝΤΑΙ Η ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΝΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΕΙΣ»;	162
4.4.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	162
4.4.2 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	163
4.4.2.1 Υποδομές και Διακόσμηση	163
4.4.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις	164
4.4.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές	168
4.4.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα	178
4.4.3 ΣΥΝΟΨΗ	190
4.5 ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ: «ΤΗΝ ΕΚΘΕΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΤΗΝ ΚΑΝΑΜΕ ΔΥΟ ΩΡΕΣ ΞΕΧΩΡΑ ΚΑΘΕ ΣΑΒΒΑΤΟ [...] ΞΕΡΑΜΕ ΝΑ ΓΡΑΦΟΥΜΕ...»	192
4.5.1 ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	192
4.5.1.1 Διαχείριση της Ετερότητας στο Σχολείο	194
4.5.2 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	197
4.5.2.1 Υποδομές	197
4.5.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις	197

4.5.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές	199
4.5.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα	206
4.5.4 ΣΥΝΟΨΗ	210
4.6 ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ	212
4.6.1 Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: «ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΠΑΝΤΑ ΠΕΡΙΜΕΝΟΥΝ ΑΠΟ ΣΕΝΑ ΝΑ ΠΑΡΑΔΩΣΕΙΣ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑ ΥΛΗ ΚΑΙ ΝΑ ΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙΣ ΑΥΣΤΗΡΑ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ».	214
4.6.2 ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ: «ΝΟΜΙΖΩ ΟΤΙ ΟΙ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΕΧΟΥΝ ΚΑΤΑΛΥΤΙΚΟ ΡΟΛΟ ΓΙΑ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΜΟΥ».	215
4.6.3 Ο ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥΣ	216
4.6.4 ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ	217
4.6.5 ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	218
4.6.6 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	220
4.6.7 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	221
4.6.8 ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΔΕΠΠΣ: «ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΠΟΛΛΕΣ ΑΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΘΕΩΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗΣ».	222
4.6.9 ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΧΩΡΟΥ	223
4.6.10 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	224
5. ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ	226
5.1 Ο «ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ-ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ» (ΤΟ ΟΡΙΟ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΜΗ ΠΟΛΙΤΗ)	227
5.1.1 Το ρεπερτοριο της «προόδου»: Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ «ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ» ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΆΛΛΟ	228
5.1.2 Το ρεπερτοριο του «οικτού»: Η ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΤΟΥ ΆΛΛΟΥ ΩΣ ΦΟΡΕΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	232
5.1.3 Το ρεπερτοριο του «ρατσισμού»: Ο ΆΛΛΟΣ ΩΣ ΚΙΝΔΥΝΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΧΩΡΟΥ	234
5.1.4 Το ρεπερτοριο του «αποκλεισμού»: Ο ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΧΩΡΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΘΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΗ	237
5.1.5. Το ρεπερτοριο των «δικαιωμάτων»: Η ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΆΛΛΟΥ ΩΣ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗ ΣΤΑΣΗ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	239
5.2 Το «ΚΡΑΤΟΣ»	243
5.2.1 Το ρεπερτοριο της «διοίκησης»: Η ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΔΙΧΟΤΟΜΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΚΡΑΤΟΥΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΗ	244
5.2.2 Το ρεπερτοριο της «ανωτερότητας»: ΣΧΕΣΕΙΣ ΙΕΡΑΡΧΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΩΣ ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ	245
5.2.3 Το ρεπερτοριο της «ταύτισης»: ΔΙΑΙΡΕΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΤΑΥΤΙΣΗΣ ΜΕ ΤΟ ΚΡΑΤΟΣ	247
5.2.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ	249
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	252
7. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	258
8. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ	259
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	261
ABSTRACT	263
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	265

<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι</u>	<u>275</u>
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	275
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ</u>	<u>277</u>
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	277
<u>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ</u>	<u>287</u>
ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	287

ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΚΠΑ:	Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών
ΑΠΣ:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
UNCRC:	United Nations Convention on the Rights of the Child
ECHR:	European Convention of Human Rights
UDHR:	Universal Declaration of Human Rights
EDC/HRE:	Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education

ΓΛΩΣΣΑΡΙ

Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή:	το εξειδικευμένο αντικείμενο των ΔΕΠΠΣ για την εκπαίδευση για την πολιτειότητα στο δημοτικό σχολείο
εκπαίδευση για την πολιτειότητα:	μετάφραση του όρου “citizenship education” από την αγγλική γλώσσα
κατασκευάζω/ή:	η χρήση των εισαγωγικών για τον συγκεκριμένο όρο κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου, καθώς

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή αυτής της διατριβής ήταν για μένα ένα μάθημα ζωής. Είμαι ευγνώμων που μέσα σ' αυτό το μοναχικό επιστημονικό μονοπάτι είχα τόσους ανθρώπους να με στηρίζουν και να με συνδράμουν ηθικά, επιστημονικά και υλικά όλα αυτά τα χρόνια.

Θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της διατριβής μου, καθηγητή Χρήστο Γκόβαρη, εξαιρετο επιστήμονα και άνθρωπο, που μου έδωσε την ευκαιρία να συμμετάσχω στο πρόγραμμα υποτροφιών Ηράκλειτος II κερδίζοντας με την καθοδήγησή του μια σημαντική υποτροφία. Τον ευχαριστώ για την υποστήριξή του, την κατανόησή του και την συνδρομή του με την επιστημονική του κατάρτιση, και την εμπειρία του. Και ιδιαίτερα του είμαι ευγνώμων που εξακολούθησε να στέκεται δίπλα μου με απόλυτη συνέπεια, παρά τις προσωπικές του δυσκολίες. Ευχαριστώ, επίσης, την οικογένειά του που όλα αυτά τα χρόνια υπομονετικά στήριξε αυτή την προσπάθεια μας με κατανόηση και διακριτικότητα.

Οφείλω να ευχαριστήσω την καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Γιασεμή-Όλγα Σαραφίδου, για τις πολύτιμες επιστημονικές συμβουλές της στην ολοκλήρωση της διατριβής μου και την υποστήριξή της στην υποψηφιότητά μου στο πρόγραμμα υποτροφιών Ηράκλειτος II.

Ευχαριστώ από καρδιάς την πνευματική μου μητέρα, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Α.Π.Θ., Ελένη Χοντολίδου, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε από τότε που ήμουν ακόμη τριτοετής φοιτήτρια και για όλες εκείνες τις στιγμές που με υποστήριξε και με καθοδήγησε με την επιστημονική της επάρκεια και την εμπειρία της. Θα της είμαι πάντα ευγνώμων που μου έδειξε το δρόμο.

Τέλος, δεν μπορώ να παραλείψω τις ευχαριστίες μου στους καθηγητές μου στο Institute of Education· τον Tony Green για την μύηση στην έρευνα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης και την υποστήριξη της υποψηφιότητάς μου για την υποτροφία Ηράκλειτος II και τον καθηγητή Hugh Starkey, που συνεπίβλεψε τη διατριβή μου και την εμπλούτισε με τις προτάσεις του.

Είμαι ευγνώμων σε όλους τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι με εμπιστεύτηκαν και βεβαίως στα παιδιά που υπομονετικά και ενίοτε ενθουσιωδώς συνεργάστηκαν μαζί μου κάνοντας την έρευνα εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και απολαυστική. Ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους που με την δική τους συμβολή βοήθησαν να πραγματοποιηθεί αυτή η έρευνα στα σχολεία, και ιδιαίτερα την εξαιρετική εκπαιδευτικό και φίλη, Βίκυ Παπαναγιώτου.

Σε αυτή την πορεία ήταν καθοριστική η συμβολή των ανθρώπων με τους οποίους έζησα βίους παράλληλους. Μοιραστήκαμε κοινές ανησυχίες, ανταλλάξαμε απόψεις που άνοιξαν τους ορίζοντες της σκέψης μας, φανατιστήκαμε και προσγειωθήκαμε ανώμαλα, αλλά κρατηθήκαμε. Ευχαριστώ γι' αυτό την Αριστέα, την Annamaria, την Lin Ke, τη Wendy και τους νεοφώτιστους που μου έδωσαν την ευκαιρία να τους δώσω κάτι από την εμπειρία μου.

Για το τέλος άφησα τους ανθρώπους που βίωσαν μαζί μου την βάσανο της διατριβής. Ευχαριστώ τη μητέρα μου, τον πατέρα μου και τον αδερφό μου για την χωρίς τέλος συμπαράσταση, αγάπη και υπομονή τους.

Ένα τελευταίο και ξεχωριστό ευχαριστώ οφείλω σ' εσένα, Manoj, που με υπομονή και αγάπη με συντροφεύεις σε όλα μου τα ακαδημαϊκά ταξίδια.

σημείωμα

1. Σχετικά με την χρήση του όρου «συμμετοχή» (participation): Η διατριβή στηρίζεται σε σύγχρονες θεωρήσεις της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας σύμφωνα με τις οποίες το παιδί δεν θεωρείται πλέον ελεγχόμενο και υποδεέστερο, αλλά αναδεικνύεται ισότιμος και ικανός εταίρος στην κοινωνία. Στο πνεύμα αυτών των προσεγγίσεων βρίσκεται το κείμενο της Συνθήκης για τα Δικαιώματα του Παιδιού όπου ορίζεται η έννοια «συμμετοχή» (participation). Σύμφωνα με το Άρθρο 12 της Συνθήκης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (CRC, 1989):

- i. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και με το βαθμό ωριμότητάς του.
- ii. Για τον σκοπό αυτόν θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμοδίου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

Αυτές οι διαδικασίες συνήθως αποδίδονται με τον όρο «συμμετοχή». Η άσκηση του δικαιώματος του παιδιού ή των παιδιών να ακουστούν είναι ένα κρίσιμο στοιχείο σε αυτές τις διαδικασίες. Η έννοια της συμμετοχής δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η συμπερίληψη των παιδιών δεν πρέπει να είναι μία στιγμιαία πράξη, αλλά το σημείο εκκίνησης για έναν έντονο διάλογο μεταξύ παιδιών και ενηλίκων σχετικά με την ανάπτυξη πολιτικών και προγραμμάτων.

2. Στο κείμενο της διατριβής ο όρος «μαθητές» χρησιμοποιείται χάριν συντομίας και αναφέρεται και στα δύο γένη αντί του μαθητές/τριες το οποίο δεν αποδίδει σημασιολογικά την διάκριση μεταξύ των δύο φύλων.

3. Ο όρος «πρόγραμμα σπουδών» στο κείμενο της διατριβής συναντάται άλλοτε με κεφαλαίους και άλλοτε με πεζούς χαρακτήρες. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στη δεύτερη περίπτωση ο όρος χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνει αναφορά στη σχετική αναλυτική έννοια.

4. Στο κείμενο της διατριβής συναντάται συχνά το σύμβολο [...]. Η χρήση του δηλώνει την παράλειψη κειμένου από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς, τις συνομιλίες στην τάξη ή κατά την παράθεση κειμένου άλλων συγγραφέων.

5. Στην παράθεση των αποσπασμάτων από τα εργαστήρια η ερευνήτρια συναντάται στους διαλόγους με το μικρό της όνομα (Ιωάννα).

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

1.1 Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στην μελέτη και ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους «κατασκευάζεται» η έννοια της *πολιτειότητας* στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα επιδιώκεται να καταγραφούν και να αναλυθούν διαδικασίες επιτέλεσης ενός πλέγματος παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων οι οποίες συνθέτουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα των μαθητών και οι οποίες λειτουργούν ως προϋποθέσεις συγκρότησης εκείνων των εμπειριών τους που συνιστούν τη βάση για τη διαμόρφωση της αντίληψης των σχέσεων μεταξύ «εαυτού» και «κοινωνικού συνόλου», δηλαδή των σχέσεων που αποδίδουν περιεχόμενο και σημασία στην έννοια του πολίτη. Υιοθετώντας τη θέση του Dewey (1993 στο Γκόβαρης, 2006: σελ. 31) ότι οι εμπειρίες δημοκρατίας και επομένως οι εμπειρίες πολιτειότητας, είναι κατά βάση εμπειρίες της συμμετοχής, της κριτικής σκέψης και του ανήκειν σε μια κοινότητα, όπως για παράδειγμα αυτή του σχολείου, εστιάζω, κατ'αρχάς, στην καταγραφή και ανάλυση των δυνατοτήτων και των περιορισμών απόκτησης εμπειριών πολιτειότητας, που χαρακτηρίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές της σχολικής καθημερινότητας των μαθητών στις σχολικές μονάδες που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Με βάση την έννοια της εμπειρίας του Dewey αυτές οι παιδαγωγικές πρακτικές θα χαρακτηρίζονταν ως πρακτικές οικοδόμησης *συνηθειών* (*habits*), *χρήσης της κριτικής σκέψης* και *συμμετοχής στον χώρο του σχολείου*. Επομένως, το ουσιαστικό ζητούμενο στην διερεύνηση του «πώς» κατανοούν την ιδιότητα του πολίτη οι μαθητές είναι η μελέτη των βιωματικού τύπου επαφών και εμπλοκών τους σε καθημερινές πρακτικές, οι οποίες «εκπέμπουν» συγκεκριμένα μηνύματα και διαμορφώνουν συγκεκριμένους κώδικες κοινωνικών προσδοκιών αναφορικά με την ατομική δράση εντός του δημόσιου χώρου. Με άλλα λόγια, εκκινώντας από τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου στοχεύω σε εθνογραφικού τύπου μελέτη καθημερινών παιδαγωγικών πρακτικών οι οποίες διαμορφώνουν *συνήθειες* περί κανονικότητας των κοινωνικών σχέσεων στον δημόσιο χώρο, στον χώρο, δηλαδή, δραστηριοποίησης των πολιτών. Πρόκειται σαφώς για διαδικασίες οι οποίες υπαγορεύονται από τις κανονιστικές επιδιώξεις και προσδοκίες της εκπαίδευσης του πολίτη στο εθνικό κράτος, οι οποίες υποστηρίζουν συγκεκριμένες μορφές *ταύτισης* (*identification*)¹ και διαδικασίες συγκρότησης ατομικής και συλλογικής ταυτότητας. Καθώς το σημερινό σχολείο χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμική σύνθεση του πληθυσμού του, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι παιδαγωγικές πρακτικές συμβάλλουν στην κατανόηση της σχέσης «εαυτού» και Άλλου ως μιας σχέσης που αφορά κυρίως στην ποιότητα της ίδιας της δημοκρατίας.

Η μελέτη των δυνατοτήτων και των περιορισμών των παιδαγωγικών πρακτικών, σε σχέση με την οικοδόμηση υποκειμενικών εμπειριών πολιτειότητας συμπληρώνεται με τη μελέτη του λόγου των μαθητών για την ιδιότητα του πολίτη. Εστίασα κυρίως σε οριοθετήσεις και διακρίσεις που χρησιμοποιούν οι μαθητές προκειμένου να αποσαφηνίσουν την ταυτότητα και την κοινωνική

¹ Η έννοια της *ταύτισης* η οποία εισήχθη από τον J. Banks αναλύεται διεξοδικά σε επόμενο κεφάλαιο.

σημασία της ιδιότητας του πολίτη. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα βρίσκονται σε μια ηλικία η οποία τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται όλο και περισσότερο την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων στο περιβάλλον τους, ενώ ήταν σε θέση να αναγνωρίσουν ότι τα πολιτικά ζητήματα περιλαμβάνουν έναν αριθμό εμπλεκόμενων υποκειμένων με διαφορετικούς ρόλους και απόψεις. Αυτή η γρήγορη ανάπτυξη που αρχίζει στην ηλικία των 10-11 χρόνων καθιστά τους νέους ικανούς να αποκτήσουν προσωπικές στάσεις σε διάφορα ζητήματα. Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από τον Connell (1971) «κατασκευή πολιτικής τάξης» (Rowe, 2005: σελ. 99). Στην σημασία αυτού του σταδίου έχουν ήδη αναφερθεί τόσο ο Piaget όσο και ο Kohlberg. Και οι δυο επισημαίνουν την ικανότητα του παιδιού να σκέφτεται δημιουργικά, να χρησιμοποιεί αφηρημένες έννοιες και να φαντάζεται το αποτέλεσμα συγκεκριμένων ενεργειών (Kohlberg, 1978· McLeod, 2010).

Ένας σημαντικός λόγος για τη μελέτη του τρόπου συγκρότησης της έννοιας της πολιτειότητας στο πεδίο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί η σημασία της σχολικής εκπαίδευσης για την αντίληψη της πολιτειότητας ως στοιχείου της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, η οποία τους δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τους άλλους, να κατανοήσουν την κοινότητα και την κοινωνία τους, και να αποκτήσουν ευκαιρίες για υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή². Όπως υποστηρίζει η Iris Marion Young, η εκπαίδευση για την πολιτειότητα στοιχειοθετεί μια ικανότητα που αποκτάται μέσω της εμπειρίας στην ζωή μέρος της οποίας αποτελεί και η σχολική καθημερινότητα (Frazer, 2006: σελ. 48). Συνεπώς, πρόκειται μάλλον για την άσκηση σε ορθές πρακτικές πολιτικής αλληλεπίδρασης στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης καθώς, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, οι πρακτικές αυτές είναι δυνατό να συμβάλουν στην ευκολότερη αποδοχή της ποικιλομορφίας και στην ενδυνάμωση της ικανότητας των παιδιών να διαχειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις και να αναγνωρίζουν την ευθύνη των πράξεών τους (ό.π.). Επίσης, αφορά στην ικανότητα αξιολόγησης και παρουσίαση επιχειρημάτων, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και τη διερεύνηση διαφορετικών απόψεων (Crick, 1999).

Η θεωρητική περιγραφή των παραπάνω διαδικασιών προϋποθέτει μια οπτική κατανόηση του παιδιού ως δρώντος υποκειμένου. Μια τέτοια θεώρηση ενσωματώνει νέες προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας οι οποίες θεωρούνται πιο συμβατές με τα ζητήματα που διαμόρφωσαν τις πρόσφατες εθνικές και διεθνείς εκπαιδευτικές πολιτικές για την πολιτειότητα. Οι προσεγγίσεις αυτές «άλλαξαν τις αντιλήψεις σχετικά με το τι είναι παιδί» (Mayall, 2000: σελ. 248) και κατέστησαν σαφή τη διχοτομία «παιδί/ενήλικας». Τα παιδιά δεν είναι πλέον ελεγχόμενα και υποδεέστερα, αλλά αναδεικνύονται ισότιμοι και ικανοί εταίροι. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNESCO, 1989) γίνεται εξαιρετικής σημασίας, αφού για τη συμμετοχή των παιδιών θα πρέπει να διασφαλιστεί η κατάλληλη - νομική ή άλλη - συνθήκη για την ισοτιμία τους (Άρθρο 12 της Συνθήκης για τα Δικαιώματα του Παιδιού).

Αυτά τα ζητήματα αναδεικνύει, επίσης, η επιχειρηματολογία της Rudduck σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών. Ισχυρίζεται ότι η εκπαίδευση των παιδιών για την προώθηση της συμμετοχής ως παραμέτρου της πολιτειότητας απαντά στην ανάγκη των παιδιών να νιώσουν ότι συμμετέχουν, ενημερώνονται, και είναι σε θέση να αναλάβουν ευθύνες. Υποστηρίζει, επιπλέον, ότι ο

² Σχετικά με τη χρήση του όρου *συμμετοχή* βλ. Σημείωμα.

αποκλεισμός των παιδιών από συμμετοχικές διαδικασίες συμβάλλει στην αγνόηση της «φωνής» τους και αποτελεί μια παρωχημένη αντίληψη για την παιδική ηλικία (Rudduk in Holden & Clough, 1998: σελ. 15). Αυτές οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία αντικατοπτρίζονται σε σύγχρονες συζητήσεις σχετικά με την εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η εκπαίδευση για την ενεργό πολιτειότητα είναι το αποτέλεσμα του πρόσφατου ενδιαφέροντος για τα παιδιά και ενίσχυσε την έννοια του ενεργού και δραστήριου πολίτη στο πλαίσιο της συνθήκης του Άμστερνταμ το 1997 (Cresson, 2006).

Η Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού είναι αυτή που επίσης υποστηρίζει τη νέα προσέγγιση στην Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας. Αυτό διαφαίνεται κυρίως στο άρθρο 12 της Συνθήκης, σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να διασφαλίζεται η ελεύθερη έκφραση της γνώμης των παιδιών για θέματα που τους αφορούν σε οποιαδήποτε δικαστικά ή διοικητικά δρώμενα (UNESCO, 1989). Η έκθεση για την Ενεργό πολιτειότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ορίζει την πολιτειότητα ως «[τ]ην συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών, της κοινότητας ή/και πολιτικής ζωής, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και τη μη-βία, σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία» (Hoskins κ.ά., 2012: σελ. 4)³. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει ένα στέρεο θεωρητικό πλαίσιο για την αιτιολόγηση του κρίσιμου ρόλου του πολίτη σε σχέση με τη βιωσιμότητα των δημοκρατικών θεσμών και της κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και αποτελεί, επίσης, ένα επιχείρημα για την περαιτέρω μελέτη σχετικά με το θέμα.

Την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα υπογραμμίζει και ο χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την «Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (*sic*) (Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education⁴) στο οποίο δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τις θεμελιώδεις ελευθερίες τους (Council of Europe. Committee of Ministers, 2010).

Διάρθρωση της εργασίας

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο *Α΄ μέρος* περιλαμβάνονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων στο πεδίο. Στο *Β΄ μέρος* παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, τα ευρήματα της έρευνας και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία τους.

Πιο αναλυτικά, το *πρώτο κεφάλαιο* πραγματεύεται την επικαιρότητα της έρευνας και τη σημασία του πολιτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην παρούσα κοινωνικο-πολιτική συγκυρία. Στο *δεύτερο κεφάλαιο* πραγματοποιείται η θεώρηση της έννοιας της πολιτειότητας στο πεδίο της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται όλες εκείνες οι συνιστώσες που συγκροτούν τη συζήτηση για την εκπαίδευση για την πολιτειότητα σήμερα. Ξεκινώντας από τον ορισμό της έννοιας της πολιτειότητας και την τοποθέτησή της στον χώρο της εκπαίδευσης, στο ίδιο κεφάλαιο συζητάται επίσης η οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής την οποία η παρούσα εργασία υιοθετεί για τη μελέτη του πεδίου, και εξετάζεται,

³ (μετάφραση δική μου)

⁴ Το καταστατικό είναι πιο γνωστό στη βιβλιογραφία με το Ακρωνύμιο EDC/HRE και έτσι θα χρησιμοποιείται και στο κείμενο της διατριβής σε άλλες αναφορές.

επίσης, η θεματική της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στην Ελλάδα. Εξετάζονται, τέλος, σύγχρονες προσεγγίσεις που αφορούν στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα και, συγκεκριμένα, η προοπτική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων αλλά και αυτή της Κοσμοπολιτειότητας. Η τελευταία αναδεικνύεται κυρίως μέσω της σύνδεσης της έννοιας της πολιτειότητας με αυτήν της δικαιοσύνης και την ανάπτυξη της θεωρίας του Banks σχετικά με τη διεύρυνση της έννοιας της πολιτειότητας και την αντίστοιχη ανάγκη συνειδητοποίησης από πλευράς των πολιτών αναφορικά με τις πολλαπλές του ταυτίσεις σε πολιτισμικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.

Το *τρίτο κεφάλαιο* ξεκινά με την παρουσίαση ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στο πεδίο. Οι έρευνες αυτές ως επί το πλείστον έχουν λάβει χώρα εκτός Ελλάδος και παρουσιάζουν κυρίως μεθοδολογικό ενδιαφέρον για την παρούσα διατριβή. Στην συνέχεια του κεφαλαίου παρουσιάζονται και αιτιολογούνται οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων. Περιγράφεται αναλυτικά ο τρόπος με τον οποίο διενεργήθηκαν οι παρατηρήσεις στα σχολεία αλλά και ο λόγος για τον οποίο κρίθηκε απαραίτητη η πραγματοποίηση εργαστηρίων. Σε ό,τι αφορά τα τελευταία περιγράφεται διεξοδικά η θεωρητική πλαισίωσή τους και τα στάδια της διεξαγωγής τους. Περιγράφονται επίσης οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων και, συγκεκριμένα, αιτιολογείται η επιλογή της ανάλυσης περιεχομένου για τις συνεντεύξεις και τα δεδομένα της παρατήρησης αλλά και αυτή των ερμηνευτικών ρεπερτορίων (*interpretative repertoires*) για τα δεδομένα που προέκυψαν από τα εργαστήρια.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα από την παρατήρηση στα σχολεία του δείγματος. Η έκθεση των ευρημάτων ακολουθεί την ίδια δομή για κάθε σχολείο και στηρίζεται σε τρεις κύριους άξονες: την υλικο-τεχνική υποδομή του σχολείου, τις ανθρώπινες σχέσεις μέσα και έξω από την τάξη και τις παιδαγωγικές πρακτικές που σχετίζονται με τη διδακτική δραστηριότητα. Η περίπτωση κάθε σχολείου αποτελεί ένα υποκεφάλαιο (4.1-4.5). Το τελευταίο υποκεφάλαιο (4.6) συνοψίζει τα ευρήματα από την παρατήρηση στα σχολεία και περιέχει συμπεράσματα που αφορούν στα βιώματα πολιτειότητας που οι μαθητές αποκτούν στην καθημερινότητά τους στο σχολείο τόσο εντός όσο και εντός της τάξης.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζονται τα ευρήματα από τα εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν με τους μαθητές τα οποία πλαισιώνονται από αποσπάσματα από τις συζητήσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο των εργαστηρίων ως παραδείγματα της ανάλυσης.

Το *έκτο κεφάλαιο* περιλαμβάνει μία συνολική επισκόπηση της έρευνας και τη συναγωγή συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη συγκριτική επεξεργασία των ευρημάτων της παρατήρησης και των εργαστηρίων.

Το *έβδομο και όγδοο κεφάλαιο* περιλαμβάνουν μια σύντομη συζήτηση γύρω από τους περιορισμούς της έρευνας και τις ερευνητικές προεκτάσεις της αντίστοιχα.

1.2 Τοποθέτηση της έρευνας στο σήμερα

1.2.1 Νεοφιλελευθερισμός, ετερότητα και κοσμοπολιτειακή εκπαίδευση

Επειδή οι διαδικασίες «κατασκευής» της έννοιας της πολιτειότητας λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο το οποίο δημιουργεί ένα σύνολο προϋποθέσεων και όρων εκπαίδευσης είναι σημαντικό οι προκλήσεις της αγωγής να συνδεθούν με την έννοια της πολιτειότητας.

Η τρέχουσα οικονομική κρίση που πλήττει κυρίως τις χώρες του Ευρωπαϊκού Νότου συνοδεύτηκε, επίσης, από βαθιά «κοινωνική κατάθλιψη». Αυτό το τοπίο της οικονομικής εξαθλίωσης και της έλλειψης προοπτικής για την κοινωνία των πολιτών έχει οδηγήσει στην απαξίωση των παραδοσιακών και οικουμενικών αξιών, καθώς οι άνθρωποι αναζητούν εξιλαστήρια θύματα στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν την παρούσα κατάσταση. Η συνθήκη της παγκοσμιοποίησης και ο νεοφιλελευθερισμός έχουν αλλάξει τη σχέση του κράτους με τους οικονομικούς παράγοντες και τους θεσμούς και παρήγαγαν, επίσης, μία νέα δυναμική μεταξύ του κράτους και των πολιτών, την ίδια στιγμή που υπήρξαν τα κύρια αίτια των φαινομένων αποκλεισμού και του κοινωνικού κατακερματισμού στις σύγχρονες κοινωνίες (Mitchell, 2003· Gamarnikow & Green, 1999: 5).

Σε ένα περίτεχνο δοκίμιο ο Lénêque (2013) συνδέει την έννοια του Ληστρικού Καπιταλισμού (Capitalismo Predatorio) με την ιδέα του Πολιτισμικού Οικουμενισμού. Ισχυρίζεται ότι η τελευταία όχι μόνο δεν είναι προοδευτική και χειραφετητική, αλλά συνιστά απλώς μια πολιτισμική κάλυψη για ένα νέο παγκόσμιο οικονομικό καπιταλισμό που έχει ως στόχο να δημιουργήσει ένα νέο πολυπολιτισμικό, πολυφυλετικό, πολυεθνικό, πολυθρησκευτικό, γλωσσικά ομοιόμορφο (με την χρήση της αγγλικής γλώσσας) και σεξουαλικά ομογενοποιημένο βιομηχανικό εφεδρικό στρατό. Ο Lénêque, όπως και ο Touraine (2000), συνηγορούν υπέρ της ιδέας της «εθνικής κυριαρχίας των λαών», η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται περαιτέρω στην έννοια του «ξένου», όπως γίνεται αντιληπτή σε σχέση με την αρχαία ελληνική φιλοξενία, όπου ο ξένος είναι πάντα ευπρόσδεκτος την ίδια στιγμή που οι Έλληνες παραμένουν πολύ περήφανοι για την πολιτισμική τους ταυτότητα (όπ.π. 2013).

Με παρόμοια επιχειρηματολογία και ο Touraine (2000) υποστηρίζει την ιδέα της εθνικής κυριαρχίας των λαών και την οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας. Ωστόσο, προσθέτει ότι:

«όταν [αυτό] οδηγεί στην απόρριψη των μειονοτήτων σύντομα θα καταλήξει σε καταστροφή, διότι η κοινότητα δεν είναι πλέον κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο στα χέρια της απόλυτης εξουσίας ή μιας κοινοτιστικής ή εθνικιστικής δικτατορίας η οποία θα καταστρέψει τόσο τον πολιτισμό όσο και την οικονομία, και θα αντικαταστήσει την εθνική συνείδηση με την απόρριψη των αλλοδαπών»(όπ.π. σσ. 163-4).

Σήμερα στην Ελλάδα οι μετανάστες, οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο είναι οι πιο ευάλωτες ομάδες και οι ευκολότεροι στόχοι στον δημόσιο λόγο, καθώς συνήθως παρουσιάζονται ως η πηγή σειράς προβλημάτων. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να λάβει τη μορφή της ξενοφοβικής ρητορικής από την πλευρά των πολιτικών, οι οποίοι χρησιμοποιούν τους λόγους της οικονομικής παγκοσμιοποίησης και της ανθρώπινης κινητικότητας ως «κλυμπήθρα του Σιλβάμ» για το αμαρτωλό παρελθόν του ελληνικού κράτους (π.χ. σύνδεση

ανεργίας με τα αυξημένα ποσοστά μετανάστευσης). Μπορεί, επίσης, να εμφανιστεί στους καθημερινούς ρατσιστικούς λόγους των ανθρώπων που βίαια τους επιβλήθηκε μια νέα σκληρή οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα. Τέλος, πιο ακραία εκδήλωσή της μπορεί να είναι η εμφάνιση στο πολιτικό προσκήνιο εξτρεμιστικών ή εθνικιστικών ομάδων, όπως των True Finns στην Φινλανδία ή της οργάνωσης της Χρυσής Αυγής, στην Ελλάδα, η οποία έλαβε συνταγματική νομιμοποίηση με την αρχική αναγνώρισή της ως πολιτικού κόμματος και τη μετέπειτα εκλογή της στο Ελληνικό Κοινοβούλιο⁵ (Hoskins κ.ά., 2012).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι νεο-φιλελεύθερες πολιτικές είχαν ως αποτέλεσμα την εμπορευματοποίησή της, ενώ προσέδωσαν στην σχέση μαθητών - εκπαιδευτικών πελατειακό χαρακτήρα, καθώς τα πιστοποιητικά που η εκπαίδευση μπορεί να παράσχει και τα οποία οδηγούν στην επιβίωση του ατόμου στο καπιταλιστικό σύστημα μοιάζουν περισσότερο με αντικείμενο συναλλαγής (Giroux, 2014: σελ. 5). Η συνθήκη αυτή καλλιεργεί τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και υποστηρίζει τον ευρύτερο Κοινωνικό Δαρβινισμό, τον ατομισμό και την απόσυρση του ανθρώπου από την κοινωνική του φύση. Οι δυνάμεις του νεο-φιλελευθερισμού κυριαρχούν στο πεδίο της εκπαίδευσης κυρίως μέσω της αποδυνάμωσης της κριτικής σκέψης (ό.π.). Όπως εξηγεί ο Giroux, η κριτική μάθηση έχει αντικατασταθεί από πρακτικές,, όπως αυτή της απομνημόνευσης ή των επάλληλων εξετάσεων:

«Αυτή η Παιδαγωγική του αναλφαριθμητισμού της αγοράς έχει ξεκοιλιάσει την έννοια της ελευθερίας, μετατρέποντάς την κυρίως στην επιθυμία της κατανάλωσης και της επένδυσης αποκλειστικά σε σχέσεις που εξυπηρετούν το ατομικό συμφέρον.

Η απώλεια της ατομικότητας ισοδυναμεί με την απώλεια της ικανότητας του ατόμου να καταναλώνει. Οι πολίτες αντιμετωπίζονται από την πολιτική και οικονομική ελίτ σαν άτακτα παιδιά που προσκαλούνται καθημερινά να μετατρέψουν την πρακτική της πολιτεότητας στην τέχνη της κατανάλωσης» (ό.π. σελ. 6) (μετάφραση δική μου).

Οι παραπάνω συνθήκες υπαγορεύουν τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο της πολιτικοποίησης (politicization) ως διαδικασίας προσέγκυσης της προσοχής σε θέματα που αφορούν μεταξύ άλλων στον τρόπο άσκησης εξουσίας (Frazer, 2007: σσ. 244-5) αλλά και τη διαφύλαξη των θεσμών και πολιτικών για την ένταξη και την ισότητα (Osler, 2013).

1.2.2 Απολιτίκ εκπαίδευση για την πολιτειότητα;

Απόψεις που έρχονται κυρίως από την άλλη όχθη του Ατλαντικού όπως αυτές των Westheimer και Kahne (2004), του Ken Robinson (2006) και του Michael Apple (2004) συντάσσονται γύρω από τη θέση ότι η εκπαίδευση έχει ως στόχο τη συσπείρωση των μαθητών γύρω από έναν κυρίαρχο λόγο ο οποίος συχνά αφορά στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης («αντικειμενικότητα») αλλά και στον σκοπό της (επαγγελματική, ακαδημαϊκή, κοινωνική επιτυχία). Σύμφωνα με τους παραπάνω θεωρητικούς της εκπαίδευσης, αυτό επιτυγχάνεται κυρίως

⁵ Τα ηγετικά στελέχη της Χρυσής Αυγής συνελήφθησαν και βρίσκονται υπό κράτηση, ενώ το κόμμα της Χρυσής Αυγής χαρακτηρίστηκε από τις ελληνικές δικαστικές αρχές και την πολιτική ηγεσία ως «εγκληματική οργάνωση» (Lowen, 2013).

θέτοντας εμπόδια στην ανάπτυξη της πολλαπλότητας της αποκλίνουσας σκέψης τους (Robinson 2006), μέσω της απομάκρυνσής τους από την αναζήτηση των αιτιών των κοινωνικών αδικιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα (Westheimer & Kahne 2004) ή μέσω του προγράμματος σπουδών, το οποίο προωθεί την ιδέα της συναίνεσης «νομιμοποιώντας την υπάρχουσα κοινωνική τάξη (social order)» (Apple 2004). Άλλες κριτικές, κυρίως μαρξιστικής χροιάς, εξετάζουν την εκπαίδευση ως θεσμικό όργανο το οποίο συμμετέχει άμεσα στην αναπαραγωγή της συνείδησης και ως ένα βασικό μηχανισμό που χρησιμοποιείται από τις κυρίαρχες ελίτ για να επιτύχει έναν ορισμένο τύπο κατώτερης συνείδησης που βοηθά στη διατήρηση ενός άνισου συστήματος ταξικών σχέσεων (Mitchell, 2003· Sarup, 1984).

Υπ' αυτήν την έννοια, η εκπαίδευση οφείλει να βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται την δομή των σχέσεων εξουσίας, να ανακαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο «κατασκευάζεται» κοινωνικά η γνώση και, παράλληλα, να τους βοηθά να κατανοούν διαφορετικές μορφές καταπίεσης, κυριαρχίας ή ανθρωπίνου πόνου κυρίως μέσω της «απο-φυσικοποίησής» τους στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής. Τόσο ο McLaren (1994 & 1995) όσο και άλλοι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής (Simon, 1992· Veugelers, 2007· Westheimer & Kahne 2004) ορίζουν αυτή την διαδικασία ως διαδικασία «χειραφέτησης» του μαθητή-πολίτη.

Σύμφωνα με τους Υπουργούς Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης, η εκπαίδευση για την πολιτειότητα (Citizenship Education) πρέπει να είναι κάτι παραπάνω από «Πολιτική Αγωγή» (Civic Education) η οποία πληροφορεί τους μαθητές και τις μαθήτριες για τις ιδιότητές τους και τις ευθύνες τους. Στην απόφασή τους αναφέρονται στο αντικείμενο ως διαδικασιοκεντρικό (Council of Europe, 2005: 5). Σκοπός του προγράμματος της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα είναι η δημιουργία μιας δυνατότερης, δικαιότερης, συνεκτικότερης και δημοκρατικότερης κοινωνίας. Δεδομένων των μεγάλων αδικιών και των κοινωνικών διαχωρισμών που υφίστανται ακόμα και στα πιο δημοκρατικά κράτη, η διαδικασία της διδασκαλίας του μαθήματος είναι αναπόφευκτα κριτικής φύσεως. Καθώς καλεί τους νέους να κάνουν κρίσεις για τον κόσμο γύρω τους, η εκπαίδευση για την πολιτειότητα είναι πολιτική και άρα «αμφιλεγόμενη» (Osler & Starkey, 2002: σελ. 144).

Η Frazer (2006) επιχειρεί να ερμηνεύσει τους προβληματισμούς που δημιουργούν τα προγράμματα για την πολιτειότητα στην εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζει, η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αποτελεί το πιο αμφίσημο αντικείμενο διδασκαλίας. Σύμφωνα με κάποιους κριτικούς, αυτό συμβαίνει επειδή πρόκειται για «μη-αντικείμενο» (non-subject). Είναι κυρίως ένα είδος γενικών δεξιοτήτων που δεν έχουν θέση στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, παρόλο που η ζωή στο σχολείο ή σε οποιονδήποτε άλλο εκπαιδευτικό θεσμό παρέχει ευκαιρίες μάθησης και η πολιτική εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως χαρακτηριστικό του παραπρογράμματος (ό.π.: σελ. 48· Pring, 1999).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται κατανοητός ο προβληματισμός της Iris Marion Young σχετικά με το ζήτημα της ποιότητας της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα. Όπως επισημαίνει, ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα ή της πολιτικής εκπαίδευσης είναι ότι σε πολλές κοινωνίες οι πολίτες συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών έχουν πολύ ασαφείς απόψεις σχετικά με το τι σημαίνει πολιτική καθεαυτή (Frazer, ό.π). Συγκεκριμένα, υπάρχει μόνο μια πολύ μικρή ομάδα

πολιτών που έχει την ευκαιρία να στοχαστεί σχετικά με το πώς θα ήταν ένας κόσμος ή μια κοινωνία χωρίς πολιτική και με το ποιες θα ήταν οι αντίστοιχες αξίες (Frazer, 2006).

Η υφιστάμενη προκατάληψη απέναντι στα υπό εξέταση αντικείμενα σπουδών ενδεχομένως θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι προσφέρονται για αναμόχλευση ιδεολογιών, «πλύση εγκεφάλου» και, τέλος, στο γεγονός ότι δίνουν στους εκπαιδευτικούς υπερβολική κοινωνική δύναμη ιδιαίτερα έναντι των παιδιών. Είναι αλήθεια άλλωστε ότι σε πολλές κοινωνίες η «πολιτική» συνοδεύεται από κομματικό φανατισμό. Αν η πολιτική σημαίνει κομματικό φανατισμό, τότε οι αναφορές στον κομματισμό θα είναι αναφορές στην πολιτική καθεαυτή (όπ.π.: σελ. 48). Η σύνδεση αυτή του κομματισμού με την πολιτική καθιστά δυσκολότερη την ένταξη της πολιτικής στον χώρο της εκπαίδευσης, κυρίως λόγω των αρνητικών συσχετισμών που δημιουργούνται με τον κομματισμό και ειδικότερα με τα χαρακτηριστικά του όπως το ψέμα, την αναβλητικότητα και, βεβαίως, τον ακραίο ανταγωνισμό και την επιθετικότητα (Frazer 2007: σσ. 244-5).

Οι Osler και Starkey (2002) στο ίδιο πνεύμα θέτουν ζητήματα αποπολιτικοποίησης της Πολιτικής Αγωγής στο Αγγλικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφορικά με τα ερωτήματα για την εξουσία στο πλαίσιο της τοπικής κοινότητας αλλά και το ζήτημα των εθνικών ταυτοτήτων. Μάλιστα, θεωρούν ότι η αποπολιτικοποίηση της έννοιας της πολιτειότητας μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά και για άλλα προγράμματα που στόχο έχουν την διασφάλιση της ισονομίας και άρα του δημοκρατικού χαρακτήρα των κοινωνιών, όπως π.χ. πρωτοβουλίες κατά του ρατσισμού και άλλες πρωτοβουλίες κατά των διακρίσεων (όπ.π.: σελ. 154). Αντίθετα, όπως υποστηρίζουν, σε όλη την Ευρώπη η εκπαίδευση για την πολιτειότητα, ως μέρος του προγράμματος σπουδών, μπορεί να παράσχει ένα φόρουμ όπου αντιδημοκρατικές αξίες και πρακτικές μπορούν να έρθουν στην επιφάνεια και να καταπολεμηθούν (όπ.π.: σελ. 157).

1.2.3 Η σημασία της Πολιτικοποίησης της Σχολικής Τάξης και οι Θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής

Για τους Κριτικούς Παιδαγωγούς το σχολείο αποτελεί χώρο αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων, αλλά ταυτοχρόνως και αντίστασης και αλλαγής. Η προσέγγιση τους στην εκπαίδευση προσφέρει τα εργαλεία για την εξέταση των σχέσεων εξουσίας και της κυριαρχίας στην εκπαίδευση (Walker & Unterhalter, 2007).

Η πολιτικοποίηση του σχολείου αποτέλεσε αντικείμενο το οποίο απασχόλησε ιδιαίτερα το πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στον πυρήνα των προσεγγίσεων βρέθηκαν η σύνδεση της σχολικής ζωής με την πραγματικότητα του μαθητή και η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα τονίστηκε ιδιαίτερα ο καταλυτικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαδικασία «αφύπνισης» των μαθητών και εκδημοκρατισμού της κοινωνίας μέσω του ρόλου τους ως διανοουμένων. Οι θεωρήσεις αυτές στηρίχθηκαν στις προτάσεις του Freire (1993: σσ. 58-9) για ένα μοντέλο εκπαίδευσης που εδράζεται στις αρχές του διαλόγου (προβληματίζουσα εκπαίδευση) και το οποίο στοχεύει στην απομυθοποίηση, στην προσφορά γνώσης που αποκαλύπτει την πραγματικό-

τητα, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενίσχυση αναστοχασμού και της δράσης με βάση την πραγματικότητα ανταποκρινόμενη στην αποστολή των υποκειμένων ως ανθρώπινων όντων έχοντας ως αφετηρία την ιστορία τους.

Ο Giroux (1980) συζητώντας το θέμα της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητό ότι τα σχολεία δε λειτουργούν σε κοινωνικο-πολιτικό κενό. Ταυτοχρόνως, εφιστά πρωτίστως την προσοχή στον ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί ως διαμεσολαβητές μεταξύ των ερεθισμάτων που προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον και των διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τις θέσεις του αυτές προσπαθεί να καταδείξει την ανάγκη τοποθέτησης του σχολείου και των παραγόντων που συγκροτούν την παιδαγωγική διαδικασία (σχολικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό κ.λπ.) σε συγκεκριμένο πλαίσιο που συνδέει το σχολείο με την κυρίαρχη λογική (dominant rationality) (σφ. 350-1). Αντιστοίχως, και καθώς αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ένα είδος «πολιτικής παρέμβασης», υποστηρίζει ότι «η εκπαίδευση [...] είναι ικανή να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις που θα επιφέρουν κοινωνικό μετασχηματισμό» (Giroux, 2011: σελ. 72) (μετάφραση δική μου).

Όπως θα αναλυθεί περαιτέρω σε επόμενη ενότητα, κύριο εργαλείο στην κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού, το οποίο προϋποθέτει την προαναφερθείσα χειραφέτηση του μαθητή-πολίτη είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Ο McLaren (1994) τοποθετείται και πάλι με σαφήνεια σχετικά με τον ρόλο της κριτικής σκέψης:

«[α]υτό το οποίο τα κριτικά σκεπτόμενα άτομα χρειάζεται να κάνουν είναι να αντιμετωπίσουν τη σκέψη ως μέσο ενδυνάμωσης και αναδιοργάνωσης της ανθρώπινης θέλησης προς την κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού» (ό.π.π.: σφ. xiii-xiv) (μετάφραση δική μου).

Ο McLaren (1995), επίσης, εξηγεί ότι προκειμένου η Παιδαγωγική να αποκτήσει πολιτικό χαρακτήρα είναι απαραίτητο οι διδακτικές μέθοδοι να συγκρουστούν με τις τελετουργικές διαδικασίες και τους κώδικες της κυρίαρχης κουλτούρας και των σχέσεων εξουσίας. Προτείνει ένα πρόγραμμα το οποίο έχει ως «επίκεντρο της έρευνας, τη μελέτη της καθημερινής, ανεπίσημης, και της λαϊκής κουλτούρας και τον τρόπο με τον οποίο τα ιστορικά πρότυπα της εξουσίας που ενημερώνουν τέτοιες καλλιέργειες διαπλέκονται στην διαμόρφωση της ατομικής υποκειμενικότητας και της ταυτότητας» (ό.π.π.: σελ. 23).

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές επιλογές και οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι καθοριστικές για τη δημιουργία αποτελεσματικών πολιτών στην κατεύθυνση του μετασχηματισμού της κοινωνίας. Στην βιβλιογραφία, τόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πολιτικών δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διαπραγμάτευση ζητημάτων της επικαιρότητας στο πλαίσιο της τάξης. Τέτοια ζητήματα μπορεί να αφορούν στην παγκόσμια ειρήνη, τα οικολογικά προβλήματα, τις κοινωνικές ανισότητες, τη μετανάστευση και την πολυπολιτισμικότητα (Klafki, 2002).

Ορίζοντας το «πολιτικό» οι McAnoy και Hess (2013) εξηγούν ότι πρόκειται για τη συλλογική λήψη αποφάσεων σχετικά με τον τρόπο συνύπαρξης των ανθρώπων. Μεταφέροντας την πρόταση αυτή στην σχολική τάξη, εξηγούν ότι η *πολιτική τάξη* είναι αυτή που βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να διαβουλεύονται.

Η Κριτική Παιδαγωγική δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του εκπαιδευτικού αναφορικά με την πολιτικοποίηση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Όπως εξηγεί ο Giroux (2011), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο τις γνώσεις και τις κοινωνικές σχέσεις που τους ορίζουν, καθώς είναι ηθικά και πολιτικά υπεύθυνοι απέναντι στους μαθητές. Επιπλέον, οφείλουν να αντιστέκονται στις προσπάθειες αποπολιτικοποίησης της Παιδαγωγικής οι οποίες λαμβάνουν χώρα μέσω της χρήσης όρων, όπως η «αντικειμενικότητα» ή ο «ιδεολογικός δογματισμός» (ό.π.: σελ. 77). Είναι επίσης απαραίτητη από μέρους τους η κατανόηση του παιδαγωγικού και πολιτικού νοήματος της δημοκρατίας και «η τοποθέτησή του στο πλαίσιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής πρόνοιας, των αστικών ελευθεριών, της ισότητας και της οικονομικής δικαιοσύνης» (ό.π.). Τέλος, ο Giroux τονίζει τη σημασία της αντιμετώπισης της επικρατούσας νεοφιλελεύθερης άποψης σύμφωνα με την οποία η δημοκρατία έγκειται στην αύξηση του κέρδους και το ευ ζην συνίσταται στην συσσώρευση υλικών αγαθών.

Η Κριτική Παιδαγωγική τονίζει τον ρόλο του πλαισίου και τη χειραφέτηση του πολίτη από τις σχέσεις εξουσίας και τις ιδεολογίες που επιβάλλει το status quo μέσω φορέων Παιδαγωγικής εντός ή εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. ΜΜΕ) μέσω της μελέτης της διαπλοκής μεταξύ ισχύος, γνώσης και ιδεολογίας. Συμπερασματικά, η Κριτική Παιδαγωγική αξιοποιείται ως θεωρητικό πλαίσιο προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι όροι υπό τους οποίους λειτουργεί η παιδαγωγική σχέση στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο αλλά και πώς η σχέση αυτή σήμερα διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συγκροτούν την έννοια της πολιτεϊότητας με αναφορά στην τοποθέτησή τους στο δημόσιο χώρο, την έννοια της συμμετοχής και τη διαμόρφωση της σχέσης τους με τον Άλλο στην συνθήκη της παγκοσμιοποίησης υπό τους όρους του νεο-φιλελευθερισμού.

2. Πολιτειότητα στην Εκπαίδευση

2.1 Ορίζοντας την Πολιτειότητα

Η πολιτειότητα αποτελεί μία πολιτισμική «κατασκευή» η οποία ενσωματώνει και ενσωματώνεται στην εκάστοτε ιστορική συνθήκη και διαμορφώνεται από το κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον (Van Gunsteren, 1998). Κατά συνέπεια, έχει κατά καιρούς οριστεί με πολλούς τρόπους και έχει τοποθετηθεί σε διαφορετικές αφηγήσεις εκφράζοντας κυρίως το είδος της σχέσης του πολίτη με το επίσημο κράτος. Με βάση αυτή την προσέγγιση, ο Κοντογιώργης (2003) δίνει έναν ορισμό για την πολιτειότητα ο οποίος περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ο όρος συναρτάται στην νεωτερικότητα και τις κοινωνικές πρακτικές τις οποίες αποδίδει.

Η «πολιτειότης» ως όρος επιχειρεί να προσδιορίσει την ιδιότητα του πολίτη στον φυσικό της χώρο, στην πολιτειακά συντεταγμένη κοινωνία. Η τρέχουσα ελληνική ορολογία αποδίδει την έννοια του πολίτη ως ιθαγένεια ή ως υπηκοότητα. Και οι δυο αυτές έννοιες εισήχθησαν από τη νεωτερικότητα για να αποδώσουν το καθεστώς που απολαμβάνει το άτομο-μέλος της κοινωνίας του κράτους έθνους. Η ιθαγένεια παραπέμπει στη φυλετική καταγωγή, στο έθνος και, επομένως, στη νομιμοποιητική βάση του «ανήκειν» στη συγκεκριμένη κοινωνία. Η υπηκοότητα υποδηλώνει το «ανήκειν» του ατόμου στο πολιτικά κυρίαρχο κράτος. Ο πολίτης του νεωτερικού κράτους έθνους ανήκει σε μια κοινωνική ολότητα που συγκροτείται με όρους εξουσιαστικής κυριαρχίας, δηλαδή πολιτικού μονοπωλίου του κράτους, είναι υπήκοος του κράτους όχι πολίτης της πολιτείας (Κοντογιώργης, 2003).

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω ορισμό, η έννοια της πολιτειότητας χρησιμοποιείται για να δηλώσει το ανήκειν του ατόμου σε ορισμένη οργανωμένη πολιτεία (πολιτειότητα ως *υπηκοότητα*). Παράλληλα, ωστόσο, εκφράζει τη σχέση του ατόμου με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα (πολιτειότητα ως *ιθαγένεια*) που συγκροτείται πολιτειακά.

Ο Balibar (2008) αντιπαραβάλλει τον όρο πολιτειότητα στη γαλλική και στην αγγλική γλώσσα στις οποίες η έννοια αποδίδεται ως *nationalité* και *citizenship*, αντιστοίχως. Εξηγεί ότι στην γαλλική γλώσσα η ιδιότητα του πολίτη (*nationalité*) «υποτάσσεται» στην έννοια του έθνους (*nation*) θέτοντας ως προϋπόθεση για την απόδοσή της πρώτης το ανήκειν σ' αυτό και καταδεικνύοντας το λανθάνον κατάλειπο της περιόδου της κυριαρχίας του εθνικού κράτους. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι η αγγλική γλώσσα ανέδειξε τον όρο πολιτειότητα (*citizenship*), κατά την περίοδο της ανάδειξης υπερεθνικών οντοτήτων, αλλά και λόγω του αποικιοκρατικού παρελθόντος της Αγγλίας, καθώς και της πρόσφατης συγκρότησης των Η.Π.Α., μέσω της συνύπαρξης πολλών μεταναστών με διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο, διαχωρίζοντας το ανήκειν σε ορισμένη εθνοτική ομάδα από αυτό της ιδιότητας του πολίτη ως μέλους της οργανωμένης πολιτείας (όπ.π.: σσ. 522-3).

Σύμφωνα με την έρευνα των Osler και Starkey (2005) που πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της εκπαίδευσης, η πολιτειότητα συνιστά ένα τρίπτυχο το οποίο δηλώνει: α) την επίσημη σχέση του ατόμου με το πολιτικά κυρίαρχο κράτος, η οποία συνιστά την έννοια του *status*, β) τους συναισθηματικούς δεσμούς που το άτομο αναπτύσσει με τη συγκεκριμένη κρατική οντότητα και οι οποίοι συνοψίζονται στην έννοια του *ανήκειν* και, γ) τη συμμετοχή του ατόμου στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και τον δημόσιο χώρο, η οποία ορίζεται ως

πρακτική (συνεργασία μεταξύ των πολιτών για την πρόοδο της κοινωνίας μέσω δημιουργίας συλλόγων, μέσα από εκστρατείες, κινήματα, θρησκευτική δραστηριότητα που οργανώνεται γύρω από ένα ναό, μια εκκλησία, μια συναγωγή κ.λπ.).

Μία σημαντική διάσταση της πολιτειότητας επισημαίνεται από τον Χριστόπουλο (2012). Όπως προκύπτει από τη δική του έρευνα, παρά το γεγονός ότι η ιδιότητα του πολίτη αποτελεί μία έννοια που αυτο-αναθεωρείται και διαμορφώνεται ανάλογα με την εκάστοτε ιστορική συνθήκη, διατηρεί πάντα ως συστατικό της χαρακτηριστικό την «ικανότητα να χωρίζει και να ενώνει, να αποκλείει και να συμπεριλαμβάνει» αποτελώντας έτσι ένα δημοκρατικό ισότοπο (όπ.π.: σσ. 23-4).

2.1.1 Ταξινομήσεις

Στη διεθνή βιβλιογραφία η έννοια της πολιτειότητας ταξινομείται σε τρεις κυρίαρχες αφηγήσεις οι οποίες διαμόρφωσαν τον δημόσιο λόγο γύρω από αυτή:

α) το *Φιλελεύθερο μοντέλο*: Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου το οποίο αντανάκλα την έννοια της *αδύναμης δημοκρατίας* (thin democracy) (Hoskins κ.ά., 2012) δίνεται έμφαση στα δικαιώματα και τις ελευθερίες του ατόμου τα οποία τού επιτρέπουν να αναπτύξει το κοινωνικό του status, τους παραδοσιακούς του ρόλους και τις απονεμημένες σταθερές του ταυτότητες (Osler & Starkey, 2005: σελ. 17), ενώ η δραστηριότητά του στην πολιτική σφαίρα περιορίζεται στο δικαίωμα της ψήφου το οποίο οι πολίτες, παρά το γεγονός ότι ενθαρρύνονται, δεν είναι πάντα υποχρεωμένοι να το ασκήσουν (McCowan, 2009: σελ. 6) (Hoskins κ.ά. όπ.π.). Ο Van Gunsteren (1998) διακρίνει δύο τύπους φιλελεύθερης πολιτειότητας, τον *ωφελιμιστικό* και αυτόν των *ατομικών δικαιωμάτων*. Αξίωμα στην πρώτη περίπτωση αποτελεί το γεγονός ότι το άτομο μέσω των επιλογών του προσπαθεί να μεγιστοποιεί τα οφέλη του (όπ.π.: σελ. 17). Στη δεύτερη περίπτωση οι επιλογές των ατόμων ορίζονται από τα δικαιώματά τους στο πλαίσιο του σεβασμού για τα δικαιώματα των άλλων (όπ.π.).

β) το *Κοινοτιστικό μοντέλο*: Στην παράδοση του κοινοτισμού δίνεται έμφαση κυρίως στην αλληλεγγύη μεταξύ των ομάδων παρά στο άτομο. Η κοινότητα αποτελεί προτεραιότητα έναντι άλλων οντοτήτων, όπως αυτή του εθνικού κράτους, επηρεάζοντας σημαντικά τις αξίες και τις συμπεριφορές του ατόμου (Hoskins κ.ά. όπ.π.). Κατά συνέπεια, η ταυτότητα του ατόμου αναδύεται μέσω του ανήκειν σε συγκεκριμένες πολιτισμικές ή εθνοτικές ομάδες (Osler & Starkey, 2005). Όπως ισχυρίζεται ο Van Gunsteren (όπ.π.), η νομιμοφροσύνη (loyalty) και η εκπαίδευση γι' αυτή επιτρέπουν την ανάπτυξη του ατόμου και της κοινότητας. Η ενίσχυση του αισθήματος του ανήκειν σε μία κοινότητα, όπως και των ταυτοτήτων που σχετίζονται με αυτήν, έχει ως αποτέλεσμα την επιδίωξη προνομίων για την κοινότητα και εξηγεί το γεγονός ότι τα εθνικιστικά κινήματα υπάγονται στο μοντέλο του κοινοτισμού.

γ) το *Ρεπουμπλικανικό μοντέλο*: Το ρεπουμπλικανικό μοντέλο βασίζεται στην ελληνορωμαϊκή φιλοσοφική σκέψη η οποία δίνει έμφαση στην σημασία της πολιτικής σκέψης του πολίτη και του ρόλου του σε ό,τι αφορά τη διατήρηση των δημοκρατικών θεσμών (Hoskins κ.ά., όπ.π.: σελ.11). Βασική θεωρητική θέση

της συγκεκριμένης προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι τα άτομα πρέπει να έχουν ενεργό συμμετοχή στην πολιτική και την κοινωνία των πολιτών, για την αποτελεσματική λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας αλλά και για την ευημερία του ίδιου του ατόμου (McCowan, 2009: σελ. 7). Ειδικότερα, δίνεται έμφαση στον ρόλο της κοινότητας ως θεσμικού πλαισίου για την επίλυση των συγκρούσεων που αναπόφευκτα ανακύπτουν στις ανθρώπινες κοινωνίες. Οι ευθύνες προς την κοινότητα ρυθμίζονται από το κράτος και γίνεται προσπάθεια να περιοριστούν οι ταυτότητες της τάξης, της εθνικότητας, της θρησκείας ή της κουλτούρας στον ιδιωτικό χώρο όπου το κράτος δεν παρεμβαίνει. Στην πραγματικότητα αυτός ο διαχωρισμός δημόσιας - ιδιωτικής σφαίρας είναι αδύνατος και, συχνά, το κράτος καλείται να παρέμβει ακόμα και σε ιδιωτικές υποθέσεις ή σε ζητήματα που αφορούν σε θρησκευτικές ή πολιτισμικές ομάδες προκειμένου να υπερασπιστεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ευπαθείς ομάδες (Osler & Starkey 2005: σελ. 18).

Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλες κατηγοριοποιήσεις που αφορούν στους διαφορετικούς τύπους πολιτειότητας. Μία διαφορετική τυπολογία για την πολιτειότητα προτάθηκε από McLaughlin (1992). Η τυπολογία αυτή αφορούσε *πλήρεις (maximal)* και *στοιχειώδεις (minimal)* αντιλήψεις για την πολιτειότητα που διαμορφώνουν ένα συνεχές ως προς τα στοιχεία της ταυτότητας, τις αρετές, την πολιτική συμμετοχή και τις κοινωνικές προϋποθέσεις που την συγκροτούν. Σε σχέση με αυτά, εξηγεί:

«Όσον αφορά στις 'στοιχειώδεις' απόψεις, η ταυτότητα που απονέμεται σε ένα άτομο με την ιδιότητα του πολίτη θεωρείται απλώς τυπικού, νομικού, δικαστικού χαρακτήρα... Σε ό,τι αφορά τις προσεγγίσεις στην πολιτειότητα που έχουν 'πλήρη' χαρακτηριστικά... ο πολίτης πρέπει να έχει συνείδηση του εαυτού του ως μέλους μιας ζωντανής κοινότητας με κοινή δημοκρατική κουλτούρα, η οποία συνεπάγεται υποχρεώσεις και ευθύνες, καθώς και δικαιώματα...» (McLaughlin 1992: σελ.236) (μετάφραση δική μου).

Μία άλλη κατηγοριοποίηση προκύπτει από τη διακρατική μελέτη CIVED (IEA, 2014), όπου γίνεται διάκριση μεταξύ *συμβατικής* και πολιτειότητας που *σχετίζεται με τα κοινωνικά κινήματα*. Η πρώτη καταδεικνύει την συμμετοχή μέσω των επίσημων διαδικασιών της φιλελεύθερης (liberal) δημοκρατίας, και η δεύτερη μέσω της άμεσης κινητοποίησης, ιδιαίτερα σε μεμονωμένα ζητήματα (Torney-Purta κ.ά., 2002).

Ο Van Gunsteren (1998) ορίζει την πολιτειότητα ως μία έννοια με τρεις διαστάσεις. Στην πρώτη περίπτωση επισημαίνει την πλέον τυπική όψη της ιδιότητας του πολίτη αναφερόμενος σ' αυτήν ως μία δημόσια κατάσταση που αφορά στην *πρόσβαση* σ' αυτήν με ειδικούς όρους μέσω της εκπαίδευσης, της μετανάστευσης και της ικανότητας μάθησης ή της ιδιοκτησίας. Υπογραμμίζει, επίσης, την σημασία της *κουλτούρας* για την ύπαρξη της πολιτειότητας. Όπως εξηγεί, «[η] πολιτισμική προϋπόθεση της ιδιότητας του πολίτη δεν είναι η συναίνεση, αλλά ένα πλούσιο ρεπερτόριο για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των συγκρούσεων». Τέλος, υποστηρίζει το νόημα της *συμμετοχής* για την ύπαρξη της πολιτειότητας. Εξηγεί ότι τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην δημόσια σφαίρα και η ποιότητα της συμμετοχής τους ως προς την προώθηση ή μη των δημοκρατικών θεσμών είναι εκείνα που καθορίζουν την αναπαραγωγή της ιδιότητας του πολίτη.

2.1.2 Πολιτειότητα: μία δυναμική έννοια

Ο δυναμικός χαρακτήρας της πολιτειότητας επισημαίνεται από πολλούς θεωρητικούς (Van Gusteren, 1998· Balibar, 2008· Κοντογιώργης, 2003· Osler & Starkey, 2005). Οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα αναφορικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της πολιτειότητας εντοπίζονται και από την Keating (2014: σελ. 43) η οποία στο πρόσφατο πόνημά της για την Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα στην Ευρώπη υποστηρίζει ότι η έννοια της πολιτειότητας είναι παραδοσιακά συνδεδεμένη με το δίπτυχο των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων, καθώς και με την ανάπτυξη της ταυτότητας του πολίτη στο πλαίσιο του εθνικού κράτους. Εξηγεί, ωστόσο, ότι αυτό που παρατηρείται διαχρονικά είναι η διαρκής προσθήκη νέων λόγων που αφορούν στην πολιτειότητα με χαρακτηριστικότερα παραδείγματα αυτά που αφορούν στο ζήτημα της συμμετοχής στην σφαίρα του πολιτικού ομάδων που ήταν παραδοσιακά εκτοπισμένες από τον δημόσιο χώρο, όπως η γυναίκα, το παιδί και οι εθνοτικές μειονότητες.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου μεταβολής της πολιτειότητας αποτελεί η αποδόμηση της κλασικής θεωρίας του Marshall για την πολιτειότητα από νεότερες προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτόν (1992), η πολιτειότητα αποτελεί ένα τρίπτυχο το οποίο αναπτύχθηκε διαδοχικά. Πρόκειται για την *αστική πολιτειότητα* (ατομικές ελευθερίες), την *πολιτική πολιτειότητα* (πολιτικά δικαιώματα, ελευθερία έκφρασης, συμμετοχή στα κοινά) και την *κοινωνική πολιτειότητα* (δικαιώματα στα αγαθά του κοινωνικού κράτους πρόνοιας) που προέκυψαν μετά την πτώση της φεουδαρχίας τον 18^ο, τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα, αντιστοίχως. Συνοπτικά, σύμφωνα με την ανάλυση των Green και Gamarnikow (2000), το μοντέλο του Marshall βρίσκει εφαρμογή κυρίως στις μεταπολεμικές, καπιταλιστικές δημοκρατίες των κρατών πρόνοιας των οποίων βασικός στόχος υπήρξε η άμβλυση των οικονομικών ανισοτήτων με απώτερο στόχο τη στήριξη του μοντέλου του «χειραφετημένου πολίτη».

Η πρόταση Marshall δέχτηκε κριτική κυρίως μαρξιστικού και φεμινιστικού χαρακτήρα, αφού, σύμφωνα με την επιχειρηματολογία του, οι ανισότητες ταξικές ή άλλες εξακολουθούσαν να υφίστανται σε πολλά επίπεδα. Αυτή η προσέγγιση του Marshall, κατά τον Delanty (2000), είναι ελλιπής εφόσον δεν αναδεικνύει την καίρια σημασία των υποχρεώσεων που σχετίζονται με τη δράση και τη συμμετοχή του πολίτη τον οποίο ο Marshall παρουσιάζει ως ένα παθητικό υποκείμενο χωρίς συγκεκριμένες ευθύνες στην κοινωνία. Παραγνωρίζεται έτσι στο πλαίσιο μιας συντηρητικής θεώρησης το γεγονός ότι τα δικαιώματα των πολιτών αποτέλεσαν τον καρπό των αγώνων μεταξύ κεφαλαίου και εργατικής τάξης (Delanty, 2000: σσ. 7-19). Επιπλέον, η θεωρία του Marshall δέχτηκε κριτική σχετικά με το ζήτημα της καθολικότητάς της. Η ύστερη/μετανεωτερικότητα και η πτώση της σοσιαλδημοκρατίας έθεσε επιτακτικά το ζήτημα της συμπερίληψης κοινωνικών ομάδων και ταυτοτήτων που το μοντέλο Marshall εξαιρούσε.

Η Pateman (1988) χαρακτηρίζει το Κοινωνικό Συμβόλαιο ως *Φυλετικό Συμβόλαιο* (Sexual Contract). Τόσο η δική της όσο και άλλες νεο-μαρξιστικές κριτικές υποστηρίζουν ότι οι φιλελεύθερες δημοκρατικές αρχές του Κοινωνικού Συμβολαίου αποτελούν στην πραγματικότητα ένα φυλετικό συμβόλαιο το οποίο είναι αντίστοιχο με εκείνο του γάμου στο πλαίσιο του οποίου η γυναίκα

θεωρείται κατώτερη και εξαρτημένη σεξουαλικά, οικονομικά και πολιτικά από τον άνδρα νομιμοποιώντας έτσι τον αποκλεισμό της από τη δημόσια σφαίρα (Dillabough & Arnot, 2004: σσ. 163-4).

Μία άλλη συστηματικά εκτοπισμένη ομάδα από τον πολιτικό λόγο είναι αυτή των παιδιών. Τα παιδιά, τόσο στον χώρο της επιστήμης όσο και στην καθημερινή ζωή, γίνονταν πάντα αντιληπτά ως «μικροί ενήλικες» και όχι ως μία ανεξάρτητη ηλικιακή ομάδα με δικά της χαρακτηριστικά. Ωστόσο, σύγχρονες προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας δημιούργησαν πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη λόγων σχετικών με τη συμμετοχή των παιδιών ως ενεργεία πολιτών και όχι ως πολιτών εν αναμονή (Osler and Starkey, 2005: σελ. 43). Ένα από τα σημαντικότερα παραδείγματα αυτής της αντίληψης για τη θέση των παιδιών στην κοινωνία και τη σημασία του πολιτικού τους ρόλου αποτελεί αυτό της συνθήκης για τα δικαιώματα του παιδιού (Convention for the Rights of the Child [CRC]) (UNESCO, 1989). Το άρθρο 12 είναι εκείνο το οποίο αναδεικνύει τον ρόλο της Συνθήκης στην προώθηση της ισότιμης συμμετοχής του παιδιού στο κοινωνικο-πολιτικό γίγνεσθαι:

«Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Οι μεγάλοι πρέπει να ακούν και να παίρνουν σοβαρά υπόψη τους τη γνώμη των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους» (UNESCO, 1989) (μετάφραση δική μου).

Όπως φαίνεται από την παραπάνω διατύπωση, στα παιδιά δίνεται πλέον η δυνατότητα να εξοικειωθούν με τις δημοκρατικές διαδικασίες μέσω της συμμετοχής τους στην λήψη των αποφάσεων (Osler, 2013: σελ. 74). Επιπλέον, πρωτοβουλίες στον χώρο της εκπαίδευσης που έχουν πλέον τον χαρακτήρα εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ο Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010) ενθαρρύνουν τη συμμετοχή παιδιών και διαμορφώνουν τις εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές διαμορφώνοντας τελικά την ατζέντα της έρευνας και των σχετικών δράσεων στον χώρο της εκπαίδευσης (Osler and Starkey, 2005: σελ. 56).

2.2 Πολιτειότητα και εκπαίδευση

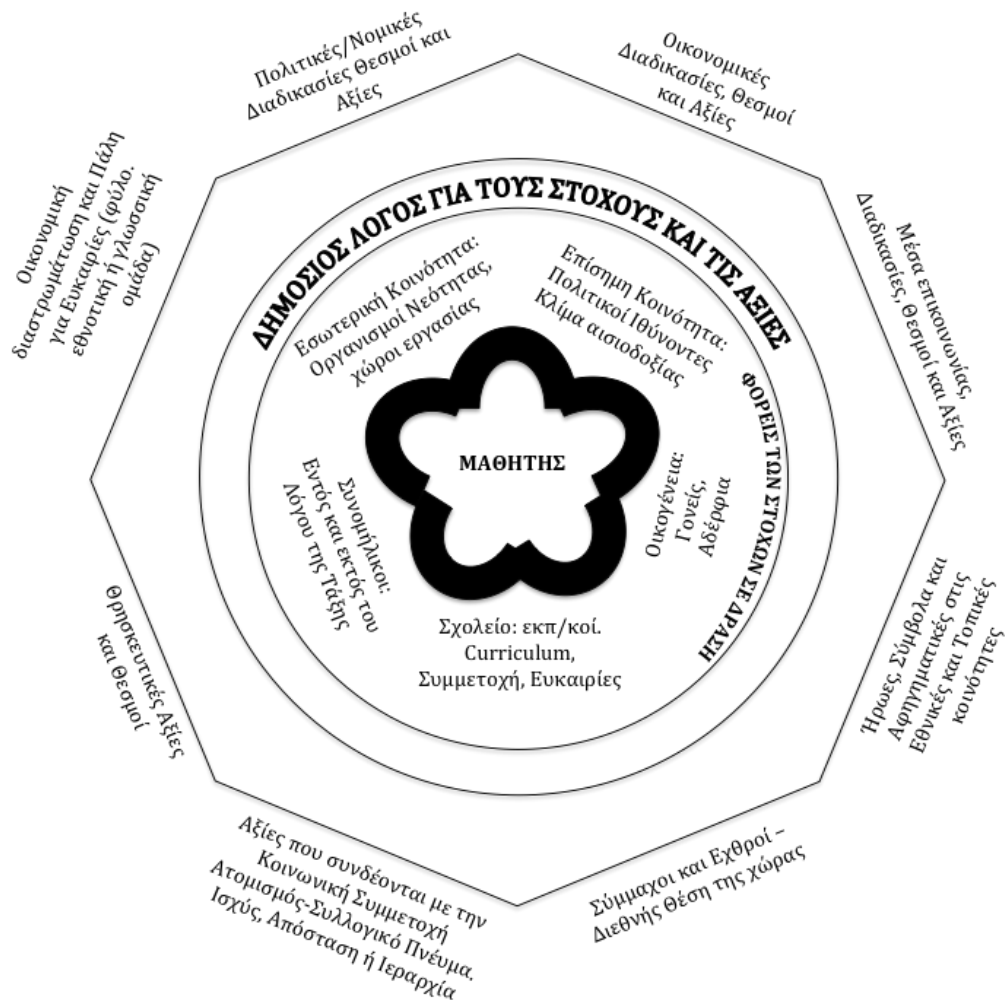
Στον χώρο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ειδικότερα είναι κοινός τόπος ότι όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο έχουν ως στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών και την προετοιμασία τους για την πολιτική ζωή (Bernstein, 1991· Bourdieu & Nice, 1986· Moore, 2004· Holden & Clough, 1998). Οι Osler και Starkey (2005) προερχόμενοι από το πεδίο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση και η πολιτειότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Καταδεικνύουν την κρισιμότητα αυτής της σύνδεσης για τη θέση του ατόμου στην κοινωνία αξιοποιώντας παραδείγματα που αφορούν σε δομικές διακρίσεις στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τα Α.μεΑ. Εξηγούν σχετικά ότι «[αν] τα σχολεία δεν είναι προσβάσιμα και δεν προσαρμόζονται στις διαφορετικές ανάγκες, είναι δύσκολο να επιτευχθεί μία ουσιαστική μορφή πολιτειότητας». Κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζουν, ο αγώνας για το δικαίωμα στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί μέρος του αγώνα για την πολιτειότητα:

«Η πλήρης πολιτειότητα εξαρτάται από την πρόσβαση, όχι μόνο στο δικαίωμα της εκπαίδευσης αλλά και σε ορισμένα δικαιώματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και μέσω αυτής. Έτσι, το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας στον αγώνα για την πολιτειότητα. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί μόνο όταν η εκπαίδευση γίνεται προσιτή, αποδεκτή και προσαρμόσιμη στις ανάγκες των εκπαιδευομένων» (Osler και Starkey, 2005: σελ.77) (μετάφραση δική μου).

Όπως εξηγεί η Keating (2014), η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών η οποία περιγράφηκε παραπάνω είναι πραγματικά κρίσιμη, αλλά ταυτοχρόνως ιδιαίτερα περίπλοκη. Η σχέση αυτή θεμελιώνεται σε ένα πλέγμα αλληλένδετων διαδικασιών τυπικής και άτυπης κοινωνικοποίησης (βλ. σχήμα 1). Η σχέση μεταξύ των διαφορετικών μεταβλητών που υπεισέρχονται στην διαδικασία πολιτικής κοινωνικοποίησης του ατόμου αποσαφηνίζεται σε μία από τις σημαντικότερες διεθνείς έρευνες που πραγματοποιήθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαίδευση για την πολιτειότητα (μελέτη CIVED). Πρόκειται για την έρευνα της IEA για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή⁶ (Torney-Purta κ.ά., 2002). Η μελέτη διεξήχθη σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση (1996-1997), οι ερευνητές σε διάφορες χώρες διεξήγαγαν ποιοτικές μελέτες περίπτωσης εξετάζοντας την έννοια και το πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Οι παρατηρήσεις από τις μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν στην συνέχεια για να την ανάπτυξη εργαλείων για τη συλλογή πληροφοριών, κατά τη δεύτερη φάση (1999-2000) της μελέτης, σχετικά με τη γνώση των μαθητών, τις στάσεις και την εμπλοκή τους με την πολιτειότητα (IEA, 2014). Όπως φαίνεται από το σχήμα που προέρχεται από την έρευνα, παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνία διαμορφώνουν τους λόγους (discourses) που παράγονται σχετικά με την πολιτειότητα οι οποίοι στη συνέχεια μεταφέρονται και επηρεάζουν επίσημες ή ανεπίσημες ομάδες αλληλεπίδρασης μέσα στην κοινότητα και τελικά καθορίζουν το άτομο:

⁶ Έτσι αποδόθηκε στα ελληνικά ο τίτλος της έρευνας International Civic and Citizenship Education Study-ICCS από την Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, η οποία υπήρξε επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος στην Ελλάδα.

«Το μοντέλο αποτυπώνει την δυναμική σχέση μεταξύ του ατομικού και του κοινωνικού πεδίου. Στο κέντρο του βρίσκεται ο μαθητής, που περιβάλλεται από τον δημόσιο λόγο ή τη συζήτηση των στόχων, των αξιών και των πρακτικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Η συζήτηση αυτή επηρεάζει τον μαθητή μέσα από τις διαπροσωπικές καθημερινές επαφές στην οικογένεια (γονείς, αδέρφια, εκτεταμένη οικογένεια), στο σχολείο (καθηγητές, διοικητικοί υπάλληλοι, προβλεπόμενη διδακτέα ύλη και ευκαιρίες για συμμετοχή), στην ομάδα των συνομηλίκων (όπως λειτουργίες εντός και εκτός του σχολείου) και στην γειτονιά (συμπεριλαμβανομένης της νεολαίας και οργανώσεις της κοινότητας). Εκτός από αυτές τις διαπροσωπικές σχέσεις, υπάρχει επίσης η επίδραση της τηλεόρασης και άλλων μέσων. Η μελέτη της IEA έδωσε έμφαση στο σχολείο και στην ομάδα των συνομηλίκων (ιδιαίτερα, όπως λειτουργεί στο σχολείο οργανισμούς και αίθουσες διδασκαλίας). Το εξωτερικό οκτάγωνο που περιβάλλει τις διαδικασίες αυτές περιλαμβάνει τα ιδρύματα, τις διαδικασίες και τις αξίες σε τομείς όπως η πολιτική, η εκπαίδευση, και η οικονομία. Περιλαμβάνει επίσης τη θέση του έθνους σε τοπικό επίπεδο και στον κόσμο. Νόμοι και επίσημα δικαστικά όργανα είναι μία μόνο πτυχή αυτής της δομής» (Torney-Purta κ.ά., 2002: σελ.131) (μετάφραση δική μου).



σχήμα 2.1 (Torney-Purta κ.ά., 2002) Το «οκτάγωνο» της έρευνας IEA: παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνία διαμορφώνουν τους λόγους (discourses) που παράγονται σχετικά με την πολιτειότητα οι οποίοι στην συνέχεια μεταφέρονται και επηρεάζουν επίσημες ή ανεπίσημες ομάδες αλληλεπίδρασης μέσα στην κοινότητα και τελικά καθορίζουν το άτομο (μετάφραση δική μου).

Στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού η εκπαίδευση για την πολιτειότητα έχει δύο διαστάσεις οι οποίες συναντώνται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα (Amadeo κ.ά., 2002). Στην πρώτη περίπτωση γίνεται κατανοητή ως ένα σύνολο οργανωμένων διδακτικών διαδικασιών που σχετίζονται με τη διδασκαλία του σχετικού αντικείμενου και οι οποίες έχουν ως σημείο αναφοράς τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις ευρύτερες εκπαιδευτικές πολιτικές που αφορούν στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και τη θέση του μαθήματος στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Νόβα-Καλτσούνη, 2002) (Lawton κ.ά., 2000). Στην δεύτερη περίπτωση η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αφορά πρακτικές και εμπειρίες που τα παιδιά αποκτούν συνολικά στο σχολείο και οι οποίες διαμορφώνονται στο πλαίσιο παιδαγωγικών διαδικασιών που αφορούν κυρίως στον χαρακτήρα του κλίματος του σχολείου και των ανθρώπινων σχέσεων ειδικότερα (Lawton κ.ά., 2000).

2.2.1 Η εκπαίδευση για την πολιτειότητα ως σχολικό αντικείμενο

Στις μέρες μας και με αφορμή την πολυπολιτισμική συγκρότηση των δυτικών κοινωνιών έχουν ερευνηθεί εκτεταμένα τα θέματα που αφορούν στο «ποιος είναι ο καλός πολίτης» και «πώς μπορεί να επιτευχθεί μια καλή μορφή πολιτειότητας». Με άλλα λόγια, κυρίως με άξονα ζητήματα που αφορούν στην ετερότητα και την πολυπολιτισμική κρίση, διερευνάται το ερώτημα: «τι πρέπει να περιλαμβάνει η εκπαίδευση για την πολιτειότητα;» Ένα από τα βασικά συμπεράσματα το οποίο εξάγεται από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αποτελεί όχημα για την επιβίωση του κράτους, καθώς διασφαλίζει την αναπαραγωγή της συλλογικής συνείδησης των πολιτών στο πλαίσιο του εθνικού κράτους (Walzer, 1995: σελ. 27) (Καρακατσάνη, 2004: σελ. 4). Τα εκπαιδευτικά συστήματα του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα αποτέλεσαν ένα μηχανισμό ενίσχυσης της κοινωνικής και πολιτικής συνοχής του εθνικού κράτους που στηρίχθηκε στην ενσωμάτωση (integration) μέσω της αναπαραγωγής «εξαγνισμένων» εθνικών μύθων (Schissler & Soysal, 2004· Green in Keating, 2014: σελ. 53· Osler, 2014· Banks, 2009: σελ. 306). Όπως υποστηρίζει ο Kymlicka (2003), οι εθνοκεντρικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα προτείνουν ένα μοντέλο έθνους-κράτους, σύμφωνα με το οποίο, το κράτος θεωρείται ότι ανήκει στην κυρίαρχη εθνική ομάδα, ευνοεί τα στοιχεία ταυτότητας, τη γλώσσα, την ιστορία, τον πολιτισμό, τη λογοτεχνία, τους μύθους και τη θρησκεία της κυρίαρχης εθνικής ομάδας και αποτελεί την έκφραση της εθνικής ταυτότητάς της. Κατά συνέπεια, όποιος δεν ανήκει σ' αυτή την κυρίαρχη εθνική ομάδα κινδυνεύει να γίνει αντικείμενο αφομοίωσης ή αποκλεισμού.

Όπως εξηγεί ο McCowan (2009), η εθνοκεντρική θεώρηση για τον προανατολισμό της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα συνδέεται με «παραδοσιακές» διδακτικές προσεγγίσεις (ό.π.π.: 23). Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων αυτών η εκπαίδευση για την πολιτειότητα αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο στα προγράμματα σπουδών (civics education), ενώ δίνεται έμφαση σε πληροφοριακού χαρακτήρα γνώσεις που αφορούν στο Σύνταγμα, την κυβέρνηση, τους θεσμούς και γενικότερα ικανότητες που αφορούν στην συμμετοχή (ό.π.π.). Αντιστοίχως, ο Banks άσκησε κριτική στις εθνοκεντρικές προσεγγίσεις τις οποίες όρισε «κυρίαρχες» θέλοντας να τονίσει το γεγονός ότι λειτουργούν

ενισχύοντας το status quo και τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας μέσω της απομνημόνευσης πληροφοριών που αφορούν στη λειτουργία της πολιτικής ζωής (Banks, 2009: σσ. 313-4).

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις υπάγονται στο παράδειγμα που οι Osler και Starkey (2005) προτείνουν ως «στοιχειώδη» εκπαίδευση για την πολιτειότητα στο σχολείο. Οι δύο θεωρητικοί της εκπαίδευσης αντλώντας από το μοντέλο του McLaughlin (1992) περί στοιχειώδους (minimal) και πλήρους (maximal) πολιτειότητας ανέπτυξαν μία τυπολογία που αφορά στην εκπαίδευση αξιολογώντας την εκπαίδευση για την πολιτειότητα στο σχολείο με βάση δύο συμπληρωματικούς άξονες οι οποίοι αντιστοιχούν: α) στα δομικά-πολιτικά χαρακτηριστικά (πολιτειότητα ως status / ιδιότητα) και β) στα πολιτισμικά-προσωπικά χαρακτηριστικά του αντικειμένου (πολιτειότητα ως ανήκειν), όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 2.1, σελ. 21). Η στοιχειώδης προσέγγιση στην εκπαίδευση για την πολιτειότητα, γίνεται αντιληπτή ως διδασκαλία βασικών γνώσεων και απόκτηση εμπειριών προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να αποκτήσουν εικόνα του εαυτού τους ως πολιτών μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Ως προϋπόθεση για την κατανόηση των όρων συγκρότησης της δημοκρατικής πολιτείας και τον ενστερνισμό των αξιών της τίθεται η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως φαίνεται και στο πάνω αριστερά τεταρτημόριο του πίνακα (Osler & Starkey, 2005: σελ. 86).

Παράλληλα, στο πλαίσιο της στοιχειώδους εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στο πάνω δεξιά τεταρτημόριο φαίνεται η σημασία της δυνατότητας που πρέπει να έχει ο πολίτης να αναστοχάζεται και να νιώθει άνετα σε ένα εύρος προσωπικών ταυτοτήτων θεωρώντας τον εαυτό του μέλος διάφορων κοινοτήτων (όπ.π.). Αναδεικνύεται έτσι η σημασία του ανήκειν για την πολιτειότητα και η αντίστοιχη κρισιμότητα του καθήκοντος της οργανωμένης εκπαίδευσης να συμβάλλει στη διεύρυνση του αριθμού των ταυτοτήτων των μαθητών.

2.2.2 Η εκπαίδευση για την πολιτειότητα ως πρακτική στο σχολείο

Οι παραδοσιακές αυτές προτάσεις εκπαίδευσης για την πολιτειότητα βρίσκουν, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, τρεις κυρίαρχες ενστάσεις οι οποίες αφορούν κατ'αρχάς στον θεωρητικό-πληροφοριακό τους προσανατολισμό, στην έμφαση που δίνεται στην απομνημόνευση και, τέλος, στον εθνοκεντρικό τους χαρακτήρα. Σήμερα η αυξανόμενη ποικιλομορφία και η διευρυνόμενη αναγνώρισή της, καθώς και τα δυσεπίλυτα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο πλανήτης, καθιστούν απαραίτητη την επανεξέταση των στόχων και των μέσων της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα, προκειμένου να προωθηθεί η ένταξη, η ισοπολιτεία και η αναγνώριση (Banks, 2009a: σελ. 314· Appadurai, 1996). Ειδικότερα, επισημαίνεται η κρισιμότητα της προσαρμογής των Προγραμμάτων Διδασκαλίας προκειμένου αυτά να ανταποκρίνονται στη συνθήκη της παγκοσμιοποίησης και της πολυπολιτισμικότητας προωθώντας τη δημοκρατία και τον πλουραλισμό (Alderson, 2000). Σ' αυτό το πλαίσιο το βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει η κοινωνία των πολιτών είναι η πρόκληση να παράσχει στους πολίτες:

«την παιδεία που απαιτείται για να ζήσουν στην κοινωνία των πολιτών, την ικανότητα να συμμετάσχουν σε δημοκρατικές κοινότητες, την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και να

ενεργούν συνειδητά σε έναν πλουραλιστικό κόσμο, την ενσυναίσθηση που επιτρέπει να ακούνε και έτσι να διαμορφώσουν φιλόξενες συνθήκες για τους άλλους (Barber, 1992: σελ.128)» (μετάφραση δική μου).

Σύμφωνα με τους Osler και Starkey (2005: σελ. 87), η πλήρης (maximal) προσέγγιση της πολιτειότητας στην εκπαίδευση αξιολογείται από το αποτέλεσμα της στην κοινωνία, δηλαδή από το είδος της κοινωνίας που παράγει. Από αυτήν τη σκοπιά οι δομές και οι πολιτικές διαδικασίες αξιολογούνται με βάση τον βαθμό στον οποίο απαλείφουν τα εμπόδια και αντιστοίχως αυξάνουν τη συμμετοχή και την πρόσβαση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Κατά συνέπεια, η συγκεκριμένη θέση τοποθετείται υπέρ της προώθησης ζητημάτων που αφορούν στην ικανοποίηση βασικών αναγκών του ατόμου μέσα από την ενεργοποίησή του και τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων.

Ο McLaughlin (1992) υποστηρίζει ότι οι πλήρεις (maximal) θεωρήσεις για την πολιτειότητα προϋποθέτουν την κατανόηση των αρχών, των αξιών και διαδικασιών που σχετίζονται με τη δημοκρατία από την πλευρά του πολίτη, μαζί με τις διαθέσεις και τις ικανότητες εκείνες που απαιτούνται για την πρόσκτηση της δημοκρατικής ιδιότητας (McCowan, 2009). Με ανάλογο τρόπο στο πλαίσιο των θεωρήσεων για την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα (democratic citizenship education) τονίζεται η σημασία της πρακτικής διάστασης του μαθήματος μέσω της συμμετοχής των μαθητών στην λήψη αποφάσεων σχετικά με τους κανόνες του σχολείου ή σε άλλες πρακτικές που συνθέτουν τη ζωή τους (McCowan, 2009: σελ. 25) (Lawy & Biesta, 2006: σσ. 45-6). Στο σχολείο η ιδιότητα του πολίτη ως πρακτική (citizenship as practice) επιτρέπει την κατανόηση της δυναμικής της πολιτειότητας, καθώς οι μαθητές γίνονται πολίτες μέσω της συμμετοχής τους σε πρακτικές που συγκροτούν την καθημερινότητά τους η οποία δεν είναι ιδανική, αλλά περιλαμβάνει δημοκρατικές και μη-δημοκρατικές πρακτικές (Lawy & Biesta όπ.π. · Parker in Lee, 2000).

	Δομικά/Πολιτικά	Πολιτισμικά/Προσωπικά
Στοιχειώδης (Minimal)	Δικαιώματα κατανόηση και εμπειρία: <ul style="list-style-type: none"> • ανθρωπίνων δικαιωμάτων • δημοκρατίας • ένταξης • κοινωνίας των πολιτών περιλαμβάνει: εκπ/ση για τα ανθρώπινα δικαιώματα	Ταυτότητες αίσθημα του ανήκειν <ul style="list-style-type: none"> • είτε/είτε (ένταση) • και τα δύο / και (υβριδικότητα) περιλαμβάνει: αισθήματα και επιλογές
Πλήρης (Maximal)	Ένταξη <ul style="list-style-type: none"> • ασφάλεια: σωματική, κοινωνική, οικονομική • ενεργός συμμετοχή • δέσμευση στη δημοκρατική πολιτειότητα περιλαμβάνει: δόμηση μιας πιο ενταξιακής δημοκρατίας	Ικανότητα (Competence) <ul style="list-style-type: none"> • πολιτικός εγγραμματισμός • κοσμοπολιτειακή προσέγγιση στον κόσμο • ικανότητα για αλλαγή π.χ. γλώσσα, συνηγορία, κινητοποίηση περιλαμβάνει: ικανότητες για δημοκρατική συμμετοχή

πίνακας 2.1 (Osler & Starkey, 2005) στοιχεία πολιτειότητας (μετάφραση δική μου).

2.3 Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα

Ο ρόλος της κριτικής σκέψης

Μία διαφορετική ανάγνωση του πεδίου της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα γίνεται από τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής οι οποίοι ανιχνεύουν δύο κυρίαρχους προσανατολισμούς στον συγκεκριμένο χώρο. Στην πρώτη περίπτωση η εκπαίδευση για την πολιτειότητα γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία πολιτισμικής μετάδοσης (cultural transmission) που λαμβάνει χώρα κυρίως μέσω του παραπρογράμματος και στόχο έχει την αναπαραγωγή του status quo (Lee, 2000: σελ. 2). Σύμφωνα με τον Giroux (1980), το μοντέλο της μετάδοσης είναι το αρχαιότερο αλλά και το ισχυρότερο στηριζόμενο κυρίως σε μια επίφαση αντικειμενικότητας με δεδομένο το γεγονός ότι η διδακτική προσέγγιση στηρίζεται στην παράθεση γεγονότων τα οποία θεωρούνται «αντικειμενικά» (σελ. 337). Η κριτική που πραγματοποιείται στο συγκεκριμένο μοντέλο έχει τις καταβολές της στην εκπαιδευτική θεωρία του Freire (1993) και συγκεκριμένα στο «συσσωρευτικό μοντέλο της εκπαίδευσης» (banking concept of education) όπου οι μαθητές και στις δύο περιπτώσεις αντιμετωπίζονται ως παθητικοί καταναλωτές της γνώσης παρά (συν)διαπραγματευτές των συνθηκών στις οποίες δραστηριοποιούνται (Giroux, 1980: σελ. 338). Η προσέγγιση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι επαφίενται στις οδηγίες και τα περιεχόμενα των προγραμμάτων σπουδών (Giroux όπ.π.) αναπαράγοντας κυρίαρχες ιδεολογίες στο πλαίσιο των σχολικών δομών (Althusser στο Sarup, 1984) και ειδικότερα μέσω της γνώσης που περιλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών και η οποία ανατανακλά την Κοινωνική Εξουσία και τον Κοινωνικό έλεγχο (Bernstein, 1991: σελ. 63).

Η Gutmann (1999) αναγνωρίζοντας αυτές τις διαφορετικές τροπές εξουσίας (authority) λαμβάνει μια πολιτική θέση στην εκπαιδευτική θεωρία. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι πάντα πολιτική γιατί συνδέεται με την απόκτηση της ικανότητας για δράση και τη δυνατότητα να αγωνιστεί με τις σχέσεις εξουσίας (Giroux, 2011). Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η κριτική σκέψη έχει οριστεί ως προϋπόθεση για τη δημιουργία καλά πληροφορημένων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Παρέχει στους μαθητές τα εργαλεία να ερμηνεύσουν την εξουσία αποδεχόμενοι αυτούς τους τρόπους ζωής που συνάδουν με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη μιας δημοκρατικής κοινωνίας.

Οι θεωρητικοί του πεδίου της κριτικής σκέψης υποστηρίζουν ότι: «ο στόχος της εκπαίδευσης για την *κριτική δημοκρατική πολιτειότητα* (critical democratic citizenship) έχει αναπτυχθεί υπό την κεφαλίδα της κριτικής σκέψης» (Paul, 1992: σελ. 303· Siegel, 1980· Wright, 2003). Εξηγούν ότι οι ικανότητες και οι διαθέσεις που ενθαρρύνονται μέσω της κριτικής σκέψης είναι τα βασικά χαρακτηριστικά των κοινοτήτων των μορφωμένων μαθητών ή πολιτών (Facione, 1990: σελ. 29· Paul & Elder, 2009: σελ. 38· Ten Dam & Volman 2004). Ένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα για τον ισχυρισμό αυτό είναι ότι η εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα και η κριτική σκέψη είναι συνδεδεμένες κυρίως μέσω των εννοιών της λογικής και του συλλογισμού. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, των δεξιοτήτων και των διαθέσεων βοηθά τους μαθητές να μπορούν να παίρνουν «δίκαιες» αποφάσεις (Paul & Elder, 2010: σελ. 39) να γίνονται αποτελεσματικοί πολίτες, οι οποίοι είναι σε θέση να συλλογίζονται ηθικά τις αποφάσεις τους. Ο Rawls (2003) αναγνωρίζει την

ικανότητα συλλογισμού και την ικανότητα λήψης δίκαιων αποφάσεων ως αξίες που αντικατοπτρίζουν την «ιδανική πολιτειότητα» την οποία ορίζει ως «την προθυμία μας να διευθετήσουμε τα θεμελιώδη πολιτικά ζητήματα με τρόπους που οι άλλοι, ως ελεύθεροι και ίσοι, να τους αναγνωρίσουν λογικούς και εφικτούς». Αυτή η προσέγγιση συνδέει περαιτέρω την έννοια της κριτικής σκέψης με εκείνη της δημοκρατίας, καθώς σε συνθήκες δημοκρατίας οι άνθρωποι αναλαμβάνουν την ευθύνη για τον δικό τους συλλογισμό και την ανάπτυξη διαλόγου σε μια ατμόσφαιρα αμοιβαίου σεβασμού για τον λόγο (Nussbaum, 2006).

Μεταξύ των εννοιολογήσεων της κριτικής σκέψης που βρίσκονται στην ίδια γραμμή επιχειρηματολογίας με τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις, οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης θεωρούνται προϋποθέσεις για μια δημοκρατική, αλληλέγγυα και δίκαιη κοινωνία (Ten Dam και Volman, 2004· Weinstein, 1990· Gutmann, 1999). Συνεπώς, συνιστούν θεμελιώδεις στόχους και επιδιώξεις εντός των ορίων της επίσημης εκπαίδευσης και έχουν, επίσης, επικυρωθεί σε διεθνή επίσημα πλαίσια που παρήγαγαν εκπαιδευτικές πολιτικές, όπως η Χάρτα για τη Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education) σύμφωνα με την οποία:

«Στις δημοκρατίες εξαρτάται από τους πολίτες σε ποιο βαθμό ξεδιπλώνονται οι δυνάμεις τους και οι αδυναμίες τους διατηρούνται υπό έλεγχο. Οι δημοκρατίες είναι απαιτητικά συστήματα που εξαρτώνται από την ενεργό συμμετοχή των πολιτών τους και την υποστήριξη-μια στάση που υποστηρίζεται από κριτική νομοφοροσύνη (critical loyalty)» (Council of Europe, Committee of Ministers, 2010) (μετάφραση δική μου).

Για τους Κριτικούς Παιδαγωγούς η κριτική σκέψη αναγνωρίζεται ως πολιτική πράξη η οποία χειραφετεί τους μαθητές ως κριτικά σκεπτόμενα άτομα και μετασχηματιστικούς πολίτες (Giroux, 1980· Banks, 2009a· Westheimer & Kahne, 2004· Westheimer, 2008). Από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής η κριτική σκέψη πρέπει να απελευθερώνει το άτομο δημιουργώντας προοπτική για το μέλλον.

Οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής παρουσιάζουν την κριτική σκέψη ως μια σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα χρησιμοποιώντας το επιχείρημα ότι μέσω αναστοχασμού και αξιολόγησης επιτρέπεται η ανάπτυξη προσωπικών θέσεων και άρα θωρακίζεται ο μαθητής-πολίτης ο οποίος μελλοντικά θα έρθει αντιμέτωπος με τον σεξισμό, την ομοφοβία, τον ρατσισμό, τη φτώχεια και τις ανισότητες. Επιπλέον, οι διαδικασίες που ακολουθούνται και οι οποίες ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη (π.χ. διαβούλευση) αποτελούν στοιχείο δημοκρατίας και βοηθούν τους μαθητές να γίνουν αποτελεσματικοί ως πολίτες (effective citizens) (Banks in Lee, 2010).

Ο Bernstein προσεγγίζει την Παιδαγωγική ως φορέα, όχι μόνο αναπαραγωγής, αλλά διακοπής (*interruption*) και ως χώρου σκέψης του «αδιανόητου». Το χαρακτηριστικό αυτό περιγράφεται ως μία εγγενής δύναμη της Παιδαγωγικής και όχι ως συγκυριακό γεγονός, όπως συμβαίνει στο κυρίαρχο πρότυπο αναπαραγωγής (Moore, 2013: σσ. 2 & 107). Η τοποθέτηση αυτή αναδεικνύει τη βασική θέση του Bernstein στο έργο του που είναι ότι η εκπαίδευση δεν είναι ποτέ απόλυτα ελεγχόμενη (2009 IV: σελ. 4). Στο σημείο αυτό συγκλίνει με τον Giroux (2011) ο οποίος εντοπίζει τη δυνατότητα διακοπής της αναπαραγωγής του θετικιστικού παραδείγματος της Παιδαγω-

γικής στο ρόλο του εκπαιδευτικού στην τάξη και ειδικότερα στη γνώση από μέρους του των κρυφών παραδοχών που αφορούν στις πρακτικές και το περιεχόμενο της γνώσης (ό.π. σσ. 38-9).

Η μετασχηματιστική θεώρηση της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα (transformative citizenship education) την οποία ενστερνίζονται οι Κριτικοί Παιδαγωγοί βοηθά τους εκπαιδευτικούς να δουν τους συσχετισμούς μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας και έτσι να εστιάσουν στις λανθάνουσες συγκρούσεις που υπάρχουν στα δύο επίπεδα συμβάλλοντας παράλληλα σε μια πιο ριζοσπαστική προσέγγιση της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα (Giroux, 1980: σελ. 355· Giroux, 2011: σελ. 73· Lee, 2000: σελ. 13· Veugelers, 2011: σελ. 475).

Στα όρια της τάξης η μετασχηματιστική εκπαίδευση για την πολιτειότητα προϋποθέτει συμμετοχικές διαδικασίες όπου κεντρική θέση καταλαμβάνει η καλλιέργεια και αξιοποίηση της κριτικής σκέψης (Lee, 2000). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι επίσης καταλυτικός καθώς καλείται να λειτουργήσει ως ενημερωμένος (informed) πολίτης-μεσολαβητής αλλά και διανοούμενος (public intellectual) με στόχο την αλλαγή της κοινωνίας την οποία οφείλει να κατανοεί (Giroux, 1980: σσ. 352 & 355).

Ο Banks (2009) επιχειρηματολογεί υπέρ της εφαρμογής της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στην εκπαίδευση εξηγώντας ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα «συμβάλλει στην απόκτηση γνώσης, ικανοτήτων, αξιών οι οποίες είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία των ατόμων στην κοινωνία» τόσο σε τοπικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο. Συνδέοντας τα προγράμματα της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης για την πολιτειότητα με τη διαπολιτισμική του θεώρηση για την εκπαίδευση, εξηγεί ότι η τελευταία θεμελιώνεται στην πρώτη προωθώντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη (ό.π. σελ. 314).

Οι Westheimer και Kahne (2004) στηριζόμενοι στην Κριτική Θεωρία ταξινομούν τον προσανατολισμό των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση το μοντέλο του πολίτη στο οποίο στοχεύουν. Στην έρευνά τους αναγνώρισαν τρία μοντέλα πολιτειότητας. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ο «καλός πολίτης» εννοιολογείται ως ο «Υπεύθυνος Πολίτης» (Personally Responsible Citizen) ο οποίος τηρεί τους νόμους, είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του, και φροντίζει να συνεισφέρει στο κοινωνικό σύνολο με εθελοντικές δράσεις. Τα αντιστοίχα εκπαιδευτικά συστήματα επιδιώκουν «να χτίσουν τον χαρακτήρα και την προσωπική ευθύνη δίνοντας έμφαση στην εντιμότητα, στην ακεραιότητα, στην αυτοπειθαρχία και στην σκληρή δουλειά ή καλλιεργώντας τη συμπόνια και εμπλέκοντας τους μαθητές στην κοινωφελή εργασία» (ό.π.: σελ. 2).

Ένα δεύτερο μοντέλο πολιτειότητας το οποίο προωθείται σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα είναι εκείνο του «Συμμετοχικού Πολίτη» (Participatory Citizen) ο οποίος συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και σε πολιτειακές υποθέσεις σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο. Η εκπαιδευτική πρόταση που στηρίζει το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της ικανότητας για συμμετοχή και επικεντρώνεται στη διδασκαλία των θεσμών και της λειτουργίας τους αλλά και της σημασίας της συμμετοχής σ' αυτούς (Westheimer και Kahne, 2004: σελ.13).

Το λιγότερο διαδεδομένο μοντέλο εκπαίδευσης για την πολιτειότητα το οποίο οι ίδιοι ενστερνίζονται στηρίζεται στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Πρόκειται για τον «Πολίτη που είναι Προσανατολισμένος στην Κοινωνική Δικαιοσύνη» (Social Justice Oriented Citizen). Τα εκπαιδευτικά συστήματα με αυτό τον προσανατολισμό επιδιώκουν να δημιουργήσουν προγράμματα για την Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν για θέματα που αφορούν στην κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα των ευκαιριών και τις δυνατότητες για συμμετοχή. Βασική προτεραιότητα των προγραμμάτων αυτών είναι η καλλιέργεια της ανεξάρτητης, κριτικής σκέψης, η οποία βοηθά τους μαθητές να αναζητήσουν τις βαθύτερες αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων προκειμένου να επιλύσουν τα προβλήματα αυτά και όχι απλώς να συμβάλουν στην προσωρινή αντιμετώπισή τους (όπ.π.)

	Υπεύθυνος Πολίτης	Συμμετοχικός Πολίτης	Πολίτης Προσανατολισμένος στην Κοινων. Δικαιοσύνη
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Λειτουργεί υπεύθυνα στην κοινότητα</p> <p>Εργάζεται και πληρώνει φόρους</p> <p>Υπακούει στους νόμους</p> <p>Ανακυκλώνει και είναι αιμοδότης</p> <p>Ενστερνίζεται τον εθελοντισμό</p>	<p>Είναι ενεργό μέλος σε κοινωνικούς οργανισμούς και συμμετέχει σε προσπάθειες για την πρόοδο</p> <p>Οργανώνει προσπάθειες στην κοινότητα για την προστασία όσων έχουν ανάγκη, προωθεί</p> <p>Γνωρίζει πώς λειτουργούν οι κρατικοί φορείς</p> <p>Γνωρίζει στρατηγικές για την επίτευξη συλλογικών έργων</p>	<p>Αξιολογεί με κριτικό πνεύμα, κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές προκειμένου να δει πέρα από τις επιφανειακές αιτίες</p> <p>Διερευνά και αντιμετωπίζει ζητήματα κοινωνικής αδικίας</p>
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΔΡΑΣΗ	<p>Συμβάλλει σε μια προσπάθεια συγκέντρωσης τροφίμων</p>	<p>Βοηθά στην οργάνωση μιας προσπάθειας συγκέντρωσης τροφίμων</p>	<p>Διερευνά γιατί υπάρχει πείνα και ενεργεί για την επίλυση των βασικών αιτίων της</p>
ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ	<p>Για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και την πρόοδο της κοινωνίας οι πολίτες πρέπει να επιδεικνύουν καλό χαρακτήρα. Πρέπει να είναι ειλικρινείς, υπεύθυνοι και νομοταγείς</p>	<p>Για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και την πρόοδο της κοινωνίας οι πολίτες πρέπει να συμμετέχουν ενεργά και να αναλαμβάνουν ηγετικές θέσεις στο πλαίσιο της οργανωμένης κοινωνίας και τις κοινωνικές δομές</p>	<p>Για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και την πρόοδο της κοινωνίας οι πολίτες πρέπει να θέτουν υπό αμφισβήτηση και να αλλάζουν το πλαίσιο της οργανωμένης κοινωνίας και τις κοινωνικές δομές όταν διαχρονικά αναπαράγουν μοτίβα κοινωνικής αδικίας</p>

πίνακας 2.2 μοντέλα πολιτειότητας Westheimer & Kahne (Westheimer, 2008)
(μετάφραση δική μου).

Στο ίδιο πνεύμα ο Veugelers (2007) συνδέοντας την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα (democratic citizenship education) με την Κριτική Παιδαγωγική εφιστά την προσοχή στον καθοριστικό ρόλο της κριτικής σκέψης για τον μετασχηματιστικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών διαδικασιών και εστιάζει στις πρακτικές πτυχές της και υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχής στην κοινωνία. Συμπεραίνει ότι «η εξάσκηση της δημοκρατίας στα

σχολεία καθιστά την εκπαίδευση ουσιαστική και παίρνει τους μαθητές σοβαρά ως ενεργούς πολίτες».

Ο Veugelers (2011: σελ. 475) ο οποίος ό αντλεί από την Κριτική Θεωρία αλλά και από τη θεωρία της Nussbaum περί κοσμοπολιτικότητας και αναπτύσσει το μοντέλο της *κριτικής δημοκρατικής πολιτειότητας* (critical democratic citizenship). Συγκεκριμένα, αξιοποιεί το στοιχείο της ηθικότητας το οποίο, όπως υποστηρίζει, πρέπει να αποτελεί κριτήριο για τις πράξεις των ανθρώπων και το οποίο η Nussbaum συνδέει με την έννοια της πολιτειότητας, δίνοντας στην τελευταία μια οικουμενική προοπτική. Στο πλαίσιο της θεωρίας της η Nussbaum δίνει προτεραιότητα στην ταυτότητα του πολίτη ως μέλους της ανθρωπότητας και τονίζει, επίσης, το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι ως ίσοι πρέπει να τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης. Όπως εξηγεί: «η ηθικότητα έγκειται στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία απορροφά τις ανθρωπιστικές αξίες σε εθνικό επίπεδο, ενώ υποστηρίζει ότι θα ήταν ανήθικο η εκπαίδευση για την πολιτειότητα να έχει γεωγραφικά όρια».

Εντούτοις, ο Veugelers (2007) επεκτείνει την προσέγγιση της Nussbaum η οποία, όπως υποστηρίζει, είναι ελλιπής από πολιτικής άποψης. Ο ίδιος στηριζόμενος στην Κριτική Θεωρία εισηγείται την σημασία της συνύπαρξης της ηθικότητας με το πολιτικό για τη χειραφέτηση του πολίτη και υποστηρίζει ότι ο πολίτης πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην οικοδόμηση μιας ισχυρής και δυναμικής δημοκρατίας. Ενστερνίζεται, τέλος, την προσέγγιση των Westheimer και Kahne (2004), σύμφωνα με τους οποίους «μόνο η επίγνωση και η συμμετοχή στην κοινωνική δράση και τις δημοκρατικές πρακτικές θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη της πραγματικής δημοκρατικής προοπτικής και συμπεριφοράς» (Veugelers, 2007· Westheimer, 2008).

Η παρούσα εργασία μέσω της εθνογραφικής προσέγγισης και ειδικότερα μέσω παρατηρήσεων που πραγματοποιούνται στις σχολικές τάξεις και οι οποίες ενισχύονται από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς επιχειρεί να ανιχνεύσει - μεταξύ άλλων - τη θέση και τον χαρακτήρα της κριτικής σκέψης ως διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μεθοδολογικά θεωρήθηκε καταλληλότερη η αντιπαραβολή των δεδομένων της παρατήρησης με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κριτική σκέψη και, παράλληλα, να διερευνηθεί ο τρόπος ή ο βαθμός στον οποίο την προωθούν μέσα στην τάξη.

Με την πραγματοποίηση εργαστηρίων με τους μαθητές στο πλαίσιο των οποίων αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συζήτησης σε αμφιλεγόμενα ζητήματα επιχειρήθηκε να αξιολογηθεί τόσο η στάση των μαθητών προς τα ζητήματα καθ' εαυτά αλλά και η άποψή τους για μία δραστηριότητα που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή τους, την προσοχή τους και την κρίση τους σε αντιπαραβολή με το τυπικό μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) των ΔΕΠΠΣ.

2.4 Πολιτειότητα και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Το ελληνικό κράτος έχει συνδιαμορφώσει και συνυπογράψει Ευρωπαϊκές και διεθνείς συνθήκες για την προστασία και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας αρκετές από τις οποίες βρίσκουν εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδιαιτέρως μέσω προγραμμάτων που αφορούν στην Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα (π.χ. Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα). Τα ΔΕΠΠΣ για το Δημοτικό σχολείο από το γενικό τους μέρος ήδη ευαγγελίζονται την «ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και [τ]η διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» ή την «εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές» (ΔΕΠΠΣ, 2001).

Εντούτοις η πράξη αποδεικνύει ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα στην Ελλάδα έχει παραμείνει στο περιθώριο των αναλυτικών προγραμμάτων, με ελάχιστες ώρες διδασκαλίας ανά σχολική χρονιά και ελάχιστη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο αντικείμενο τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης όπως υποστηρίζει ο Χριστόπουλος (2012: σελ. 19) «η ελληνική νομική και πολιτική επιστήμη, όπως και η κοινωνιολογία, δεν καταγράφουν κάποια αξιόλογη συμβολή στη μελέτη της ιδιότητας του πολίτη». Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητό ότι το περιεχόμενο επίσημων αναφορών που προέρχονται από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με τις οποίες τα Πλαίσια που συνυπογράφονται στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και τα οποία προτείνονται για τον σχεδιασμό των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών ο Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν λαμβάνονται υπόψη από τους τοπικούς φορείς (Kerr, 2012: σελ. 15).

Αναλυτικότερα, στο Δημοτικό σχολείο στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) το οποίο διδάσκεται στην Ε΄ και στη Στ΄ Δημοτικού αντιστοιχεί μία ώρα διδασκαλίας την εβδομάδα. Από την άλλη πλευρά, το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο έχει βρεθεί στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού και του ευρύτερου δημόσιου διαλόγου για τον κατηχητικό του χαρακτήρα και το γεγονός ότι υπονομεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο, κατανέμονται δύο ώρες διδασκαλίας εβδομαδιαίως κατά τις οποίες μαθητές οι οποίοι δεν ασπάζονται το Ορθόδοξο Χριστιανικό δόγμα βρίσκονται εκτός τάξης ή υφίστανται κατηχητικού περιεχομένου διδασκαλία (Noula & Sen, 2014).

Στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο η εκπαίδευση για την πολιτειότητα διαπερνά το σύνολο του προγράμματος σπουδών (ΔΕΠΠΣ), του οποίου βασική αρχή αποτελεί η διαθεματικότητα (Π.Ι., 2003)⁷. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση για

⁷ Στο ΔΕΠΠΣ διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα αλλά ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δύο άξονες: τον κατακόρυφο και τον οριζόντιο. Ειδικότερα, ο κάθετος άξονας συνδέει την ύλη με σπειροειδή τρόπο από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα ενώ ο οριζόντιος άξονας συνδέει και επεξεργάζεται θέματα των επιμέρους ΑΠΣ από πολλές οπτικές γωνίες, συμβάλλοντας στην ανάδειξη της γνώσης και στην διασύνδεσή της με την πραγματικότητα. Αυτού του είδους η προσέγγιση ονομάζεται διαθεματική και οι διασυνδέσεις μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων επιτυγχάνονται μέσω οκτώ διαθεματικών εννοιών: της αλληλεπίδρασης, της διάστασης (π.χ. χωροχρονική), της επικοινωνίας, της μεταβολής,

την πολιτειότητα δεν περιορίζεται στην διδασκαλία ενός συγκεκριμένου αντικειμένου, αλλά η επίτευξη των στόχων του μαθήματος επιδιώκεται και μέσω μιας σειράς άλλων αντικειμένων που πλαισιώνονται από το ΔΕΠΠΣ της ΚΠΑ. Όπως προαναφέρθηκε, η ΚΠΑ διδάσκεται ως ξεχωριστό αντικείμενο στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Εντούτοις, το ΔΕΠΠΣ της ΚΠΑ συμπεριλαμβάνει και το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος το οποίο διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Αυτή η προσπάθεια ενοποίησης των δύο αντικειμένων επικρίθηκε από τον Νούτσο (2003). Το επιχείρημά του στηρίζεται στο γεγονός ότι επιχειρείται η ταύτιση των δύο μαθημάτων μέσω της κοινής επικεφαλίδας «ΔΕΠΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» η οποία συνδέει δύο μαθήματα που λίγη μόνο σχέση έχουν μεταξύ τους καθώς, η θεματολογία του μαθήματος της ΚΠΑ προσανατολίζεται στη σχέση του ατόμου με την επίσημη πολιτεία και την Ευρωπαϊκή Ένωση σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στο μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος όπου τα περιεχόμενα του σχετικού ΑΠΣ αναφέρονται κυρίως στη σχέση του ατόμου με το ανθρωπογενές περιβάλλον.

Η στοχοθεσία του μαθήματος της ΚΠΑ αποτυπώνεται στο ακόλουθο απόσπασμα από το ΔΕΠΠΣ του μαθήματος:

«Η κοινωνική και πολιτική αγωγή των μαθητών, αυριανών πολιτών, στην προσχολική και την υποχρεωτική εκπαίδευση διαμορφώνεται κυρίως μέσω των μαθημάτων της «Μελέτης του Περιβάλλοντος» (Νηπιαγωγείο και πρώτες τέσσερις τάξεις του Δημοτικού) και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Ε'- ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού και Γ' τάξη του Γυμνασίου). Τα μαθήματα μέσω των οποίων διδάσκεται η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή υποβοηθούν με ένα συνεκτικό και συστηματικό τρόπο τους μαθητές να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολιτών. Ταυτοχρόνως, μαζί με άλλα μαθήματα και δραστηριότητες της σχολικής ζωής όπως η Φυσική Αγωγή, η Οικιακή Οικονομία, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, η Αγωγή Υγείας, η Αγωγή Καταναλωτή, η Κυκλοφοριακή Αγωγή και η Περιβαλλοντική Αγωγή, συντελούν ώστε να καταστούν οι μαθητές ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ο σκοπός της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση είναι:

- η πνευματική ανάπτυξη, με την προώθηση της γνώσης και της κατανόησης του βαθύτερου νοήματος και σκοπού της ζωής και των οικουμενικών και διαχρονικών αξιών της ανθρωπίνης κοινωνίας, με απώτερο στόχο την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή,
- η ηθική ανάπτυξη, με την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους στην κοινωνία,
- η κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη, με τη στήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι,

του συστήματος (δομή, ταξινόμηση, οργάνωση), της ομοιότητας και της διαφοράς, της μονάδας και του σύνολου. Στην Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε' Δημοτικού, εκτός των οκτώ διαθεματικών εννοιών, αναπτύσσονται και οι βασικές έννοιες του μαθήματος που είναι: πολίτης-ιδιότητα του πολίτη, ατομικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, τρόποι άσκησης του δικαιώματος του πολίτη, οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα, δημοκρατία-δημοκρατικός πολίτης, πολυμορφία, πολιτισμικά δικαιώματα, ισότητα, λήψη αποφάσεων.

- η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες ανήκουν, και την αποδοχή της ποικιλομορφίας και του πλουραλισμού,
- η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά, η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι μέσα από το ΔΕΠΠΣ για την ΚΠΑ επιδιώκεται η συγκρότηση ενός πολιτειακού μοντέλου που θέτει στο επίκεντρο τον εθνικό πολίτη («ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης...») στη συνθήκη πλουραλιστικών κοινωνιών. Χωρίς, βεβαίως, να απορρίπτεται η διάσταση της εθνικής ταυτότητας, πρέπει να επισημανθεί ότι η κτητική αντωνυμία (*μας*) την οποία οι συγγραφείς επιλέγουν στη διατύπωσή τους προοικονομεί μια προσέγγιση αποκλεισμού που έρχεται σε πλήρη διάσταση με τον επιδιωκόμενο πλουραλισμό και την καλλιέργεια της αποδοχής της ποικιλομορφίας. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει ο Γκόβαρης (χ.χ.) η ευρύτερη διαπολιτισμική προσέγγιση των ΔΕΠΠΣ «[εγκλωβίζεται] σε μια εκδοχή κατανόησης του διαφορετικού με εγωκεντρικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα».

Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική διάσταση των ΔΕΠΠΣ γίνεται σαφές ότι ο μαθητής γίνεται αντιληπτός ως δύναμη και όχι ενεργεία πολίτης, αφού δεν αναγνωρίζονται οι τρέχουσες ιδιότητές του πολίτη. Η προσέγγιση αυτή δεν ευνοεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την εμπλοκή τους με θέματα της επικαιρότητας τα οποία ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και καλλιεργούν το ενδιαφέρον τους για τον δημόσιο βίο.

Σύμφωνα με το νέο «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η κριτική σκέψη και η ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων είναι ζητήματα ζωτικής σημασίας και βοηθούν στην κατεύθυνση της δημιουργίας του δημοκρατικού πολίτη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001). Οι συντάκτες των ΔΕΠΠΣ υποστηρίζουν ότι η κριτική σκέψη προωθείται κυρίως από την αρχή της διαθεματικότητας και την εισαγωγή προγραμμάτων, όπως αυτο της «Ευέλικτης Ζώνης» και της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» (Αλαχιώτης, 2001). Παρ' όλ' αυτά, το περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος έχει υποστεί κριτική για την έλλειψη σχεδιασμού και για τον αφηρημένο χαρακτήρα των εννοιών που χρησιμοποιούνται (Νούτσος, 2003· Καρακατσάνη, 2004).

Αυτό που καθιστά το ζήτημα αυτό πιο ενδιαφέρον και ορίζει επίσης τον κρίσιμο χαρακτήρα του για την παρούσα εργασία είναι το γεγονός ότι στη θεωρία ο διαθεματικός χαρακτήρας του Προγράμματος Σπουδών και των συνδέσεων μεταξύ των διαφόρων θεμάτων παρέχουν στη σχολική γνώση ένα μανδύα ουδετερότητας γεγονός το οποίο, σύμφωνα με τον Νούτσο (2003), έχει ως συνέπεια, την απο-πολιτικοποίηση της γνώσης και του σχολείου ως θεσμού γενικότερα.

2.5 Ανθρώπινα Δικαιώματα και Δημοκρατική Εκπαίδευση

2.5.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα ενότητα θα αναλυθεί η σημασία της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε έναν παγκοσμιοποιημένο πλανήτη και, ειδικότερα, η σπουδαιότητά της για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των μαθητών εκείνων που δεν κατέχουν την ιδιότητα του πολίτη. Θα καταδειχθεί περαιτέρω ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέεται με τη διάσταση της πολιτειότητας. Τέλος, θα παρουσιασθεί μια σύντομη κριτική σε ό,τι αφορά την εφαρμογή του σχεδίου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, ειδικότερα, το πρόβλημα της νομιμοποίησής τους το οποίο είναι συνέπεια κυρίως της απουσίας κατανόησης της σημασίας του πολιτικού διαλόγου, της πολιτικής συμμετοχής και της αντίστοιχης κρισιμότητας των πολιτικών δικαιωμάτων.

Στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των δημογραφικών αλλαγών που αυτή συνεπάγεται, τα σύγχρονα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα πραγματεύονται το ζήτημα της ποικιλομορφίας. Ωστόσο, οι νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, τελικά, δεν ξεφεύγουν από την εθνοκεντρική προοπτική, η οποία ευνοεί την κυρίαρχη εθνική ομάδα που συγκροτεί την κρατική οντότητα, ενώ ταυτοχρόνως υπονομεύει τις μειονοτικές ομάδες οι οποίες υπόκεινται σε αφομοίωση ή αποκλεισμό (Osler, 2010· Kymlicka, 2003). Υπ' αυτήν τη συνθήκη, είναι σημαντικό να αναγνωρίζεται ότι πολλοί από τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία δεν έχουν την ιδιότητα του πολίτη, είναι, όμως, πάντοτε μέλη της ανθρωπίνης κοινότητας. Αυτό το κοινό ανήκειν αντανακλά το κοσμοπολιτειακό ιδανικό της θεώρησης του Καντ ο οποίος υπήρξε από τους θεμελιωτές της θεωρίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων βλέποντας τον άνθρωπο ως σκοπό της ύπαρξης (Maliks & Føllesdal, 2014: σελ. 2).

Παρά το γεγονός ότι η *κοσμοπολιτειότητα* αποτελεί μία ιδιαίτερα δημοφιλή έννοια στο πεδίο της μελέτης της πολιτειότητας, εντούτοις ο ορισμός της εξακολουθεί να είναι δύσκολος (Spector, 2011: σελ. 2). Η Nussbaum (1994) εισηγήθηκε για πρώτη φορά την έννοια του κοσμοπολιτισμού (cosmopolitanism) στηριζόμενη στη φιλοσοφία των Κινικών φιλοσόφων και υποστηρίζοντας το ιδανικό της «πίστης στην κοινή ομάδα της ανθρωπότητας» (Banks, 2004: 294-5· Naseem & Hyslop-Margison, 2006: σελ. 52). Ωστόσο, οι θέσεις της νωρίς δέχτηκαν κριτική που κατέστησε σαφές ότι η θεωρία της δε θα γινόταν εύκολα αποδεκτή. Σε δοκίμιό τους οι Naseem & Hyslop-Margison (όπ.π.) παρουσιάζουν τις κυρίαρχες κριτικές που διαπιστώθηκαν πρώτα από τον Arriah (1996) ο οποίος υποστήριξε ότι η Nussbaum εστιάζει στις αρχές του Διαφωτισμού οι οποίες δεν επιτρέπουν στη θεωρία της να τύχει εφαρμογής πέρα από τα όρια του Δυτικού πολιτισμού. Ο ίδιος διακρίνει μεταξύ ουμανισμού και κοσμοπολιτισμού ισχυριζόμενος ότι ο τελευταίος προτείνει «διαφορετικούς τρόπους ύπαρξης σε τοπικό επίπεδο». Ανάλογη είναι και η τοποθέτηση του Porkewitz, ο οποίος βρίσκει προβληματικές τις καταβολές του Κοσμοπολιτισμού στον Διαφωτισμό λέγοντας ότι το δίπολο «ένταξη/αποκλεισμός» που συνιστά το πρόβλημα του Κοσμοπολιτισμού, συνεπάγεται την ένταξη στην πολιτική του σχολείου όσων αναγνωρίζονται ως λογικοί και των συναφών ρητών ή άρρητων κανόνων του και τον αποκλεισμό όσων θεωρούνται μη-λογικοί ή παράλογοι (Spector, 2011). Από την άλλη, ο Wallerstein επισημαίνει το

γεγονός ότι η Nussbaum αγνοεί τον τρόπο με τον οποίο η έννοια της εξουσίας υπεισέρχεται στην παγκόσμια πολιτική (Spector, 2011: σελ. 57).

Τελικά, η σκληρότερη κριτική έρχεται από την πλευρά της Gutmann (1996) η οποία εστιάζει σ' αυτό που η ίδια χαρακτηρίζει ως χιμαιρικό ή και αφελή χαρακτήρα της προσέγγισης της Nussbaum. Ειδικότερα, η ένσταση της Gutmann (όπ.π.) στο μοντέλο της Nussbaum για τον Κοσμοπολιτισμό αφορά στην προβληματική έννοια της «κοινής ανθρώπινης κοινότητας» στην οποία οι άνθρωποι πρέπει να επιδεικνύουν πίστη, εξηγώντας ότι μια τέτοιου είδους κοινότητα δεν μπορεί να υπάρξει. Αντίθετα, η ίδια υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι πρέπει να επιδεικνύουν σεβασμό στην αξία της δικαιοσύνης. Τέλος, η Gutmann (1996) επιχειρήσε να καταδείξει τον ελιτισμό της πρότασης της Nussbaum εξηγώντας ότι το ιδανικό αυτό μπορεί να προωθηθεί μέσω φιλελεύθερων εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως αυτό των ΗΠΑ.

Τόσο εντός όσο και εκτός του πεδίου της εκπαίδευσης διαφορετικοί ορισμοί για την κοσμοπολιτεϊότητα έχουν αναδειχθεί, ενώ αντίστοιχη είναι και η ποικιλία των ταξινομήσεων των ορισμών αυτών. Η Unterhalter (2010) ταξινομεί τη σχετική βιβλιογραφία σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

«Θεωρώ ότι [η κοσμοπολιτεϊότητα] μπορεί να οργανωθεί σε τρεις μεγάλες κατηγορίες που στηρίζονται η μία στην άλλη, τις οποίες διστακτικά ονομάζω, 'της ανάγνωσης' (readerly), η οποία προσπαθεί να δώσει μια ιδιαίτερη κοσμοπολιτειακή επιστημολογία, μέσω της οποίας επιχειρεί να διαβάσει τον κόσμο, 'της εγγραφής' (writerly), που, δηλαδή, προσπαθεί να εγγράψει ιδιαίτερες κοσμοπολιτειακές διαθέσεις στα προγράμματα σπουδών, και στις αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητή, και 'της πράξης' (actorly) που προσπαθεί να δημιουργήσει ιδιαίτερες μορφές κοσμοπολιτειακής συναλλαγής μέσα στις τάξεις, τα σχολεία αλλά και παγκόσμια δραστηριότητα της εκπαίδευσης» (όπ.π.). (μετάφραση δική μου)

Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση φαίνεται ότι η κατηγορία της «εγγραφής» παρουσιάζει μεγαλύτερη συνάφεια με την στοχοθεσία της παρούσας εργασίας, καθώς περιλαμβάνει τις προσεγγίσεις εκείνες που είναι φιλικές προς την ενστάλαξη μιας κοσμοπολιτειακής αντίληψης μέσω της εκπαίδευσης (Osler & Starkey, 2005· Nussbaum, 1994) και εκείνες που είναι κριτικές αυτής της προσέγγισης, συνδέοντάς τη με μορφές ρύθμισης, εξαθλίωσης και διαφοροποίησης (Popkewitz, 2008).

Μία σημαντική πρόταση για την Κοσμοπολιτεϊότητα στον χώρο της εκπαίδευσης έρχεται από τους Osler και Starkey (2005). Όπως υποστηρίζουν, η Κοσμοπολιτεϊότητα αποτελεί μία αντι-αφήγηση προς τον εθνικισμό, αλλά δεν αρνείται την εθνική προοπτική της πολιτεϊότητας. Αντίθετα, αναγνωρίζει τις οικουμενικές αξίες, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, ως πρότυπο ακόμα και στο πλαίσιο του έθνους. Η προσέγγιση της Κοσμοπολιτεϊότητας θεμελιώνεται, εξάλλου, στην αναγνώριση των αλληλοσυνδέσεων στο πλαίσιο της ανθρωπότητας (Osler & Starkey, 2005: σσ. 19-21).

Η Osler (2011: σελ. 3) επισημαίνει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της ιδιότητας του πολίτη σε εθνικό επίπεδο η οποία όπως εξηγεί θα πρέπει να στηρίζεται στον «κριτικό πατριωτισμό». Αυτό που κυρίως πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι κοσμοπολίτης δεν είναι εκείνος που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως πολίτη του κόσμου, αλλά εκείνος οποίος βλέπει τον εαυτό του ως πολίτη μιας παγκόσμιας κοινότητας που βασίζεται σε κοινές ανθρώπινες αξίες:

«Η Εκπαίδευση για την κοσμοπολιτιότητα... συνεπάγεται μία ευρύτερη κατανόηση της εθνικής ταυτότητας. Απαιτεί την αναγνώριση ότι η βρετανική ταυτότητα, για παράδειγμα, μπορεί να βιώνεται διαφορετικά από διαφορετικούς ανθρώπους» (Osler & Vincent, 2002: σελ. 124) (μετάφραση δική μου)

Κατά συνέπεια, η κοσμοπολιτιότητα, προωθώντας την ισότητα μεταξύ των πολιτών ως προς τα δικαιώματα που απολαμβάνουν μπορεί να θεωρηθεί προέκταση του φιλελευθερισμού (liberalism).

Οι Osler & Starkey (2005) επεκτείνουν σε οικουμενικό επίπεδο τη θεωρία τους για το τρίπτυχο «ιδιότητα-ανήκειν-πρακτική» το οποίο συγκροτεί την έννοια της πολιτειότητας ορίζουν, με τη σειρά τους, ένα κοσμοπολιτειακό μοντέλο για την πολιτειότητα όπου τονίζουν τις διασυνδέσεις μεταξύ των ανθρώπων:

«η κοσμοπολιτιότητα είναι ένας τρόπος να είσαι πολίτης σε κάθε επίπεδο, σε τοπικό, εθνικό, περιφερειακό ή παγκόσμιο. Βασίζεται σε αισθήματα αλληλεγγύης προς τους συνανθρώπους οπουδήποτε κι αν βρίσκονται. Διευρύνει τους ορίζοντες και αντιτίθεται σε περιοριστικούς και αποκλειστικούς ορισμούς της ιδιότητας του πολίτη» (όπ.π.: σελ. 23) (μετάφραση δική μου)

Η διατύπωσή τους σχετικά με την παγκοσμιοποίηση της ιδιότητας του πολίτη δεν αντίκειται στην εθνική ταυτότητα και στα τοπικά χαρακτηριστικά εκείνα της ιδιότητας του πολίτη που τον συνδέουν με την τοπική κοινότητα. Συγκεκριμένα προτείνουν:

«Η κοσμοπολιτιότητα προϋποθέτει την αναγνώριση του κοινού ανήκειν στην ανθρωπότητα και την αίσθηση αλληλεγγύης προς τους άλλους. Δεν αρκεί, όμως, να αισθανόμαστε και να εκφράζουμε αλληλεγγύη προς τους άλλους που βρίσκονται μακριά, αν δε μπορούμε να θεμελιώσουμε αίσθημα αλληλεγγύης προς τους άλλους στις δικές μας κοινότητες (όπ.π.: 93) (μετάφραση δική μου)

Η σημασία του μοντέλου κοσμοπολιτιότητας που προτείνουν οι Osler και Starkey έγκειται στο ότι η πρότασή τους «σπάει» τη διχοτομία μεταξύ παγκοσμιοποιημένων και παραδοσιακότερων εθνικών/τοπικών τύπων πολιτειότητας γεγονός το οποίο καθιστά εφικτή την πραγμάτωσή της. Σήμερα, όπως υποστηρίζει η Todd (2009), «οι περισσότερες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες αντανακλούν πιο ξεκάθαρα την κλασική εκδοχή της κοσμοπολιτειακής σκέψης» (όπ.π.: σελ. 29) η οποία «επιδιώκει την εκπαίδευση για την παγκόσμια ευαισθητοποίηση και την 'κοινή ανθρωπότητα' ως προϋπόθεση για την παγκόσμια πολιτειότητα (world citizenship) (όπ.π.: σελ. 7).

Το σχέδιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έχει κοσμοπολιτειακό χαρακτήρα, και αφορά στην ισότιμη απόκτηση δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων (Osler, 2008) (Todd, 2009). Σήμερα οι διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (UNESCO, 1949), η Ευρωπαϊκή Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Council of Europe, 1953) και η Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNESCO, 1989) συνιστούν το νομικό πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διατρέχουν, επίσης, σύγχρονα προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικές πολιτικές (Osler & Starkey, 2005).

Ο McCowan (2009) υποστηρίζει, επίσης, ότι η συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα διαπερνά αυτό το νέο μοντέλο πολιτειότητας που προτείνεται για την εκπαίδευση και το οποίο στηρίζεται στην ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη

μεταξύ των λαών, αλλά και στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που ισχύουν πέρα από τα εθνικά σύνορα. Το μοντέλο της κοσμοπολιτικότητας αυτό χαράσσει έναν νέο δρόμο μεταξύ του νέου αντιδραστικού εθνικιστικού και του ψευδο-οικουμενισμού της παγκοσμιοποίησης (όπ.π.: σελ. 13).

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι εκείνη η οποία απεγκλωβίζει τους μαθητές από τις αποκλειστικές ταυτίσεις τους με τοπικές ή εθνικές ταυτότητες και τους ενθαρρύνει να αντιληφθούν τον ρόλο τους ως παγκόσμιων πολιτών ή κοσμοπολιτών, δίνοντας έμφαση στο ανήκειν τους στην κοινή ομάδα της ανθρωπότητας. Η σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έγκειται στο γεγονός ότι παρέχουν τις προϋποθέσεις για την δημοκρατική πολιτική και κοινωνική αλληλεπίδραση προστατεύοντας τα δικαιώματα της αξιοπρέπειας και των θεμελιωδών ελευθεριών και θωρακίζοντας την κοινωνία των πολιτών από αυθαίρετες ενέργειες του κράτους. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι Osler και Starkey (2005: σελ. 14) υποστηρίζουν ότι οι πολιτικά εγγράμματοι πολίτες πρέπει να έχουν γνώση και κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί, όμως, η κρισιμότητα της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα για την εκπλήρωση των στόχων αυτών. Σύμφωνα με τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την «Παιδεία της Δημοκρατίας (Education for Democratic Citizenship) και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Council of Europe. Committee of Ministers, 2010):

Σχέση μεταξύ της Παιδείας της Δημοκρατίας και της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα:

«Η Παιδεία της Δημοκρατίας και η Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι δύο έννοιες στενά συνυφασμένες μεταξύ τους οι οποίες αλληλοϋποστηρίζονται. Διαφέρουν περισσότερο ως προς το επίκεντρο και το πεδίο εφαρμογής τους και λιγότερο ως προς τους στόχους και τις πρακτικές τους. Η παιδεία της δημοκρατίας επικεντρώνεται, κυρίως, στα δημοκρατικά δικαιώματα, τις ευθύνες και την ενεργό συμμετοχή, σε σχέση με το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτιστικό επίπεδο της κοινωνίας. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ασχολείται, κυρίως, με το ευρύτερο φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων». (όπ.π.: σσ. 7-8) (μετάφραση δική μου)

2.5.2 Κριτική

Το αξιακό σύστημα το οποίο υποστηρίζει την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα δεν είναι αρκετό για να την καταστήσει πανάκεια. Αντίθετα, όπως αναλύεται παρακάτω, συχνά, ανακύπτουν ζητήματα τα οποία δημιουργούν προβληματισμούς σε ό,τι αφορά τον δημοκρατικό χαρακτήρα των συμβάσεων και συνθηκών που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα, τις δυνατότητες συμμετοχής και ένταξης που παράγουν για τις μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού αλλά και τις πολιτικές σκοπιμότητες που ενίοτε εξυπηρετούν.

Αντιπαραβάλλοντας το περιεχόμενο του προγράμματος για την «Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα» (Council of Europe. Committee of Ministers, 2010) με τις θεωρητικές θέσεις του Balibar (2008) φαίνεται ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα παράγει μία αντινομία. Καθώς ο Balibar προσεγγίζει τη σύνδεση πολιτειότητας-δημοκρατίας, ξεκινά από το τέλος αναφορικά με το προϊόν της συγκεκριμένης σύνδεσης και φαίνεται να απορρίπτει αυτό που ευαγγελίζεται το συγκεκριμένο πρόγραμμα, δηλαδή, την δημοκρατική εκπαίδευση για την πολιτειότητα. Αυτό συμβαίνει γιατί εξαρχής

θεωρεί ότι δεν υπάρχει τίποτα το φυσικό στη σύνδεση πολιτειότητας-δημοκρατίας. Εντούτοις, ερευνά τις στιγμές της διαλεκτικής τους και τις στιγμές της συνάρθρωσης θεωρίας και πράξης. Υπ' αυτήν την έννοια, η σχέση δημοκρατίας-πολιτειότητας καθίσταται αντινομική ως δυναμική μετασχηματισμού του πολιτικού. Η αντινομία αυτή, κατά τον Balibar, οφείλεται κυρίως στην εξάντληση της λέξης δημοκρατία (ο ίδιος σε άλλο κείμενό του την ορίζει ως εκδημοκρατισμό) και κυρίως σ' αυτό που η Wendy Brown (2006) ονόμασε «αποδημοκρατικοποίηση της δημοκρατίας» και το οποίο συνέδεσε με το πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού. Βάσει της θεώρησης της Brown η αποδημοκρατικοποίηση αποτελεί συγχρόνως απειλή για την ενεργό πολιτειότητα, καθώς ο νεοφιλελευθερισμός επεχείρησε να ορίσει εκ νέου το πολιτικό στο υποκειμενικό του μέρος (κίνητρα στράτευσης) και το αντικειμενικό του μέρος (θεσμικά όργανα).

Σε ό,τι αφορά τη ρητορική των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι γεγονός ότι δεν θα πρέπει να γίνει παραδεκτή ως πανάκεια για την εκπαίδευση και κατ' επέκταση για την κοινωνία με κριτήριο τον προσανατολισμό της και την επιδίωξη της πραγμάτωσης της ειρήνης και της δικαιοσύνης. Αντίθετα, πρέπει να γίνει κατανοητό πως ένα σημαντικό κομμάτι της πολιτειότητας και της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα αγνοείται στο πλαίσιο της επιχειρηματολογίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Πρόκειται για το σκέλος εκείνο που αφορά στα πολιτικά δικαιώματα και, ειδικότερα, στην πολιτική συμμετοχή του ατόμου, καθώς η τελευταία δεν υποστηρίζεται αρκετά ή δεν προβλέπεται στους χάρτες για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Peter, 2013).

Όπως υποστηρίχθηκε σε προηγούμενη ενότητα, σημαντική διάσταση της δικαιοσύνης αποτελεί η ισότιμη και απρόσκοπτη εκπροσώπηση και συμμετοχή όλων των κοινωνικών ομάδων στον πολιτικό βίο. Σε ό,τι αφορά το συγκεκριμένο ζήτημα η Peter (ό.π.) με την επιχειρηματολογία της προσπαθεί να αποδείξει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτυγχάνουν να εξασφαλίσουν πολιτική νομιμοποίηση, αν το δικαίωμα της πολιτικής συμμετοχής αποκλείεται από το σύνολο των βασικών δικαιωμάτων. Το πρώτο πρόβλημα που η Peter εντοπίζει αφορά στη σχέση ανάμεσα σε ένα πρότυπο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και άλλες πηγές πολιτικής νομιμοποίησης φέρνοντας ως παράδειγμα τη συνύπαρξη ενός προτύπου για τα ανθρώπινα δικαιώματα (πολιτικός κοσμοπολιτισμός) και το δικαίωμα της δημοκρατικής αυτοδιάθεσης ενός λαού (πολιτικός εθνικισμός) με τρόπο που σε διεθνή κλίμακα θα διατηρείται ισορροπία μεταξύ του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο εσωτερικό του κράτους, ενώ παράλληλα θα τίθενται περιορισμοί στις παρεμβάσεις τρίτων στα εσωτερικά του.

Το δεύτερο πρόβλημα της νομιμοποίησης, το οποίο συχνά αποκρύπτεται, αφορά στην αιτιολόγηση του ίδιου του προτύπου που ορίζεται για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όπως εξηγεί η Peter:

«αν η πολιτική συμμετοχή παραμένει περιορισμένη στη συμμετοχή σε συζητήσεις εθνικού επιπέδου, αυτό δημιουργεί ένα έλλειμμα νομιμότητας σε περιπτώσεις όπου ο εθνικός δημόσιος λόγος δεν επαρκεί. Κατά συνέπεια, αν οι υπάρχοντες δίαυλοι είναι ανεπαρκείς, τουλάχιστον το σκέλος ανάληψης του δικαιώματος πολιτικής συμμετοχής θα πρέπει να επεκταθεί στις διαδικασίες διαβούλευσης πέρα από το εθνικό πλαίσιο» (ό.π.: σελ. 14) (μετάφραση δική μου)

Η θέση της αυτή καταδεικνύει τον ελλειμματικό τρόπο με τον οποίο προσδιορίζεται σήμερα σε εθνικό επίπεδο η ιδιότητα του πολίτη η οποία εξοστρακίζει από την πολιτική σφαίρα εκείνους που δεν κατέχουν επίσημα την ιδιότητα του πολίτη και έτσι δεν μπορούν να συνδιαπραγματευτούν επί ίσοις όροις τους όρους για την πρόσβαση στην ιδιότητα αυτή. Ο Κοντογιώργης χρησιμοποιεί τον όρο «Ελληνική Δημοκρατία» ως παράδειγμα που καταδεικνύει μία σχεδόν αυταρχική σχέση μεταξύ του κράτους και των πολιτών που δεν αποτελούν μέρος της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας. Κατ' αντιστοιχία αυτού του είδους, η αντίληψη μπορεί να αντικατοπτρίζεται και μέσα στην τάξη του ελληνικού σχολείου όπου είναι πιθανό να αναπαράγεται έμμεσα ή άμεσα.

Ο Douzinas (2009) ασκεί κριτική στο γεγονός της κυριαρχίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στον δημόσιο λόγο. Όπως υποστηρίζει, το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον ευτελισμό και, τελικά, την ατροφία των δικαιωμάτων. Δίνει, επίσης, έμφαση στον κίνδυνο της απο-πολιτικοποίησης της πολιτικής, καθώς, όπως εξηγεί, το γεγονός ότι η αναγνώριση των δικαιωμάτων τείνει να γίνει αποκλειστικός στόχος της πολιτικής μέσα από ομαδικές διεκδικήσεις και συντεχνιακά συμφέροντα για τα δικαιώματα του ατόμου έχει ως συνέπεια τη διάσπαση της κοινωνίας και τη μετατροπή της σε ένα άθροισμα ατόμων αδιάφορων για το κοινό καλό.

Τόσο το πλαίσιο της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα όσο και οι προβληματισμοί που αφορούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο αλλά και τον σκοπό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ευρύτερα απασχολούν τη συγκεκριμένη εργασία αναφορικά με τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων και ιδιαίτερα σε σχέση με το ζήτημα της δυνατότητας της πολιτικής συμμετοχής ως έκφρασης της πολιτεότητας και της δικαιοσύνης.

Εκπαίδευση και «Δημοκρατικά Παιδαγωγικά Δικαιώματα». Η προσέγγιση του Basil Bernstein για ένα μοντέλο δημοκρατικής εκπαίδευσης

Ο Bernstein στην κοινωνιολογική του θεωρία έμμεσα εννοιολογεί κανονιστικά την έννοια της πολιτεότητας ορίζοντας κριτήρια βάσει των οποίων μπορούν να αξιολογηθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές. Η σημασία της θεώρησης αυτής έγκειται στο γεγονός ότι η ερμηνεία του πλαισίου παρατήρησης στην παιδαγωγική πρακτική βοηθά στη διερεύνηση της δυναμικής του σχολείου σε ό,τι αφορά τη δημιουργία προϋποθέσεων για μία αποτελεσματική δημοκρατία.

Η προσέγγισή του στηρίζεται στο γεγονός ότι στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας όλες οι ομάδες αναφοράς πρέπει να έχουν τη δυνατότητα της συμμετοχής ή πρέπει να νιώθουν σίγουροι ότι η συνθήκη είναι τέτοια ώστε υπάρχει η προοπτική της συμμετοχής. Μία τέτοια συνθήκη είναι για τον Bernstein (2000) αυτή της διασφάλισης των «δημοκρατικών παιδαγωγικών δικαιωμάτων». Συγκεκριμένα, προτείνει ότι η παιδαγωγική επικοινωνία στα σχολεία μπορεί να είναι δημοκρατική και κοινωνικά δίκαιη όταν οι γονείς και οι μαθητές αισθάνονται ότι έχουν κατοχυρωμένα συμφέροντα στο σχολείο και τη βεβαιότητα ότι οι ρυθμίσεις θα πραγματοποιηθούν και θα ενισχύσουν αυτήν τους την επένδυση (Singh, 1997: σελ. 8). Προκειμένου να διασφαλιστεί αυτή η συνθήκη, ο Bernstein υποστηρίζει ότι θα πρέπει να θεσμοθετηθούν τρία αλληλένδετα δικαιώματα στο πλαίσιο των παιδαγωγικών πρακτικών: της ενίσχυσης, της ένταξης και της συμμετοχής (όπ.π.).

Το δικαίωμα της *ενίσχυσης* (enhancement) ισχύει σε ατομικό επίπεδο και αφορά στην προϋπόθεση της αντιμετώπισης του ορίου ως σημείου έντασης μεταξύ του παρελθόντος και του πιθανού μέλλοντος, αλλά αφορά επίσης και στη δυνατότητα κριτικής κατανόησης και τις νέες προοπτικές για το άτομο. Η πρόσβαση στο δικαίωμα αυτό σχετίζεται με την *αυτοπεποίθηση*, ενώ η πρόοδος προϋποθέτει τα όρια να βιωθούν ως σημεία έντασης.

Επιπλέον, ο Bernstein αναφέρεται στο δικαίωμα της *ένταξης* το οποίο ισχύει στο επίπεδο της κοινότητας και αφορά στην κοινωνική, διανοητική, πολιτισμική και προσωπική ένταξη του ατόμου. Ωστόσο, η διαδικασία της ένταξης του ατόμου θα πρέπει να διαφοροποιείται από την αφομοίωση μέσω του δικαιώματος της αυτονομίας του.

Τέλος, τίθεται το ζήτημα του δικαιώματος της *συμμετοχής*. Σ' αυτήν την περίπτωση η έννοια της συμμετοχής σχετίζεται κυρίως με αυτή της πρακτικής και όχι τόσο με αυτή του λόγου (discourse). Πρόκειται για το δικαίωμα *συμμετοχής* σε διαδικασίες «κατασκευής», διατήρησης και αλλαγής της τάξης (order). Υπ' αυτήν την έννοια, το δικαίωμα της συμμετοχής αφορά στο πολιτικό επίπεδο (όπ.π. σσ. xx-xxi).

δικαίωμα	συνθήκη	επίπεδο
ενίσχυση (enhancement)	αυτοπεποίθηση (confidence)	ατομικό (individual)
ένταξη (inclusion)	κοινότητα (communitas)	κοινωνικό (social)
συμμετοχή (participation)	πολιτικός λόγος (civic discourse)	πολιτικό (political)

πίνακας 2.3. παιδαγωγικά δημοκρατικά δικαιώματα (Bernstein, 2000) (μετάφραση δική μου)

Με βάση τα παραπάνω ο Bernstein αναλύει το σχολικό πλαίσιο εξηγώντας ότι σ' αυτό οι μαθητές μπορεί να απολαμβάνουν ή να αποστερούνται αυτών των δικαιωμάτων. Συνεπώς, η περιγραφή της ιδιαίτερης κοινωνικής, πολιτισμικής ή εθνοτικής σύνθεσης που απορρέει και από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε σχολείου και η συγκριτική μελέτη των ευρύτερων παιδαγωγικών εμπειριών των μαθητών, πέρα από το στενό πλαίσιο της σχολικής τάξης, μπορούν να δώσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα αναφορικά με τους παράγοντες που καθορίζουν τη δημοκρατική κουλτούρα-δημοκρατικότητα κάθε σχολείου και, κατ'επέκταση, επιδρούν στην αντίστοιχη πολιτική κοινωνικοποίηση του μαθητή.

2.6 Πολιτειότητα και Ετερότητα

Η ανάπτυξη του παρόντος κεφαλαίου έχει ως στόχο τη θεωρητική προσέγγιση της σχέσης του εαυτού και του Άλλου στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού κράτους. Η αποσαφήνιση αυτών των συσχετισμών θα συνεισφέρει στην ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά ενσωματώνουν συγκεκριμένες εκδοχές της σχέσης εαυτού και Άλλου στην «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη σε συνθήκη πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλομορφίας.

Εξάλλου, είναι αυτός ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών και αντιστοίχως της εκπαίδευσης αλλά και το γεγονός ότι συχνά η εκπαίδευση για την πολιτειότητα σχετίζεται ή συχνά είναι συνώνυμη με την εκπαίδευση σε μια εθνική ταυτότητα, και την αφοσίωση σε ένα εθνικό κράτος που καθιστούν απαραίτητη τη θεωρητική προσέγγιση του διπόλου ετερότητα - πολιτειότητα προκειμένου να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο προσεγγίζει τον Άλλο εντός των ορίων του (Alfred, Byram, & Fleming, 2006: σελ. 2).

2.6.1 Η έννοια της σύγκρουσης και η συγκρότηση του πολιτικού

Αναφερόμενος στη συγκρότηση της πολιτικής ζωής, ο Αριστοτέλης εξηγεί ότι οι συγκρούσεις αποτελούν συστατικό στοιχείο της, καθώς οι ανθρώπινες κοινωνίες δημιουργούνται στη βάση συμφερόντων και επιδιώξεων με τις οποίες οι άνθρωποι προσέρχονται στη δημιουργία τους (Yack, 2009: σσ. 92-3). Μία από τις γνωστότερες αναφορές στην έννοια της σύγκρουσης στον χώρο του πολιτικού είναι αυτή της Mouffe. Η Mouffe (2000) αναπτύσσει το μοντέλο της «αγωνιστικής δημοκρατίας» το οποίο αποτελεί το πολιτικό σχέδιο ενός «αγωνιστικού πλουραλισμού» μέσω της αντίθεσης «αντιπάλων» που μοιράζονται ένα κοινό συμβολικό πεδίο το οποίο, ωστόσο, προσπαθούν να συγκροτήσουν με διαφορετικό τρόπο. Για τη συγκρότηση της θεωρίας της η Mouffe θέτει ως προϋπόθεση το γεγονός ότι η σύγκρουση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της πολιτικής (όπ.π.: σσ. 13-16). Ο Καστοριάδης (1999) από το πεδίο της Ψυχανάλυσης αποκαλύπτει, επίσης, αυτή τη συγκρουσιακή φύση της κοινωνικής ζωής την οποία αποδίδει στην τάση του ατόμου να απορρίπτει ο,τιδήποτε ξένο προς αυτό. Κατά συνέπεια, όπως υποστηρίζει, η δημοκρατία και η αποδοχή του Άλλου δεν είναι στη φύση του ανθρώπου.

Σε πιο πρόσφατη ανάλυση, η Bickmore (2012) υποστηρίζει, επίσης, ότι η σύγκρουση αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό της ανθρώπινης εμπειρίας και εκδηλώνεται σε όλα τα επίπεδα αλληλεπίδρασης των ανθρώπων (τοπικό, εθνικό, διατομικό κ.λπ.). Κατά τον Walzer (1994), χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του εθνικού κράτους στα όρια του οποίου γίνεται προσπάθεια αναπαραγωγής μιας εθνικής ταυτότητας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που την κάνουν να ξεχωρίζει από άλλες εθνικές ταυτότητες. Η επίσημη αυτή διαδικασία κοινωνικής αναπαραγωγής έρχεται συχνά σε σύγκρουση με την προσπάθεια των μειονοτικών ομάδων να διατηρήσουν τη δική τους ταυτότητα στο πέρασμα του χρόνου (όπ.π.: σελ. 101). Επομένως, προκειμένου να διασφαλιστεί η ειρηνική συνύπαρξη και η δικαιοσύνη στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών δυτικών κοινωνιών, όπου εμφανίζε-

ται ραγδαία άνοδος των εθνικισμών και καταγράφονται συνεχείς ρατσιστικές εκδηλώσεις, είναι ιδιαίτερα κρίσιμη η διαχείριση των συγκρούσεων αυτών οι οποίες βρίσκονται στον πυρήνα της κοινωνίας.

Στη βιβλιογραφία η έννοια της σύγκρουσης έχει συνδεθεί σε μεγάλο βαθμό με την εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την πολιτειότητα ειδικότερα. Μάλιστα ο Modood (2007) ορίζει την πολιτειότητα ως έναν τρόπο διαχείρισης της σύγκρουσης με «ανοικτό» και ειρηνικό τρόπο. Οι Halstead και Pike εξηγούν ότι η σύγκρουση αποτελεί σημαντική πτυχή της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα όταν συζητήσεις συγκρουσιακού χαρακτήρα που αφορούν σε προσωπικά θέματα διερευνώνται σε μεγαλύτερο εύρος και μελετάται η συνάφειά τους με θέματα δημόσιου χαρακτήρα (2006: σελ. 129). Μ' άλλα λόγια, τα ζητήματα αυτά «αποκτούν πολιτειακή διάσταση, όταν τα γεγονότα που συζητώνται σχετίζονται με θέματα τοπικού ή εθνικού χαρακτήρα ή όταν αφορούν στη [χαραξη] πολιτικής ή ό,τι είναι απαραίτητο να γίνει για να επέλθει αλλαγή» (ό.π.π.: 6). Η συγκρουσιακή προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στηρίζεται στον διάλογο, προϋποθέτει τον αναστοχασμό και έτσι μπορεί να προωθήσει τον πλουραλισμό.

Στην παρούσα έρευνα η έννοια της σύγκρουσης και, πιο συγκεκριμένα, οι αρχές του συγκρουσιακού διαλόγου εφαρμόζονται στη διαδικασία συλλογής δεδομένων. Η διεξαγωγή εργαστηρίων με τους μαθητές - μεταξύ άλλων - αποσκοπεί στην μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα άτομα συνδέουν την προσωπική τους εμπειρία με ζητήματα της ίδιας θεματικής τα οποία αφορούν στο εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο αναδεικνύοντας τις ταυτίσεις που αναπτύσσουν οι μαθητές όπως αυτές ορίζονται στην ενότητα που ακολουθεί.

2.6.2 Ετερότητα

Μία καίρια συνέπεια της σύγκρουσης συμφερόντων μεταξύ των ανθρώπων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι ο αποκλεισμός. Ο αποκλεισμός πρέπει να αντιμετωπιστεί σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο, καθώς αποτελεί μία από τις παθολογίες του έθνους-κράτους, το οποίο φαίνεται να χάνει έδαφος στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Μπορεί να εκδηλωθεί με πολλούς τρόπους στην κοινωνική ζωή παίρνοντας τη μορφή της φυλετικής διάκρισης, της διάκρισης με κριτήριο την ηλικία, τις σωματικές ικανότητες, τη θρησκεία κ.λπ. Σήμερα, διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η Ευρωπαϊκή Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και η Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού συνιστούν το νομικό πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων.

Η σύνδεση των εννοιών της ετερότητας και της πολιτειότητας στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας στηρίζεται στο γεγονός της αύξουσας διεθνοποίησης και αλληλεξάρτησης μεταξύ των εθνών τα οποία δημιουργούν ένα παγκόσμιο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό σύστημα (Mitchell, 2003: 388). Όπως υποστηρίζει ο De Blij (2009) οι έννοιες της παγκοσμιοποίησης και της κινητικότητας είναι συνώνυμες και προσδίδουν ένα νέο νόημα στην έννοια της εντοπιότητας.

Υπ' αυτήν τη συνθήκη, η έννοια του ανήκειν αναδεικνύεται σε λειτουργικό όρο στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, καθώς δημιουργεί τη συνάρτηση των

πρωτογενών ταυτοτήτων οι οποίες περιλαμβάνονται στην εθνοτική-γενεαλογική πλευρά της εθνικής ταυτότητας -στοιχεία πολιτισμικού χαρακτήρα, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, λαϊκή κουλτούρα, η (ιστορική) πατρίδα- (Smith, 1991) και οι οποίες συγκροτούν την έννοια του ανήκειν καταδεικνύοντας τη σχέση του ατόμου με την πολιτειακή οντότητα. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στις μέρες μας, δεδομένης της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοτικών ομάδων στα όρια του σύγχρονου εθνικού κράτους. Έτσι, γίνεται αντιληπτό ότι για την επιβίωση του τελευταίου απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ομαλότητα των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων στο πνεύμα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ο Χριστόπουλος (2012) συνδέει την έννοια του ανήκειν με τη δημοκρατία μέσω του διπόλου «ένταξη-αποκλεισμός» το οποίο προκύπτει. Σύμφωνα μ' αυτήν την προσέγγιση, η πολιτειότητα είναι ευέλικτη και διαφοροποιητική (οι έχοντες και οι μη-έχοντες την ιδιότητα του πολίτη) και άρα μπορεί να οριστεί ως ένα δημοκρατικό ισότοπο (ό.π.).

Σύμφωνα και με τον ορισμό της έννοιας του ανήκειν, η διατήρηση και προώθηση της κοινωνικής συνοχής στο πλαίσιο του εθνικού κράτους είναι κυρίως ευθύνη της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας. Συνεπώς, για τη διατήρηση των ισορροπιών στο πλαίσιο του εθνικού κράτους ιδιαίτερης σημασίας είναι η διαχείριση της σχέσης από πλευράς της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας με τις υπόλοιπες μειονοτικές. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Kelman (1997), οι αποφάσεις της πολιτικής εξουσίας για την ταυτότητα της ομάδας έχουν μεγάλη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές κοινότητες στο πλαίσιο της την αντιλαμβάνονται.

Εντούτοις, αν και η ευθύνη της απονομής της ιδιότητας του πολίτη αφορά στην επίσημη πολιτεία και άρα συνδέεται άμεσα με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα, φαίνεται στις περισσότερες περιπτώσεις να αποτελεί το νομικό και πολιτισμικό πλαίσιο για τον αποκλεισμό των «αποκλιπόντων», δηλαδή όσων δεν πληρούν τα κριτήρια –πολιτικά ή πολιτισμικά– που τίθενται για συμμετοχή στην επίσημη πολιτεία (Nagel & Staeheli, 2004: σελ. 5). Αυτό συμβαίνει γιατί σύμφωνα με το μοντέλο του σύγχρονου δυτικού κράτους η πολιτειότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με το εθνικό κράτος αντανακλώντας την ιστορική διαμόρφωση της (κυρίαρχης) εθνικής κοινότητας. Έτσι, αν και ορισμένοι πολίτες απολαμβάνουν τα προνόμια της ιδιότητας του πολίτη, εξακολουθούν να παραμένουν αποκλεισμένοι όσον αφορά στην εκπροσώπησή τους σε σημαντικούς τομείς της δημόσιας ζωής (ό.π.). Η διάσταση αυτή του αποκλεισμού ορίστηκε από τον Balibar (2008) ως «εσωτερικός αποκλεισμός». Αυτού του είδους ο αποκλεισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί με «την πλήρη χειραφέτηση στον τομέα της δημόσιας δράσης, με συζητήσεις και συγκρούσεις, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν επίσημα δικαιώματα» (ό.π.: σελ. 530).

Το φαινόμενο αυτό λαμβάνει χώρα παρά το ότι η πολιτική έκφραση των ομάδων στον κοινωνικό χώρο θεωρείται κρίσιμη για τη συνοχή του εθνικού κράτους, καθώς αποτελεί τμήμα του προσδιορισμού της εθνικής τους ταυτότητας και άρα διατηρεί σημαντικό ρόλο στη σύζευξη του αισθήματος του ανήκειν με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη εφόσον αποτελεί συνιστώσα της συγκρότησης της εθνικής του ταυτότητας. Όπως επισημαίνει ο Kelman (1997), ο αυτοπροσδιορισμός είναι μία ανάγκη της εθνοτικής ομάδας και έχει ψυχολογικό υπόβαθρο. Συνεπώς, το αίσθημα μη αποδοχής από την πολιτεία οδηγεί στην αποσύνδεση του αισθήματος του ανήκειν από την ταύτιση με την πολιτική κοινότητα η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία εθνικισμών

μακρόθεν ή ταυτίσεις με τον τόπο προέλευσης (Nagel & Staeheli 2004: σελ. 8). Όπως υποστηρίζει και ο Littleton, τα μέλη των μειονοτικών ομάδων - στο πλαίσιο της ανεπαρκούς εκπροσώπησής τους στον δημόσιο χώρο - τείνουν να προτάσσουν τις πρωτογενείς τους ταυτότητες (θρησκεία, γλώσσα, ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κ.λπ. Η Osler (2013), ωστόσο, επισημαίνει ότι η ποικιλομορφία στο πλαίσιο της κοινωνίας δεν έγκειται μόνο στο εθνοτικό υπόβαθρο των ανθρώπων και δε συνδέεται αποκλειστικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Υπενθυμίζει τη σημασία της αναγνώρισης της ποικιλομορφίας η οποία στηρίζεται στο φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη θρησκεία ή τη γλώσσα και η οποία αποσυνδέει την Ευρωπαϊκή ταυτότητα από μια ομογενοποιημένη «λευκότητα». Η αναγνώριση αυτής της ποικιλομορφίας επιτρέπει άλλωστε την ανάπτυξη των δημοκρατικών θεσμών.

Ο Figueroa υποστηρίζει ότι εντός των ορίων των πλουραλιστικών κοινωνιών οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν βρισκόμενοι συνεχώς σε μια διαδικασία αμοιβαίου προσδιορισμού (όπ.π.: σελ. 53). Σύμφωνα με την προσέγγισή του, οι άνθρωποι, ως κοινωνικά όντα, επιτυγχάνουν την ταυτότητά τους μέσω της εμπειρίας του διαφορετικού Άλλου. Με παρόμοιο τρόπο από τη σκοπιά της Ψυχανάλυσης, η Kristeva υποστηρίζει ότι ο Άλλος βρίσκεται στον πυρήνα του εαυτού μας. Υπ' αυτήν την έννοια, κατά την άποψή της, όταν αγωνιζόμαστε εναντίον του αλλοδαπού, αγωνιζόμαστε εναντίον του ασυνειδήτου μας (ακατάλληλη πλευρά του αδύνατου εαυτού μας). Ορίζει την πολιτισμική διαφορά ως την «ξένη γη όπου κατασκευάζεται ασταμάτητα και αποδομείται» επισημαίνοντας την ευελιξία των ορίων και της επικοινωνίας (Kristeva στο Haddour, 2000).

2.6.3 Συμμετοχή, δημοκρατία και κοινωνική δικαιοσύνη

Αξιοποιώντας την έννοια της πολιτισμικής δημοκρατίας ο Banks τονίζει την κρισιμότητα της ένταξης των μειονοτικών ομάδων για την επιβίωση της πολιτικής δημοκρατίας. Όπως επισημαίνει, «[ο]ι πολίτες από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές, πολιτιστικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ομάδες πρέπει να περιλαμβάνονται δομικά μέσα στο έθνος-κράτος και να βλέπουν τις εμπειρίες, τις ελπίδες και τα όνειρά τους να αντανακλώνονται στον εθνικό πολιτισμό». Η συνθήκη αυτή μπορεί να διασφαλίσει την ενότητα στα όρια του πολυπολιτισμικού έθνους-κράτους το οποίο θα αποτελέσει το πεδίο πραγμάτωσης δημοκρατικών αξιών, όπως η ειρήνη και η ισότητα.

Το θέμα του αποκλεισμού του Άλλου από τη δημόσια ζωή και η περαιτέρω σύνδεσή του με τον εκδημοκρατισμό του πολιτικού βίου έχει μελετηθεί από την I.M. Young. Η Young (1990) υποστηρίζει ότι ο εκδημοκρατισμός της πολιτικής προϋποθέτει τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του δημόσιου και του ιδιωτικού χώρου. Ισχυρίζεται ότι ο αποκλεισμός είναι αποτέλεσμα των διχοτομιών της νεωτερικότητας, και ιδίως αυτής του ορθολογισμού έναντι του συναισθήματος.

Στον δημόσιο χώρο, που αποτελεί τον κατ' εξοχήν τόπο της ιδιότητας του πολίτη και της δημοκρατίας, το δίπολο του ορθολογισμού-συναισθήματος έχει αποκλείσει όλα όσα σχετίζονται με το τελευταίο (συναίσθημα) κατασκευάζοντας την Ετερότητα μέσα από «τις διαδραστικές δυναμικές της αποστροφής (aversion)». Η Young χρησιμοποίησε τον όρο αυτό για να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο ορισμένες ομάδες στιγματίζονται όταν αποκλίνουν σε σχέση

με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, τα οποία καταλαμβάνουν οικουμενικούς ρόλους. Εξηγεί, επίσης, ότι τα θύματα του Πολιτισμικού Ιμπεριαλισμού βιώνουν την καταπίεση και τη βία, τοποθετούνται σε στερεότυπα και βιώνουν τη συνεχή σύνδεση της ταυτότητάς τους με την ταυτότητα της ομάδας τους. Ο επαναπροσδιορισμός της δημόσιας σφαίρας στηρίζεται στη φεμινιστική προσέγγιση ότι «το προσωπικό είναι πολιτικό», υποστηρίζοντας ότι καμία κοινωνική πρακτική δε θα πρέπει να αποκλείεται ως ακατάλληλη για τον δημόσιο διάλογο. Η θεώρηση αυτή της Young συνομιλεί με άλλες προσεγγίσεις που αφορούν κυρίως στην έννοια της δικαιοσύνης. Μία από αυτές είναι εκείνη της Fraser (2008) η οποία εισήγαγε την έννοια της δικαιοσύνης ως δίκαιης μεταχείρισης (justice as fairness) και όχι ως ισονομίας. Στο πλαίσιο αυτής της ανάλυσης η δικαιοσύνη έχει τρεις διαστάσεις. Αφορά στη δίκαιη κατανομή των αγαθών (οικονομική δικαιοσύνη), την αναγνώριση των μειονοτήτων (πολιτισμική δικαιοσύνη) και την ισότιμη συμμετοχή στην πολιτική ζωή (ποιος συμμετέχει και με ποιους όρους). Η τρίτη διάσταση, η οποία βρίσκεται σε άμεση σχέση με την προσέγγιση της Young σχετίζεται με τον τρόπο τον οποίο οι πολιτικοί θεσμοί διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη συμμετοχή των μειονοτικών ομάδων στην πολιτική ζωή. Από την άποψη αυτήν, η Fraser (ό.π.) βρίσκεται σε συμφωνία με την Young (1990) η οποία πραγματευόμενη την δικαιοσύνη θέτει το ζήτημα της ισότητας. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η προσέγγιση στην έννοια της δικαιοσύνης θα πρέπει να εστιάζει στην κυριαρχία, την καταπίεση, τη λήψη αποφάσεων, τον καταμερισμό εργασίας και την κουλτούρα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Καταλήγει παραθέτοντας την άποψη της Heller για την δικαιοσύνη και ισχυριζόμενη ότι η τελευταία αφορά σε προοπτικές, αρχές και διαδικασίες που βοηθούν τα μέλη της κοινωνίας να αξιολογήσουν τις νόρμες και τους κανόνες (Young, 1990: σσ. 33-4).

Κατά τον Tourraine, η ιδέα της δικαιοσύνης οδηγεί σε ένα αγώνα προκειμένου να τίθενται περιορισμοί σε όλες τις μορφές της εξουσίας ζητώντας την αναγνώριση κοινωνικών δικαιωμάτων που μπορεί να ορίζονται από την άποψη της δικαιοσύνης και της αμεροληψίας αλλά και πολιτισμικών δικαιωμάτων τα οποία μπορεί να διατυπωθούν με βάση την ταυτότητα και τη διαφορά (2000: σελ. 302). Εξετάζοντας το ζήτημα της δικαιοσύνης από ανάλογη σκοπιά ο Parekh (2000) εξηγεί ότι η θετική ισότητα (positive equality) προϋποθέτει ισότητα δικαιωμάτων αλλά και ευκαριών. Δηλαδή, ο πολίτης έχει δικαίωμα πρόσβασης σε ένα ρεπερτόριο που περιλαμβάνει κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά αλλά και πολιτισμικά δικαιώματα. Στην τελευταία περίπτωση του δίνεται η δυνατότητα να εκφράσει, να διατηρήσει και να μεταδώσει τον πολιτισμό του (ό.π. σελ. 211).

Η διαχείριση των «αποκλεισμών τόσο εντός όσο και εκτός του χώρου της εκπαίδευσης έχει ως προϋπόθεση τη δημοκρατική λειτουργία της τελευταίας η οποία έχει δύο εκφάνσεις που αποκαλύπτουν τη συνάρτησή της με τον δημοκρατικό χαρακτήρα της κοινωνίας:

- α) το δικαίωμα της πρόσβασης και της συμμετοχής με ίσους όρους σ' αυτή και
- β) την προώθηση της συμμετοχικότητας και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Το γεγονός αυτό αποκαλύπτει ταυτοχρόνως την κυκλικότητα της σχέσης μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά το πρώτο στοιχείο παρατηρείται ότι οι κλασικές παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές θεωρίες που χρονολογικά εκτείνονται από την αρχαία Ελλάδα και το ιδανικό της *Παιδείας* μέχρι τον Marx, τον Dewey και τον Freire (1993) υποστηρίζουν ότι είναι πολύ σημαντικό

όλοι οι νέοι να απολαμβάνουν το προνόμιο της εκπαίδευσης. Κύριος εκπρόσωπος αυτής της σχολής είναι ο Dewey (1954) ο οποίος, κατ' αρχάς, επισημαίνει την ψευδή διάκριση μεταξύ των δύο ζητημάτων. Συνδέει την εκπαίδευση με τη δημοκρατία εξηγώντας τη σημασία της πρώτης για την άνθιση της δεύτερης με στόχο τη συμμετοχή όλων στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Σύμφωνα με τον Dewey, η δημιουργία αποτελεσματικών πολιτών επιτυγχάνεται μέσω της σωστής εκπαίδευσης και της πληροφόρησης των μαθητών.

Σήμερα η σχολή της Κριτικής Παιδαγωγικής αποδομώντας τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τους μηχανισμούς καταπίεσης και επικυριαρχίας που λειτουργούν εντός των ορίων του αναπαράγοντας το status quo στοχεύει στην αφύπνιση της κριτικής συνείδησης των μαθητών και τη χειραφέτησή τους για τον ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Από την άλλη, και σε ό,τι αφορά στη δεύτερη θέση, αναφορικά με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης, οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης προσεγγίζουν το σχολείο ως μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής. Υπ' αυτήν την έννοια, κύριος εκπρόσωπος αυτής της παράδοσης μπορεί να θεωρηθεί ο Bourdieu (2010), σύμφωνα με τον οποίο, η εκπαίδευση όχι μόνο δεν διασφαλίζει την πολυπόθητη για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, κοινωνική κινητικότητα, αλλά αντίθετα συμβάλλει στη συντήρηση των προνομίων των ανώτερων κοινωνικών τάξεων. Επίσης, από τη σκοπιά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ο Bernstein (1975) επισημαίνει το «έλλειμμα» με το οποίο οι μαθητές των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων προσέρχονται στην εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τις απαιτήσεις που τίθενται από το σύστημα και τη σχολική αποτυχία την οποία αυτό το έλλειμμα συνεπάγεται. Σε ανάλυσή της η Φραγκουδάκη (1997) επισημαίνει ότι το στοιχείο που διαφοροποιεί τον Bernstein από άλλους «ριζοσπάστες» κοινωνικούς επιστήμονες είναι το γεγονός ότι:

«αναλύει τους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής, χωρίς, όμως, να βλέπει στην ισχύ και αποτελεσματικότητα αυτών των μηχανισμών αναγκαστικά αδύνατες τις κοινωνικές αλλαγές. Ο συμβολικός έλεγχος που αντιπροσωπεύει τη δεδομένη τάξη πραγμάτων, εμπεριέχει για τον Bernstein τη δυνατότητα αλλαγής του».

Η παρούσα εργασία μέσω της εθνογραφικής προσέγγισης εστιάζει στο ζήτημα της κριτικής σκέψης και εξετάζει την εκπαίδευση υπό το πρίσμα των δυνατοτήτων ουσιαστικής συμμετοχής των μαθητών επιδιώκοντας να καταλήξει σε συμπεράσματα εν είδη υποθέσεων αναφορικά με την ποιότητα των δημοκρατικών σχέσεων εντός του σχολείου. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στον βαθμό που οι παιδαγωγικές πρακτικές καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίσουν τους κυρίαρχους λόγους που λειτουργούν και διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης και οι οποίες τους βοηθούν να μελετήσουν τις πηγές της παρεχόμενης γνώσης. Παράλληλα, εξετάζονται οι ενταξιακές διαδικασίες και οι αντιλήψεις των μαθητών για τον εαυτό και για τον άλλο, όπως προωθούνται εντός αλλά και εκτός της τάξης.

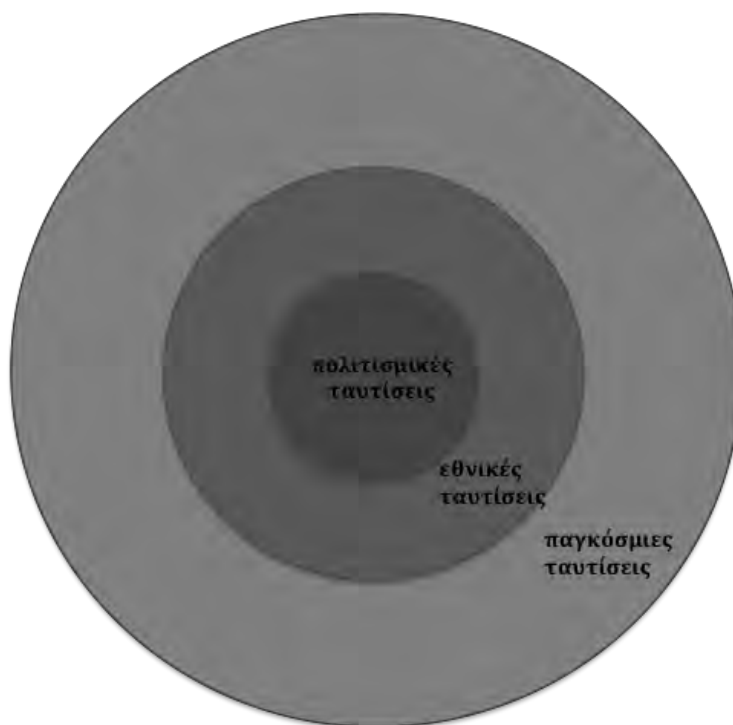
2.6.4 Ταυτίσεις

Στις μέρες μας η έννοια της πολιτειότητας διευρύνεται καθώς αυξάνεται η κινητικότητα των ανθρώπων λόγω της σημαντικής μείωσης φυσικών πόρων

αλλά και λόγω των δυνάμεων της οικονομικής και τεχνολογικής παγκοσμιοποίησης. Κατά συνέπεια, η ιδιότητα του πολίτη καθίσταται ταυτοχρόνως μια ηθική κατηγορία, καθώς μας τοποθετεί υπεύθυνους απέναντι σ' αυτόν τον παγκοσμιοποιημένο πλανήτη (Veugelers, 2011). Καθώς ο κόσμος γίνεται όλο και μικρότερος, μέσω των αλληλεξαρτήσεων που αναπτύσσονται, εκείνο που εκκρεμεί είναι η αναγνώριση του ανήκειν στην κοινή ομάδα του ανθρώπινου είδους μέσω πολλαπλών ταυτίσεων μας με τις διαφορετικές κοινότητες σε πολιτισμικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, οι πολίτες πρέπει να αναπτύξουν την συνείδηση του ρόλου τους στον κόσμο και των διασυνδέσεων μεταξύ του τοπικού με το παγκόσμιο επίπεδο:

Οι κοινότητες δεν υφίστανται μόνο σε τοπικό επίπεδο, αλλά έχουν και άλλες ταυτότητες, τόσο σε εθνικό όσο και σε υπερεθνικό επίπεδο, που τους προσδίδουν ένα πολύ μεγάλο εύρος όσον αφορά στην ετερογένειά τους στο πλαίσιο της κοινωνίας και της ζωής τους. Η πολυπλοκότητα αυτού του ζητήματος ξεπερνά τον απλοϊκό ορισμό είτε των κυρίαρχων ή μειονοτικών πολιτισμών. Τα πολιτικά συστήματα, στα περισσότερα μέρη του κόσμου, δεν έχουν συμβιβαστεί με τις συνέπειες αυτής της πραγματικότητας στη δημόσια πολιτική (Gundara, 2000: σελ. 20) (μετάφραση δική μου)

Ο Banks υιοθετεί αυτή την προσέγγιση και εξηγεί ότι στις σύγχρονες κοινωνίες οι πολίτες πρέπει να είναι σε θέση να διατηρήσουν τους δεσμούς τους με τις πολιτισμικές τους κοινότητες και να συμμετέχουν αποτελεσματικά στον κοινό εθνικό πολιτισμό (Banks, 2011: σελ. 246). Η συνθήκη αυτή αποτελεί, παράλληλα, παράγοντα εκδημοκρατισμού της κοινωνίας καθώς επιτρέπει τη συμπερίληψη του Άλλου και την ένταξη περιθωριοποιημένων ομάδων και προωθεί τον πλουραλισμό (Banks κ.ά., 2005: σελ. 20).



σχήμα 2.2 σχηματική απεικόνιση των ταυτίσεων που δυνητικά αναπτύσσει ο πολίτης στα όρια του παγκοσμιοποιημένου ανθρωποκεντρικού κοσμοσυστήματος (Banks κ.ά., 2005) (μετάφραση δική μου)

Σε έναν κόσμο συνεχών πολιτισμικών ανταλλαγών και αμφισβητήσιμων διχασμών μεταξύ των εγχώριων και των διεθνών χώρων αυτή η αναγνώριση της ποικιλομορφίας των πολιτισμών και των σχέσεων κυριαρχίας που υπάρχουν μεταξύ τους στηρίζει τη δημοκρατία (Touraine, 2000: σελ. 195). Ο Banks (2011) υποστηρίζει ότι στα δημοκρατικά πολυπολιτισμικά έθνη η ποικιλομορφία και η ενότητα πρέπει να συνυπάρχουν σε μια λεπτή ισορροπία. Σε έναν παγκοσμιοποιημένο πλανήτη οι μαθητές πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν τον ρόλο τους σε σχέση με τους άλλους. Όπως εξηγεί ο Banks (2011), οι πολιτικώς εγγράμματοι πολίτες πρέπει να είναι «αναστοχαστικοί, ηθικοί και ενεργοί» και πρέπει να έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν τις πολλαπλές τους ταυτόσεις (Osler & Starkey, 2005: σελ. 32). Ο Banks (2005) θεωρεί ότι η εκπαίδευση για την πολιτειότητα θα πρέπει να έχει δύο στόχους. Κατ' αρχάς, πρέπει να βοηθά τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τις πολλαπλές τους ταυτόσεις σε πολιτισμικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, ενώ ταυτοχρόνως θα πρέπει να συνεισφέρουν στη διατήρηση της εθνικής ενότητας η οποία διασφαλίζει την πραγμάτωση της δημοκρατίας (ό.π.: σελ. 8). Επιπλέον, θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της δέσμευσή τους στις αξίες της δικαιοσύνης και της ισότητας στον κόσμο (ό.π.).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και κατανόηση των παιδαγωγικών πρακτικών εντός των οποίων μαθητές του Δημοτικού σχολείου οικοδομούν και υποκειμενικά νοηματοδοτούν την έννοια του πολίτη. Για τον σκοπό της μελέτης του ερευνητικού ερωτήματος πραγματοποιήθηκε μία εθνογραφική μελέτη περίπτωσης σε πέντε Δημοτικά σχολεία του ευρύτερου πολεοδομικού συγκροτήματος της πόλης της Λάρισας. Οι μέθοδοι που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων περιελάμβαναν την παρατήρηση των μαθημάτων σε τάξεις της Στ' Δημοτικού, την καταγραφή δεδομένων από την καθημερινότητα του σχολείου, τις συνεντεύξεις με τους πέντε εκπαιδευτικούς των σχολείων, στοιχεία από συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς των σχολείων ή τους διευθυντές αλλά και από τη διεξαγωγή εργασιών με τους μαθητές.

Ερευνητικοί Στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας διαμορφώνονται ακολούθως:

- α) να εξεταστούν και να γίνουν κατανοητοί σειρά παραγόντων και προϋποθέσεων της σχολικής ζωής και των επιτελούμενων εντός αυτής παιδαγωγικών πρακτικών, με τη μορφή των αλληλεπιδράσεων, της δυναμικής και της ποιότητας των διυποκειμενικών σχέσεων, που επιτρέπουν ή αποτρέπουν, άμεσα ή έμμεσα, *εμπειρίες πολιτειότητας*. Ειδικότερα, επιδιώκεται να διερευνηθεί η ύπαρξη και ο τρόπος πραγμάτωσης των κυρίαρχων στην καθημερινή ζωή του σχολείου ιεραρχιών⁸ και ιεραρχήσεων, όχι μόνο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ σχολικής διοίκησης και εκπαιδευτικών.
- β) να διερευνηθούν *τα κριτήρια και τα περιεχόμενα με τα οποία οι μαθητές οριοθετούν και ορίζουν την έννοια του πολίτη*. Συγκεκριμένα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές τοποθετούνται σε θέματα που αφορούν στο κοινωνικο-πολιτικό γίνεσθαι και ειδικότερα στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τον συγκρουσιακό χαρακτήρα του πολιτικού χώρου.

Σχετικές Έρευνες

Πριν την παρουσίαση της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας είναι σημαντικό να παρουσιαστούν άλλες σχετικές εργασίες που προηγήθηκαν στο πεδίο και με διαφορετικούς τρόπους στήριξαν τη διεξαγωγή της έρευνάς μου. Καθώς η έρευνα σχετικά με την έννοια του πολίτη και, ειδικότερα, αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχετικά περιορισμένη στον ελλαδικό χώρο, η διατριβή στηρίζεται μεθοδολογικά σε εργασίες και έρευνες που ως επί το πλείστον πραγματοποιήθηκαν εκτός Ελλάδας και είτε αφορούν στην ελληνική πραγματικότητα είτε απλώς συγκλίνουν ως προς τη θεματική τους με την παρούσα διατριβή.

Όπως αναλύθηκε προηγουμένως, η παρούσα έρευνα πρόκειται να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται το πολιτικό υπό το πρίσμα της έννοιας της δικαιοσύνης και άρα μιας σειράς συγκρουσιακών καταστάσεων.

⁸ η έννοια της ιεραρχίας στο πλαίσιο της τάξης προέρχεται από την κοινωνιολογική θεωρία του Basil Bernstein ο οποίος την ορίζει ως ένα σύνολο κανόνων κοινωνικής τάξης, ήθους και διαγωγής για την αρμόζουσα συμπεριφορά στην παιδαγωγική σχέση (Bernstein, 1991: σελ. 115)

Συνεπώς, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την πληροφόρηση της παρούσας έρευνας παρουσιάζει η διδακτορική διατριβή της Φωτακοπούλου (2009) η οποία, αν και πραγματοποιήθηκε στο πεδίο της Εξελικτικής Ψυχολογίας, μελέτησε την πολιτική σκέψη σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 8-18 ετών. Η Φωτακοπούλου επιχείρησε να εξετάσει την εξελικτική διαφοροποίηση μιας σειράς πολιτικών εννοιών (εξουσία, κυβέρνηση, δημόσιο και ιδιωτικό συμφέρον, δημοκρατία, νόμος, ανθρώπινα δικαιώματα κ.λπ.). Στο πλαίσιο της εργασίας της έδωσε έμφαση στον συσχετισμό της εξελικτικής διαδικασίας της σκέψης με την πιθανή επίδραση εσωγενών παραγόντων (κοινωνικο-ηθική σκέψη και αμιγώς γνωστική ανάπτυξη) και εξωγενών επιδράσεων. Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της χρησιμοποίησε σε επίπεδο ομάδων εστίασης πολιτικά και ηθικά διλήμματα για τη μελέτη της πολιτικής και κοινωνικο-ηθικής σκέψης των μαθητών αλλά και έργα λογικής σκέψης για τη μελέτη της γνωστικής τους ανάπτυξης. Αξιοποίησε, επίσης, απαντήσεις γονέων σε ερωτηματολόγια προκειμένου να αποσαφηνίσει τα ευρήματά της.

Η μεταπτυχιακή εργασία του Σταύρου Μούτσιου (1996) περιγράφει και αναλύει το Διαθεματικό Εννιαίο Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης του Περιβάλλοντος για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η αναφορά στην εργασία αυτή γίνεται, γιατί το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος αποτελεί στην ουσία την εισαγωγή στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που οι μαθητές του Δημοτικού παρακολουθούν στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, καθώς τα δύο αποτελούν «ενιαίο και ενοποιημένο τομέα μάθησης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001). Για το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος ο Μούτσιος εξηγεί ότι περιγράφεται ως μια μη-αυστηρά οριοθετημένη ύλη ενός και μοναδικού γνωστικού χώρου, αλλά «μελέτη μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης πραγματικότητας, η οποία διεξάγεται στο πεδίο ποικίλων γνωστικών περιοχών» (1996). Με άλλα λόγια, υιοθετεί μία άποψη πολύ κοντά σ' αυτήν της I.M. Young (1990) που παρατέθηκε παραπάνω ότι η πολιτειότητα δε μπορεί να αποτελέσει ένα διδακτέο αντικείμενο.

Μία ακόμη εργασία η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτή της Δέσποινας Καρακατσάνη (2004) στο πλαίσιο της οποίας μελετάται διεξοδικά η πολιτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σύμφωνα με την Καρακατσάνη, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφορικά με την παροχή πολιτικής παιδείας χαρακτηρίζεται από την έλλειψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού και επιμόρφωσης. Η ερευνήτρια, ωστόσο, επισημαίνει ότι «[σ]ημαντικότερο ρόλο παίζει η κουλτούρα, η συγκρότηση του εκπαιδευτικού συνολικά και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο» τα οποία σε μεγάλο βαθμό επηρεάζονται και από τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο (π.χ. μετωπική διδασκαλία, μοναδικό εγχειρίδιο, ποσοτικοποιημένα κριτήρια που αφορούν κυρίως στην επιτυχία στις εξετάσεις) (ό.π.: σσ. 134-5). Τα παραπάνω συντελούν στην περιθωριοποίηση του μαθήματος και στην καταγραφή του ως «δευτερεύοντος» στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων (ό.π.: σελ. 135).

Μία έρευνα που αφορά στην πολιτική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτή της Pasoula (2001). Το θέμα της εργασίας της σχετίζεται με την ανάπτυξη της ηθικής, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στο πλαίσιο του ήθους και των αναλυτικών προγραμμάτων του ελληνικού Δημοτικού σχολείου. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον λόγω των μεθοδολογικών εργαλείων που η ερευνήτρια ανέπτυξε για τη συλλογή των δεδομένων. Η Pasoula αξιοποίησε την πολλαπλή μελέτη περίπτωσης και ως κριτήριο επιλογής

των περιπτώσεων όρισε το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία που επέλεξε.

Τη σημασία του κοινωνικο-οικονομικού παράγοντα ως κριτηρίου για την επιλογή του δείγματος επισημαίνει και αξιοποιεί στην έρευνά της η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2005). Η εργασία της αφορά στην επεξεργασία δεδομένων που προέρχονται από τη διεθνή έρευνα για την πολιτική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που διεξήγαγε η I.E.A. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Η Πολυδωρίδη προσπάθησε να δει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αντιλαμβάνονται έννοιες όπως η δημοκρατία, ο πολίτης, ο Άλλος κ.λπ. σε σχέση με το περιεχόμενο της γνώσης που παρέχεται στο σχολείο (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005: σελ. 13). Τελικά, ερμήνευσε τα αποτελέσματα χρησιμοποιώντας την έννοια της «πολιτισμικής οικείωσης» και εξήγησε ότι «οι μαθητές φαίνεται να οικειώνουν τη σύγχρονη - δυτική - έννοια του πολίτη με τρόπο που ούτε απορρίπτουν το δυτικό πρότυπο ούτε τις ελληνικές παραδοσιακές αντιλήψεις» (Ντέλικου, Παπαδοπούλου & Τσακμάκη στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005: σελ. 306).

Το έργο του Χριστόπουλου (2012) *Ποιος είναι Έλληνας πολίτης* είναι μία από τις σημαντικότερες έρευνες σχετικά με το ζήτημα της πολιτειότητας στον ελλαδικό χώρο. Αναδεικνύει την εξέλιξη της σχέσης του πολίτη με το ελληνικό κράτος από συστάσεώς του εξετάζοντας παράλληλα τις συνδηλώσεις της έννοιας πάντα σε σχέση με την έννοια του ανήκειν.

Σύμφωνα με τους Osler και Starkey (2005: σελ. 10), η πολιτειότητα αποτελεί μία δυναμική έννοια με τρεις διαστάσεις. Αρχικά, προσεγγίζουν την πολιτειότητα ως status δίνοντας έμφαση στη «σχέση του ατόμου με το κράτος». Επίσης, περιγράφουν την πολιτειότητα ως αίσθημα το οποίο αναφέρεται στο αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα πολιτών και τον βαθμό ταυτοποίησης με το κράτος (ό.π.: σελ. 11). Τέλος, η αναφορά τους στην πολιτειότητα ως πρακτική υποδηλώνει το αίσθημα της ελευθερίας του ατόμου και της δυνατότητάς του να αλλάξει τα πράγματα. Η συγκεκριμένη προσέγγιση επελέγη, επειδή καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εννοιών οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις για την πολιτειότητα και πρόκειται να αξιοποιηθεί για την ερμηνεία των ευρημάτων στο πλαίσιο της έρευνας.

Οι παραπάνω έρευνες αποτέλεσαν σημαντική πηγή πληροφοριών για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κυρίως ως προς τη δόμηση των μεθοδολογικών της εργαλείων αλλά και ως προς την καλύτερη θεωρητική πληροφόρησή της. Παρακάτω θα γίνει αναλυτικότερη αναφορά στον τρόπο με τον οποίο η καθεμία συνεισέφερε στη συγκρότηση της μεθοδολογίας της έρευνας.

3.1 Μεθοδολογικός προσανατολισμός της έρευνας

3.1.1 Γιατί ποιοτική μεθοδολογία;

Σύμφωνα με τη στοχοθεσία της έρευνας, η τελευταία συνιστά μία προσπάθεια ερμηνευτικού τύπου διερεύνησης της έννοιας του πολίτη, όπως αυτή οικοδομείται από μαθητές Δημοτικού σχολείου μέσω των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης. Είναι προφανές ότι η παραπάνω δήλωση εκφράζει τη θέση που υιοθετείται από την ερευνήτρια στο πεδίο αναφορικά με τη μεθοδολογική διερεύνηση του παρόντος ζητήματος και εντάσσει την έρευνα σε ανάλογο ερευνητικό παράδειγμα. Κατά τη Mertens, ως παράδειγμα ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τον κόσμο και συγκροτείται από μία σειρά φιλοσοφικών αντιλήψεων που καθοδηγούν τον τρόπο σκέψης και δράσης του ερευνητή (2005: σελ. 7). Σύμφωνα με τον Gilbert, στον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών μία έρευνα δεν γίνεται «στο κενό», αλλά αποτελεί μια δραστηριότητα στο πλαίσιο της ερευνητικής κοινότητας. Αναφέρει ότι οι έρευνες πραγματοποιούνται με αναφορά σε προηγούμενες εργασίες (2008: σελ. 30).

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να εκθέσει και να αιτιολογήσει τη μεθοδολογία μιας έρευνας η οποία θέτει ερωτήματα που αφορούν και μελετώνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Ο Popkewitz (1981) υποστηρίζει ότι η κατεύθυνση της έρευνας στο εκπαιδευτικό πεδίο προσεγγίζει το σχολείο αναφορικά με τις περίπλοκες αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσió του. Τα χαρακτηριστικά της έρευνας που αφορούν στη σχολική κουλτούρα είναι δύο:

- χρήση μεθόδων της Ανθρωπολογίας και της Κοινωνιολογίας ως προς τον προσανατολισμό της και
- συγκέντρωση δεδομένων στον φυσικό χώρο (πραγματικές συνθήκες) όπου οι αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν.

Τα δεδομένα μπορούν να συγκεντρωθούν με στατιστικές μεθόδους (κατηγορίες, παρατηρήσεις και προγράμματα αλλά και συνεντεύξεις). Διαφορετικά μπορεί να είναι αφηγήσεις γεγονότων του σχολείου ή της τάξης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, μαθητών-υλικών, εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών-διοίκησης κ.λπ. Ωστόσο, το γεγονός ότι η έρευνα τοποθετείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, υπαγορεύει τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας, η οποία επιτρέπει να αναδειχθούν έννοιες, όπως αυτή της πολιτειότητας εν προκειμένω και να ερμηνευθούν διαδικασίες, όπως οι παιδαγωγικές και κοινωνικο-πολιτικές που αποτελούν το αντικείμενο του ενδιαφέροντος στην παρούσα διατριβή.

Όπως υποστηρίζει ο Hammersley, η θεώρηση της μεθοδολογίας της έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες με κριτήριο τα ανταγωνιστικά παραδείγματα είναι κάθε άλλο παρά χρήσιμη (1995: σσ. 2-3). Όπως εξηγεί, η διάκριση αυτή υπερβάλλει σχετικά με τον βαθμό των εμπειρικών διαφορών στις θεωρήσεις των ερευνητών και της επίδρασης που αυτές μπορεί να έχουν στην πρακτική της έρευνας (ό.π.κ.) Εντούτοις, η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων, δηλαδή, το γεγονός ότι επιδιώκεται η μελέτη από τη σκοπιά των υποκειμένων ενός επίκαιρου ζητήματος το οποίο σχετίζεται με διυποκειμενικές αλληλεπιδράσεις και διαδικασίες μάθησης στον βióκοσμο του σχολείου, υπαγορεύει τη χρήση ποιοτικής μεθοδολογίας. Αυτή επιτρέπει αφενός την περιγραφή και ερμηνεία διαδικασιών οι οποίες λειτουργούν ως συνθήκες «κατασκευής» και

υποκειμενικής σημασιодότησης της πολιτειότητας εκ μέρους των συμμετεχόντων (εν προκειμένω μαθητών) και αφετέρου την καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας του ελληνικού σχολείου ως προς το ζήτημα της δημοκρατικής αγωγής, όπως αυτή επιτελείται και καθίσταται προσβάσιμη ερευνητικά μέσω των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών. Εν κατακλείδι, η μεθοδολογία της έρευνας εντάσσεται στο επιστημολογικό παράδειγμα του κονστρουξιονισμού, καθώς στο πλαίσιο αυτού του παραδείγματος δίνεται η δυνατότητα περιγραφής και κατανόησης νοήματος (Mertens, 2005: σελ. 16) και διαδικασιών οι οποίες βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού μου ενδιαφέροντος.

Η μεθοδολογία του ποιοτικού παραδείγματος, είναι γενικά πολύ «ανοικτή» υπό την έννοια ότι δεν προδιαγράφει τις μεθόδους που πρέπει να χρησιμοποιηθούν και δεν υπαγορεύει κάποιο συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να διεξαχθεί η έρευνα (Robson, 2011: σελ. 24). Η Mertens, ωστόσο, υποστηρίζει ότι στο ποιοτικό παράδειγμα χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες μέθοδοι, όπως η συνέντευξη, η παρατήρηση ή η Ανάλυση Λόγου. Μάλιστα, οι διαφορετικές χρήσεις των μεθόδων της ποιοτικής έρευνας καθιστούν δύσκολο για τους ερευνητές να συμφωνήσουν σε μία βασική ονομασία για το πεδίο, καθώς δεν είναι ποτέ ένα ενιαίο πράγμα. Υποστηρίζουν, επίσης, ότι η ποιοτική έρευνα συνιστά ένα πεδίο όπου οι επιστήμες διαπλέκονται, επικοινωνούν και αντιτίθενται (Denzin & Lincoln in Mertens 2005: σελ. 7).

Αντίθετα με το θετικιστικό παράδειγμα, στο οποίο επικρατεί ο όρος «αντικειμενικότητα», η κονστρουκτιβιστική επιστημολογία υπαγορεύει ότι ο ερευνητής και ο ερευνώμενος είναι δεμένοι σε μία διαδικασία διαδραστική, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την αλληλεπίδρασή τους (Mertens, 2005: σελ.19). Αυτό είναι φυσικό να θέτει ζητήματα σχετικά με την εγκυρότητα της έρευνας. Παρ' ολ' αυτά η Burnard σε έρευνά της, όπου χρησιμοποίησε παρατήρηση και συνέντευξη, υποστήριξε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων με τη χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων και πολλαπλών μεθόδων συλλογής τους (όπ.π.).

3.2 Μέθοδοι Συλλογής δεδομένων

Στο παρόν τμήμα της παρουσίασης της μεθοδολογίας της έρευνας περιγράφονται οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων από το πεδίο. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η διερεύνηση των ερωτημάτων που τίθενται στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής κρίνεται απαραίτητο οι μέθοδοι που αξιοποιούνται να λάβουν υπόψη όλα τα εμπλεκόμενα υποκείμενα, όπως μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και όλες τις εμπλεκόμενες μεταβλητές, όπως το χώρο και το χρόνο. Έτσι, εξηγείται περαιτέρω η σύνδεση των μεθόδων συλλογής δεδομένων με τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς τα δεδομένα προέρχονται από τρεις πηγές: α) τάξη, β) εκπαιδευτικοί και γ) μαθητές των οποίων η υποκειμενική εμπλοκή προσεγγίζεται και καταγράφεται με τις μεθόδους της παρατήρησης, της συνέντευξης και της συμμετοχής στα εργαστήρια αντιστοίχως.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται επίσης η λογική της επιλογής των περιπτώσεων, της ανάλυσης των δεδομένων και συζητώνται τα ζητήματα της δεοντολογίας που αφορούν στην έρευνα.

3.2.1 Μελέτη περίπτωσης

Όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη μεθοδολογία της έρευνας, σκοπός μιας διδακτορικής διατριβής δεν είναι η «ανακάλυψη του τροχού» (Bryman, 2008: σελ. 78), αλλά η γνωριμία, η στήριξη και η ελάχιστη επέκταση της συζήτησης στο σχετικό πεδίο της έρευνας. Για τον λόγο αυτόν, η παρούσα έρευνα αξιοποιεί ως μεθοδολογική αφετηρία άλλες έρευνες με παρόμοιο προσανατολισμό που για διαφορετικούς λόγους παρουσιάζουν εγγύτητα με τη θεματική της παρούσας έρευνας.

Η ερευνητική μέθοδος που αξιοποιείται για τη μελέτη του πεδίου είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης. Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ότι, σύμφωνα και με τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν παραπάνω, για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική η μελέτη του πλαισίου στο οποίο το ζήτημα της «κατασκευής» της έννοιας της πολιτειότητας λαμβάνει χώρα, ενώ, όπως προαναφέρθηκε, είναι εξίσου σημαντικό το γεγονός ότι η έρευνα εξετάζει ένα επίκαιρο ζήτημα (δεν είναι ιστορικού χαρακτήρα) (Yin, 2009: σελ. 13). Επιπλέον, το είδος των ερωτημάτων που η εργασία θέτει είναι της μορφής «Πώς» και «Γιατί», γεγονός το οποίο φανερώνει την ύπαρξη λειτουργικών δεσμών (operational links), οι οποίοι, κατά τον Yin, πρέπει να μελετώνται διαχρονικά. Κατά συνέπεια, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να υποστηρίξει τέτοιου είδους έρευνες (Yin, 2009: σελ. 9).

Ο Gerring εξηγεί ότι ως περίπτωση ορίζεται οποιοδήποτε φαινόμενο με συγκεκριμένα όρια (κυρίως αναφορικά με τη διάσταση του χώρου), το οποίο περιλαμβάνει το αντικείμενο του ενδιαφέροντος (2007: σελ. 19). Από την άλλη πλευρά, η Merriam διευκρινίζει ότι μονάδα ανάλυσης ή αλλιώς «περίπτωση» μπορεί να αποτελέσει ένα άτομο, ένα πρόγραμμα, μία ομάδα, ένα ίδρυμα, ένα γεγονός ή μία έννοια (1988: σελ. 44). Κατά τον Stake (2005), όλες οι περιπτώσεις έχουν λειτουργικά μέρη και στόχους. Πολλές από αυτές έχουν υπόσταση (self). Η περίπτωση είναι ένα σύστημα λειτουργικό ή δυσλειτουργικό,

άλλοτε με λογική και άλλοτε όχι. Πάντα, όμως, χαρακτηρίζεται από συνοχή και συγκεκριμένες ακολουθίες (Denzin & Lincoln στο Stake, 2005: σελ. 444).

Η μελέτη περίπτωσης, σύμφωνα με τον Gerring, δανείζεται στοιχεία από συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως η εθνογραφία, η συμμετοχική παρατήρηση ή η έρευνα πεδίου (2007: σελ. 17). Αυτή η άποψη βρίσκει αντίθετο τον Yin (2009) ο οποίος επικρίνει το γεγονός ότι η μελέτη περίπτωσης τείνει να θεωρείται απλώς στάδιο στο πλαίσιο της εφαρμογής άλλων μεθόδων ή σε άλλες περιπτώσεις συγχέεται με την εθνογραφία ή τη συμμετοχική παρατήρηση.

Ως κυριότερο μειονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου θεωρείται συχνότερα η μη αντιπροσωπευτικότητα της υπό εξέταση περίπτωσης, γεγονός το οποίο θέτει την έρευνα υπό αμφισβήτηση και δημιουργεί προβλήματα γενίκευσης (Gerring, 2007: σσ. 20-1· Merriam, 1988: σελ. 34· Bryman 2008: σελ. 51). Η μοναδικότητα της περίπτωσης, κατά τη Merriam, μπορεί επίσης να έχει ως αποτέλεσμα την υπεραπλούστευση ή υπερβολική έμφαση στη λεπτομέρεια ως προς την περιγραφή των καταστάσεων (όπ.π.: σελ. 33).

Ένα επίσης σημαντικό μειονέκτημα σχετίζεται με τη δεοντολογία της έρευνας και ειδικότερα με την ευσυνειδησία του ερευνητή, ο οποίος οφείλει να αποφεύγει τα ολισθήματα προσανατολίζοντας την έρευνα στις δικές του αντιλήψεις. Ο Yin, άλλωστε, επισημαίνει ότι η εφαρμογή της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης είναι καταλληλότερη σε περιπτώσεις όπου υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα για τον ερευνητή να κατευθύνει τις σχετικές συμπεριφορές στο πλαίσιο της έρευνας (2009: σσ. 10-11). Το θέμα της προκατάληψης που μπορεί να επιδράσει στο τελικό προϊόν της έρευνας είναι κάτι το οποίο πρέπει να έχει υπόψη του τόσο ο ερευνητής όσο και ο αναγνώστης, ενώ είναι εγγενώς συνδεδεμένο με την πολιτική φύση της μελέτης περίπτωσης (Merriam, 1988: σελ. 34).

Η Merriam (1988) υποστηρίζει ότι, όταν η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται για την προσέγγιση κατάλληλων ερωτημάτων, τότε τα πλεονεκτήματα της μεθόδου υπερτερούν των μειονεκτημάτων. Έτσι, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να αποτελέσει μέσο για τη διερεύνηση σύνθετων κοινωνικών ζητημάτων και να αποδώσει πλούσια και ολιστική περιγραφή των φαινομένων κατά τη μελέτη πραγματικών καταστάσεων (Merriam, όπ.π.: σελ. 30; Gerring, 2007: σελ. 17). Τέλος, η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να θεωρηθεί ιδανική στην περίπτωση της έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης, όταν χρησιμοποιούνται έννοιες από άλλα πεδία για την πλαισίωσή του (Merriam, όπ.π.: σελ. 35).

3.2.2 Μία πολλαπλή Μελέτη Περίπτωσης

Όπως προαναφέρθηκε, για τη διερεύνηση των ερωτημάτων επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης. Ωστόσο, προκειμένου να περιοριστούν τα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η μελέτη ενός και μόνον παραδείγματος –και τα οποία παρατέθηκαν παραπάνω– κρίθηκε σκόπιμη η αξιοποίηση της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης, την οποία οι Yin (2009) και Gerring (2007) δέχονται ως εκδοχή της γνωστής μεθόδου μελέτης περίπτωσης.

Η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, κατά τον Yin, αποδίδει πιο αξιόπιστα δεδομένα και, συνεπώς, θεωρείται πειστικότερη (2009: σελ. 45). Ο Gerring υποστηρίζει ότι, αν και η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης κάνει λιγότερο εφικτή

την εντατική και σε βάθος εξέταση των φαινομένων, ταυτοχρόνως, αποτελεί επιχείρημα στη μομφή της αδυναμίας χρήσης αντιπροσωπευτικού δείγματος (2007: σσ. 20-1).

Ένα ακόμη σοβαρό επιχείρημα υπέρ της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης το οποίο επηρέασε και τα κριτήρια της δειγματοληψίας αφορά και στην «τυπικότητα», την οποία η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης μπορεί να διασφαλίσει στο πλαίσιο της διεξαγωγής έρευνας με εθνογραφικά χαρακτηριστικά. Ο Patton (1980) είχε συζητήσει «την τυπικότητα» χρησιμοποιώντας τον όρο «τυπική περίπτωση» σε αντίθεση προς τον όρο «ακραία» ή «αποκλίνουσα» περίπτωση, καθώς είναι λογικό να αποφεύγεται η μελέτη μιας περίπτωσης της οποίας η λογική και τα αποτελέσματα θα πρέπει να απορριφθούν εξ ολοκλήρου, επειδή η περίπτωση είναι γνωστό ότι είναι ειδική, αποκλίνουσα, ασυνήθιστη ή ακραία.

Όπως προαναφέρθηκε, την πολλαπλή μελέτη περίπτωσης επέλεξε για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της και η Pasoula μελετώντας το «ήθος» στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο. Με τη χρήση της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης η ερευνήτρια επεδίωξε την ετερογένεια στα δεδομένα της εργασίας της. Με τον ίδιο τρόπο, αξιολογήθηκε ότι και στην παρούσα έρευνα η διαφορετική κοινωνικο-οικονομική προέλευση έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί ως παράγοντας ο οποίος, ενδεχομένως, παρεμβάλλεται αναφορικά με τον τρόπο που τα παιδιά «κατασκευάζουν» την έννοια της πολιτειότητας εφόσον συγκροτεί θεμελιώδη ταυτότητα του υποκειμένου, ενώ, παράλληλα, η κοινωνική και οικονομική συνθήκη αποτελούν σημαντικές παραμέτρους για τον ορισμό της πολιτειότητας.

Συγκεκριμένα, αντλούνται στοιχεία από το θεωρητικό μοντέλο του Basil Bernstein (1991) στο πλαίσιο του οποίου βασική παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι κάθε κοινωνική πρακτική διέπεται από σχέσεις εξουσίας που χαρακτηρίζουν όλους τους θεσμούς πολιτισμικής αναπαραγωγής και ιδιαίτερα την εκπαίδευση.

3.2.2.1 Η επιλογή των Περιπτώσεων

Οι μέθοδοι δειγματοληψίας στην έρευνα είναι αυτές είναι που καθιστούν σαφέστερες τις διαφορές μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Κατά την εφαρμογή της ποιοτικής έρευνας το ενδιαφέρον εστιάζεται σε μικρά δείγματα ή μοναδικές περιπτώσεις που επιλέγονται με δειγματοληψία σκοπιμότητας (purposeful sampling). Στόχος της δειγματοληψίας σκοπιμότητας είναι η επιλογή περιπτώσεων πλούσιων σε πληροφορίες των οποίων η μελέτη θα διαφωτίσει τα ερωτήματα της έρευνας (Patton, 2002: σελ. 230). Στο πλαίσιο του κονστρουκτιβιστικού παραδείγματος οι ερευνητές χρησιμοποιούν τη θεωρητική δειγματοληψία ή τη δειγματοληψία σκοπιμότητας με σκοπό να αναγνωρίσουν περιπτώσεις πλούσιες σε πληροφορίες, οι οποίες θα επιτρέψουν την σε βάθος μελέτη της εκάστοτε περίπτωσης (Mertens, 2005: σελ. 309 & σσ. 320-1). Ο Stake εξηγεί ότι η επιλογή των περιπτώσεων για την εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης εξαρτάται από τον σκοπό της μεθόδου. Για τον λόγο αυτόν, προτείνει συγκεκριμένα είδη δειγματοληψίας για τις διαφορετικές εκδοχές της μελέτης περίπτωσης (όπ.π.: σελ. 323). Όταν εφαρμόζεται η πολλαπλή μελέτη περίπτωσης, οι διαφορετικές περιπτώσεις επιλέγονται, διότι η κατανόησή τους θα οδηγήσει στην καλύτερη θεώρηση και ερμηνεία του ευρύτερου πλαισίου (Mertens, 2005: σελ. 323).

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, στην έρευνα συμμετείχαν πέντε τμήματα της Στ' Δημοτικού σε διαφορετικά σχολεία διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας. Το πρώτο σχολείο βρισκόταν σε μια υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης και οι γονείς των μαθητών ήταν κυρίως αυτοαπασχολούμενοι, εργάτες, δημοτικοί υπάλληλοι χαμηλού ή πολύ χαμηλού μορφωτικού επιπέδου ή και αναλφάβητοι. Αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηρίσει τη συγκεκριμένη περίπτωση ως ακραία ή αποκλίνουσα είναι η φοίτηση ενός μεγάλου ποσοστού μαθητών Ρομά (60%). Η δεύτερη περίπτωση ήταν η παρατήρηση του τμήματος της Στ' Δημοτικού ενός σχολείου ημιαστικής περιοχής. Στο συγκεκριμένο σχολείο φοιτούσαν μαθητές των οποίων οι γονείς ασχολούνταν με τη γεωργία, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς ήταν γαιοκτήμονες ή εργάτες στα γύρω εργοστάσια και, σε λίγες περιπτώσεις, υπάλληλοι. Επίσης, το σχολείο φιλοξενούσε αρκετούς μαθητές μη ελληνικής εθνοτικής προέλευσης, κυρίως ρουμανικής ή αλβανικής καταγωγής. Το τρίτο σχολείο που επελέγη για την έρευνα ήταν ιδιωτικό λόγω του ότι τα σχολεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται σημαντικά από τα δημόσια κυρίως σε ό,τι αφορά τη δομή και τη λειτουργία τους, ενώ στην Ελλάδα το 6% του μαθητικού πληθυσμού –το υψηλότερο στην Ευρώπη– φοιτεί σ' αυτά (Eurydice, 2000). Επιπλέον, αν και τα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται είναι κοινά, εντούτοις στην ιδιωτική εκπαίδευση υπάρχει μεγάλη ευελιξία και ελάχιστος έλεγχος σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής τους. Το τέταρτο σχολείο υποδεχόταν μαθητές μεσαίων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, ενώ το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν ιδιαίτερα υψηλό (εκπαιδευτικοί, ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι, καθηγητές πανεπιστημίου, γιατροί). Τέλος, το πέμπτο σχολείο που φιλοξένησε την έρευνα βρισκόταν σε μια καθαρά αγροτική περιοχή. Στο σχολείο αλλά και στην τάξη όπου διεξήχθη η έρευνα φοιτούσαν ως επί το πλείστον μαθητές αλβανικής καταγωγής των οποίων οι γονείς ασχολούνταν με την γεωργία ως εργάτες.

Επιπλέον λόγοι που μεταξύ των σχολείων που επελέγησαν ήταν και ένα ιδιωτικό ήταν κατ'αρχάς το γεγονός ότι στο ιδιωτικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αυτόνομοι και έχουν ιδιαίτερες ευθύνες προς τη διεύθυνση και την ιδιοκτησία του σχολείου. Ο δεύτερος λόγος αφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ιδιωτικά Δημοτικά σχολεία δεν είναι πτυχιούχοι δάσκαλοι, αλλά εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ελλιπή ή μηδενική παιδαγωγική κατάρτιση οι οποίοι διδάσκουν τα αντίστοιχα αντικείμενα στους μαθητές του Δημοτικού. Σχετικά με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, οι γονείς που εγγράφουν τα παιδιά τους στο συγκεκριμένο σχολείο είναι, σύμφωνα με τη διεύθυνση, γιατροί αλλά και εύποροι ελεύθεροι επαγγελματίες ή υπάλληλοι ανωτέρων κλιμακίων.

Τα παραπάνω σχολεία αποτέλεσαν αντικείμενο παρατήρησης για ένα περίπου μήνα το καθένα.

σχολείο	αστικής περιοχής (1)		αστικής περιοχής (2)		ημιαστικής περιοχής		αγροτικής περιοχής		ιδιωτικό	
χαρακτηριστικά σχολείου	γονείς: εργάτες, στρατιωτικοί, επαγγελματίες (62% Ρομά)		γονείς: ανώτερο μορφωτικό επίπεδο (εκπ/κοί, γιατροί)		γονείς: αγρότες, μετανάστες		γονείς: αγρότες, μετανάστες		γονείς: ανώτερο μορφωτ. & οικονομ. επίπεδο (έμποροι, γιατροί)	
μαθητές	κ	α	κ	α	κ	α	κ	α	κ	α
	11	8	11	10	6	6	7	3	8	15
	6 μαθητές Ρομά		-		4 παιδιά μη-ελληνικής εθνοτικής προέλευσης		7 παιδιά μη-ελληνικής εθνοτικής προέλευσης		-	

πίνακας 3.4. δείγμα μαθητών

3.2.3 Η Παρατήρηση

Παιδαγωγικές Πρακτικές

Το σχολείο ως θεσμός και ως χώρος κοινωνικοποίησης αποτελεί για το παιδί ένα σημαντικό παράγοντα για τη συγκρότηση του πολιτικού εαυτού. Το γεγονός αυτό είναι συνιστώσα πολλαπλών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της λειτουργίας του οι οποίες εκτείνονται πέρα από τα επίσημα προγράμματα σπουδών και αφορούν στην οργανωτική δομή του σχολείου, η οποία εντέλει υποστηρίζει την ιδεολογική του λειτουργία (Νόβα-Καλτσούνη, 2002). Σ' αυτό το πλαίσιο ο μαθητής γίνεται κοινωνός αξιών, ιδεολογιών και αντιλήψεων οι οποίες γίνονται ιδιαίτερα διακριτές υπό συγκρουσιακές συνθήκες.

Η μελέτη της συγκρότησης της έννοιας της πολιτειότητας στο πλαίσιο των παιδαγωγικών πρακτικών εστιάζει στη διερεύνηση και ανάλυση εκείνων των πλεγμάτων αλληλεπίδρασης μέσω των οποίων διαμορφώνονται σε καθημερινή βάση οι αναπαραστάσεις των μαθητών για την πολιτειότητα. Προϋπόθεση για την απόδοση των λόγων που οδήγησαν στην υιοθέτηση των παιδαγωγικών πρακτικών ως εργαλείου για την εννοιολόγηση της πολιτειότητας στο σχολείο αποτελεί η κατανόηση της έννοιας της Παιδαγωγικής και, ειδικότερα, ο τρόπος με τον οποίο αυτή συσχετίζεται με την έννοια του πολιτικού. Σύμφωνα με τον Simon (1992):

Η «παιδαγωγική» είναι ένας πιο πολύπλοκος και εκτεταμένος όρος από τη διδασκαλία, αναφερόμενος στην ένταξη στην πράξη συγκεκριμένου περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και στον σχεδιασμό, στις στρατηγικές και τις τεχνικές στην τάξη, στον χρόνο και τον χώρο και στις μεθόδους. Όλες αυτές οι πτυχές της εκπαιδευτικής πρακτικής εμφανίζονται με όσα λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη. Μαζί οργανώνουν μια άποψη για το πώς το έργο του δασκάλου μέσα σε ένα θεσμικό πλαίσιο καθορίζει μια συγκεκριμένη εκδοχή του τι αξίζει περισσότερο σε ό,τι αφορά τη γνώση, τι σημαίνει να γνωρίζεις κάτι και πώς μπορούμε να κατασκευάσουμε αναπαραστάσεις του εαυτού μας, των άλλων και του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, η συζήτηση για την παιδαγωγική είναι ταυτοχρόνως μια λεπτομερής συζήτηση για το τι μπορεί να κάνουν μαζί οι μαθητές και άλλοι και η πολιτισμική πολιτική που αυτές οι πρακτικές

υποστηρίζουν. Η πρόταση για μια παιδαγωγική είναι μια πρόταση για ένα πολιτικό όραμα. Υπό το πρίσμα αυτό, δεν μπορούμε να μιλάμε για τη διδακτική πρακτική χωρίς να μιλάμε για πολιτική (Simon, 1992: σελ.140) (μετάφραση δική μου)

Στον ορισμό του ο Simon (όπ.π.) υποδεικνύει τη σχέση της Παιδαγωγικής με ένα σύστημα πολιτισμικών πρακτικών το οποίο εκτείνεται πέραν των ορίων του σχολείου και την καθορίζει αναδεικνύοντας παράλληλα τον πολιτικό της χαρακτήρα. Επίσης, προτείνει την προσέγγιση της παιδαγωγικής πρακτικής ως μιας πολιτισμικής πρακτικής και, ειδικότερα, ως ενός τρόπου με τον οποίο «μία αίσθηση ταυτότητας, χώρου, σημασίας (worth) και αξίας (value) υποστηρίζεται από πρακτικές που οργανώνουν τη γνώση και το νόημα» (όπ.π.).

Η Rykett (2010) ορίζει την Παιδαγωγική διαχωρίζοντάς την από την αυστηρή διαδικασία της διδακτικής. Εξηγεί ότι πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η εκπαίδευση και η διδασκαλία και συνεπώς γίνεται κατανοητή ως μια «μορφή εξουσίας που έχει ως στόχο να αποκαλύψει και αποσαφηνίσει τα καλύτερα μέσα για την ανάπτυξη ικανοτήτων, τη συσσώρευση γνώσης, και την ενθάρρυνση των ανθρώπων για αυτοδιοίκηση» (όπ.π.: σελ. 624).

Η Παιδαγωγική έχει δύο κύριες διαστάσεις. Κατ' αρχάς, η Παιδαγωγική υπό τη στενή έννοια του όρου αφορά στη μετάδοση πληροφοριών και ικανοτήτων (Cummins, 2006). Σε ένα δεύτερο επίπεδο η Παιδαγωγική σχετίζεται κυρίως με ανεπίσημες διαδικασίες που αφορούν στην διαπραγμάτευση ταυτοτήτων και τη συγκρότηση της κριτικής σκέψης και της παραγωγής γνώσης από τους μαθητές (όπ.π.).

Η ιδεολογική φόρτιση του αντικειμένου της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα και, ειδικότερα, η διαπλοκή της στοχοθεσίας του μαθήματος με την ευρύτερη ιδεολογική λειτουργία του σχολείου ως χώρου κοινωνικοποίησης των παιδιών ανέδειξε την ανάγκη διερεύνησης της «κατασκευής» της έννοιας του πολίτη μέσω της εξέτασης αυτών των άτυπων μορφών μάθησης (informal learning) που είναι αποτέλεσμα ενός πλέγματος δομών, διαδικασιών και αλληλεπιδράσεων (Scheerens, 2009). Οι Maslowski, Breit, Eckensberger και Scheerens (2009) αναπτύσσουν ένα αναλυτικό θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο διαφορετικές δομές, δραστηριότητες, θεσμοί ή σχέσεις μεταξύ προσώπων διαμορφώνουν τις αξίες, τις γνώσεις και τις ικανότητες που σχετίζονται με την πολιτειότητα αλλά και του τρόπου που διαμορφώνονται από αυτές. Στην ανάλυσή τους δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι η άτυπη μάθηση λαμβάνει χώρα με ασυνείδητο τρόπο και έχει ως αφορμή κυρίως καταστάσεις συγκρουσιακού χαρακτήρα.

Οι ανεπίσημες αυτές διαδικασίες που συγκροτούν λανθάνουσες δομές ή τον χαρακτήρα του σχολείου επηρεάζουν καταλυτικά την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη (McCowan, 2009: σελ. 25). Διαφορετικοί θεωρητικοί (Καρακατσάνη, 2004, Hinde, 2004, Νόβα-Καλτσούνη, 2002) ορίζουν το πλαίσιο αυτό ως «σχολική κουλτούρα». Ο όρος σχολική κουλτούρα αναφέρεται σε πολιτισμικές πρακτικές και αξίες που αντανακλούν τις κοινωνικές νόρμες και τις γενικές ιδεολογίες. Στο πλαίσιο αυτό, και αναφορικά με τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία των σχέσεων εξουσίας, στην αξιολόγηση και εν γένει στην έννοια της αυθεντίας στην οποία στηρίζεται η σχέση δασκάλου-μαθητή στο σχολείο (Νόβα-Καλτσούνη, 2002· Giroux, 2011).

Η έρευνα EURYDICE (EURYDICE & European Commission, 2012) για την εκπαίδευση του πολίτη στην Ευρώπη θίγει το ζήτημα της σχολικής κουλτούρας

ως καίριας παραμέτρου για την εμπλοκή τους με την ενεργό πολιτειότητα και τις δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, παραθέτει στοιχεία από σχετική έρευνα του ίδιου προγράμματος που πραγματοποιήθηκε το 2005:

«Τα σχολεία είναι ένας μικρόκοσμος όπου οι νέοι μαθαίνουν πώς να είναι ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες τους. Το 2005 η έρευνα Eurydice τόνισε τη σημασία της σχολικής κουλτούρας για την εκπαίδευση του πολίτη. Η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως ένα «σύστημα στάσεων, αξιών, προτύπων, πεποιθήσεων, καθημερινών πρακτικών, αρχών, κανόνων, μεθόδων διδασκαλίας και οργανωτικών ρυθμίσεων» (Eurydice, 2005: σελ 28.). Η σχολική κουλτούρα έχει, επομένως, ισχυρή επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ολόκληρη η σχολική κοινότητα ενεργεί. Για τον λόγο αυτόν, η επιτυχής εφαρμογή της αγωγής του πολίτη απαιτεί μια σχολική κουλτούρα όπου ενθαρρύνεται και εκτιμάται η συμμετοχή που βασίζεται σε δημοκρατικές αρχές και η οποία παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν.

Τα εθνικά προγράμματα σπουδών ή και οι κανονισμοί στην εκπαίδευση στο ένα τρίτο των ευρωπαϊκών χωρών κάνουν ρητή αναφορά στην προώθηση του σχολικού ήθους ή της σχολικής κουλτούρας τα οποία ενδέχεται να προωθούν την εκπαίδευση του πολίτη. Ορισμένες χώρες έχουν επίσης εφαρμόσει σε εθνικό επίπεδο πρωτοβουλίες που αφορούν στη σχολική κουλτούρα. Οι κανονισμοί και οι συστάσεις συνήθως ισχύουν τουλάχιστον για τα υποχρεωτικά επίπεδα της εκπαίδευσης σε κάθε χώρα. Υπάρχει μια ποικιλία προσεγγίσεων σε ολόκληρη την Ευρώπη, αλλά, σε γενικές γραμμές, όλες οι χώρες καθορίζουν ποιες στάσεις και αξίες θα πρέπει να υιοθετήσουν τα σχολεία και τονίζουν όλες την αρχή της δημοκρατίας» (όπ.π.: σελ. 59) (μετάφραση δική μου)

Μία σημαντική έκφανση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί το *παραπρόγραμμα* το οποίο συνίσταται σε ένα σύνολο ηθικών και κανονιστικών λόγων που αναδεικνύονται ιδιαίτερα κρίσιμοι για τη διαμόρφωση του πολίτη (Apple, 2004· Thornberg, 2009· Giroux & Penna, 1983). Η σημασία του παραπρογράμματος για την πολιτειότητα έγκειται στο γεγονός ότι ορίζει τις παραδοχές που εσωτερικεύονται από τους μαθητές και θέτει τα όρια της νομομοποίησής τους (Apple, 2004: σελ. 87). Η λειτουργία αυτή του παραπρογράμματος έχει ως αποτέλεσμα την υπονόμηση των στόχων της Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα στην καθημερινή πρακτική μέσα από την έμφαση που δίνεται στους κανόνες και στη διάκριση μεταξύ «κανονικού» και «αποκλίνοντος».

Η προσέγγιση της Κριτικής Παιδαγωγικής

Οι Κριτικοί Παιδαγωγοί προσφέρουν μία θεωρητική πρόταση για την αποκωδικοποίηση των σχέσεων μεταξύ εξουσίας και γνώσης, όπως αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο του παραπρογράμματος εστιάζοντας κυρίως στο τρόπο «αποδημοκρατικοποίησης» της εκπαίδευσης και του μετασχηματισμού των μαθητών-πολιτών σε υποκείμενα του νεοφιλελευθερισμού (Pykett, 2010: σσ. 622-3) κυρίως αντιλαμβανόμενοι το παραπρόγραμμα ως μία παράμετρο που ορίζει τα όρια των συγκρούσεων και καθορίζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης προωθώντας, παράλληλα, την αναπαραγωγή των κυρίαρχων ιδεολογιών και την συγκρότηση υποκειμενικότητων μέσα από διαδικασίες συμβολικού ελέγχου (Bernstein, 1991). Στη θεωρία τους η Παιδαγωγική γίνεται αντιληπτή ως «εσκεμμένη προσπάθεια να επηρεάσει το πώς και το τι είδους γνώση και εμπειρία παράγονται εντός συγκεκριμένων τύπων σχέσεων μέσα στην τάξη» και υπογραμμίζεται ότι στα όριά της οι μαθητές θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν ό,τι θεωρείται δεδομένο μέσα από

παρεμβάσεις σε τελετουργικές διαδικασίες που φυσικοποιούν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας και τους κώδικες της κυρίαρχης κουλτούρας (Giroux , 2011: σσ. 79-82· McLaren, 1995: σελ. 23):

«Η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί, ως μια μορφή πνευματικής εργασίας, να έχει μετασχηματιστικές επιπτώσεις, δίνοντάς μας τη δυνατότητα να αποδομήσουμε και να προχωρήσουμε, πέρα από συναισθηματικές επενδύσεις, σε ένα υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης, προκειμένου να μετατρέψουμε το εμπειρικό δεδομένο σε συγκεκριμένο με τρόπο καθορισμένο» (Grossberg στο McLaren, 1995: σελ. 21) (μετάφραση δική μου)

Εστιάζοντας στα βασικά χαρακτηριστικά του παραπρογράμματος με βάση τον ορισμό του (παραδοχές, εσωτερικευση, κανονιστικότητα, έμμεσος χαρακτήρας, καθημερινότητα, αδιαμφισβήτητος χαρακτήρας), ένα χρήσιμο εργαλείο για την αποκωδικοποίηση της παιδαγωγικής πρακτικής αλλά και για την κατανόηση της Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα στο σχολείο αναδεικνύεται αυτό των τελετουργικών.

Τα τελετουργικά έχουν οριστεί με διαφορετικούς τρόπους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής θεωρίας. Μία από τις σημαντικότερες θεωρήσεις είναι αυτή του McLaren (1999), ο οποίος αναλύοντας τη λειτουργία των τελετουργικών στην εκπαίδευση επέλυσε το πρόβλημα της σύνδεσης των μακρο- και μικρο-διαστάσεων της τελευταίας. Ο McLaren (1986) εξήγησε ότι «ο τελετουργικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αφορά στην ενσάρκωση συμβόλων, ή συμπλεγμάτων συμβόλων, μεταφορών και θεμελιωδών παραδειγμάτων (root paradigms) μέσω διαμορφωτικών κινήσεων του σώματος. Τα τελετουργικά ως μορφές (αναπαραστάσεις) εννοιών, επιτρέπουν στους κοινωνικούς φορείς να πλαισιώσουν, να διαπραγματευτούν, να αρθρώσουν τη φαινομενολογική ύπαρξή τους ως κοινωνικά, πολιτισμικά και ηθικά όντα» (ό.π.: σελ. 48).

Τα τελετουργικά στον χώρο του σχολείου συνιστούν αυστηρά πρότυπα δράσεων εξειδικευμένα σε μία κατάσταση, τα οποία «κατασκευάζουν» ένα πλαίσιο νοήματος πέρα από το συγκεκριμένο εγκατεστημένο νόημα (Bernstein, Elvin, & Peters, 1966: σελ. 196). Κατά συνέπεια, αποτελούν μηχανισμούς εσωτερικευσης και αναβίωσης της κοινωνικής τάξης (social order), οι οποίοι συγκρατούν τη συνέχεια, την τάξη (order), το όριο και τον έλεγχο των προϋποθέσεων της αποτελεσματικής μετάδοσης και πρόσληψης του πολιτισμού (ό.π.). Ο Bernstein διακρίνει δύο κύριες κατηγορίες τελετουργικών. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσει τα «συναινετικά τελετουργικά» τα οποία συνδέουν τα μέλη της κοινότητας και δίνουν συνέχεια στο σχολείο ως συλλογικότητα. Στη δεύτερη κατηγορία εμπίπτουν τα «διαφοροποιητικά τελετουργικά». Αυτά αφορούν στη διάκριση ομάδων ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, ή την κοινωνική τους λειτουργία.

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας εργασίας, ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η προσέγγιση του Quantz (2011), ο οποίος ανάγει την έννοια των τελετουργικών στον Dewey. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Dewey, μπορούμε να ζούμε δημοκρατικά μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους και της ερμηνείας των πράξεών μας σε σχέση με τις δράσεις των άλλων. Σ' αυτή την προσέγγιση θεμελιώνει ο Quantz την παιδαγωγική του η οποία εκτυλίσσεται γύρω από τις αλληλεπιδράσεις και τις δράσεις των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των δασκάλων και της κοινότητας (Attick, 2011).

Ο Quantz θεμελιώνει το έργο του στη θεωρία του McLaren (1986) για τα τελετουργικά υπογραμμίζοντας τον ρόλο των δραστηριοτήτων της καθημερι-

νότητας για την εννοιολόγηση των τελετουργικών διαδικασιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «όσο περισσότερο είμαστε σε θέση να αναγνωρίσουμε τις τελετουργίες τόσο λιγότερες είναι οι πιθανότητες να επηρεαστούμε από αυτές» (Quantz, 2011: σελ. 3). Το πρόβλημα, ωστόσο, προκύπτει από το γεγονός ότι συνήθως τα τελετουργικά εξισώνονται με μεγάλες τελετές και όχι με τις καθημερινές δραστηριότητες με αποτέλεσμα να υποτιμάται και να παρερμηνεύεται η εξουσία του τελετουργικού μέσα στην τάξη (όπ.π.: σσ. 78-9).

Ο Quantz δίνοντας έμφαση στον επιτελεστικό (performative) χαρακτήρα των τελετουργικών εξηγεί ότι η «πολιτική» του πραγματικού σχολείου επιτελείται στα ικά της καθημερινής ζωής και είναι οι ίδιες οι επιτελέσεις που θα πρέπει να αποσαφηνιστούν στις περιγραφές των σχολικών πρακτικών.

«Αυτά που λένε οι άνθρωποι για τις επιτελέσεις τους είναι σημαντικά, αλλά το πώς επιτελούν την ταυτότητά τους στην πραγματικότητα και οι πολιτικές (politics) τους, είναι ακόμη πιο σημαντικά» (όπ.π.: σελ. 44). (μετάφραση δική μου)

Αξιοποιώντας ως εργαλείο τις τελετουργικές διαδικασίες στα όρια της παιδαγωγικής πρακτικής και τη σημασία τους στην ανάδειξη των υπό διαπραγμάτευση ταυτοτήτων αλλά και των σχέσεων εξουσίας η παρούσα εργασία αποτελεί μια πολλαπλή μελέτη περίπτωσης με εθνογραφικά χαρακτηριστικά, στην οποία γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν όψεις της καθημερινότητας της σχολικής ζωής τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο αλλά και ο βαθμός αστικοποίησης των σχολείων ως κριτήρια διαφοροποίησής τους αποτελούν κρίσιμα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας. Ταυτοχρόνως, επιχειρείται να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο καθημερινές δραστηριότητες ή άλλες διαστάσεις της σχολικής ζωής που συνδέονται με τους παράγοντες αυτούς (π.χ. ανθρώπινες σχέσεις, υποδομές) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συγκροτούν την έννοια της πολιτεότητας.

Θεωρητικό Πλαίσιο της Παρατήρησης

Η θεωρητική προσέγγιση του πεδίου στηρίζεται στην προσέγγιση του Bakhtin για τους *κυρίαρχους λόγους* (authoritative discourses). Όπως υποστηρίζει «ο κυρίαρχος λόγος απαιτεί να τον αναγνωρίζουμε, να τον κάνουμε δικό μας. Μας δεσμεύει ανεξάρτητα από οποιαδήποτε δύναμη έχει να μας πείσει εσωτερικά. Τον συναντούμε με την εξουσία του ενσωματωμένη,» «μπαίνει στη λεκτική συνείδησή μας ως μια συμπαγής και αδιαίρετη μάζα και πρέπει ή να την αποδεχθούμε ή να την απορρίψουμε ολοκληρωτικά» (Bakhtin, 1981· Tsitsipis 2004) (Wertch in Edwards & Potter, 2005: σσ. 226-7). Ο Wretch, παραθέτοντας τον Bakhtin, αναφέρει έναν αριθμό μορφών κυρίαρχου λόγου, όπως αυτόν του πατέρα, του ενήλικα αλλά και του δασκάλου (όπ.π.).

Η έννοια του κυρίαρχου λόγου αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της «υβριδικής προσέγγισης» της Chouliaraki (1996) για τις πρακτικές στη σχολική τάξη. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στην αντίληψη του Bernstein για την «προοδευτική τάξη» (progressivist classroom). Στα όρια της «προοδευτικής τάξης», κατά τον Bernstein, μεταβάλλεται η μορφή της θεσμικής ρύθμισης η οποία καταφέρνει να κρύψει την εξουσία που είναι συνυφασμένη με την παιδαγωγική σχέση (όπ.π.: σελ. 105). Υπ' αυτήν την έννοια, σύμφωνα με την Chouliaraki, η απροκάλυπτη κυριαρχική εξουσία της παραδοσιακής διδασκαλίας δίνει τη θέση της σε μία

«αόρατη» σύγχρονη μορφή εξουσίας, που δεν στηρίζεται στον απολυταρχισμό, αλλά στην κανονικοποίηση (normalisation) και στην έννοια του εκπαιδευμένου και διαχειρίσιμου πληθυσμού. Αντλώντας από τη συγκεκριμένη προσέγγιση γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν πιθανές ασυμμετρίες στις σχέσεις εκπαιδευτικών μαθητών και στον τρόπο με τον οποίο αυτές διαμορφώνουν το Κοινωνικό Συμβόλαιο μέσω της νομιμοποίησής τους στο υπό εξέταση θεσμικό πλαίσιο.

Η έννοια της εξουσίας υποστηρίζει, επίσης, τη θεωρία του Foucault σχετικά με την κατασκευή της ταυτότητας και της υποκειμενικότητας. Ο Foucault υποστηρίζει ότι «οι ταυτότητες μπορούν να περιγραφούν καλύτερα μέσα από την πρακτική του λόγου ο οποίος αναπαριστά ή παράγει αυτό που ονομάζει μέσα από την παράθεση και την επανάληψη των νορμών και των συμβάσεων» (Foucault, 2000: σσ. 28-32). Για τον Foucault ο «αυταρχισμός» έγκειται στο γεγονός ότι ο λόγος υπαγορεύει θέσεις υποκειμένου και υποβάλλει τους ομιλητές σε κανονιστικές δυνάμεις. Αυτές οι δυνάμεις παράγουν τον «εαυτό». Είναι η έννοια του λόγου την οποία ο Foucault χρησιμοποιεί για να φτιάξει τη θεωρία της πειθαρχίας και του *dressage* μέσω της οποίας η θεσμική εξουσία υποτάσσει το υποκείμενο μετατρέποντάς το σε «πειθήνιο σώμα». Αυτές οι νόρμες και οι συμβάσεις βρίσκουν εφαρμογή στο πλαίσιο θεσμών πειθαρχίας και σωφρονισμού, όπως οι φυλακές, τα σωφρονιστικά ιδρύματα αλλά και το σχολείο. Βοηθούν, επίσης, στην κατεύθυνση του σωφρονισμού και της χειραγώγησης και της εκπαίδευσης των σωμάτων (Foucault, 1991: σσ. 179-193). Στην περίπτωση του σχολείου αυτές οι πρακτικές μπορεί να πάρουν τη μορφή συνηθισμένων πρακτικών και τελετουργικών όπως το Ωρολόγιο Πρόγραμμα, οι υποχρεωτικές κινήσεις, οι τακτικές δραστηριότητες, η μοναχική εργασία, η εργασία σε ομάδες, η ησυχία, ο σεβασμός ή οι συνήθειες. Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης το *dressage* μπορεί να πάρει τη μορφή ενός συνόλου πρακτικών για την κατάρτιση του σώματος (Chouliaraki, 1996: σελ. 107).

Η προσέγγιση του Bernstein συμπίπτει με αυτή του Foucault αναφορικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας ως αποτελέσματος μιας ποικιλίας θεσμικών πραγματώσεων. Αυτές οι πραγματώσεις, ως επί το πλείστον, έρχονται με τη μορφή της αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών και είναι συνδεδεμένες με την εμφάνιση τοπικών ταυτοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, ο Bernstein ισχυρίζεται ότι οι παιδαγωγικές τροπές ως πραγματώσεις συμβολικού ελέγχου διαμορφώνουν και κατανέμουν είδη συνείδησης, ταυτότητες και επιθυμίες και μ' αυτόν τον τρόπο αντιπαραβάλλει επίσημες και τοπικές παιδαγωγικές τροπές. Υιοθετώντας την προσέγγιση του Bernstein για τη σχολική τάξη ως Παιδαγωγικό Λόγο, η Chouliaraki υποστηρίζει ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές που λειτουργούν σε ένα ιστορικά συγκεκριμένο πλαίσιο όπου η διαμόρφωση διαφορετικών εκπαιδευτικών λόγων κινούνται και αρθρώνονται μαζί προκειμένου να σχηματίζουν μια ισχυρή πραγματικότητα για τους δασκάλους και τους μαθητές.

Η παρατήρηση υποστηρίζεται, επίσης, θεωρητικά από τη θεωρία του Bernstein (1991) για την παιδαγωγική πράξη. Κεντρική θέση στη θεωρία αυτή κατέχει η έννοια του κώδικα η οποία αφορά σε «αρχές στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και ο κοινωνικός έλεγχος». Πέραν της ιδιότητάς τους να ορίζουν τα νοήματα η άλλη σημαντική λειτουργία των κωδίκων που αφορά ιδιαίτερα στην εργασία είναι η δυνατότητά τους να προσλαμβάνονται σιωπηρά και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη

συνείδηση του υποκειμένου. Η παρατήρηση αξιοποιεί αυτή την έννοια του κώδικα, καθώς αυτή «δεν περιορίζεται σε ένα είδος επικοινωνίας και κοινωνικής πρακτικής, όπως π.χ. γλωσσική επικοινωνία στην οικογένεια ή παιδαγωγική πρακτική στο σχολείο της τάδε βαθμίδας. Μπορεί να έχει εφαρμογή σε απεριόριστες μορφές, επίπεδα και πλαίσια επικοινωνίας και αυτή η γενική της φύση προσφέρει και τη γόνιμη δυνατότητα συσχέτισης των διαφορετικών μορφών, επιπέδων και πλαισίων» (Bernstein 1991: σελ. 22). Έτσι, άλλα, λιγότερο προφανή συστήματα, που εμπλέκονται στην επικοινωνία μπορούν να ερμηνευθούν υπό την έννοια του κώδικα (χώρος, χρόνος, ενδυμασία, συμπεριφορά κ.λπ.) (όπ.π.: σελ. 23).

Άξονες της παρατήρησης

Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε σχετικά με τη διαμόρφωση του υποκειμένου στο πλαίσιο της σχολικής τάξης αλλά και με βάση την ευρύτερη θεωρητική πλαισίωση της εργασίας και την προσέγγιση στην επιτέλεση της πολιτεότητας στην τάξη συνάγεται ότι ένας αριθμός πρακτικών του Επίσημου ή του Τοπικού Παιδαγωγικού Λόγου μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται η έννοια του πολίτη στο Δημοτικό σχολείο. Αξιοποιώντας ως εργαλείο τις τελετουργικές διαδικασίες στα όρια της παιδαγωγικής πρακτικής και τη σημασία τους στην ανάδειξη των υπό διαπραγμάτευση ταυτοτήτων αλλά και των σχέσεων εξουσίας γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν όψεις της καθημερινότητας της σχολικής ζωής τόσο εντός όσο και εκτός της σχολικής τάξης, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και ο βαθμός αστικοποίησης των σχολείων ως κριτήρια διαφοροποίησής τους αποτελούν κρίσιμα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας. Ταυτοχρόνως, επιχειρείται να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο καθημερινές δραστηριότητες ή άλλες διαστάσεις της σχολικής ζωής που συνδέονται με τους παράγοντες αυτούς (π.χ. ανθρώπινες σχέσεις, υποδομές) επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές «κατασκευάζουν» την έννοια της πολιτεότητας.

Κατά την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε, οι έννοιες *κανονιστικές δυνάμεις* και *νόρμες*, όπως προσεγγίστηκαν από τον Foucault και, επίσης, αυτές του Παιδαγωγικού Λόγου και των θεσμικών πραγματώσεων, όπως χρησιμοποιούνται από τον Bernstein πρέπει να τονιστούν, εφόσον περιγράφονται ως οι ακρογωνιαίοι λίθοι για τον σχηματισμό της ταυτότητας στο πλαίσιο του σχολείου.

Με βάση τα παραπάνω η παρατήρηση εστίασε κυρίως στους παρακάτω άξονες:

- ατμόσφαιρα γραφείου εκπαιδευτικών
- επαγγελματική συνέπεια εκπαιδευτικών και συμπεριφορά
- ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του σχολείου και επάρκεια σε σχέση με τα πρότυπα της δημόσιας εκπαίδευσης (υποδομές)
- σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών
- σχολικές δράσεις και άλλες συλλογικές δραστηριότητες
- διακόσμηση
- πρωινή προσευχή, στοίχιση κ.λπ.

Η παρατήρηση μπορεί να θεωρηθεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την διερεύνηση της κριτικής σκέψης στο σχολείο, καθώς παρέχει τη δυνατότητα της

μελέτης πτυχών του κρυφού προγράμματος, όπως και των κανόνων συμπεριφοράς ή της απόδοσης. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως προαναφέρθηκε, ως άθροισμα των ηθικών και κανονιστικών λόγων, κινείται στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης των πολιτών στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης (Apple, 2004; Thornberg, 2009; Giroux & Penna, 1983). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Thornberg (2009), πολύ συχνά το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα υπονομεύει τους στόχους της Εκπαίδευσης για την Πολιτειότητα δίνοντας υπερβολική έμφαση στους κανόνες σε βάρος της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής εκπαίδευσης και θέτοντας διακριτά όρια μεταξύ του «κανονικού» και του «αποκλίνοντος».

Ο ρόλος μου στο πεδίο

Η παρουσία μου σε κάθε σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα με καθιστούσε σταδιακά μέρος του κοινωνικού κόσμου και της καθημερινότητας των μελών της κοινότητας του σχολείου. Το γεγονός αυτό είχε τόσο θετικές όσο και αρνητικές πλευρές. Από τη μια πλευρά οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα του χρόνου και συνήθως μετά το πέρας της πρώτης εβδομάδας συνήθιζαν την παρουσία μου και η εξέλιξη του μαθήματος καθώς και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων έπαιρνε τη φυσική της ροή. Επίσης, κυρίως οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργαζόμουν αλλά και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί των σχολείων, γίνονταν περισσότερο δεκτικοί στην παρουσία μου. Αυτό μου έδινε την ευκαιρία να συζητώ μαζί τους, αν και, όπως θα φανεί και σε επόμενα κεφάλαια, η σχέση την οποία ανέπτυσσα σε κάθε περίπτωση με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου διέφερε.

Από την άλλη πλευρά, η παρατεταμένη παρουσία μου στο σχολείο και στην τάξη είχε ως συνέπεια ο ρόλος μου να ξεπερνά τα όρια της παρατήρησης, καθώς οι εκπαιδευτικοί άρχιζαν να νιώθουν οικειότητα μαζί μου. Αποτέλεσμα αυτού ήταν, σε πολλές περιπτώσεις, να μου ζητηθεί να επιτηρήσω την τάξη κατά τη σύντομη απουσία τους ή ακόμα και να διδάξω σε περιπτώσεις ημερήσιας απουσίας τους, να πω τη γνώμη μου σε θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη ή στη σχολική ζωή (π.χ. λειτουργία του συλλόγου, ρόλος της διεύθυνσης, εκπαίδευση ως θεσμός, μαθητές του σχολείου). Με ανάλογο τρόπο προσπαθούσαν να με προσεγγίσουν και οι μαθητές και οι μαθήτριες. Συνήθως επρόκειτο για κορίτσια τα οποία ενδιαφέρονταν να μάθουν τι κάνω, αν θα τους διδάξω και πόσον καιρό θα μείνω στο σχολείο. Μετά το πρώτο αυτό στάδιο της γνωριμίας-«αναγνώρισης», συχνά υπήρχαν μία ή δύο μαθήτριες οι οποίες προσπαθούσαν να διατηρήσουν στενότερη επαφή μαζί μου ζητώντας τη βοήθειά μου σε εργασίες τους ή δείχνοντάς μου τη δουλειά τους.

Οι κίνδυνοι που απέρρεαν από αυτή την εξοικείωση αφορούσαν στην προσαρμογή της συμπεριφοράς τους, ώστε να συνάδει με αυτά τα οποία προηγουμένως είχαν συζητήσει μαζί μου. Ένας ακόμη κίνδυνος ήταν η δική μου υπερβολική εξοικείωση με το περιβάλλον και η σταδιακή ανάπτυξη προκαταλήψεων λόγω της ανάπτυξης σχέσεων με τα μέλη της κοινότητας του σχολείου και η αντίστοιχη ερμηνεία των φαινομένων.

Ο κίνδυνος που ενέχει η εξοικείωση του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας τονίζεται από τους εκπροσώπους της σχολής του Σικάγο. Όπως επισημαίνεται από τον Lapassade (2006) κρίνεται απαραίτητη η αποστασιοποίηση του ερευνητή από το αντικείμενο της παρατήρησης

προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε διαδικασία μπορεί να τον οδηγήσει να γίνει «αυτόχθων» (go native). Ο ερευνητής «πρέπει να παραμείνει αρκετά μακριά, για να μπορέσει να συνδυάσει τις πληροφορίες που συγκεντρώνει στο πεδίο της έρευνας με τις κοινωνιολογικές θεωρίες» (Πανταζή & Πανταζή-Φρισύρα, 2011: 734).

Σχέσεις εμπιστοσύνης

Θεωρώ ότι το γεγονός ότι διατηρούσα δύο ταυτότητες - αυτή της φοιτήτριας αλλά και αυτή της δασκάλας - με βοήθησε με διαφορετικούς τρόπους στη διάρκεια της παρατήρησης. Όσον αφορά στη σχέση που ανέπτυξα με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων αλλά και των συλλόγων θεωρώ ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο το γεγονός ότι ήμουν αρκετά νεότερη από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς αλλά και το γεγονός ότι πάντα προσπαθούσα να δίνω έμφαση στην ταυτότητα της φοιτήτριας στη μεταξύ μας επικοινωνία (χρησιμοποιούσα την έκφραση «κάνω το διδακτορικό μου» και όχι «είμαι υποψήφια διδάκτωρ» ή «ερευνήτρια»). Αυτό έκανε τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πιο άνετα μαζί μου, γρήγορα να με εμπιστεύονται και - πάνω απ' όλα - να μη θεωρούν ότι είμαι εκεί, για να τους αξιολογήσω (μία μόνο περίπτωση εκπαιδευτικού ειδικότητας δεν με ήθελε στην τάξη).

Με τον ίδιο τρόπο και οι μαθητές της τάξης με αντιμετώπιζαν ως μια νεαρότερη και νέα παρουσία, αν και πάντα μου μιλούσαν στον πληθυντικό, καθώς οι εκπαιδευτικοί πάντα φρόντιζαν ώστε να γνωρίζουν ότι είμαι δασκάλα και τόνιζαν αυτή μου την ταυτότητα. Αυτό επιβεβαιωνόταν από την αρχική προσαρμογή της συμπεριφοράς τους και την διαφοροποίηση της επίδοσής τους σε πολλές περιπτώσεις, κάτι το οποίο σημείωναν οι εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, στη συνέχεια αντιλαμβάνονταν ότι δεν λειτουργούσα ως δασκάλα και δεν ήμουν εκεί, για να τους διδάξω ή για να τους αξιολογήσω. Έτσι, σύντομα απελευθερώνονταν.

Βεβαίως, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί η αναφορά στην ιδιαίτερη σχέση που δημιουργούνταν με τη διεύθυνση του κάθε σχολείου και τη σημασία της για την έρευνα. Η διεύθυνση ήταν αυτή που αποφάσιζε για την πρόσβασή μου στο σχολείο και, βεβαίως, καλλιεργούσε το έδαφος για την υποδοχή μου σ' αυτό. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι μεταξύ των πέντε σχολείων σημειώθηκαν σημαντικές αποκλίσεις αναφορικά με τις στάσεις των διευθυντών-διευθυντριών, καθώς άλλοι έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ή και προθυμία να βοηθήσουν στην έρευνα, ενώ άλλοι με την αδιαφορία τους συχνά δημιουργούσαν προβλήματα στην ομαλή διεξαγωγή της.

Η παρουσία μου στην τάξη

Κατά τη διάρκεια της παραμονής μου στα σχολεία, πραγματοποίησα παρατήρηση και καταγραφή δεδομένων από τις παραδόσεις των μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, πηγή δεδομένων αποτέλεσε το περιεχόμενο της παράδοσης των μαθημάτων της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ), της Ιστορίας, της Γλώσσας, της Γεωγραφίας και των Θρησκευτικών. Επέλεξα τα συγκεκριμένα αντικείμενα, καθώς, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι στόχοι της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής επιτυγχάνονται διαθεματικά μέσω της διδασκαλίας των συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων. Εντούτοις, όταν μου

δινόταν η ευκαιρία και μου επιτρεπόταν από τους εκπαιδευτικούς, παρακολουθούσα και άλλα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος.

Καθώς ως πηγή δεδομένων ορίστηκε το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών, μαθητών μεταξύ τους, εκπαιδευτικού-υλικού και μαθητών-υλικού αλλά και η κουλτούρα του σχολείου, η παρατήρηση δεν περιορίστηκε σε ό,τι συνέβαινε εντός της τάξης, αλλά επεκτάθηκε και στην καταγραφή της καθημερινότητας που μοιραζόμουν μαζί τους (Hammerlsey and Atkinson στο Travers, 2001 σσ. 3-4), όπως το παιχνίδι και οι σχέσεις των μαθητών στο διάλειμμα ή εκτός μαθήματος και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, καθόμουν στο πίσω μέρος της τάξης κρατώντας αναλυτικές σημειώσεις που αφορούσαν στη διεξαγωγή του μαθήματος. Αν και η έρευνα είχε συγκεκριμένο προσανατολισμό, εντούτοις υπήρχε ευελιξία και περιθώριο για την ανάδειξη νέων κατηγοριών, καθώς δεν υπήρχε αυστηρά δομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης.

Όπως προαναφέρθηκε, σε κάθε σχολείο η παρουσία μου στην τάξη λειτουργούσε διαφορετικά. Έτσι, παρ' όλο που, ως επί το πλείστον, μετά την πρώτη εβδομάδα της παρατήρησης τα παιδιά είχαν συνηθίσει την παρουσία μου, εντούτοις υπήρχαν περιπτώσεις που κάποια από αυτά ήταν είτε παντελώς αδιάφορα για μένα (ιδιωτικό σχολείο), είτε αλληλεπιδρούσαν μαζί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους στη διάρκεια του μαθήματος (αγροτική και ημιαστική περιοχή). Ανάλογες ήταν και οι στάσεις των εκπαιδευτικών προς εμένα οι οποίες κινούνταν στο φάσμα μεταξύ καχυποψίας και ενίσχυσης της παρουσίας μου αλλά και της διεξαγωγής της έρευνας.

3.2.4 Το εργαστήριο

Επειδή δεν κατέστη εφικτό να διερευνηθούν εντός της καθημερινής σχολικής ζωής (ειδικότερα δε εντός των μαθημάτων) οι αντιλήψεις των μαθητών για την πολιτειότητα, κρίθηκε απαραίτητη η οργάνωση εργαστηρίων, με την έννοια δομημένων περιβαλλόντων μάθησης, και με στόχο τη δημιουργία ευκαιριών έκφρασης των μαθητών σε κοινωνικά ζητήματα.

Τα εργαστήρια είχαν ως στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές να αρθρώσουν λόγο σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πολιτειότητα, να βοηθήσουν στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ετερότητα και, τέλος, να εξετάσουν σε ποιο βαθμό κατέχουν τα ζητήματα της επικαιρότητας. Εστίασα στο πλαίσιο της πλουραλιστικής κοινωνίας τόσο στο μικρο-επίπεδο της τοπικής κοινωνίας όσο και στα μακρο-επίπεδα του κράτους ή των διεθνών και των υπερεθνικών οντοτήτων. Υποστηρίχθηκαν από τρία αλληλένδετα θεωρητικά πλαίσια τα οποία αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και τα οποία εισηγούνται την ιδιότητα του πολίτη, τις αξίες των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τον συγκρουσιακό διάλογο (conflict dialogue) (Bickmore, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, στα περιεχόμενα των εργαστηρίων θεματοποιούνται οι δίδυμες αξίες της ειρήνης και της δικαιοσύνης, οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα του πλαισίου για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Starkey στο Osler, 2005: σελ. 11). Τα εργαστήρια επιτρέπουν τη διερεύνηση του βαθμού ανάπτυξης των πολλαπλών ταυτίσεων των μαθητών με την πολιτισμική κοινότητα, το έθνος-

κράτος και την παγκόσμια κοινότητα (Banks, 2004: σελ. 289). Τέλος, η διεξαγωγή των εργαστηρίων αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις αξίες των δημοκρατικών διαδικασιών και, ειδικότερα, στην πρακτική του διαλόγου ως μέσου για την επίλυση των συγκρούσεων.

3.2.4.1 Θεωρητική Πλαισίωση του Εργαστηρίου

Κοσμοπολιτικότητα

Όπως συζητήθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι όροι της οικονομικής και πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης έχουν επιβάλει μια νέα αντίληψη για την πολιτεότητα. Σήμερα η ιδιότητα του πολίτη ξεπερνά τα όρια της τοπικής κοινωνίας και του εθνικού κράτους ακόμα και στην περίπτωση που το άτομο δεν μετακινείται. Κυρίως λόγω της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών, της έντονης χρήσης του διαδικτύου αλλά και της αύξησης του καταναλωτισμού οι πράξεις και ο λόγος του πολίτη διαμορφώνουν τόσο το άμεσο κοινωνικό, φυσικό και πολιτικό του περιβάλλον και ταυτόχρονα έχουν αντίκτυπο σε περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο. Σ' αυτή τη νέα συνθήκη το άτομο καλείται να αναδιοργανωθεί στο επίπεδο της κοσμοπολιτικής συγκρότησης. Σ' αυτό το πλαίσιο η δραστηριότητα του πολίτη θα πρέπει να υλοποιείται με όρους δικαιοσύνης και αλληλεγγύης τόσο προς τον συνάνθρωπο (ως μονάδας συγκρότησης του κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος) όσο και ως προς το φυσικό περιβάλλον του.

Ανθρώπινα Δικαιώματα

Σε ένα διεθνοποιημένο περιβάλλον το σχέδιο για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί το νομικό πλαίσιο για την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων και την αντιμετώπιση των διακρίσεων. Ο κοσμοπολιτικός χαρακτήρας που προσδίδεται στο σχέδιο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εκπηγάει από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που αυτά συνεπάγονται και τα οποία ισχύουν πέρα από τα εθνικά σύνορα. Στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες το γεγονός των «αποκλεισμών» είναι κεντρικής σημασίας και θεωρείται ότι πρέπει να συζητηθεί σε τοπικό, περιφερειακό και διεθνές επίπεδο. Αποτελεί μία από τις παθολογίες του εθνικού κράτους, το οποίο φαίνεται να χάνει έδαφος στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Οι αποκλεισμοί είναι αποτέλεσμα της σύγκρουσης συμφερόντων και εκδηλώνονται με διαφορετικούς τρόπους στην κοινωνική ζωή. Μπορεί να οφείλονται στη φυλή, την ηλικία, το φύλο, τις σωματικές ικανότητες, τη θρησκεία κ.λπ. Σήμερα, διεθνείς συμφωνίες για τα ανθρώπινα δικαιώματα όπως η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΟΔΑΔ) (UNESCO, 1949), Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Council of Europe, 1953) ή η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNESCO, 1989) αποτελούν το νομικό πλαίσιο για την καταπολέμηση των διακρίσεων. Οι αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων διατρέχουν τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Πρέπει να σημειωθεί, ωστόσο, η σπουδαιότητα των προγραμμάτων της εκπαίδευσης για την πολιτεότητα προκειμένου να επιτευχθεί η επίτευξη αυτών των στόχων.

Ακόμη, η σημασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οφείλεται στο γεγονός ότι παρέχουν τις προϋποθέσεις για δημοκρατική πολιτική και κοινωνική αλλη-

λεπίδραση προστατεύοντας το δικαίωμα στην αξιοπρέπεια και τις θεμελιώδεις ελευθερίες του ατόμου και προασπίζοντας την κοινωνία από αυθαίρετες δράσεις του επίσημου κράτους. Για τον λόγο αυτόν, οι Osler και Starkey (2005) υποστηρίζουν ότι οι πολιτικά εγγράμματοι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν και να καταλαβαίνουν τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Συγκρουσιακός Διάλογος

Ο συγκρουσιακός διάλογος θεωρήθηκε η καταλληλότερη μέθοδος για τον σκοπό της συζήτησης αναφορικά με τα συγκρουσιακής φύσης ζητήματα που αξιοποιήθηκαν στο εργαστήριο για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο συγκρουσιακός διάλογος συμπεριλαμβάνει στοιχεία από τις δύο προαναφερθείσες προσεγγίσεις, καθώς αποπειράται να αφυπνίσει τη συνείδηση των μαθητών ως παγκόσμιων πολιτών προσεγγίζοντας την πολιτειότητα υπό το πρίσμα της δικαιοσύνης. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η προσέγγιση της Bickmore (2012) στον συγκρουσιακό διάλογο:

«οι νέοι είναι πιθανό να αναπτύξουν μη βίαιη δημοκρατική εμπλοκή... όταν έχουν τακτικές ευκαιρίες να εξασκήσουν τις ικανότητες και τις τάσεις να εκφράζονται και να συζητούν διαφορεούμενα ζητήματα» (όπ.π.: σελ. 123) (μετάφραση δική μου)

Οι προσεγγίσεις της σύγκρουσης (Συγκρουσιακός Διάλογος, Συγκρουσιακός Μετασχηματισμός, Επίλυση Σύγκρουσης) αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της ειρήνης και στοχεύουν στη βιώσιμη ειρήνη. Σύμφωνα με την ΟΔΑΔ η προώθηση του διαλόγου είναι ένα βασικό στοιχείο των πολύπλευρων προσεγγίσεων και του ανθρωπισμού (Welch & Baker, 2010). Πολλές ΜΚΟ χρησιμοποιούν τη σκόπιμη επικοινωνία προκειμένου να επιλύσουν συγκρούσεις ή προβλήματα πολιτικών που επηρεάζουν το περιβάλλον, την οικονομία και την κοινότητα (όπ.π.: σελ. 36). Στον χώρο του σχολείου, η συμπεριληπτική, στοχαστική συζήτηση διαφορεούμενων πολιτικών ζητημάτων στις τάξεις της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα μπορεί να αναπτύξει τον σεβασμό των μαθητών για εναλλακτικές απόψεις, να καλλιεργήσει την ευαισθησία τους και τις ικανότητες και τάσεις για συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες.

Η έννοια της δικαιοσύνης

Με βάση την παραπάνω θεώρηση για την πολιτειότητα, η αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το γεγονός ότι είμαστε πολίτες που πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ίσοι παντού στον κόσμο, αποτελεί τον πυρήνα της δικαιοσύνης (Banks, 2004: σελ. 293). Η προσέγγιση αυτή αντλεί από τη θεώρηση της Gutmann (1996) για τον Κοσμοπολιτισμό. Σε αντίθεση με την Nussbaum (1994) η οποία εισηγείται την έννοια του Κοσμοπολιτισμού ανθρωποκεντρικά εφιστώντας την προσοχή στη σημασία της υλοποίησης των πολλαπλών ταυτοτήτων, μέσω του αισθήματος της αφοσίωσης στην ανθρωπότητα, η Gutmann θέτει σε προτεραιότητα την πίστη στη δικαιοσύνη η οποία –όπως υποστηρίζει– είναι υπεράνω της δέσμευσης με οποιαδήποτε ανθρώπινη κοινότητα. Όπως εξηγεί περαιτέρω ο Banks, είναι αναμενόμενο τα παιδιά που προέρχονται από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες και τα οποία βιώνουν την περιθωριοποίηση να μην είναι σε θέση να αναπτύξουν δεσμούς αλληλεγγύης με εκείνα τα παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη εθνική ομάδα κ.λπ.

(Banks, 2004: σελ. 297).

Η έννοια της δικαιοσύνης ως ισοτιμίας (fairness) –σε αντίθεση με την ισότητα των πολιτών ενώπιον του νόμου (ισονομία)– αποτελεί τον εννοιολογικό άξονα για τη δόμηση των εργαστηρίων. Αυτή η προσέγγιση στη δικαιοσύνη μπορεί να έχει μία οικονομική διάσταση και να αφορά στην αναδιανομή των αγαθών ή μια πολιτισμική διάσταση και να αφορά στην αναγνώριση των μειονοτήτων. Υπάρχει, ωστόσο, και ένα τρίτο εμπόδιο για τη διασφάλιση της ισοτιμίας στην κοινωνία. Πρόκειται για τη δίκαιη εκπροσώπηση-συμμετοχή (το ποιος συμμετέχει και με ποιους όρους) στην πολιτική ζωή όλων των κοινωνικών ομάδων και εξαρτάται από τα θεσμοθετημένα εμπόδια στην κοινωνική ζωή τα οποία, εντέλει, διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο πολιτικός χώρος (Fraser, 2008). Η Benhabib είναι αυτή η οποία καθιστά πιο ξεκάθαρη τη σύνδεση μεταξύ συμμετοχής (δημόσιος χώρος)-πολιτικού-δικαιοσύνης. Όπως εξηγεί, ο ορισμός για τον δημόσιο χώρο είναι πορώδης. Η διαρκής προσπάθεια εισόδου νέων ομάδων στον δημόσιο χώρο είναι αυτή η οποία του προσδίδει πολιτικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, ο αγώνας για το τι περιλαμβάνεται στη δημόσια ατζέντα είναι ένας αγώνας για δικαιοσύνη και ελευθερία. Η διάκριση μεταξύ του κοινωνικού και του πολιτικού δεν έχει κανένα νόημα στον σύγχρονο κόσμο, γιατί ο αγώνας να γίνει κάτι δημόσιο είναι ένας αγώνας για τη δικαιοσύνη (Benhabib in Calhoun, 1994: σελ. 79).

Η έννοια της δικαιοσύνης η οποία διαπερνά το εργαστήριο στοχεύει στην ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν τη σύγχρονη διευρυμένη έννοια της πολιτειότητας. Η προσέγγιση αυτή θα βοηθήσει περαιτέρω στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον πολίτη και τον Άλλο στο πλαίσιο των διαφορετικών πολιτειακών οντοτήτων και τον τρόπο με τον οποίο αυτοπροσδιορίζονται στα διαφορετικά επίπεδα πολιτειακής οργάνωσης.

Στηριζόμενη στην Κριτική Παιδαγωγική και ειδικότερα στο έργο του Klafki (2002) επέλεξα θέματα από την καθημερινότητα των μαθητών και πιο συγκεκριμένα συζητήθηκαν ζητήματα που αφορούσαν στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι. Σύμφωνα με τον Klafki (όπ.π.), τα τυπικά για μια εποχή προβλήματα οφείλουν να αποτελούν περιεχόμενα αγωγής. Για την εποχή μας αναφέρει ως τυπικά προβλήματα εκείνα τα οποία σχετίζονται με το περιβάλλον, με την παγκόσμια ειρήνη, με την κοινωνικά παραγόμενη ανισότητα, με την πολυπολιτισμικότητα ή με τα ζητήματα δεοντολογίας των νέων τεχνολογιών.

Στην έρευνά μου έχω χρησιμοποιήσει εκτενώς το παράδειγμα των κινημάτων Occupy, μεταξύ άλλων θεμάτων που αποτελούν «καυτές πατάτες» της επικαιρότητας. Τα κινήματα Occupy είναι ένα καλό παράδειγμα της απάντησης στις αδικίες που προέκυψαν από τις πολιτικές που βασίζονται στην αγορά. Στηριζόμενη στην Κριτική Θεωρία και ιδιαίτερα στον Henry Giroux υποστηρίζω ότι αυτά τα κινήματα έχουν αμφισβητήσει το status quo σε πολιτισμικό (αντιτασσόμενες στην κουλτούρα του ατομικισμού που έχει συζευχθεί με μια νεοφιλελεύθερη λογική), κοινωνικό (αποτελώντας μια έκφραση κατά της κατάρρευσης του κοινωνικού κράτους) και πολιτικό επίπεδο (αποτελώντας μια μορφή πολιτικής συμμετοχής).

3.2.4.2 Διαδικασία

Στην αρχή κάθε εργαστηρίου οι μαθητές παρακολούθησαν μια σειρά διαφανειών που παρουσίαζαν ζητήματα της επικαιρότητας. Για κάθε μια από τις διαφάνειες ζητούνταν από τους μαθητές να δώσουν την άποψή τους και να συμμετάσχουν στη σχετική συζήτηση. Οι εικόνες απεικόνιζαν παραδείγματα που αφορούσαν σε θέματα, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, η ανεργία, οι πολιτικές διαμαρτυρίες, τόσο σε τοπικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο (βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II). Τα θέματα των εικόνων επελέγησαν προκειμένου να βοηθήσουν τη δημιουργία συζήτησης και να δώσουν την ευκαιρία να διερευνηθεί η γνώση των μαθητών σε ζητήματα που αφορούν στην πολιτειότητα, την μόλυνση του περιβάλλοντος, την οικονομική κρίση, την μετανάστευση, την ανεργία όπως και τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τις σχετικές έννοιες της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της κοινωνικής συνοχής, της δημοκρατίας και της ισότητας. Επίσης, στόχος των εργαστηρίων ήταν να εξεταστεί αν οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιούνταν αναλόγως με το αν αναφέρονταν σε τοπικό ή παγκόσμιο επίπεδο.

Στο δεύτερο μέρος των εργαστηρίων οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά. Σε ένα χαρτί τους δόθηκαν κάποιες από τις εικόνες που παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της συζήτησης και τους ζητήθηκε να εργαστούν σε μία από τις εικόνες της επιλογής τους διαμορφώνοντας ένα σαφέστερο επιχείρημα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα. Για τον λόγο αυτό, δόθηκε επίσης στους μαθητές ένας αριθμός λέξεων οι οποίοι σχετίζονται με την έννοια της πολιτειότητας (δικαιώματα, εθνοτική-εθνική ταυτότητα, λήψη αποφάσεων, εθελοντισμός, δημοκρατία, υπευθυνότητα, εξουσία, πολιτικά κόμματα, κοινωνία, κυβέρνηση, ανθρωπίνια δικαιώματα, ιδεολογία). Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν μία αφίσα η οποία ως σκοπό είχε την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με το θέμα που πραγματεύτηκαν στο προηγούμενο μέρος του εργαστηρίου.

Στο τέλος του εργαστηρίου, δόθηκε στους μαθητές ένα φύλλο αξιολόγησης προς συμπλήρωση, όπου τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν διαφορετικές πτυχές του εργαστηρίου σε μία εξαβάθμια κλίμακα Likert. Το φύλλο αξιολόγησης, επίσης, περιελάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δώσουν τη γνώμη τους για το εργαστήριο συνολικά αλλά και να το συγκρίνουν με το μάθημά τους της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.

3.2.5 Οι Ημιδομημένες Συνεντεύξεις

Τα δεδομένα συνελέγησαν, επίσης, με τη βοήθεια ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς. Οι συνεντεύξεις δεν ήταν αυστηρά δομημένες, αλλά ούτε και απολύτως ελεύθερες, έτσι ώστε να λάβουν τη μορφή μιας συζήτησης (Blaxter, Hughes & Tight, 2006: σελ. 172). Βασίζονταν σε έναν οδηγό συνέντευξης που δημιουργήθηκε με βάση τους ακόλουθους άξονες:

α) κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση

Στο πλαίσιο αυτού του άξονα εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσής τους και θέματα που

αφορούν στη σχέση τους με το επάγγελμά τους (δηλ. αρχικό κίνητρο) και τον ρόλο τους σε σχέση με άλλες ομάδες αναφοράς στον τομέα της εκπαίδευσης (σύμβουλοι, γονείς, διεύθυνση) π.χ.:

- Τι είδους εκπαίδευση λάβατε ως εκπαιδευτικός (γνωστικό αντικείμενο-παιδαγωγική); Πόσο ικανοποιημένος νιώθετε από την κατάρτιση που σας δόθηκε στο πλαίσιο της εκπαίδευσής σας και γιατί;
- Ποια πλευρά του επαγγέλματος απολαμβάνετε περισσότερο και τι είναι αυτό που θα λέγατε ότι μάλλον δε σας αρέσει;

β) δημοκρατία και Ετερότητα

Αυτός ο άξονας περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται Ετερότητα, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζουν στην καθημερινή πρακτική τους. Τα θέματα που αφορούν στη δημοκρατική εκπαίδευση και τα δικαιώματα των παιδιών συζητήθηκαν επίσης π.χ.:

- Πώς αντιλαμβάνεστε/ορίζετε το Δημοκρατικό Σχολείο (όροι, προϋποθέσεις. Πού βρίσκεται το ελληνικό σχολείο σε σχέση με αυτό που εσείς ορίζετε; Γιατί; Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού;)
- Πώς εκτιμάτε τη σχέση που αναπτύσσετε με τους μαθητές και πού νομίζετε ότι οφείλεται η ποιότητα της σχέσης αυτής; Είναι η ίδια με τα αγόρια, τα κορίτσια, τους Έλληνες ή τους μη-Έλληνες μαθητές;

γ) αντίληψη για την εκπαίδευση για την πολιτειότητα

Ο άξονας της «πολιτειότητας στην εκπαίδευση» αφορούσε στην έρευνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτειότητα, καθώς και τον τρόπο που αυτή προσεγγίζεται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση π.χ.:

- Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση του πολίτη και με ποιο τρόπο νομίζετε ότι αυτό παρεμβαίνει; Πώς ορίζετε τον δημοκρατικό πολίτη;
- Θεωρείτε ότι ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη των μαθητών στο σχολείο σήμερα; Πώς; Εσείς τι επιδιώκετε στην τάξη σας; Πώς και σε τι βαθμό το επιτυγχάνετε; Γιατί; Ποιες νομίζετε ότι είναι οι πρακτικές εκείνες μέσα στην τάξη που διαμορφώνουν τη συνείδηση του πολίτη; Αφορούν μόνο στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων;
- Ως δασκάλος/α ποια είναι η άποψή σας για τις δυνατότητες των μαθητών-παιδιών (εντός και εκτός σχολείου) και τη δημιουργική δυναμική της τάξης σας; Πώς δικαιολογείτε την απάντησή σας;
- Φέτος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η Αγωγή του Πολίτη γίνεται μάθημα επιλογής. Τι γνώμη έχετε γι' αυτή την επιλογή του Υπουργείου;
- Σχετικά με την ΚΠΑ στο Δημοτικό: Πώς εκτιμάτε τη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα; Πού νομίζετε ότι οφείλεται; Εσείς πώς αντιμετωπίζετε το μάθημα και πώς το αξιολογείτε ως προς τη σημασία του στο Πρόγραμμα Σπουδών; Πώς προωθούνται οι στόχοι του στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων και της διαθεματικότητας;

Οι αφηγήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν ως πρόσθετο επεξηγηματικό πλαίσιο για τα δεδομένα παρατήρησης.

εκπαιδευτικοί			
φύλο	σχολείο	χρόνια υπηρεσίας	εκπαίδευση/σπουδές
Γ	ιδιωτικό	14	Ανώτατη Εκπαίδευση (Πτυχίο Κλασικής Φιλολογίας και Μεταπτυχιακό)
A	αστικής περιοχής	25	Παιδαγωγική Ακαδημία και προσομοίωση πτυχίου
A	αστικής περιοχής (μη προνομιούχο)	21	Παιδαγωγική Ακαδημία και προσομοίωση πτυχίου
Γ	ημιαστικής περιοχής	22	Παιδαγωγική Ακαδημία και προσομοίωση πτυχίου
A	αγροτικής περιοχής	33	Παιδαγωγική Ακαδημία πτυχίου

πίνακας 3.5, δείγμα εκπαιδευτικών

3.3 Τριγωνοποίηση

Η τριγωνοποίηση αποτελεί έναν τρόπο διασφάλισης της εγκυρότητας και ορίζεται ως η χρήση μία ή περισσότερων από μίας μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Σύμφωνα με τον Bryman η τριγωνοποίηση χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των ευρημάτων η οποία συχνά αμφισβητείται στην έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες (Lewis-Beck, Bryman, & Liao, 2004: σελ. 314). Κατά τους Cohen και Manion (1986: σελ. 254), «η τριγωνοποίηση είναι μια προσπάθεια χαρτογράφησης ή πληρέστερης εξήγησης του πλούτου και της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς από περισσότερες από μία σκοπιές». Αναφορικά με την τυπολογία της τριγωνοποίησης ο Denzin (1970) διακρίνει τέσσερις περιπτώσεις τριγωνοποίησης: 1) τριγωνοποίηση δεδομένων, 2) τριγωνοποίηση ερευνητών, 3) τριγωνοποίηση θεωρητικού πλαισίου, 4) μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας αξιοποιείται η μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Καθώς ένα από τα μεγαλύτερα μειονεκτήματα της μεθόδου της μελέτης περίπτωσης είναι αυτό της αδυναμίας γενίκευσης των ευρημάτων (Stake, 1995), στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της έρευνας έγινε προσπάθεια περαιτέρω αποσαφήνισης των δεδομένων με τη χρήση μεθόδων πέραν της παρατήρησης. Κατά συνέπεια, κρίθηκε απαραίτητη η διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς της τάξης σε κάθε σχολείο προκειμένου να «φωτιστούν» ερωτηματικά που προκύπτουν από την παρατήρηση της παιδαγωγικής διαδικασίας αλλά και να αποκαλυφθούν παράγοντες που παίζουν ρόλο στη διαμόρφωσή της.

Παράλληλα, μετά το πέρας της παρατήρησης σε κάθε σχολείο, πραγματοποιήθηκαν εργαστήρια με τους μαθητές τα οποία κύριο στόχο είχαν την αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο αυτοί συγκροτούν την έννοια της πολιτεϊότητας αλλά και τη μελέτη των αντιλήψεων σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Μεθοδολογικά, τα εργαστήρια σκοπό είχαν να αποσαφηνίσουν τον λόγο και τις στάσεις των μαθητών, σε αντίθεση προς τις συνεντεύξεις που, αν και με βάση το περιεχόμενο των ερωτήσεων στόχευαν στη διερεύνηση του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις, σε μεγάλο βαθμό απέβλεπαν στον προσδιορισμό των θέσεων των εκπαιδευτικών.

Το εργαστήριο πραγματοποιούνταν ως ένα σχέδιο διδασκαλίας το οποίο προωθούσε τους στόχους της έρευνας και είχε ως κύριο στόχο την περαιτέρω απόσπαση δεδομένων και μελέτη του λόγου των μαθητών σχετικά με τα υπό εξέταση ζητήματα. Στο πλαίσιο της εφαρμογής του σχεδίου διδασκαλίας υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Οι ομάδες που προέκυψαν στηρίχθηκαν στην αρχή της ετερογένειας, χωρίς, ωστόσο, οι μαθητές που συμμετείχαν να παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους, καθώς αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για τη λειτουργία τους. Όπως υποστηρίζει ο Morgan, όταν οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι είναι όμοιοι μεταξύ τους, νιώθουν πιο άνετα και άρα εκφράζονται πιο ελεύθερα (1998: σελ. 61). Κριτήριο διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών για τη διαμόρφωση των ομάδων στα εργαστήρια αποτέλεσε η επίδοσή τους στο σχολείο αλλά και η συμμετοχικότητά τους στη ζωή του σχολείου.

Τέλος, μία σειρά παραγόντων συνέβαλαν στην επιλογή της συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς ως μεθόδου συλλογής δεδομένων. Αυτοί σχετίζονται κυρίως με τον σκοπό της μεθόδου που αφορά στην πληροφόρηση και κατανόηση της εμπειρίας του συνεντευξιζόμενου (Seidman, 1998: σελ. 3). Το γεγονός αυτό, συνδέεται άμεσα με τη σκοπιμότητα της έρευνας, καθώς το ενδιαφέρον στρέφεται, μεταξύ άλλων, στο νόημα που δίνουν στην εμπειρία τους οι εμπλεκόμενοι στο ερευνώμενο πεδίο. Τέλος, ο Seidmann επεσήμανε τη σημασία της μελέτης του χώρου της εκπαίδευσης με βάση τα δεδομένα που προέρχονται από τα υποκείμενα που απαρτίζουν το πεδίο (ό.π.: σσ. 4-5). Στην περίπτωση της εφαρμογής της μελέτης περίπτωσης καλύτερη μορφή συνέντευξης θεωρείται η ημιδομημένη, η οποία με τη σωστή εφαρμογή μπορεί να αποδώσει πλούσια δεδομένα (Gillham, 2000: σελ. 65). Η συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης επελέγη για τη συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς.

3.4 Ανάλυση

Η απουσία στρατηγικής για την ανάλυση των δεδομένων μπορεί να οδηγήσει έναν ερευνητή με μεγάλο όγκο δεδομένων, να στηρίζει τις αναλύσεις του σε αναμνήσεις των όσων συνέβησαν στο πεδίο και, επομένως, στη συζήτηση γενικοτήτων χωρίς συστηματικές αναφορές στα δεδομένα. Εξίσου αμφισβητήσιμη είναι και η παρουσίαση ερμηνειών που στηρίζονται στα δεδομένα χωρίς την παρουσίαση αντίστοιχων αποσπασμάτων.

3.4.1 Κωδικοποίηση δεδομένων παρατήρησης

Στα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση εφαρμόστηκε η θεματική ανάλυση. Ο Boyatzis (1998) ορίζει την θεματική ανάλυση ως την μέθοδο για την αναγνώριση, την ανάλυση και την αναφορά των μοτίβων μέσα στα δεδομένα. Η θεματική ανάλυση βοηθά επίσης στην οργάνωση και στην περιγραφή των δεδομένων λεπτομερώς.

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η εισαγωγή στο πεδίο δεν έγινε με κάποιο πρωτόκολλο παρατήρησης. Η προσέγγιση των δεδομένων είναι επαγωγικού χαρακτήρα, αν και χρησιμοποιούνται ορισμένες θεωρητικές έννοιες οι οποίες κατευθύνουν την παρατήρηση (πολίτης, Άλλος, κριτική σκέψη). Κατά συνέπεια, οι κατηγορίες της ανάλυσης αναδεικνύονταν σταδιακά και ενώ η έρευνα προχωρούσε (Goetz & LeCompte, 1981) (Thomas, 2003: σελ. 5). Αυτό συνέβαινε αρχικά με επανειλημμένες αναγνώσεις των δεδομένων. Αυτή η πρακτική βοήθησε σε μια πρώτη αναγνώριση του υλικού με την προσθήκη πλαγιότιτλων. Η αναγνώριση των δεδομένων της παρατήρησης στο πρώτο σχολείο (σχολείο αστικής μη προνομιούχου περιοχής) βοήθησε στην πιλοτική κατασκευή κατηγοριών για τα επόμενα σχολεία και, παράλληλα, προσανατόλισε το ενδιαφέρον μου σε συγκεκριμένες παραμέτρους της παρατήρησης. Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί ότι οι σημειώσεις που διατηρούσα κατά τη διάρκεια της παρατήρησης αποτελούσαν ήδη σχόλια και παραφράσεις των όσων παρατηρούσα. Αυτό συνέβαινε λόγω έλλειψης οπτικοακουστικών μέσων που θα μου επέτρεπαν την καταγραφή του ανάλογου πλαισίου και της ατμόσφαιρας όπου λάμβαναν χώρα τα γεγονότα.

Το υλικό που μελετήθηκε και τα δεδομένα που συνελέγησαν από κάθε σχολείο ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες που προέκυψαν (π.χ. κριτική σκέψη, αξιολόγηση, ποικιλομορφία, τελετουργίες, τρέχουσες υποθέσεις, κανόνες) μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης. Τα δεδομένα στη συνέχεια οργανώθηκαν περαιτέρω σε νέες υποκατηγορίες (π.χ. ετερότητα: α) ο Άλλος στην τάξη, β) προσεγγίσεις στην ετερότητα, στο πλαίσιο του μαθήματος, γ) i. ο Τούρκος ως Σημαντικός Άλλος, ii. Ο Ευρωπαίος πολίτης ως Άλλος). Σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης (Braun και Clarke, 2008), τα δεδομένα κατηγοριοποιήθηκαν και πάλι αναθεωρήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε θέματα, έτσι ώστε να «πουν μια ιστορία» για το τι συμβαίνει στην τάξη.

Μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης, το υλικό μελετήθηκε και τα δεδομένα που προέκυψαν από κάθε σχολείο ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες (π.χ. κριτική σκέψη, αξιολόγηση, ετερότητα, τελετουργικά, επικαιρότητα, κανόνες). Τα δεδομένα στη συνέχεια οργανώθηκαν περαιτέρω

στο πλαίσιο των κατηγοριών σε νέες υπό κατηγορίες (π.χ. ετερότητα: α) ο Άλλος στην τάξη, β) προσέγγιση του Άλλου στο πλαίσιο του μαθήματος, β) i. ο Τούρκος ως Άλλος, ii. ο Ευρωπαίος ως Άλλος).

3.4.2 Ανάλυση των δεδομένων των εργαστηρίων

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τα εργαστήρια αξιοποιήθηκαν στοιχεία από το πεδίο της Ψυχολογίας του Λόγου και πιο συγκεκριμένα το ερευνητικό εργαλείο των ερμηνευτικών ρεπερτορίων. Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια ορίζονται ως «ευρέως αναγνωρίσιμα συμπλέγματα όρων, περιγραφές, κοινοτοπίες συχνά συγκεντρωμένα γύρω από μεταφορές ή ζωντανές εικόνες που συχνά χρησιμοποιούν κάποια σαφή γραμματική κατασκευή ή ύφος» (Gerring, 2007). Σύμφωνα με τους Barker και Galasinski τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια αντικατοπτρίζουν θεμελιώδεις ψυχολογικές έννοιες, όπως οι στάσεις του ατόμου (2003: σελ. 35).

Αντίθετα με τη Γνωστική Ψυχολογία, σύμφωνα με την οποία «μία αντικειμενική αντίληψη της πραγματικότητας θεωρητικά είναι δυνατή» οι υποστηρικτές της Ανάλυσης Λόγου εξηγούν ότι ο κόσμος μπορεί να ερμηνευθεί με πολλούς τρόπους αποτελώντας ένα κατασκεύασμα της γλώσσας (Willig, 2003: σσ. 160-1). Με σημείο εκκίνησης αυτή τη δυνατότητα της γλώσσας, οι υποστηρικτές της Ανάλυσης Λόγου προσεγγίζουν τη γλώσσα ως μια κοινωνική πρακτική η οποία κατασκευάζει όψεις της πραγματικότητας. Ό,τι στο παρελθόν οι ψυχολόγοι όριζαν ως «εσωτερικές στάσεις» τώρα προσεγγίζεται ως το αποτέλεσμα της κοινωνικής δραστηριότητας και ιδιαίτερα του λόγου (Billig κ.ά., 1989: σελ. 40). Συνεπώς, μελετώντας τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μιλούν και χρησιμοποιούν τη γλώσσα στην πράξη, μπορούμε να μελετήσουμε πολλά από τα πράγματα τα οποία παλιότερα οι ψυχολόγοι θεωρούσαν ότι συνέβαιναν «μέσα στο κεφάλι» των συμμετεχόντων.

Οι εκπρόσωποι της Ψυχολογίας του Λόγου και της Ρητορικής θέτουν σε αμφισβήτηση την ύπαρξη στάσεων βασιζόμενοι στην έλλειψη σταθερότητας των απαντήσεων των ανθρώπων σχετικά με θέματα που αφορούν σε στάσεις. Αντ' αυτού ισχυρίζονται ότι οι άνθρωποι αναπτύσσουν ερμηνευτικά ρεπερτόρια «εκθέτοντας τις απόψεις τους» και ότι οι στάσεις δεν είναι τίποτε περισσότερο από ρητορικές τοποθετήσεις σε αμφιλεγόμενα θέματα (όπ.π.).

Με βάση τις παραπάνω προβληματικές εξετάστηκαν οι προσεγγίσεις των μαθητών στα ζητήματα που πραγματευτήκαμε στα εργαστήρια στην προσπάθεια να εντοπιστούν οι κεντρικές και οι αντίστοιχες περιφερειακές έννοιες που αναδεικνύονταν γύρω από κάθε ζήτημα με σκοπό τη σύνθεση μιας εικόνας για την πολιτειότητα (αντίληψη για τις πρακτικές της, σχέση με την εθνική ταυτότητα κ.λπ.).

3.4.3 Ανάλυση συνεντεύξεων

Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης στηρίχτηκε σε μια αρχική κωδικοποίησή τους με βάση τους άξονες των συνεντεύξεων. Σε δεύτερο επίπεδο οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και έγινε περαιτέρω κωδικοποίησή

τους με βάση τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, όπως συνέβη και στην περίπτωση των δεδομένων της παρατήρησης.

3.5 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενη ενότητα, για τη διασφάλιση της ποιότητας της έρευνας και την προώθηση της αξιοπιστίας της επιστρατεύτηκε η στρατηγική της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης. Έγινε προσπάθεια μέσω της επιλογής διαφορετικών εργαλείων για τη συλλογή δεδομένων (παρατήρηση, συνεντευξη, εργαστήριο) αλλά και της διερεύνησης διαφορετικών πηγών δεδομένων (σχολικό περιβάλλον, εκπαιδευτικοί, μαθητές) προκειμένου να καλυφθεί κατά το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πεδίου της υπό μελέτη θεματικής περιοχής και να φωτισθούν πολύπλευρα τα ερωτήματα και να δοθούν πιο αξιόπιστες ερμηνείες.

Ωστόσο, αν και η εμπειρία μου στην εκπαίδευση με βοήθησε να κατανοήσω αρκετές από τις διαδικασίες που λάμβαναν χώρα στο χώρο του σχολείου τόσο εντός όσο και εκτός τάξης, εντούτοις, συχνά λειτουργούσε ανασταλτικά, καθώς επηρέαζε την κρίση μου και τις ερμηνείες μου. Με τον ίδιο τρόπο οι εμπειρίες μου επηρέασαν και τη στάση μου κατά τη διεξαγωγή των εργαστηρίων, καθώς έπρεπε να ισορροπώ μεταξύ του ρόλου της εκπαιδευτικού και της ερευνήτριας προσπαθώντας να λειτουργώ με παιδαγωγική ευαισθησία και ταυτόχρονα να επιδιώκω την άντληση δεδομένων.

Σύμφωνα με την Schreier, η εγκυρότητα είναι μία σημαντική παράμετρος της ποιοτικής έρευνας (2012: σελ. 27). Η κλασική προσέγγιση στην έννοια της εγκυρότητας της έρευνας, αναφέρεται στο ότι τα εργαλεία πράγματι διερευνούν αυτό για το οποίο αρχικά προορίζονταν. Σήμερα η έννοια της εγκυρότητας αναθεωρείται. Συγκεκριμένα, στην ποιοτική μεθοδολογία «η εγκυρότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εντιμότητα, το βάθος, τον πλούτο και το εύρος των δεδομένων που συλλέγονται, τους συμμετέχοντες που προσεγγίζει ο ερευνητής, την έκταση της τριγωνοποίησης και την ανιδιοτέλειά του» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: σελ. 105).

Η μεταβιβασιμότητα ή γενικευσιμότητα της έρευνας (validity) η οποία θίγεται αναλυτικότερα στο κεφάλαιο που αφορά στους περιορισμούς της έρευνας σχετίζεται με την εξωτερική της εγκυρότητα. Το στοιχείο αυτό διασφαλίζεται, σύμφωνα με τον Denzin (1994) μέσω μιας πυκνής και ζωνής περιγραφής “που δίνει το συγκείμενο μιας εμπειρίας και δηλώνει τις προθέσεις και το νόημα που οργανώνουν την εμπειρία, και αποκαλύπτει την εμπειρία ως διαδικασία”. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σκόπιμη η συνεχής παράθεση αποσπασμάτων από τα ημερολόγια της παρατήρησης και των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς και οι λεπτομερείς περιγραφές των πλαισίων που επιτρέπουν μια πιο δίκαιη προσέγγιση στα δεδομένα δίνοντας ένα περιθώριο αξιολόγησης και στον αναγνώστη.

Στην περίπτωση της θεματικής ανάλυσης η εγκυρότητα εξαρτάται από το αν οι κώδικες αντιπροσωπεύουν κατάλληλα τις υπό διερεύνηση έννοιες. Ο συνεχής έλεγχος των κατηγοριών για την πιθανότητα αλληλοεπικάλυψής τους είναι ένας τρόπος διασφάλισης της αξιοπιστίας της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα οι κατηγορίες ελέγχονταν κατά τη διάρκεια της δόμησής τους και γινόταν προσπάθεια να ανιχνευθεί τι αποτελούσε νέα κατηγορία ή υποκατηγορία ήδη υπάρχουσας κατηγορίας. Σε πολλές περιπτώσεις, υπήρχαν ζητήματα αλληλοεπικάλυψης τα οποία επιλύονταν με τη στήριξη στο εννοιολογικό πλαίσιο και τη δόμηση υποκατηγοριών. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η ταξινόμηση των δεδομένων που αφορούν στην «απομνημόνευση» ως στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής. Η «απομνημόνευση» αποτελούσε μία κατηγορία οργάνωσης των

δεδομένων η οποία θα μπορούσε να τεθεί τόσο στο πλαίσιο της κατηγορίας «κριτική σκέψη» όσο και σ' αυτό της κατηγορίας της «αξιολόγησης». Εντούτοις, εξετάζοντας το θεωρητικό πλαίσιο η κριτική σκέψη αποτελούσε μια κεντρική έννοια για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων και συνεπώς η διερεύνησή της θα έπρεπε να εξαντληθεί πλήρως. Έτσι, αξιολογήθηκε ότι πτυχή μελέτης του βαθμού προαγωγής της κριτικής σκέψης είναι οι πρακτικές αξιολόγησης που μεταξύ άλλων περιλαμβάνουν την απομνημόνευση.

4. Ευρήματα από την Παρατήρηση

4.1 Σχολείο Μη Προνομιούχου Αστικής Περιοχής: πρακτικές άρσης των συμβολικών διαχωρισμών

4.1.1 Σχολικό Πλαίσιο

Μαθητικός πληθυσμός: γεωπολιτική διαμόρφωση και κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά της περιοχής

Η σχολική κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά του σχολείου διαμορφώνονται σε μεγάλο βαθμό από τη γεωγραφική θέση και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της περιοχής. Η συνοικία στην οποία βρίσκεται το σχολείο είναι μία από τις μεγαλύτερες της πόλης της Λάρισας ως προς τον αριθμό των κατοίκων, αλλά η χωρική της επέκταση στο πέρασμα των χρόνων υπήρξε ιδιαίτερα περιορισμένη λόγω της γεωγραφικής της θέσης. Περιφερειακά συνορεύει στην ανατολική πλευρά με την εθνική οδό. Στη νότια πλευρά της βρίσκεται το ποτάμι που εκτείνεται από δυτικό προς το ανατολικό άκρο της συνοικίας περνώντας νότια από την περιοχή των Ρομά, ενώ στη δυτική πλευρά της συνοικίας βρίσκεται η αντιπλημμυρική τάφρος της πόλης.

Η πρόσβαση στο κέντρο της πόλης για αυτοκίνητα και πεζούς είναι εφικτή μέσω μιας μικρής γέφυρας η οποία εξυπηρετεί την υπέρβαση του ποταμού και η οποία χαρακτηρίζεται για την παλαιότητα και την επικινδυνότητά της. Οι κάτοικοι εξυπηρετούνται επίσης από τακτική αστική συγκοινωνία.

Η παραπάνω περιγραφή είναι δηλωτική του χαμηλού βαθμού αστικοποίησης της περιοχής ο οποίος ενισχύεται και από την αρχιτεκτονική της περιοχής. Τα σπίτια είναι κυρίως ισόγειες ή διώροφες μονοκατοικίες, ενώ η πρόσφατη ανέγερση πολυκατοικιών σταμάτησε απότομα με την έλευση της οικονομικής κρίσης. Αναλόγως, εξαιτίας της κρίσης, η εμπορική ανάπτυξη που παρουσιάστηκε στη συνοικία τα τελευταία χρόνια, με τα λίγα εμπορικά καταστήματα και τις τράπεζες που άνοιξαν αλλάζοντας προσωρινά το χαρακτήρα της, εξελίχθηκε σε πυροτέχνημα.

Με την πάροδο των χρόνων η συνοικία απέκτησε δικό της χαρακτήρα ο οποίος οφείλεται στα παραπάνω κυρίως χαρακτηριστικά αλλά και στον πολυπληθή οικισμό των Ρομά. Παράλληλα, οι δραστηριότητες των κατοίκων σταδιακά περιορίζονταν στα όρια της συνοικίας. Έτσι δεν αντιλαμβάνονταν για χρόνια τη συνοικία ως μέρος της πόλης. Χαρακτηριστικές εκφράσεις αντικατοπτρίζουν αυτό το φαινόμενο: «Θα πας στη Λάρισα;», «Κατέβηκα στη Λάρισα για να ψωνίσω...». Υπό αυτή την έννοια θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι υπάρχει μια ταυτόχρονη σχέση ένταξης και αποκλεισμού στην πόλη.

Οι κάτοικοι της περιοχής προέρχονται κυρίως από μεσαία και κατώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα με βάση το μορφωτικό τους επίπεδο, τα επαγγέλματα που ασκούν και την οικονομική τους κατάσταση. Πρόκειται για ανθρώπους που εργάζονταν μέχρι πρόσφατα ως υπάλληλοι στα εργοστάσια της περιοχής, ήταν ιδιωτικοί υπάλληλοι ή αγρότες. Υπάρχουν ωστόσο και περιπτώσεις ανθρώπων οι οποίοι έχουν ανώτερη μόρφωση και εξασκούν επαγγέλματα όπως αυτό του γιατρού, του εκπαιδευτικού ή του ελευθερου επαγγελματία. Εντούτοις, τα παιδιά των οικογενειών αυτών φοιτούν ως επί το πλείστον σε σχολεία εκτός της συνοικίας. Είναι σημαντικό να επισημανθεί η κρισιμότητα της επιλογής των γονέων αυτών η οποία γεννά συμβολικούς διαχωρισμούς και

ιεραρχήσεις μεταξύ των ομάδων του πληθυσμού στις οποίες το σχολείο καλείται να απαντήσει με πρακτικές ένταξης.

Ο πληθυσμός των Ρομά στη συγκεκριμένη συνοικία, όπως και στις υπόλοιπες περιοχές της χώρας δεν είναι ακριβής, καθώς οι Ρομά είναι πολιτογραφημένοι ως Έλληνες και δεν αποτελούν μειονοτική ομάδα προκειμένου να καταγραφούν αντιστοίχως. Ταυτόχρονα, ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί η διαρκής τους μετακίνηση. Εντούτοις, κατ' εκτίμηση ο αριθμός των Ρομά στη Ν.Σμύρνη κυμαίνεται μεταξύ 2000-4500 με βάση τα στοιχεία έρευνας της τελευταίας δεκαετίας και τον τύπο (Noula, Cowan & Govaris, 2014).

Με βάση τα δεδομένα του γραφείου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Λάρισας οι μαθητές που φοιτούν στο σχολείο είναι σε ποσοστό 60% καταγωγής Ρομά. Αυτό συμβαίνει, όχι μόνο λόγω του μεγάλου αριθμού των Ρομά που διαμένουν στη συνοικία, αλλά και λόγω της πρακτικής που ακολουθείται από πολλούς μη Ρομά κατοίκους οι οποίοι επιλέγουν να στέλνουν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία της πόλης. Θα λέγαμε ότι πρόκειται για μια συνθήκη ανοικτής διάκρισης στο πλαίσιο της οποίας οι γονείς που εγγράφουν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία επιδιώκουν την απόσταση και το διαχωρισμό από τους Ρομά, ενώ, αντίθετα, οι τελευταίοι βιώνουν το ρατσισμό τον οποίο καλείται το σχολείο να διαχειριστεί μαζί με τα ήδη υπάρχοντα προβλήματα που οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν ως κοινωνική ομάδα.

Υποδομές

Το σχολείο είναι 12/θέσιο και συστεγάζεται με ένα ακόμη Δημοτικό σχολείο με το οποίο λειτουργούν σε εναλλάξ βάρδιες. Στην ίδια βάρδια και στον ίδιο χώρο φιλοξενούνται ταυτόχρονα δύο νηπιαγωγεία. Τα σχολεία αυτά είναι τα μόνα εναπομείναντα στην πόλη της Λάρισας τα οποία λειτουργούν στο καθεστώς της εναλλάξ βάρδιας, το οποίο σταμάτησε να ισχύει για τα άλλα σχολεία της πόλης το 1990. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της σχετικής απαξίωσης του πληθυσμού, καθώς τόσο σε συμβολικό όσο και σε πραγματικό επίπεδο το θέμα της εκπαίδευσής τους δεν αντιμετωπίστηκε με τον τρόπο που συνέβη για τον υπόλοιπο πληθυσμό για αρκετά χρόνια.

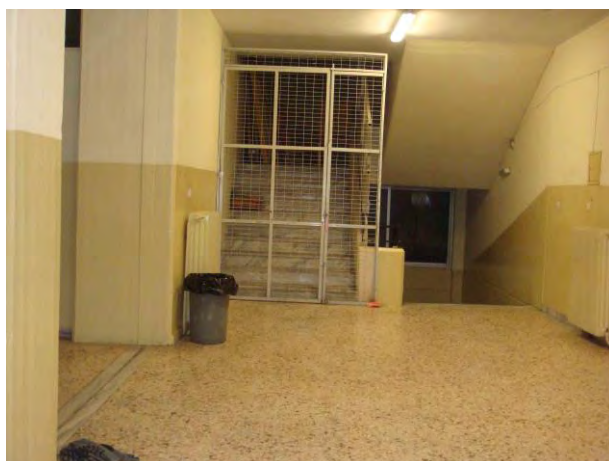
Οι απογευματινές βάρδιες αποτελούν εμπόδιο για την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για το σχολείο, για τις δραστηριότητές τους έξω από το σχολείο (π.χ. την εκμάθηση δεύτερης γλώσσας ή τις αθλητικές δραστηριότητες) ή για τη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους. Εξάλλου μια ακόμη αρνητική συνθήκη για τους μαθητές που παρακολουθούν την απογευματινή βάρδια αποτελεί το γεγονός ότι σύμφωνα με την ελληνική παράδοση οι μαθητές έχουν ένα βαρύ μεσημεριανό γεύμα, ενώ παράλληλα οι θερμοκρασίες το μεσημέρι και νωρίς το απόγευμα είναι υψηλές κατά το μεγαλύτερο μέρος του σχολικού έτους. Έτσι δυσχεραίνεται η δυνατότητα συγκέντρωσης και απόδοσης τους την ώρα του μαθήματος.

Σε ό,τι αφορά τον εξοπλισμό του σχολείου, αυτός περιορίζεται στα στοιχειώδη. Υπάρχει ένα φωτοτυπικό μηχάνημα, ένα fax και ένας εκτυπωτής που βρίσκονται στο γραφείο του διευθυντή. Το φωτοτυπικό μηχάνημα το οποίο είναι αρκετά συχνά χαλασμένο βρίσκεται σε έναν κοινόχρηστο χώρο μεταξύ του γραφείου των δασκάλων και του διευθυντή. Στο κτίριο υπάρχει αίθουσα Η/Υ η οποία υπολειτουργεί, καθώς δεν υπάρχει εκπαιδευτικός με την αντίστοιχη εξειδίκευση για τη σωστή αξιοποίηση του υλικού. Οι εξωτερικοί χώροι για τον

προαυλισμό των μαθητών είναι πολύ περιορισμένοι και χωρίς λογική στο σχεδιασμό τους, καθώς ο αύλιος χώρος διαιρείται σε τρία μέρη περιμετρικά του σχολείου κάνοντας έτσι δύσκολη την εποπτεία των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και εγείροντας ζητήματα ασφάλειας.

Έτσι λόγω της έλλειψης εξωτερικών χώρων, στα διαλείμματα, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά έπρεπε να βγαίνουν έξω από το κτίριο, πάντα πολλά από αυτά έμεναν μέσα τρέχοντας, παίζοντας, ή ακόμα και πηδώντας από τις σκάλες στο ισόγειο. Υπήρχε υψηλός κίνδυνος που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να ελέγξουν. Σε δύο περιπτώσεις παρατήρησα δύο εκπαιδευτικούς (έναν άνδρα και μια γυναίκα) να κρατούν ένα κλαδί δέντρου και να κυνηγούν τους μαθητές έξω, ενώ τους χτυπούσαν ελαφρά στα πόδια.

Η οργάνωση του κτιρίου είναι τέτοια, ώστε το τελευταίο θυμίζει μάλλον σωφρονιστικό ίδρυμα παρά παιδαγωγικό χώρο. Αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτή είναι η φιλοσοφία του χώρου στα περισσότερα σχολεία, στην προκειμένη περίπτωση γίνεται άμεσα αντιληπτή η προχειρότητα με την οποία οι υπεύθυνοι μερίμνησαν για την ασφάλεια των παιδιών εγκαθιστώντας ακαλαίσθητα κάγκελα παντού και σίδερα που απαγορεύουν την πρόσβαση σε διάφορους χώρους του σχολείου προκειμένου να προστατεύσουν τους μαθητές.



εικόνα 4.1 άποψη του εσωτερικού χώρου του κτιρίου. Διακρίνονται κάγκελα τα οποία αποτρέπουν την πρόσβαση των μαθητών στην ταράτσα.



εικόνα 4.2 άποψη του εσωτερικού χώρου του κτιρίου. Διακρίνονται κάγκελα τα οποία αποτρέπουν την πτώση μαθητών στο φωταγωγό.

Αυτή η προσέγγιση στο δημόσιο χώρο και δη σε ένα σχολείο που εργάζεται για την ένταξη έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια βιωμάτων αποκλεισμού της μειονοτικής ομάδας όχι μόνο ως προς το χώρο στον οποίο εργάζονται καθημερινά και με τον οποίο ποτέ δε νιώθουν εξοικείωση αλλά και σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα του πληθυσμού η οποία αντικατοπτρίζεται στον τρόπο λειτουργίας του δημόσιου φορέα.

Ο αποκλεισμός στο χώρο εκδηλώνονταν και σε ένα άλλο επίπεδο. Τα περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς που είχαν καταγραφεί στο παρελθόν και αφορούσαν, κυρίως, σε μικροκλοπές επέβαλαν την πρακτική της εκκένωσης των αιθουσών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων τις οποίες στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να κλειδώνουν.

Ανθρώπινες σχέσεις

Ο διευθυντής υποστήριξε ότι η ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που ζουν εντός της περιοχής είναι ο κύριος στόχος του σχολείου. Για το σκοπό αυτό, όπως εξήγησε στη συνέντευξή του απαιτείται κυρίως εμπιστοσύνη και δέσμευση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Υποστήριξε ότι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο κοινοτήτων ήταν πολύ δύσκολη λόγω των υφιστάμενων στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που προέρχονται και από τις δύο πλευρές.

απόσπασμα συνέντευξης διευθυντή:

Όλα τα ανθρώπινα συναισθήματα που αυτή τη στιγμή απαρτίζουν το σχολείο πολλές φορές γίνονται ανταγωνιστικά. Το ζητούμενο είναι πώς θα τα κάνεις *συναγωνιστικά* και πώς θα απαλύνεις τον ανταγωνισμό για να βγάλεις ένα έργο. Γιατί ο ανταγωνισμός όταν είναι άμιλλα, ευγενής άμιλλα, μπορεί να παράγει έργο, αλλά όταν είναι μεταξύ σφαιρών που βρίσκονται από τη μία και την άλλη όχθη, τότε έχουμε πόλεμο. Ο διευθυντής λοιπόν θα πρέπει να κλείνει τα χαρακώματα, ν' ανοίγει γέφυρες, να (...) το σχολείο. Πέρα από το υπαρκτό δυναμικό που είναι μαθητικό, που είναι οι γονείς, που είναι οι εκπαιδευτικοί, υπάρχει και το άλλο προσωπικό που δεν έχει καμία -ας το πούμε έτσι- γνώση ή επίγνωση των παιδαγωγικών καταστάσεων που μπορεί να παράγεται σε ένα σχολείο και έχει διάφορα στερεότυπα.

Μιλώντας για τις προσπάθειές του να προσεγγίσει την κοινότητα των Ρομά ανέφερε ότι είναι ένα έργο που απαιτεί προσεκτικό χειρισμό, λόγω των προκαταλήψεων της κοινότητάς τους αλλά και των πολιτισμικών τους καταβολών που διαχρονικά έχουν διαμορφώσει τις στάσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση.

απόσπασμα συνέντευξης διευθυντή:

Το σχολείο τους αφορά. Αν τους βγάλεις απ' έξω θα στραφούν εναντίον. Δεν το θέλουν, δεν είναι στο αξιακό τους σύστημα η εκπαίδευση -για δικούς τους λόγους- δεν τους αφορά.

Η άποψη αυτή του διευθυντή δείχνει μια στάση που τοποθετεί το πρόβλημα αόριστα στο σύστημα αξιών μιας ομάδας (φαινόμενο κουλτουραλισμού). Παρ' όλ' αυτά αξίζει να επισημανθεί ότι παρά την άποψη που εκφράζει σε αυτή την περίπτωση το γενικότερο έργο που επιτελεί στο σχολείο για την ένταξη των Ρομά καταδεικνύει πολύ διαφορετική προσέγγιση προς τη συγκεκριμένη ομάδα.

Άλλωστε, όπως αναφέρει, οι αντιρρήσεις τους ήταν δικαιολογημένες, δεδομένου ότι ο ρατσισμός τούς κράτησε στο περιθώριο της κοινωνίας.

απόσπασμα συνέντευξης διευθυντή:

Εεε, οι τσιγγανόπαιδες που είχα ήταν λίγοι τότε. Είπαμε ότι η αδυναμία του σχολείου ήταν οι τσιγγανόπαιδες. Αν την αδυναμία την κάνεις τη δύναμή σου, τότε αλλάζεις και τη ροή των πραγμάτων. Και για σήμερα και για αύριο. Αρκεί να τους προσεγγίσεις, να τους πείσεις, να τους φέρεις σε επαφή με τους υπόλοιπους, να εγγυηθείς εσύ για τα παραπέρα και γι' αυτό το γραφείο είν' ανοιχτό να 'ρθεί ο Γιάννης (εκπρόσωπος των Ρομά) εδώ να συζητήσει τα προβλήματά του, να σου μεταφέρει τις απόψεις της άλλης γειτονιάς, να πας στην άλλη γειτονιά, να μη φοβάσαι. Να 'ρθεις στη δικιά σου γειτονιά να έχεις το δικό σου κόσμο. Δεν υπήρχε κατ' αρχάς τσιγγάνος εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ένα εφεύρημα δικό μου τότε να εκφραστεί με έναν, τουλάχιστον με έναν στους εφτά, εκλέξαν τότε τον Γιάννη με θέση αντιπροέδρου. Ισότιμο. Πρόεδρος ήταν ένας από την άλλη τη γειτονιά. Γιατί; Γιατί πρέπει να εκφραστούν και αυτοί. Το σχολείο τούς αφορά. Αν τους βγάλεις απ' έξω, θα στραφούν εναντίον. Δεν το θέλουν, δεν είναι στο αξιακό τους σύστημα η εκπαίδευση -για δικούς τους λόγους- δεν τους αφορά.

Τους είπα κάποια στιγμή "το σχολείο είναι δικό σας. Δεν είναι δικό μου. Εγώ είμαι παρείσακτος και ήρθα να κάνω αυτό. Και θα το κάνω έτσι. Όπου βλέπουμε ότι κάτι δεν... θα το διορθώνουμε. Και με αποκλεισμούς γιατί εμείς στη δημόσια εκπαίδευση δε μπορούμε να επιλέξουμε ας πούμε. Το κάθε ιδιωτικό επιλέγει όποιον θέλει. Εμείς... είναι αυτό που θα μας στείλει η υπηρεσία. Καλό ή κακό αυτό. Σ' αυτό πρέπει ν' αναγνωρίσεις την ικανότητα του καθενός, τα προβλήματα που δεν τα ξέρεις για να μπορέσεις να βοηθήσεις το σύστημα, για να μην είναι παρίας του συστήματος.

Ο διευθυντής συνέβαλε με μια σειρά από προσωπικές πρακτικές, προκειμένου να ενθαρρύνει την προσέγγιση που περιγράφεται παραπάνω. Αυτές οι πρακτικές αφορούσαν στην ευελιξία που επεδείκνυε προς τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το λοιπό προσωπικό. Δεν αποδοκίμαζε τη συνήθεια των γονέων (Ρομά και μη - Ρομά) να στέκονται πίσω από τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια πρωινής προσευχής. Επίσης δεν απαγόρευε τις επισκέψεις τους κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Η άποψή του ήταν ότι όλες οι ομάδες αναφοράς θα πρέπει να αισθάνονται ότι το σχολείο είναι ένας τόπος όπου όλοι χωράνε και έχουν ευκαιρίες και εμπειρίες για να μοιραστούν. Καθοριστικό ρόλο σε αυτή του την προσπάθεια έπαιξε το γεγονός ότι κατάφερε να διασφαλίσει την αντιπροσώπευση των Ρομά στο σύλλογο γονέων. Η προσπάθεια αυτή ευοδώθηκε μέσω του προγράμματος που εφαρμοζόταν σε συνεργασία με την ακαδημαϊκή κοινότητα και το οποίο προϋπέθετε την ύπαρξη ενός διαμεσολαβητή μεταξύ της κοινότητας των Ρομά και των μη Ρομά ο οποίος θα προέρχεται από την κοινότητα των πρώτων.

Η ήπια στάση του διευθυντή εξηγεί τη συνεχή δραστηριότητα μέσα και γύρω από το γραφείο του η οποία θα αναλυθεί παρακάτω. Σύμφωνα με τον ίδιο, το γραφείο του και το σχολείο είναι ανοιχτό όχι μόνο για τα παιδιά αλλά και για την τοπική κοινωνία, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.

Υποστηρίζει, επίσης, ότι το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό, ώστε να αποτελεί χώρο έκφρασης για τους Ρομά. Αυτό εξηγεί γιατί πολύ συχνά το γραφείο του ήταν ο τόπος όπου επιλύονταν συγκρούσεις, πραγματοποιούνταν η επικοινωνία με την κοινότητα των Ρομά, ή οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν παράπονα ή τα αιτήματά τους.

απόσπασμα συνέντευξης διευθυντή:

Η πόρτα είναι ανοιχτή και ο διευθυντής είναι ο διαχειριστής ενός συστήματος που θέλει

να παράγει ένα έργο. Το έργο αυτό δεν παράγεται τυχαία παράγεται μέσα από μία πολιτική αντίληψη όλου αυτού του συστήματος που λέγεται ελληνικό σχολείο.

απόσπασμα συνέντευξης διευθυντή:

[Γ]’αυτό το γραφείο είν’ανοιχτό να ρθει ο Γιάννης (εκπρόσωπος των Ρομά) εδώ να συζητήσει τα προβλήματά του, να σου μεταφέρει τις απόψεις της άλλης γειτονιάς, να πας στην άλλη γειτονιά, να μη φοβάσαι. Να ρθεις στη δικιά σου γειτονιά να έχεις το δικό σου κόσμο.

απόσπασμα συνέντευξης διευθυντή:

Το ότι το σχολείο είναι ανοιχτό για όλους και πάρα πολλοί μας επισκέπτονται, έρχονται στο γραφείο του διευθυντή, μας ενημερώνουν για το αν φεύγουν για ταξίδια να πάρουν τις κάρτες φοίτησης, τι χρειάζεται να κάνουν.

Οι επιλογές αυτές του διευθυντή αποτελούν πρακτικές άρσης των συμβολικών διαχωρισμών, μείωσης της πολιτισμικής απόστασης μεταξύ των ομάδων, και θεσμικής αναγνώρισης του Άλλου.

Κατά τη συλλογή των δεδομένων, καταγράφηκαν επίσης οι τρόποι με τους οποίους συμμετείχαν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική κοινότητα. Αυτό έδωσε τη δυνατότητα να εξεταστούν τα κίνητρά τους και να εκτιμηθεί ο αντίκτυπος των πρωτοβουλιών της διεύθυνσης. Στα κεφάλαια που ακολουθούν σκιαγραφείται ο ρόλος των βασικών εμπλεκόμενων στη λειτουργία του σχολείου και ο τρόπος που ο καθένας συμβάλλει στην ανάπτυξη και την υλοποίηση του μοντέλου δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου.

Ιεραρχία

ο Σχέσεις διευθυντή - εκπαιδευτικών

Το γραφείο του διευθυντή και εκείνο των εκπαιδευτικών είναι σε συνεχή επικοινωνία, καθώς οι πόρτες είναι διαρκώς ανοιχτές και τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής είναι σε συνεχή κίνηση. Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές. Κυρίως οι μαθητές Ρομά, κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, επισκέπτονται το γραφείο του διευθυντή εκφράζοντάς του παράπονα και ζητώντας του να λύσει τις διαφορές τους. Η πρακτική αυτή του διευθυντή φαίνεται να εντάσσεται στην προσπάθεια βίωσης του σχολείου ως χώρου εμπειριών αναγνώρισης και αποδοχής των Ρομά μαθητών καθώς το σχολείο λειτουργεί ως θεσμικός χώρος που καλλιεργεί κλίμα απόκτησης εμπειριών τις οποίες οι Ρομά δεν έχουν λόγω των πολλαπλών αποκλεισμών τους ακόμα και μέσα στο χώρο του σχολείου (διαμόρφωση χώρων, εργασία του σχολείου σε βάρδιες κ.λπ.).

Όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή, αυτό που κατέγραψα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μεγάλο βαθμό οικειότητας μαζί του. Αυτή η οικειότητα, ωστόσο, δεν αποτελεί εμπόδιο στον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής ασκεί τα καθήκοντά του ή συνεργάζεται με τους συναδέλφους του.

Ανάλογη ήταν και η κινητικότητα εκτός των χώρων των γραφείων στους υπόλοιπους χώρους εντός αλλά και εκτός του κτιρίου.

Ατμόσφαιρα γραφείου

Στο υπό εξέταση σχολείο η παρατήρηση στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών αποτέλεσε σημαντικό τμήμα της έρευνάς μου στο σχολείο,

καθώς από την αρχή διαφάνηκε ορισμένος συσχετισμός ανάμεσα στο κλίμα που καλλιεργείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και στον τρόπο με τον οποίο αυτοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους αναφορικά με την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν στο συγκεκριμένο σχολείο και οι οποίες σχετίζονται, κυρίως, με τη συνύπαρξη των μαθητών της μειονοτικής και της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν ιδιαίτερα προσηνείς και πρόθυμοι να συνεργαστούν μαζί μου. Ταυτόχρονα ήταν διακριτικοί επιτρέποντάς μου να βρίσκομαι ανάμεσά τους, να κινούμαι στα γραφεία τους, χωρίς να μου κάνουν ερωτήσεις. Όπως παρατήρησα στη συνέχεια αυτή τους η στάση θα μπορούσε να ερμηνευθεί από τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούσαν μεταξύ τους αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο είχε διαμορφωθεί η σχέση τους με τον διευθυντή του σχολείου.

Όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρχε πάντα μια φιλική ατμόσφαιρα στο γραφείο τους, όπου κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων έκαναν σχόλια μεταξύ τους, πειράζονταν ή συζητούσαν για την επικαιρότητα στην Ελλάδα ή και για άλλα ζητήματα που τους αφορούσαν με πιο άμεσο τρόπο, όπως για παράδειγμα ο συνδικαλισμός. Ένα βασικό πρόβλημα που υπήρχε μεταξύ τους, ωστόσο, ήταν εκείνο που σχετιζόταν με τη συνήθεια του καπνίσματος ενός αριθμού των εκπαιδευτικών στον μικρό κοινόχρηστο χώρο, που ήταν ακριβώς έξω από το γραφείο των εκπαιδευτικών. Η συνήθεια αυτή ορισμένων εκπαιδευτικών δίχαζε το σύλλογο, καθώς ορισμένοι από αυτούς, σε συζητήσεις που είχα μαζί τους μου εξέφρασαν την ενόχλησή τους. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί κάπνιζαν ακόμη και παρουσία των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή παρουσία των άλλων επισκεπτών, όπως οι γονείς.

Οι μη-καπνιστές εκπαιδευτικοί είχαν εκφράσει τα παράπονά τους στους συναδέλφους τους σε πολλές περιπτώσεις, αλλά ήταν διστακτικοί σχετικά με τη συζήτηση του θέματος στην ημερήσια διάταξη των τακτικών συναντήσεων τους. Όταν τελικά ένας από τους εκπαιδευτικούς αποφάσισε να μιλήσει σχετικά χρησιμοποίησε ως επιχείρημα το γεγονός ότι συμφωνα με τη σχετική νομοθεσία το κάπνισμα στους δημόσιους χώρους δεν επιτρέπεται στην Ελλάδα. Ο δισταγμός των εκπαιδευτικών να θέσουν το θέμα επισήμως, καθώς και το γεγονός ότι αναφέρονται στο νόμο μόνο ως ένα υποστηρικτικό επιχείρημα δείχνει ότι η νομοθεσία λειτουργεί ως ένα βοηθητικό μέσο το οποίο συχνά υποσκελίζεται προς όφελος της επικρατούσας νοοτροπίας.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η πρακτική του καπνίσματος καθεαυτή, αλλά κυρίως το γεγονός της έλλειψης σεβασμού στο σχετικό κανονισμό είναι αναμενόμενο να καθιστά τρόπο με τον οποίο οικοδομείται η σχέση μεταξύ των ομάδων αναφοράς στο σχολείο αλλά και με τον τρόπο αντίληψης του δημόσιου χώρου από τους μαθητές.

Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές βιώνουν την υποβάθμιση του περιβάλλοντος που υπό κανονικές συνθήκες πρέπει να προωθεί το πνευματικό και πολιτιστικό τους επίπεδο, και, ταυτόχρονα, αποδυναμώνονται περαιτέρω στο πλαίσιο της ασύμμετρης σχέσης με τον εκπαιδευτικό όπου η συγκεκριμένη συνθήκη τους επιβάλλεται. Υπό αυτούς τους όρους το βίωμα που καλλιεργείται στους μαθητές είναι αυτό της επιβολής στη βάση της ιεραρχίας την ώρα που οι δημοκρατικές διαδικασίες και η δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στην καθημερινότητα του σχολείου εξοβελίζονται.

4.1.2 Η Παρατήρηση στην Τάξη

4.1.2.1 Υποδομές και Διακόσμηση

Η τάξη που με φιλοξένησε για την πραγματοποίηση της έρευνάς μου στο σχολείο παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο ως προς τις υποδομές όσο και ως προς τη διακόσμηση. Ως σύνολο οι δύο αυτές παράμετροι συγκροτούσαν την εικόνα των ελλείψεων και της κουλτούρας αλλά και προέκταση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου.

Όσον αφορά στις υποδομές η τάξη ήταν εξοπλισμένη με στοιχειώδες εποπτικό υλικό - συχνά παρωχημένο - το οποίο συνίστατο σε ένα γεωφυσικό χάρτη της Ασίας, έναν πολιτικό χάρτη της Ελλάδας, μία υδρόγειο σφαίρα, δύο ποστερ που απεικόνιζαν όργανα του ανθρώπινου σώματος και έναν υαλοπίνακα. Οι χάρτες που βρίσκονταν στους τοίχους της τάξης ήταν ιδιαίτερα παλιοί και οι περισσότερες από τις πληροφορίες που προσέφεραν δεν ίσχυαν πλέον. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούσε ο χάρτης της Ασίας όπου ακόμη απεικονιζόταν η Σοβιετική Ένωση. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται πως όχι μόνο δεν αξιολογούνται η σημασία του υλικού στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα δεν αποτιμώνται και ο σχεδόν κειμηλιακός χαρακτήρας του υλικού προκειμένου να υπάρξει φροντίδα για την προστασία του.

Στο πίσω μέρος της τάξης υπήρχε επίσης ένας φοριαμός στον οποίο περιέχονταν βιβλία λογοτεχνίας. Επρόκειτο για σαράντα περίπου βιβλία από τις συλλογές των εκδόσεων Πατάκη για παιδιά και εφήβους. Τα βιβλία αυτά επέτρεπαν τη λειτουργία μιας δανειστικής βιβλιοθήκης την οποία διευκόλυνε το προεδρείο της τάξης.

Ωστόσο, εκτός των λογοτεχνικών βιβλίων, στον ίδιο φοριαμό περιέχονταν και άλλο υλικό που σχετιζόταν με τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, όπως όργανα για τη διδασκαλία των Μαθηματικών ή εποπτικό υλικό για το μάθημα των Φυσικών. Το υλικό αυτό δεν ήταν τακτοποιημένο. Αντίθετα ήταν ανακατεμένο με τα βιβλία και ο φοριαμός έδινε την εικόνα εγκατάλειψης.



εικόνα 4.3 λεπτομέρεια από το φοριαμό όπου λειτουργεί η δανειστική βιβλιοθήκη του τμήματος. Διακρίνονται τα όργανα της γεωμετρίας.



εικόνα 4.4 λεπτομέρεια από το φοριαμό όπου λειτουργεί η δανειστική βιβλιοθήκη του τμήματος. Διακρίνονται τα βιβλία της ΚΠΑ τα οποία δεν έχουν μοιραστεί ακόμη στους μαθητές, όπως και μια σακούλα κρεοπωλείου.

Αυτή η έλλειψη συνοχής και αισθητικής καθιστούσε, όπως ήταν αναμενόμενο, και το θεσμό της βιβλιοθήκης λιγότερο θελκτικό και ενδιαφέροντα για τα παιδιά. Συνεπώς, ελάχιστα μόνο παιδιά δανείζονταν βιβλία και μάλιστα κυρίως εκείνα τα οποία προέρχονταν από οικογένειες με ανώτερη συγκριτικά μόρφωση.

Η παραμέληση του χώρου όπου φυλάσσονται τα βιβλία, αλλά και της λειτουργίας της βιβλιοθήκης είναι μάλλον προφανές ότι συνδέεται σε συμβολικό επίπεδο με τους περιορισμούς που καλλιεργούνται σε ό,τι αφορά την πρόσβαση των μαθητών στη γνώση, την καλλιέργεια και την αυτονομία της σκέψης. Εν προκειμένω ο μαθητής τείνει να λειτουργεί περισσότερο ως αντικείμενο παρά ως υποκείμενο, αφού παραμελούνται ακριβώς εκείνα τα οποία τον βοηθάνε να λειτουργήσει και εκτός του αυστηρά δασκαλοκεντρικού πλαισίου.

Τέλος, στην κατηγορία των υποδομών συμπεριλαμβάνεται και η πρόληψη για την ασφάλεια των μαθητών μέσα στην τάξη αλλά και το σχολείο. Στη συγκεκριμένη τάξη οι δύο φοριαμοί που βρίσκονταν μέσα στην τάξη αποτελούσαν μεγάλο κίνδυνο για την ασφάλεια των μαθητών, καθώς είχαν γυάλινη πρόσοψη. Βεβαίως ένας επιπλέον κίνδυνος ήταν το γεγονός ότι μέσα στον ένα από τους δύο φοριαμούς υπήρχε ένα μπουκάλι με φωτιστικό οινόπνευμα.

Στο μεταίχμιο μεταξύ των δύο κατηγοριών - υποδομές και διακόσμηση - βρίσκεται ο τρόπος ο οποίος επελέγη να διασφαλιστεί η αποφυγή των ατυχημάτων και οι πιθανές πτώσεις των μαθητών από τα παράθυρα. Αυτό συνέβαινε λόγω του ότι ενώ υπήρχε η σχετική πρόνοια για τέτοιου είδους ενδεχομένα, η εφαρμογή τους αποκτούσε σχεδόν αντιπαιδαγωγικό χαρακτήρα από άποψη αισθητικής αφού οι σίτες οι οποίες είχαν περαστεί έξω από τα παράθυρα σε συνδυασμό με την έλλειψη χρώματος στους κοινόχρηστους χώρους έκαναν το σχολείο να μοιάζει περισσότερο με σοφρωνιστικό ίδρυμα.

Κατά συνέπεια, το σχολείο φαίνεται να μην παρουσιάζει στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης του δημόσιου χώρου, τέτοιους που να βοηθούν στην απόκτηση εμπειριών πέραν των όσων ήδη γνωρίζουν και την απόκτηση διευρυμένων γνώσεων και ικανοτήτων.

Από την άλλη πλευρά η φιλοσοφία της διακόσμησης της τάξης χαρακτηριζόταν επίσης από έλλειψη συνοχής. Μια σειρά από ετερόκλητα στοιχεία

αποτελούσαν το διάκοσμο της αίθουσας. Επρόκειτο για αντικείμενα που συναντώνται σε κάθε τυπική αίθουσα ελληνικού σχολείου όπως δύο χριστιανικές εικόνες, ημερολόγια, τρεις πίνακες ανακοινώσεων, πόστερς που προέρχονταν από τις εργασίες των μαθητών και ένα ρολόι τοίχου. Και σε αυτή την περίπτωση ωστόσο δε φαίνεται να υπάρχει καμία λογική στον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά αντικείμενα είναι τοποθετημένα στο χώρο. Δεν εξυπηρετούν λειτουργικά (π.χ. τα ημερολόγια είναι τοποθετημένα επάνω στον πίνακα, έχουν πολύ μικρούς χαρακτήρες, είναι στη Γαλλική γλώσσα την οποία τα παιδιά δε γνωρίζουν και αντιστοιχούν στην προηγούμενη σχολική χρονιά) και δεν έχουν αισθητικό αποτέλεσμα.

Πέραν αυτών, τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της διακόσμησης της τάξης διαμόρφωναν επιπλέον ιδιαιτερότητες της τάξης αυτής όπως μία πολύχρωμη τοιχογραφία η οποία κάλυπτε το σύνολο της αίθουσας και επίσης ο επίκαιρος στολισμός για τις γιορτές των Χριστουγέννων. Όσον αφορά στο τελευταίο πρέπει και εδώ να επισημανθεί το γεγονός ότι αν και οι μαθητές είχαν φροντίσει να τοποθετήσουν διάφορα στολίδια και γιρλάντες στο χώρο της αίθουσας οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν αυτή τη διάσταση της παιδαγωγικής διαδικασίας ως κάτι δευτερεύον. Ακόμα και στην περίπτωση της αναγραφής του μηνύματος στην πόρτα της τάξης «Χαρούμενα Χριστούγεννα» στα Αγγλικά το οποίο οι μαθητές είχαν γράψει εντελώς ανορθόγραφα («Merrh Christmas»), κανείς δεν ενδιαφέρθηκε να το διορθώσει παρά το γεγονός ότι στην τάξη τα παιδιά διδάσκονταν Αγγλικά τρεις φορές την εβδομάδα. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την αδιαφορία κυρίως από πλευράς της εκπαιδευτικού της αγγλικής γλώσσας. Η αδιαφορία αυτή θα μπορούσε να συσχετιστεί με πιθανές προκαταλήψεις που διατηρούνται σχετικά με το επίπεδο αντίληψης των μαθητών Ρομά, την επιθυμία τους για μάθηση ή τον τρόπο με τον οποίο η γνώση χωρά στην κουλτούρα τους κάτι το οποίο εξέφρασε και ο διευθυντής παρά τη διαφορετική στάση την οποία διατηρεί συνολικά.

Παράλληλα η έλλειψη «γραμματικής» στο δημόσιο χώρο ενισχύει το αίσθημα εγκατάλειψης, αδιαφορίας και την απαξίωσή του.

Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, φαίνεται ότι το σχολείο αντί να παράγει, ως χώρος δομημένος, μια εικόνα πέρα από αυτή που κυριαρχεί εκτός σχολείου, αναπαράγει ότι κυριαρχεί και εκτός, χωρίς να προσφέρει εναλλακτικές προτάσεις.

4.1.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις

ο σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών

Τα δεδομένα που αφορούν στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών προέκυψαν από την παρατήρηση στην τάξη αλλά και στο σχολείο, καθώς ο εκπαιδευτικός δεν έκανε σχετικές αναφορές στο πλαίσιο της συνέντευξης. Όπως φάνηκε από την παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός είναι προσηνής και οι μαθητές νιώθουν ιδιαίτερα άνετα μαζί του. Συχνά έχουν τη δυνατότητα να αστειεύονται και ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται σε αυτές τους τις εκδηλώσεις. Επίσης μοιράζονται μαζί του στιγμές από την καθημερινότητά τους στο σχολείο αλλά και εκτός αυτού.

Αυτή η καλή επικοινωνία και θερμή σχέση η οποία έχει καλλιεργηθεί μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών αντικατοπτρίζεται επίσης στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός ακόμη και κατά τη διάρκεια του μαθήματος δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να συζητήσουν πράγματα που τους ενδιαφέρουν αποκλίνοντας από την πορεία του μαθήματος.

Κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει και ενισχύει τις απόψεις τους και τους βοηθά να αρθρώσουν επιχειρήματα δείχνοντας ότι εκτιμά την προσωπικότητά τους. Με αντίστοιχο τρόπο εκφράζει αυτή του την προσέγγιση στο πλαίσιο της μεθοδολογίας ζητώντας συχνά από τους μαθητές τη γνώμη τους στον τρόπο με τον οποίο θέλουν να προχωρήσει το μάθημα ή να γίνει η αξιολόγησή τους.

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Σήμερα δε θα ήθελα να ξεκινήσουμε με Γλώσσα. Βαριέμαι. Να κάνουμε κάτι άλλο. Τι λέτε;

Κωνσταντίνα: Ναι, κύριε!

εκπαιδευτικός: Για πείτε μου... Εσείς τι προτείνετε;

ο *σχέσεις εκπαιδευτικού-κοινότητας Ρομά*

Οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με την ομάδα των μαθητών επηρεάζεται και από τον τρόπο που διαμορφώνεται η σχέση μεταξύ της κοινότητας των Ρομά με την κοινότητα του σχολείου, καθώς μεγάλο ποσοστό των μαθητών ακόμα και στη συγκεκριμένη τάξη είναι καταγωγής Ρομά.

Η σχεδόν διαρκής παρουσία του διαμεσολαβητή στο σχολείο ο οποίος εκπροσωπεί την κοινότητα των Ρομά διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των δύο ομάδων. Εντούτοις εξακολουθούν να υπάρχουν συγκρούσεις καθώς ορισμένα μέλη της κοινότητας των Ρομά αντιμετωπίζουν το σχολείο κυρίως ως εκπρόσωπο του κράτους και της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας.

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού:

Ιωάννα: Νομίζετε ότι οι τσιγγάνοι έρχονται στο σχολείο αισθανόμενοι ότι υπάρχει ένα στερεότυπο απέναντί τους;

εκπαιδευτικός: Ναι, ναι, το έχουν συνειδητοποιήσει. Ναι.

Ιωάννα: Και έτσι συμπεριφέρονται; Αντιστοίχως συμπεριφέρονται;

εκπαιδευτικός: Ναι, αντιστοίχως. Το ένιωσα πολύ έντονα σε εκείνο το σχολείο.

Ιωάννα: Παρά το γεγονός ότι το 60% των μαθητών είναι τσιγγάνοι;

εκπαιδευτικός: Ναι, βέβαια. Υπάρχει πολύ έντονο αυτό.

Ιωάννα: Στην περίπτωση της επίθεσης για παράδειγμα...

εκπαιδευτικός: Αισθάνθηκε ότι απειλείται ας πούμε επειδή είναι τσιγγάνος. Εγώ εκείνη τη στιγμή δεν είδα καν ότι η μαθήτριά ήταν τσιγγάνα. Δεν το είχα αντιληφθεί αυτό εκείνη τη στιγμή. Αλλά φυσικά δε μπορείς να το πεις αυτό εκείνη την ώρα. Αυτός λέει: «Εμείς οι τσιγγάνοι... που μας κάνουν...» Ναι, έτσι το εξέλαβε... Εντάξει δεν μπορώ να τον ερμηνεύσω, αλλά φαντάζομαι ότι ναι, αισθάνθηκε ότι απειλείται... δούλεψε η προκατάληψη... Είμαι σίγουρος γι' αυτό.

Ιωάννα: Λάνθανε κάτι τέτοιο;

εκπαιδευτικός: Ναι. Σε αυτή την κοινωνία εκεί της Ν. Σμύρνης είναι πολύ έντονο αυτό.

Για τον εκπαιδευτικό είναι η πρώτη χρονιά που βρίσκεται στο σχολείο. Οι θέσεις του για το θέμα της συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα των Ρομά και της πολιτικής που υιοθετεί η διεύθυνση επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα του διευθυντή ο οποίος εξηγεί και συζητά το βαθμό δυσκολίας και τις απαιτήσεις ενός σχολείου με το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό.

απόσπασμα συνέντευξης διευθυντή:

διευθυντής: Η εμπειρία και η τεχνογνωσία που έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί εδώ οι οποίοι έρχονται και τα βραδινά και δουλεύουν τα τμήματα με ελάχιστα χρήματα είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί αυτό εκμεταλλεύεσαι, την τεχνογνωσία του εκπαιδευτικού πώς να διαχειριστεί τμήματα με Ρομά. Δε μπορεί να το κάνει οποιοσδήποτε αυτό και πάρα πολύ γρήγορα σε ακυρώνουν. Έχουν την ικανότητα οι τσιγγανόπαιδες να σε ακυρώσουν και μέσα στην τάξη να μη γίνεται μάθημα... Και φυσικά ο εκπαιδευτικός αισθάνεται να μην περνά η ώρα να χτυπήσει το κουδούνι... Θέλει να φύγει, να βγει έξω. Αυτό, εδώ, σ' εμάς συμβαίνει ελάχιστα ή καθόλου.

Ο εκπαιδευτικός σε ανεπίσημες συζητήσεις μας, κατά καιρούς, είχε παραδεχτεί ότι επρόκειτο για ένα πολύ δύσκολο σχολείο και το γεγονός ότι δε θα ήθελε να παραμείνει περισσότερο, όπως και τελικά έγινε.

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού:

εκπαιδευτικός: Αλλά αυτό το θεσμικό πλαίσιο που είναι απρόσωπο, που στο παραμικρό αισθάνεσαι ότι θα μείνεις ακάλυπτος. Ότι δηλαδή σε μία πιθανή διένεξη με τους γονείς δεν είσαι σίγουρος ότι όντως θα καλυφθείς ή θα βρεθεί η κατάλληλη λύση, δεν έχεις πολλά εργαλεία στα χέρια σου – κάποιο διαμεσολαβητή – ώστε να φροντίσει να λυθεί μια διένεξη, να μη φτάσει πρέπει πολλά πράγματα να τα λύνεις μόνος σου και μπορεί να μείνεις και έκθετος. Αισθάνομαι αυτό το άγχος. Και σχετικά με το περσινό περιστατικό (ενν. επίθεση γονέα Ρομά). Όλο και περισσότερο αυτό μου ενέτεινε την ανασφάλεια και το άγχος. Αισθανόμουν σε ένα μικρότερο βαθμό, τώρα το αισθάνομαι σε ένα μεγαλύτερο.

απόσπασμα ανεπίσημης συζήτησης με τον εκπαιδευτικό:

εκπαιδευτικός: Εγώ, Ιωάννα, σ' το λέω του χρόνου θα ζητήσω απόσπαση. Δε νομίζω να μπορέσω άλλη χρονιά εδώ πέρα.

Τις θέσεις του αυτές, όπως και την επιθυμία του να φύγει από το σχολείο, ενίσχυσε και ένα περιστατικό το οποίο έλαβε χώρα μετά το πέρας της παρατήρησης και το οποίο ο ίδιος αλλά και άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου αφηγήθηκαν αργότερα. Επρόκειτο για μία βίαιη επίθεση την οποία δέχτηκε ο εκπαιδευτικός μέσα στο χώρο του σχολείου από μια ομάδα Ρομά. Η επίθεση αυτή ήταν η αντίδραση της οικογένειας δύο μαθητών Ρομά εξαιτίας της τιμωρίας στην οποία αυτοί οι μαθητές υποβλήθηκαν από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος τους παρατήρησε και στη συνέχεια οδήγησε στο γραφείο του διευθυντή. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, οι συγκεκριμένοι μαθητές ενοχλούσαν το μάθημά του χτυπώντας την πόρτα της τάξης. Τελικά, κάποιοι από τους συγγενείς των μαθητών εισέβαλαν στο κτίριο, καθώς οι μαθητές σχολούσαν από την απογευματινή βάρδια και γρονθοκόπησαν τον εκπαιδευτικό αλλά και έναν συνάδελφο που επενέβη.

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού

Ιωάννα: Στην περίπτωση της επίθεσης για παράδειγμα...

εκπαιδευτικός: Αισθάνθηκε ότι απειλείται, ας πούμε, επειδή είναι τσιγγάνος. Εγώ εκείνη τη στιγμή δεν είδα καν ότι η μαθήτριά ήταν τσιγγάνα. Δεν το είχα αντιληφθεί αυτό εκείνη τη στιγμή. Αλλά φυσικά δε μπορείς να το πεις αυτό εκείνη την ώρα. Αυτός λέει: «Εμείς οι τσιγγάνοι... που μας κάνουν...» Ναι, έτσι το εξέλαβε... Εντάξει, δεν μπορώ να τον ερμηνεύσω, αλλά φαντάζομαι ότι, ναι, αισθάνθηκε ότι απειλείται... δούλεψε η προκατάληψη... Είμαι σίγουρος γι' αυτό.

Το περιστατικό αυτό επιβεβαιώνει το φαύλο κύκλο των προκαταλήψεων τον οποίο το σχολείο αυτό καλείται να «σπάσει». Όπως ο διαμεσολαβητής της κοινότητας των Ρομά υποστηρίζει, η συγκεκριμένη ομάδα αντιμετωπίζει με

προκατάληψη και επιφύλαξη τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, λόγω του ρατσισμού τον οποίο υφίστανται διαχρονικά.

ο *σχέσεις μεταξύ μαθητών*

Στην τάξη φοιτούν συνολικά επτά μαθητές Ρομά εκ των οποίων μόνο οι δύο είναι παρόντες στην τάξη καθημερινά και ταυτόχρονα έχουν πολύ καλές επιδόσεις. Οι άλλοι πέντε μαθητές δεν παρακολουθούν τα μαθήματα με συνέπεια. Αυτή η πρακτική γίνεται ανεκτή από το σχολείο προκειμένου οι Ρομά να μην εγκαταλείψουν την εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά που απουσιάζουν συχνά συνεισφέρουν στην κάλυψη ζωτικών αναγκών των οικογενειών τους. Αυτή η πραγματικότητα θέτει ωστόσο σοβαρά εμπόδια στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών Ρομά και των υπόλοιπων μαθητών στο σχολείο. Για τα αγόρια η επικοινωνία είναι ευκολότερη, αφού συχνά πραγματοποιείται μέσα από το παιχνίδι, όπου συχνά σχηματίζονται μικτές ομάδες.

Τα κορίτσια δυσκολεύονται πάρα πολύ να επικοινωνήσουν λόγω των ενδιαφερόντων που αναπτύσσουν στο συγκεκριμένο ηλικιακό στάδιο. Όπως κάποιες μαθήτριες μου εξήγησαν, στο διάλειμμα αποφεύγουν να κάνουν παρέα με τις Ρομά συμμαθήτριές τους γιατί, όπως υποστηρίζουν: «συζητάνε για γάμο και τέτοια». Η μουσική, η οποία είναι σημείο αναφοράς για τα παιδιά, που στην ηλικία αυτή μπαίνουν στην εφηβεία, είναι ένας ακόμη παράγοντας που κάνει τους Ρομά μαθητές να ξεχωρίζουν στο σχολείο. Τα κορίτσια συχνά τραγουδούν σύγχρονα λαϊκά τραγούδια που είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στις κοινότητες των Ρομά και τα οποία δεν είναι καθόλου οικεία στις υπόλοιπες μαθήτριες.

Ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει την ερμηνεία των δεδομένων της παρατήρησης στη συνέντευξη δίνοντας μια κοινωνιολογικού χαρακτήρα ερμηνεία στη δυσκολία που υπάρχει στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού:

Ιωάννα: Εστιάζοντας στην περσινή χρονιά και στην έννοια της διαφορετικότητας. Πώς βλέπετε τα παιδιά των δύο κοινοτήτων να συνυπάρχουν; Αποδέχονται ή δεν αποδέχονται τον Άλλο;

εκπαιδευτικός: Υπήρχαν προβλήματα και διενέξεις μεταξύ των «διαφορετικών» (φυλών), αλλά υπήρχε μεγαλύτερη ανοχή. Ειδικά στα παιδιά. Στους γονείς όχι τόσο. Τα τελευταία χρόνια βλέπω τρομερά προβλήματα, πολλές αντιπαλότητες, πολλά προβλήματα και από τους μαθητές, όχι μόνο από γονείς. Και ανησυχώ πραγματικά. Και στις μεγαλύτερες τάξεις ειδικά. Και πιστεύω ότι το πρόβλημα δημιουργείται και από την κοινωνία συνολικά, από τους γονείς, από το σπίτι και έχει περάσει αυτό και στα παιδιά... Δεν υπάρχει ανεκτικότητα μεγάλη γι' αυτό και τα παιδιά, τα τσιγγανάκια, προσπαθούσαν να κάνουν συνήθως παρέα με παιδιά, άλλα τσιγγανάκια, ενώ τα δικά μας παιδιά δεν τα αποδέχονταν εύκολα. Στο παιχνίδι, δηλαδή, κάνανε δικές τους ομάδες. Βέβαια, μες την τάξη επίτηδες στις ομάδες που έφτιαξα ήταν μικτά. Εκεί δούλεψε, όμως. Όχι από την αρχή. Σιγά-σιγά, όμως, δούλεψε.

Ιωάννα: Η Ζωή έγινε τελικά αποδεκτή;

εκπαιδευτικός: Αργότερα, όταν κάνανε κάποια σκετσάκια, ρόλους, εικαστικά θέματα στις ομάδες για κάποια πρότζεκτ έγινε περισσότερο αποδεκτή. Πλήρως δεν μπορώ να πω ότι ήταν. Γιατί δεν έπαιζαν στο παιχνίδι. Πλήρως αποδεκτή δεν έγινε, γιατί έβλεπα ότι στο διάλειμμα δεν παίζανε μαζί. Τα αγόρια αντίθετα δεν ήταν το ίδιο. Στο ποδόσφαιρο έβλεπε τσιγγανάκια και δικά μας να παίζανε και μες την ομάδα δούλεψαν καλύτερα. Ο Δημήτρης παράδειγμα γιατί ήταν και παιδί που προσπαθούσε να ενταχθεί.

Ιωάννα: Για παράδειγμα ο Δημήτρης ή και ο Αντώνης. Ήταν παιδιά που προσπαθούσαν πολύ και στα μαθήματά τους. Δεν ξέρω αν είχε σχέση με τις επιδόσεις στα μαθήματα. Γινόταν αυτά τα παιδιά πιο εύκολα αποδεκτά;

εκπαιδευτικός: Ναι, βέβαια η επίδοση του μαθητή έπαιζε μεγάλο ρόλο στο να γίνει αποδεκτός από την υπόλοιπη ομάδα. Ο Δημήτρης ήταν πιο αποδεκτός γιατί ακριβώς ήταν και καλός μαθητής.

Ιωάννα: Εσείς ως δάσκαλος κληθήκατε να διαχειριστείτε σύγκρουση μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών;

εκπαιδευτικός: Ναι, αλλά όχι να λένε «επειδή εγώ είμαι τσιγγάνος...», επειδή μαλώσανε... Αισθάνθηκα ότι θέλει πολλή δουλειά για να καταπολεμήσεις τις προκαταλήψεις. Πρέπει να καταπολεμήσεις τις προκαταλήψεις ολόκληρης της κοινωνίας.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι η εργασία στις ομάδες βοήθησε στην επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Για μεγάλο χρονικό διάστημα, όμως, από την αρχή της χρονιάς οι μαθητές Ρομά και ιδιαίτερα αυτοί με τις χαμηλότερες επιδόσεις παρέμεναν απομονωμένοι στα πίσω θρανία της τάξης χωρίς να συμμετέχουν στο μάθημα. Και στο απόσπασμα αυτό διακρίνεται το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί κομβικό σημείο συνάντησης των δύο ομάδων που συγκροτούν την τοπική κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να συναισθάνεται το ρόλο του ως μεσολαβητή αλλά και διαχειριστή της σχέσης που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών Ρομά και μη Ρομά. Εντούτοις οι τοποθετήσεις του αλλά και οι πρακτικές που καταγράφηκαν και αναλύονται σε παρακάτω ενότητα δείχνουν τις περιορισμένες δυνατότητές του να διαχειριστεί τη συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων μέσα στην τάξη αλλά και να συμβάλει στην προώθηση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων των μαθητών.

4.1.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές

διδακτικό στυλ

Η μετωπική διδασκαλία είναι η μοναδική επιλογή τόσο του εκπαιδευτικού της τάξης όσο και των εκπαιδευτικών των δευτερευόντων μαθημάτων. Το γεγονός της συστέγασης των δύο σχολείων και κατά συνέπεια το γεγονός ότι στην αίθουσα φιλοξενούνταν δύο τάξεις σε διαφορετικές βάρδιες αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να συμβιβάζονται με τη λύση της μετωπικής διδασκαλίας προκειμένου να μην προκύπτουν προβλήματα με τη συνεχή ανάγκη για αναδιάταξη των θρανίων.

Ως επί το πλείστον οι μέθοδοι που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία έχουν παραδοσιακό χαρακτήρα, καθώς εστιάζουν στην παράδοση των περιεχομένων των ΔΕΠΠΣ με έμφαση στο σχολικό εγχειρίδιο και τις προτεινόμενες δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός αιτιολογεί την προσέγγιση αυτή κατά τη συνέντευξη λέγοντας:

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού:

εκπαιδευτικός: Εδώ μας πιέζει πάρα πολύ ο χρόνος. Εμένα το πρόβλημά μου το μεγάλο είναι ο χρόνος. Να καλύψω αυτή την πληθώρα του όγκου ύλης που μας στέλνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα που δεν είναι ελαστικό. Άτυπα, οι σχολικοί σύμβουλοι λένε ότι μπορούμε να αφαιρέσουμε ασκήσεις ή ύλη. Αλλά αυτό είναι άτυπο. Θα το κάνω παράδειγμα εγώ. Άλλος, όμως, συνάδελφος με το αντίστοιχο τμήμα στο ίδιο σχολείο δε θα το κάνει. Άρα δε γίνεται κάτι οργανωμένα με αποτέλεσμα να μην αισθάνεσαι κι εσύ ασφάλεια. Είσαι ανασφαλής όταν κάνεις κάτι άτυπα. Άρα τα Αναλυτικά Προγράμματα θα έπρεπε να είναι ελαστικά, ανοιχτά ώστε να μπορούμε να αφαιρέσουμε τον όγκο αυτό της ύλης και να ασχοληθούμε περισσότερο και με λιγότερη πίεση χρόνου.

Ιωάννα: Είπατε «ανασφαλής». Για ποιο λόγο;

εκπαιδευτικός: Γιατί όταν κάνεις κάτι αυθαίρετα –το να αφαιρέσεις ύλη είναι αυθαίρετο. Στο τέλος όλοι κάτι αφήνουμε. Αυτό, όμως, είναι άτυπο. Είναι αδύνατο να τα διδάξεις όλα.

Στο παραπάνω παράθεμα ο εκπαιδευτικός αντιπαραθέτει τη φιλοσοφία του ελληνικού κλειστού Προγράμματος Σπουδών με εκείνη του ανοιχτού Προγράμματος Σπουδών του οποίου την εμπειρία απέκτησε κατά τη θητεία του στην Γερμανία. Αν και κάνει αναφορά στο περιθώριο που έχει για αποκλίσεις από τη γραμμή των ΔΕΠΠΣ και την αυτονομία του εκπαιδευτικού αναφορικά με τον προγραμματισμό και το σχε-διασμό του μαθήματος εντούτοις εκφράζει την επιφύλαξή του δεδομένης της έλλειψης νομικής κατοχύρωσης.

Αποσαφηνίζει τους λόγους για τους οποίους αισθάνεται ανασφάλεια να λειτουργήσει πέρα από το πλαίσιο που ορίζουν τα ΔΕΠΠΣ εξηγώντας την έλλειψη συνεργασίας από την πλευρά των συναδέλφων αλλά κυρίως από την πλευρά των γονέων.

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού:

Ιωάννα: Και τι είναι αυτό που θα λέγατε ότι μάλλον δε σας αρέσει; εκπαιδευτικός: Η έλλειψη συνεργασίας από κάποιους γονείς. Αυτό κυρίως με δυσαρεστεί. Γιατί τους χρειάζεσαι όταν έχεις δυσκολίες με τα παιδιά, μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφοράς κλπ. Χρειάζεσαι οπωσδήποτε τη συνεργασία με το γονέα. Στο εξωτερικό υπάρχουν κάποιοι διαμεσολαβητές. Εδώ δεν υπάρχουν αντίστοιχοι φορείς. Υπάρχουν κάποιες δράσεις, αλλά δεν είναι η παρέμβαση που θα έπρεπε να είναι για να επιλυθούν τυχόν προβλήματα ή και διενέξεις καμιά φορά που υπάρχουν μεταξύ εκπ/κου και γονέα ώστε να κατευθύνουμε από κοινού το στόχο μας, τη δράση μα απέναντι στο παιδί. Εκεί το εντοπίζω. Θα μπορούσα να πω - υποδεέστερα αυτό - η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Θα ήθελα να υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην ίδια τάξη. Στο εξωτερικό καθόμασταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα σχεδιάζαμε... Εδώ δε γίνεται αυτό. Γίνεται αλλά όχι στο βαθμό που θα έπρεπε. Όλα είναι άτυπα.

Παρ' όλ' αυτά, παρά τους περιορισμούς τους οποίους συζητά κατά τη συνέντευξη, ο εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να υλοποιήσει πρότζεκτ που προτείνονται από τα ΔΕΠΠΣ ή άλλες δραστηριότητες που αναδεικνύονται από τις συζητήσεις με τους μαθητές στην τάξη.

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού:

Ιωάννα: Και σχετικά με τα πρότζεκτ. Ποια είναι η σημασία τους; Πώς τα αξιολογείτε; εκπαιδευτικός: Πιστεύω ότι είναι σημαντικά. Εμείς στην Ελλάδα βέβαια έχουμε ρίξει το βάρος στο ποσοτικό μέρος. Νομίζω ότι η λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζουμε δεν είναι ποσοτικό. Είναι ποιοτικό. Δηλαδή είναι η μεθοδολογία που θα μάθει το μαθητή να μάθει. Του δείχνεις ως πού με διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα πώς να οδηγηθεί στο συμπέρασμα που θέλουμε. Πώς θα ερευνά για παράδειγμα. Πώς θα ψάχνει. Περισσότερο εδώ δίνουμε το βάρος στην πρόσθεση γνώσεων. Δεν εκεί το κουμπί πιστεύω. Άρα, μπορείς με ένα πρότζεκτ να πετύχεις πολλούς στόχους. Και χαρά και δημιουργικότητα και φαντασία και το σημαντικότερο: να μάθουν πώς να μαθαίνουν, δηλαδή πώς θα επιλέγουν τη σημαντική πληροφορία από το πλήθος των πληροφοριών και πώς θα κάνουν μια συνθετική εργασία ομαδική, ομαδοκεντρική... Βέβαια αυτό μπορεί να γίνει και εκτός πρότζεκτ σε ένα μάθημα άλλο μπορούμε να κάνουμε μια εργασία ομαδοκεντρικά.

Αν και ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται τη σημασία της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης φαίνεται ότι τη συνδέει περισσότερο με κυρίαρχους λόγους των ΔΕΠΠΣ, όπως η διαθεματικότητα, τα πρότζεκτ ή η ικανότητα του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Αυτή η αντίληψη, ωστόσο, παρεμποδίζει την ανάπτυξη

μεθοδολογιών και στρατηγικών διδασκαλίας που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης και στο πλαίσιο που ο εκπαιδευτικός περιγράφει.

Στη περίπτωση της υιοθέτησης αυτής της προσέγγισης ο εκπαιδευτικός επισημαίνει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων για την προώθηση των σχεδίων εργασίας.

απόσπασμα συνέντευξης εκπαιδευτικού:

Ιωάννα: Βρίσκετε κρίσιμη τη συνεργασία των εκπαιδευτικών;

εκπαιδευτικός: Τη βρίσκω, ναι. Ειδικά όταν έχεις να επιτελέσεις ένα πρότζεκτ, για παράδειγμα. Γίνεται, αλλά άτυπα. Πιάνω κάποιον, «σε παρακαλώ μπορείς να με βοηθήσεις εκεί; Μπορείς να ασχοληθείς σε αυτό;» Έτσι. Δεν είναι κάτι θεσμικά κατοχυρωμένο. Θα έπρεπε να καθόμαστε ο καλλιτεχνικών, ο γυμναστής... θέλουμε να εκπονήσουμε ένα πρότζεκτ κυκλοφοριακής αγωγής. Να καθίσουμε από κοινού, αλλά να είναι κατοχυρωμένο θεσμικά αυτό. Ώστε να δεσμεύεσαι κιόλας.

Και σε αυτή του την απάντηση - για τρίτη φορά στη συνέντευξή του - ο εκπαιδευτικός υπογραμμίζει τον καταλυτικό ρόλο της θεσμικής κατοχύρωσης των καθηκόντων και την ανάγκη της σαφούς πλαισίωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού.

οργάνωση και μέσα για τη διδασκαλία

Σε ό,τι αφορά την οργάνωση και τα μέσα που αξιοποιούνται για τη διδασκαλία στη συγκεκριμένη τάξη εγείρονται ζητήματα που συνδέονται με τις επιλογές των εκπαιδευτικών αλλά και με τους όρους που τίθενται από το ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. Ο δάσκαλος ενάμιση μήνα μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς δεν έχει αποφασίσει σχετικά με τη φιλοσοφία της στρατηγικής που θα εφαρμόσει για τη διδασκαλία του. Φαίνεται ότι επιδιώκει μία αυστηρή πλαισίωση της διδασκαλίας, καθώς ζητά από τους μαθητές να αγοράσουν ένα φάκελο αρχειοθέτησης για τις φωτοτυπίες τους και ένα σημειωματάριο για τις καθημερινές εργασίες τους. Παρ' όλ' αυτά και καθώς ο καιρός περνά, πολλά παιδιά εξακολουθούν να τον αγνοούν (το σχετικό περιστατικό επαναλήφθηκε πέντε φορές, κατά την παρουσία μου) και η εκπαιδευτική διαδικασία εξακολουθεί να διατηρεί ένα χαλαρό χαρακτήρα, αφού ο εκπαιδευτικός ποτέ δεν αισθάνθηκε ότι η κατάσταση έπρεπε να αντιμετωπιστεί προκειμένου να οργανωθεί η διδασκαλία με τον τρόπο που προγραμματίζε.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό που έχει να κάνει με την προετοιμασία για το μάθημα. Και στις δύο περιπτώσεις της παρουσίας μου στο μάθημα παρατήρησα ότι ο δάσκαλος Γεωγραφ⁹, προκειμένου να χρησιμοποιήσει οπτικοακουστικό υλικό για το μάθημά του, έκανε χρήση της μηχανής αναζήτησης Google και του ιστότοπου YouTube στο διαδίκτυο. Ωστόσο, καθώς φαίνεται να είναι απροετοίμαστος, προσθέτει λέξεις με τυχαίο τρόπο στα πεδία αναζήτησης. Αυτό συχνά καταλήγει να είναι μια δυσάρεστη εμπειρία για αυτόν δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της αναζήτησης μερικές φορές είναι εντελώς άσχετα με το υπό εξέταση αντικείμενο και παιδαγωγικά άστοχα. Πιο συγκεκριμένα, και καθώς δεν υπάρχει ανάλογη πρόνοια από το σχολείο, αναλόγα με την αναζήτηση του εκπαιδευτικού εμφανίζονται στην οθόνη γυμνές

⁹ το μάθημα της Γεωγραφίας διδασκόταν από άλλον εκπαιδευτικό

φωτογραφίες ή άλλο ακατάλληλο και άσχετο με τη διαδικασία υλικό το οποίο φέρνει σε αμηχανία τον εκπαιδευτικό και αποπροσανατολίζει τους μαθητές. Το γεγονός αυτό σε συμβολικό επίπεδο αναδεικνύει την προχειρότητα οργάνωσης των μαθημάτων αποτυπώνοντας την έλλειψη επαγγελματισμού και αναλόγως τον τρόπο με τον οποίο οι ανήλικοι μαθητές υποτιμώνται ως προσωπικότητες ηλικιακά, ενδεχομένως, όμως, και λόγω της κοινωνικής τους προέλευσης. Σε κάθε περίπτωση πάντως ο εκπαιδευτικός δε φαίνεται να συναισθάνεται ότι «λογοδοτεί» απέναντι στους μαθητές αναπαράγοντας έτσι ένα πρότυπο αυθαιρεσίας.

Αξιολόγηση

Οι μέθοδοι που αξιοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθητών εξυπηρετούν, κυρίως, την πληροφόρηση των εκπαιδευτικών, παρά την ανατροφοδότηση της πορείας της διδασκαλίας και την υποβοήθηση της μάθησης.

Σε μαθήματα όπως η Ιστορία, η Γεωγραφία ή τα Θρησκευτικά τα παιδιά εξετάζονται με τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων και ο εκπαιδευτικός αποκτά μία συνολική εικόνα για την πρόοδο των μαθητών με την ανάθεση διαγωνισμάτων και την ανάθεση ορθογραφίας και ανάγνωσης καθημερινά. Αυτοί οι τρόποι αξιολόγησης έχουν έναν αμιγώς φορμαλιστικό και τελετουργικό χαρακτήρα και συχνά δε στοχεύουν σε κάτι συγκεκριμένο. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της ανάγνωσης στην οποία οι μαθητές εξετάζονται καθημερινά, χωρίς, όμως, να γίνονται επισημάνσεις ή διορθώσεις σε όσους φανερά παρουσιάζουν προβλήματα. Η αξιολόγηση της ικανότητας της ανάγνωσης έχει μάλλον διαδικαστικό χαρακτήρα.

απόσπασμα σημειώσεων

Το μάθημα της Γλώσσας ξεκινά με την ανάγνωση του κειμένου της προηγούμενης ημέρας. Όλοι με τη σειρά διαβάζουν από μία παράγραφο. Ο Άρης (μαθητής Ρομά) έχει φανερό πρόβλημα στην ανάγνωση. Όταν έρχεται η σειρά του, ο εκπαιδευτικός τον διακόπτει καθώς ολοκληρώνει την πρώτη πρόταση και δίνει το λόγο σε μία από τις καλύτερες μαθήτριες της τάξης για να συνεχίσει:

εκπαιδευτικός: Ωραία, Άρη. Συνέχισε από εκεί, Κωνσταντίνα...

απόσπασμα σημειώσεων

Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, ο Άρης δεν έχει ανοίξει καν το βιβλίο. Όταν έρχεται η σειρά του και αναγκάζεται να το ανοίξει, ξεκινά να διαβάζει αδιάφορα από λανθασμένο σημείο του ποιήματος. Ο δάσκαλος ξεφυσά απογοητευμένος, αλλά δεν τον διορθώνει και δεν του κάνει κάποια παρατήρηση.

Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται εμφανές το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται «να πάει παρακάτω». Η ανάγνωση φαίνεται να αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία για τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να είναι τύποις δίκαιος με τον μαθητή Ρομά, δίνοντάς του την ευκαιρία να πάρει το λόγο στη διαδικασία. Εντούτοις επί της ουσίας ο μαθητής δεν αποκομίζει τίποτα από την άσκηση της ανάγνωσης και η πρακτική του εκπαιδευτικού δεν οδηγεί στην ένταξη. Αντίθετα, όταν αποκαλύπτεται η δυσκολία του μαθητή ο εκπαιδευτικός τον διακόπτει αναθέτοντας σε μια άλλη μαθήτρια να συνεχίσει, εκφράζοντας παράλληλα μέσω του παραγλωσσικού κώδικα (ξεφυσά) την παραίτησή του από την περίπτωση του μαθητή.

Πειθαρχία

Σε συζητήσεις μου με εκπαιδευτικούς του σχολείου συχνά έγιναν αναφορές στην υπό παρατήρηση τάξη. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι επρόκειτο για ένα υποδειγματικό τμήμα σε σύγκριση με άλλα τμήματα του σχολείου. Πράγματι οι επιδόσεις των μαθητών ήταν αρκετά υψηλές, αλλά και το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος ήταν ζωηρό. Το ενδιαφέρον αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι αρκετά συγκεντρωμένοι στο μάθημα.

Αυτό έδινε στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές την ευκαιρία να συνδιαμορφώσουν τους όρους της παιδαγωγικής διαδικασίας διαπραγματευόμενοι υπόρρητα τα όρια που αφορούσαν σε ανεκτές ή μη συμπεριφορές στα όρια της τάξης. Το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει ως επί το πλείστον αδιάσπαστη την προσοχή των μαθητών στη διδασκαλία δίνει στους μαθητές ελευθερία κινήσεων μέσα στην τάξη. Συχνά σηκώνονται πετούν τα σκουπίδια τους, μασούν τσίχλα ή συνομιλούν χαμηλόφωνα. Ωστόσο, όταν αυτές οι συμπεριφορές αρχίζουν να παρακωλύουν της διδασκαλία, τότε ο εκπαιδευτικός κάνει αυστηρές παρατηρήσεις.

απόσπασμα σημειώσεων

Κατά τη διάρκεια της διόρθωσης της ορθογραφίας, ο Νικόλας, μαθητής ιδιαίτερα ζωηρός, δημιουργεί θόρυβο στην τάξη, γελώντας και πειράζοντας τους συμμαθητές του. Καθώς όλα τα παιδιά πλέον κάνουν πολλή φασαρία, ο εκπαιδευτικός κάνει συνεχείς παρατηρήσεις υψώνοντας τον τόνο της φωνής του και απευθυνόμενος στις καλύτερες μαθήτριες.

εκπαιδευτικός: Κωνσταντίνα, θα περάσεις έξω!

Στη συνέχεια τους υπενθυμίζει το συμβόλαιο της τάξης το οποίο θα πρέπει να υπογράψουν και το οποίο θα προβλέπει ποινές για όσους το παραβαίνουν:

εκπαιδευτικός: Αν δεν το τηρήσετε θα χάσετε ένα διάλειμμα...

Νικόλας: Να μη χάσουμε μια γόμα; (γελάει)

Θάνος: Α! Μέχρι τότε μπορούμε να μιλάμε... (γελάει)

[...]

εκπαιδευτικός: Πρέπει να αναρωτηθείτε γιατί δε μπορείτε να παρακολουθήσετε μια απλή συζήτηση... Μήπως φταίει σε αυτό η τηλεόραση; Πρέπει να μάθετε να είστε καλοί ακροατές...

Οι παρατηρήσεις του, επίσης, μπορεί να αφορούν στη συνέπεια των μαθητών στα καθήκοντά τους. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, οι μαθητές (Ρομά ή μη) αντιμετωπίζονται με επιείκεια.

απόσπασμα σημειώσεων

Ο εκπαιδευτικός περνά από τα θρανία των μαθητών εξετάζοντας τα φυλλάδια των εργασιών της προηγούμενης μέρας. Η Φιλιά δεν έχει φέρει το φυλλάδιό της.

Φιλιά: Εγώ, κύριε, δεν το έχω φέρει. Το ξέχασα στο σπίτι.

εκπαιδευτικός: Δεν πειράζει, Φιλιά. Θα το περιμένω αύριο, όμως...

Συνεπώς, στην τάξη αυτή η πειθαρχία στηρίζεται στη βάση της γνώσης της οποίας κύριος φορέας της οποίας είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος χαίρει της εκτίμησης των μαθητών.

Κριτική Σκέψη στη Διδασκαλία

Μεγάλο μέρος των δεδομένων που προέκυψαν αφορούσαν στις αναφορές που γίνονταν στην τάξη σε σύγχρονα γεγονότα και εκείνα, κυρίως, που σχετίζονταν με την ελληνική επικαιρότητα. Τα παιδιά στη διάρκεια των πέντε εβδομάδων της παρατήρησης είχαν μόνο μία ευκαιρία να πραγματοποιήσουν ενδελεχή συζήτηση σχετική με την επικαιρότητα. Εντούτοις η συζήτηση αυτή αποκαλύπτει το ενδιαφέρον και τις γνώσεις τους σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν στην οικονομική και κοινωνική κρίση την οποία διανύει η χώρα.

Η περίπτωση της παρουσίασης μια εικόνας που σχετίζονταν με την καταπίεση του λαού πριν το ξέσπασμα της Γαλλικής Επανάστασης στο πλαίσιο της προβολής διαφανειών στο μάθημα της Ιστορίας έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό να αναπτύξουν τις απόψεις τους σχετικά.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Η αστική τάξη έπρεπε να επαναστατήσει, προκειμένου να αλλάξει την πολιτική κατάσταση. Μήπως βρούμε ομοιότητες με τα σημερινά φαινόμενα;

Κωνσταντίνα: Πιστεύω ότι μπορεί να μην υπάρχουν βασιλιάδες, αλλά οι άνθρωποι εξακολουθούν να επαναστατούν. Όπως και οι φοιτητές του Πολυτεχνείου ενάντια στη χούντα.

Φιλίω: Συμφωνώ με την Κωνσταντίνα. Οι ανώτεροι δεν διαχειρίζονται σωστά τις καταστάσεις και έχουμε παράπονα και τα εκφράζουμε.

Ελίσα: Υπάρχουν εξεγέρσεις και στις μέρες μας επειδή οι άνθρωποι έχουν και θα έχουν πάντα παράπονα. Δεν μπορούν όλα να είναι τέλεια. Και οι άνθρωποι εκφράζουν τα παράπονά τους με την επανάσταση.

Μαριάννα: Συμφωνώ με Κωνσταντίνα πάρα πολύ. Επειδή οι επαναστάσεις θα γίνονται πάντα, επειδή οι άνθρωποι όταν έχουν χρήματα, θέλουν πάντα να βγάλουν περισσότερα και δεν σκέφτονται για τους άλλους και για το λόγο αυτό θα υπάρχουν πάντα.

Άννα: Μπορεί να μην έχουμε βασιλιάδες, αλλά έχουμε τους πολιτικούς που είναι μια πιο προχωρημένη μορφή.

Τένια: Νομίζω ότι η Ελλάδα είναι μια φτωχή χώρα και όλοι οι άνθρωποι επαναστατούν.

Κατά τον εκπαιδευτικό, τα ΔΕΠΠΣ αποτελούν ανασταλτικό παράγοντά για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς αυτό στο οποίο δίνεται έμφαση είναι η έγκαιρη παράδοση της διδακτέας ύλης. Επιμένει στο νομικό πλαίσιο που θα υποστηρίζει και θα καλύπτει τις επιλογές του εκπαιδευτικού.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Θεωρείτε ότι το σχολείο βοηθάει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών σήμερα;

εκπαιδευτικός: Όχι, δε βοηθάει. Κυρίως δε βοηθάει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Π.χ. έχουμε τα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα. Ενώ στη Γερμανία ήταν Open Curriculum, δηλαδή επέλεγε από έναν κατάλογο 20 θεμάτων τα 7 που ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των μαθητών. Γιατί δεν μπορεί να έχουν τις ίδιες ανάγκες ή τα ίδια ενδιαφέροντα ένας μαθητής στη Σκόπελο με ένα μαθητή ενός σχολείου της πόλης, κεντρικό. Άρα, επέλεγε τα θέματα που σε ενδιέφεραν, αφαιρούσες όγκο ύλης ... Εδώ μας πιέζει πάρα πολύ ο χρόνος. Εμένα το πρόβλημά μου το μεγάλο είναι ο χρόνος. Να καλύψω αυτή την πληθώρα του όγκου ύλης που μας στέλνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα που δεν είναι ελαστικό.

Ο εκπαιδευτικός επισημαίνει τον ισοπεδωτικό χαρακτήρα των ΔΕΠΠΣ αναδεικνύοντας την υφιστάμενη έλλειψη πρόνοιας για τις διαφορετικές ανάγκες των σχολείων και των μαθητών, όπως διαμορφώνονται ανάλογα με τα δημογραφικά και τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά κάθε περιοχής.

Όπως εξηγεί, αυτό που απαιτείται από τον εκπαιδευτικό είναι η έγκαιρη παράδοση των περιεχομένων. Όπως προαναφέρθηκε, αν και στους εκπαιδευ-

τικούς δίνονται τα περιθώρια ευελιξίας από τους συμβούλους, εντούτοις, δεν υπάρχει θεσμικό πλαίσιο που να διασφαλίζει αυτή την περιορισμένη αυτονομία τους, καθώς πρόκειται απλώς για προφορικές παραινήσεις.

Οι πρακτικές του εκπαιδευτικού δείχνουν ότι η κριτική σκέψη αποτελεί περιφερειακό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός εξετάζει με τους μαθητές τις απαντήσεις σε διάφορα ζητήματα από διαφορετικές πλευρές που θέτουν οι μαθητές και δεν αντιμετωπίζει μονολιθικά τα εξεταζόμενα θέματα.

Όσον αφορά στις πιο ενσυνείδητες προσπάθειές του στην κατεύθυνση της ενθάρρυνσης της κριτικής σκέψης, προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές δίνοντάς τους εννοιολογικούς χάρτες και σχεδιαγράμματα στο μάθημα της Ιστορίας. Επίσης ενθαρρύνοντάς τους να αξιολογούν τις πληροφορίες σκεπτόμενοι κριτικά. Ωστόσο δεν είναι σε θέση να τους εξηγήσει ή να τους δώσει παραδείγματα που θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν αυτόν τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης.

απόσπασμα σημειώσεων

Όπως τους έχει ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό, η Ξένια διαβάζει στην τάξη τα βιογραφικά στοιχεία που έχει συγκεντρώσει για τον ποιητή Κωστή Παλαμά. Καθώς φαίνεται, τα στοιχεία αυτά προέρχονται από τον ιστότοπο της Wikipedia. Σύντομα οι συμμαθητές της σταματούν να την παρακολουθούν και η Κωνσταντίνα επισημαίνει ότι ο όγκος των πληροφοριών είναι πολύ μεγάλος.

εκπαιδευτικός: Ξένια, πρέπει να επιλέγεις με προσοχή τις πληροφορίες που συγκεντρώνεις και να παίρνεις μόνο αυτά που κρίνεις απαραίτητα.

Όπως καταγράφηκε και στις συνεντεύξεις, και όπως φαίνεται και στο παραπάνω παράδειγμα, η κριτική σκέψη είναι πάντα ζητούμενο στη διδασκαλία. Επιπλέον ο πλήρης παραγκωνισμός του μαθήματος της ΚΠΑ, η αδυναμία της κριτικής προσέγγισης των περιεχομένων της διδασκαλίας ή της προώθησης της κριτικής σκέψης μέσω άλλων δραστηριοτήτων που θα βοηθούσαν τους μαθητές στην κατεύθυνση της εκλογίκευσης και της αναγνώρισης των δομών και διαδικασιών στις οποίες οφείλεται η κοινωνική αδικία καταδεικνύουν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης την οποία λαμβάνει.

Ο εκπαιδευτικός περιγράφοντας τον πολίτη που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως μοντέλο εξηγεί ότι αυτό που επιδιώκεται μέσω του σχολείου είναι η δημιουργία του «παθητικού πολίτη»:

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Λαμβάνοντας υπόψη τα άλλα μαθήματα, της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών όπου αναδεικνύονται έννοιες που συγκροτούν την έννοια του πολίτη π.χ. δικαιώματα, υποχρεώσεις, εθνική ταυτότητα... Τελικά, τι θα λέγατε; Πώς προσδιορίζει το ελληνικό σχολείο τον πολίτη;

εκπαιδευτικός: Δε μας θέλει ενεργούς πολίτες. Έχω την αίσθηση ότι μας θέλει παθητικούς, ώστε μ' αυτόν τον τρόπο να μπορεί να περνάει κάποιες πολιτικές, κάποιες έννοιες, κάποιες απόψεις που βολεύουν περισσότερο αυτό το κατεστημένο το γενικότερο παρά να μας έχει ως ενεργούς κριτές.

Αν και ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αποδοκιμάζει το μοντέλο του παθητικού πολίτη που, κατά την άποψή του, προωθεί το ελληνικό σχολείο, εντούτοις, οι επιλογές του δε φαίνεται να κατευθύνονται προώθηση ενός διαφορετικού μοντέλου πολιτειότητας το οποίο, όπως και ο ίδιος λέει προϋποθέτει την κριτική σκέψη και τη δυνατότητα συμμετοχής.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Αν σας ζητήσω να αντιπαραβάλλετε ενεργό και παθητικό πολίτη; εκπαιδευτικός: Κατ'αρχήν να έχει κρίση. Να μη δέχεται άκριτα τη mainstream άποψη αυτή που σου περνάει η κοινωνία σαν άποψη είτε μέσα από την παιδεία της που είναι ο κύριος φορέας αγωγής, είτε μέσα από τα ΜΜΕ που και αυτά επιτελούνε... Είτε μέσα από τη γενικότερη πολιτική που εκφράζεται κάθε φορά από τους δημόσιους φορείς... Σε θέλει άκριτο, σε θέλει παθητικό. Να μη συμμετέχεις. Να μην ελέγχεις. Έτσι το αντιλαμβάνομαι.

Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός στην απάντησή του επιβεβαιώνει τις πρακτικές του αδυνατώντας να προσδιορίσει την κριτική σκέψη και περιοριζόμενος σε ταυτολογίες. Όπως φάνηκε και παραπάνω, δεν είναι σε θέση να βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν τις στρατηγικές της κριτικής σκέψης και περιορίζεται σε παραινήσεις αφήνοντας τη σχετική στοχοθεσία κενή νοήματος.

Διδασκαλία και Ένταξη

Είναι σαφές ότι η διδασκαλία δεν είναι προσανατολισμένη στην ένταξη των μαθητών Ρομά, αφού δεν υπάρχει πρόβλεψη για διαφοροποιημένο διδακτικό υλικό που θα βοηθήσει τους μαθητές Ρομά στην παρακολούθηση του μαθήματος. Αντίθετα η διδασκαλία αποκτά διαδικαστικό χαρακτήρα για τους περισσότερους μαθητές Ρομά και ιδιαίτερα για εκείνους που παρακολουθούν λιγότερο τακτικά τα μαθήματα.

Εδώ πρέπει αναφερθεί ότι οι δυσκολίες που συναντά ο εκπαιδευτικός στο προγραμματισμό της διδασκαλίας και στην προσπάθεια για την ένταξη των Ρομά μαθητών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ανεκτικότητα που επιδεικνύει η διεύθυνση στις πρακτικές των Ρομά και ειδικότερα στην ασυνέπιά τους στις παρακολουθήσεις.

Η συνθήκη αυτή καθιστά το σχεδιασμό της διδασκαλίας ιδιαίτερα δύσκολο σε ό,τι αφορά την ένταξη με όρους μάθησης. Παρ' όλ' αυτά η ένταξη μπορεί να προωθηθεί με άλλες μεθόδους τις οποίες ο εκπαιδευτικός παραβλέπει αφήνοντας τους Ρομά μαθητές στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας υποβαθμίζοντας ταυτόχρονα την παιδαγωγική τους εμπειρία.

Όπως έδειξε η παρατήρηση, οι μαθητές Ρομά συνήθως είναι αδιάφοροι ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας και απορροφημένοι σε δικές τους δραστηριότητες. Αυτό που, όμως, στρέφει άμεσα την προσοχή τους στη διδασκαλία είναι οι αναφορές του εκπαιδευτικού σε θέματα της επικαιρότητας.

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατά τη διόρθωση των Σκέφτομαι και Γράφω ενώ οι περισσότεροι από τους μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία είτε ενεργά κάνοντας σχόλια είτε παρακολουθώντας, ο Άρης και η Χρυσούλα -μαθητές Ρομά- είναι παντελώς αμέτοχοι. Ο Άρης ζωγραφίζει και η Χρυσούλα παίζει με την τσάντα της, τακτοποιεί το θρανίο της.

Οι περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές Ρομά προσπαθούν να συμμετάσχουν με δική τους πρωτοβουλία είναι πάρα πολύ λίγες. Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, όμως, ο εκπαιδευτικός συχνά αγνοεί αυτή τους την προσπάθεια ή δεν τους ενθαρρυνει για να συνεχίσουν.

απόσπασμα σημειώσεων;

(στο μάθημα της γλώσσας)

εκπαιδευτικός: Πώς λέγεται το τρίγωνο που έχει ίσες δύο πλευρές;

(ο Άρης σηκώνει χέρι στο τελευταίο θρανίο και δείχνει με θέρμη ότι θέλει να απαντήσει)
Άρης: Κύριε, να το πω; Το ξέρω. Κύριε...

Παρά το αίτημα που εκφράζει ο μαθητής ο οποίος έμμεσα αναγνωρίζει το γεγονός ότι λίγες είναι οι φορές που είναι σε θέση να απαντήσει, εντούτοις ο εκπαιδευτικός τον αγνοεί και αναζητά την απάντηση στο ερώτημά του αλλού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απόσυρση του μαθητή ο οποίος, όπως παρατηρήθηκε, στη συνέχεια παραιτήθηκε και αδιαφόρησε πλήρως για την πορεία της διδασκαλίας στη συνέχεια. Αυτή η αγνόηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό δεν έχει συνέπειες μόνο ως προς το γνωστικό σκέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και σε ό,τι αφορά τις σχέσεις που καλλιεργούνται μεταξύ των μαθητών Ρομά με τους συμμαθητές τους οι οποίοι παρατηρούν την απαξιωτική αυτή στάση του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια την αναπαράγουν.

Τέλος, μία άλλη πτυχή της διδασκαλίας που δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν κινείται στην κατεύθυνση της ένταξης αφορά στη στοιχειώδη επίβλεψη των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Έτσι οι μαθητές Ρομά -πέραν εξαιρέσεων- είναι ωσεί παρόντες μέσα στην τάξη και δεν εργάζονται όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Αντίθετα, συχνά στο θρανίο δεν υπάρχουν τα βιβλία ή οι φωτοτυπίες με τις οποίες γίνεται το μάθημα. Προτιμούν να ζωγραφίζουν, να παίζουν τρίλιζα ή να μιλούν χαμηλόφωνα μεταξύ τους χωρίς, όμως, να ενοχλούν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.

Αυτή η στάση του εκπαιδευτικού η οποία θα μπορούσε να ερμηνευθεί και ως αδιαφορία λειτουργούσε ανασταλτικά για την πρόοδο ενός μικρότερου αριθμού Ρομά μαθητών οι οποίοι ήταν ικανοί και ιδιαίτερα φιλομαθείς, αλλά ένιωθαν παραγκωνισμένοι. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι παρά το ότι τα παιδιά αυτά ήταν ιδιαίτερα δημοφιλή στο πλαίσιο εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, εντούτοις ήταν ιδιαίτερα αγχωμένα στην τάξη όταν προσπαθούσαν να πάρουν το λόγο προκειμένου να απαντήσουν σε μια ερώτηση.

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατά τη συλλογική διόρθωση των Σκέφτομαι και Γράφω στην τάξη, ορισμένοι από τους μαθητές διαβάζουν τα κείμενά τους στην τάξη. Ενώ όλοι οι μαθητές συμμετέχουν κάνοντας παρατηρήσεις, ο Αντώνης και ο Δημήτρης (μαθητές Ρομά) παρακολουθούν με ενδιαφέρον, χωρίς ωστόσο να λένε τις απόψεις τους.

Η Διαχείριση της Ετερότητας στην Τάξη

Η «κατασκευή» της κατηγορίας του φύλου και των σχετικών στερεοτύπων είναι σημαντικές παράμετροι της συγκρότησης της ετερότητας στο πλαίσιο της τάξης. Εξετάζοντας την παράμετρο του φύλου θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός ζητά από το σύνολο των μαθητών να μιμηθούν ένα αγόρι προκειμένου να γράψουν ένα μικρό κείμενο σχετικά με το πώς πέρασαν τις διακοπές τους. Ωστόσο, το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι εκείνο στο οποίο ζητήθηκε από τα κορίτσια να πούνε συνταγές που γνώριζαν. Σε μια προσπάθειά του να αποφύγει τη χρήση στερεοτυπικού λόγου αναφέρει:

απόσπασμα σημειώσεων;

εκπαιδευτικός: Οι συνταγές δεν είναι κάτι που ξέρουν μόνο τα κορίτσια! Μπορεί και τα αγόρια να γνωρίζουν κάποια συνταγή...

Εντούτοις τελικά απευθύνεται στη Ζωή, μαθήτριά Ρομά καταγωγής, και τη ρωτά:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Ζωή, εσύ ξέρεις να μαγειρεύεις; Ξέρεις να φτιάχνεις κιμά;

Αναφορικά με τη δημιουργία στερεοτύπων, σε πολλές περιπτώσεις τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές εξέφρασαν τις πεποιθήσεις τους για ζητήματα σχετικά με την έννοια της ετερότητας χωρίς να στηρίζονται σε συγκεκριμένη επιχειρηματολογία.

Η έννοια του Άλλου, ωστόσο, δεν περιορίζεται στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της τάξης. Η ετερότητα αναδεικνύεται με πιο σαφή τρόπο στο μάθημα της Ιστορίας και στο σχετικό εγχειρίδιο, όπου ο «Τούρκος» σκιαγραφείται ως ο σημαντικός εθνικός Άλλος του Έλληνα.

Πολλά ενδιαφέροντα παραδείγματα καταγράφηκαν όπως οι αντιδράσεις των μαθητών, όταν γίνονταν αναφορές στην Οθωμανική Αυτοκρατορία ή όταν παρουσιάζονταν σχετικές εικόνες.

απόσπασμα σημειώσεων:

Καθώς ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, ο Νίκος αντιδρά λέγοντας:

«Η χειρότερη!»

Επιπλέον στο βιβλίο της Ιστορίας οι Οθωμανοί αναφέρονται παντού ως Τούρκοι καλλιεργώντας συσχετισμούς με το σύγχρονο τουρκικό κράτος. Όταν τα παιδιά βλέπουν εικόνες του Σουλτάνου κάνουν σχόλια ακόμη και για την εξωτερική του εμφάνιση και ενδυμασία.

απόσπασμα σημειώσεων:

Τα παιδιά σχολιάζουν ένα σκίτσο στο βιβλίο της Ιστορίας όπου απεικονίζεται ο Σουλτάνος.

Νικόλας: Τι μούσι είναι αυτό, κύριε;

Μαρία: Ναι, κύριε και τι είναι αυτό που φοράει στο κεφάλι του

Γίνεται σαφές ότι ο Τούρκος είναι ο Άλλος όταν ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ελληνικής Γλώσσας και στο πλαίσιο της περιγραφής και σύγκρισης της ελληνικής και της τουρκικής κουζίνας αναφέρεται στις ομοιότητες μεταξύ των δύο ως κάτι παράδοξο.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Δε σας κάνει εντύπωση που και στην Τουρκική κουζίνα χρησιμοποιούν περίπου τα ίδια υλικά; Η ακόμα και το ότι έχουμε τα ίδια φαγητά; Πού νομίζετε ότι μπορεί να οφείλεται αυτό;

Μαρία: Γιατί, κύριε, τόσα χρόνια οι Έλληνες και οι Τούρκοι συνυπήρχαν, άρα πήραν πολλά ο ένας από τον άλλο...

Αν και σε αυτή την περίπτωση δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο η διαπολιτισμική επικοινωνία λαμβάνει χώρα, εντούτοις, αυτή η προσέγγιση περιορίζεται στο σχόλιο που κάνει η μαθήτριά. Η ίδια μαθήτριά στη συνέχεια παίζοντας με τη συμμαθήτριά της και τοποθετώντας ένα

μαντήλι στο κεφάλι της (προσπαθώντας να συμβολίσει την ισλαμική μαντίλα) κάνει το ακόλουθο σχόλιο:

απόσπασμα σημειώσεων:
«Κύριε, είναι ξένη! Είναι από την Τουρκία»

Το περιστατικό αυτό είναι ενδεικτικό των εγγραφών των μαθητών για τον Άλλο - τον εθνικό Άλλο εν προκειμένω - ο οποίος εξακολουθεί να ταυτίζεται με την έννοια του ξένου.

Αντιστοίχως προς την συγκρότηση του «Τούρκου» ως Σημαντικού Άλλου στο πλαίσιο της διδασκαλίας η εθνικότητα φαίνεται να αποτελεί σημαντική διάσταση στη διδασκαλία με θετικές ή αρνητικές συνδηλώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της αντίληψης αποτελεί η αντιδιαστολή του Ευρωπαίου και του Αφρικανού Άλλου. Πιο συγκεκριμένα από τη διατύπωση ήδη του εκπαιδευτικού διακρίνεται η αντίληψη περί υπεροχής του Δυτικού Εθνικού Άλλου, καθώς αντιδιαστέλλεται μία αφρικανική χώρα με μία πόλη της Ευρώπης.

απόσπασμα σημειώσεων:
Στο μάθημα της Γεωγραφίας ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τον τρόπο κίνησης της γης και πώς αυτό συνδέεται με τη διαφορά ώρας στις διαφορετικές χώρες του πλανήτη.
εκπαιδευτικός: Για παράδειγμα κοιτάξτε σε ποιον μεσημβρινό βρίσκεται το Λονδίνο και κοιτάξτε πού είναι το Ζαΐρ. Έχουνε την ίδια ώρα; Ποιο νομίζετε ότι είναι πιο μπροστά;

Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται στο λόγο των μαθητών οι οποίοι εκδηλώνουν το θαυμασμό τους προς τη Δύση ακόμη και με επιφωνήματα.

απόσπασμα σημειώσεων:
«Μεγάλη Βρετανία! Ουάου!»

4.1.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα

Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα ως διδακτικό αντικείμενο

Στο διάστημα κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση το μάθημα της ΚΠΑ δε διδάχτηκε ποτέ. Αν και κατά τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά παρουσιάστηκε μεγάλο πρόβλημα που αφορούσε στην έγκαιρη προμήθεια των βιβλίων στα σχολεία, στο συγκεκριμένο σχολείο τα βιβλία της ΚΠΑ είχαν έρθει εγκαίρως, αλλά ήταν αποθηκευμένα στο φοριαμό της τάξης, χωρίς να δίνονται στους μαθητές. Η διδασκαλία του μαθήματος είχε ανατεθεί στο διευθυντή του σχολείου, ο οποίος, κατά την περίοδο της παρουσίας μου μπήκε μόνο μία φορά στην τάξη για να διδάξει. Ωστόσο, το περιεχόμενο της διδασκαλίας δε σχετιζόταν με τους στόχους ή τα περιεχόμενα της ΚΠΑ. Αντίθετα ο εκπαιδευτικός (δ/ντής) - άγνωστο για ποιο λόγο - επέλεξε να διδάξει στους μαθητές μία ενότητα από την Ιστορία της προηγούμενης χρονιάς βοηθώντας τους, όπως είπε, να κάνουν επανάληψη.

Οι πρακτικές αυτές επιβεβαιώνουν την υποβάθμιση του μαθήματος της ΚΠΑ και την άγνοια γύρω από τη σημασία του, καθώς και το γεγονός ότι ακόμα και οι μεγαλεπήβολοι στόχοι των ΔΕΠΠΣ δεν επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός στις

σχετικές απαντήσεις που δίνει στη συνέντευξη επιβεβαιώνει περαιτέρω το κλίμα υποβάθμισης του μαθήματος στο σχολείο:

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Σχετικά με την ΚΠΑ στο Δημοτικό... Πώς εκτιμάτε τη θέση του μαθήματος στο Αναλυτικό και το Ωρολόγιο πρόγραμμα; Πού νομίζετε ότι οφείλεται; Ποια είναι η άποψή σας για το μάθημα;

εκπαιδευτικός: Έχω πολλά χρόνια να διδάξω αυτό το μάθημα. Ούτε φέτος το κάνω ούτε πέρσι το έκανα. Ούτε στο εξωτερικό το έκανα. Δεν το είχαμε εμείς. Αλλά αν το πάρουμε γενικώς... ως την αγωγή που πρέπει να δώσει ο δάσκαλος στο μαθητή.

Ιωάννα: Φαντάζομαι έχετε υπόψη ότι στο πλαίσιο της στοχοθεσίας της ΚΠΑ εντάσσεται και η Γεωγραφία και τα Θρησκευτικά. Εσείς πώς εκτιμάτε την ΚΠΑ ως αντικείμενο; εκπαιδευτικός: Πώς το κατατάσσω;

Ιωάννα: Ως πρακτική για παράδειγμα...

εκπαιδευτικός: Το μάθημα το συγκεκριμένο το θεωρούμε όχι μόνο οι γονείς και μαθητές κι εμείς οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, το θεωρούμε δευτερεύον. Κατ'αρχήν είναι – όχι η φύση του μαθήματος – αλλά και στο ωρολόγιο πρόγραμμα καταλαμβάνει μόνο μία ώρα την εβδομάδα. Και μόνο από αυτό το γεγονός κατατάσσεται ως υποδεέστερο.

Αν, όμως, το θεωρήσεις μια γενική έννοια ναι. Και διαθεματικά και διεπιστημονικά περνάμε έννοιες αγωγής στο μαθητή. Και μέσα από τη Γλώσσα, και μέσα από τα Θρησκευτικά και μέσα από την Ιστορία. Άρα εμπλέκεται σε όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα. Ως, όμως, μάθημα έτσι, το κατατάσσουμε ως υποδεέστερο. Μπορώ να πω ότι το κάνω κι εγώ αυτό το λάθος.

Το αίσθημα της ανασφάλειας στο οποίο ο εκπαιδευτικός επανέρχεται επανειλημμένα κατά τη συνέντευξη επιβεβαιώνεται από τον τρόπο με τον οποίο απαντά στη σχετική ερώτηση προτάσσοντας τον προσανατολισμό και το ενδιαφέρον των γονέων και των μαθητών σχετικά με το μάθημα. Συνεπώς, οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού υποδεικνύουν ότι έχει δημιουργηθεί ένας φαύλος κύκλος γύρω από το μάθημα της ΚΠΑ από τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εύκολο να ξεφύγουν.

Ο ίδιος, όπως φαίνεται και στο παρακάτω απόσπασμα, αν και παραδέχεται τη σημασία του μαθήματος, όπως και το καταλυτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, στη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Στη σχετική ερώτηση ισχυρίζεται ότι οι επιλογές του για παρέμβαση είναι πολύ περιορισμένες.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Εσείς πώς εκτιμάτε το ρόλο σας ως προς τη διαμόρφωση του ήθους, του χαρακτήρα, της προσωπικότητας του παιδιού στην κοινωνία;

εκπαιδευτικός: Μετά την οικογένεια ο δεύτερος σημαντικότερος φορέας διαμόρφωσης του χαρακτήρα του παιδιού είναι το σχολείο. Εκτιμώ ότι μαζί με την κοινωνία που επιτελεί κι αυτή ένα σημαντικό ρόλο και η οικογένεια που τη θεωρώ πρωταρχική σ' αυτόν τον παράγοντα είναι και το σχολείο. Πιστεύω πως ο δάσκαλος διαμορφώνει πολύ έντονα το χαρακτήρα. Όπως κι εγώ είχα τέτοια βιώματα.

Ιωάννα: Νιώθετε ότι το σχολείο σας αφήνει να δώσετε στα παιδιά τις αξίες, αυτά που θέλετε να δώσετε;

εκπαιδευτικός: Υπάρχουν περιθώρια σε αυτό το θέμα. Να με αφήνει, να μη με εμποδίζει, ναι. Να μου δίνει εργαλεία ίσως εκεί υπάρχει ένα θέμα, αλλά να μου βάζει προσκώματα όχι δε μπορώ να το πω αυτό. Απλώς δε βοηθάει ίσως τόσο πολύ το εκπαιδευτικό σύστημα. Δε σου δίνει πολλά εργαλεία.

Θρησκευτικός προσανατολισμός

Η απόκλιση αυτή από το στόχο της επίτευξης της κριτικής σκέψης ενισχύεται περαιτέρω από το λόγο του δασκάλου της γεωγραφίας ο οποίος

προσανατολίζει τους μαθητές σε υπερβατικές/θεολογικές ερμηνείες ακόμη και των πιο προφανών φυσικών φαινομένων.

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός με επιπλέον σπουδές στο αντικείμενο της θεολογίας έδειξε να έχει ισχυρά πιστεύω γύρω από το θέμα της θρησκείας και τη διδασκαλία του ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος όπως φάνηκε και σε συζητήσεις που είχα μαζί του κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο λόγος του να είναι εμφανώς επηρεασμένος από αυτό τον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας. Κατ' αντιστοιχία, στο μάθημά του όπου μελετάται η κίνηση των πλανητών εξηγεί:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Τη γη τη βλέπετε που γυρνάει γύρω από τον ήλιο; Δεν υπάρχει κάποιο χρονί εδώ είναι η δύναμη του θεού που την κρατάει...

Αυτή η προσέγγιση του εκπαιδευτικού τον οδηγεί στην εφαρμογή και άλλων πρακτικών οι οποίες δεν συντάσσονται με τη στοχοθεσία των ΔΕΠΠΣ, αλλά, αντίθετα, βρίσκονται σε πλήρη σύγκρουση με αυτή. Ο εκπαιδευτικός υποχρεώνοντας τους μαθητές να επαναλάβουν την πρωινή προσευχή, μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος, ενισχύει τον τελετουργικό χαρακτήρα της πρωινής συγκέντρωσης, ο οποίος αποδυναμώνει μεταξύ άλλων τη στοχοθεσία των ΔΕΠΠΣ αναφορικά με την επίτευξη της δημιουργίας ελεύθερων πολιτών που σέβονται τη διαφορετικότητα. Ο συλλογικός και άρα υποχρεωτικός χαρακτήρας της προσευχής ενισχύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές στην περίπτωση αυτή λένε την προσευχή δυνατά, όλοι μαζί.

Η προσέγγιση με βάση αυτή την παιδαγωγική άποψη λειτουργεί ανασταλικά στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας και της ένταξης προωθώντας το πρότυπο του μονοθεϊστικού ορθόδοξου χριστιανικού δόγματος.

Αναφορές στην επικαιρότητα

Ο εκπαιδευτικός, συχνά, κατά τη διδασκαλίας έχει την ευκαιρία να συνδέσει το περιεχόμενο του μαθήματος με γεγονότα της επικαιρότητας. Αν και αυτή η επιλογή θα ενίσχυε το μάθημα μεθοδολογικά εξάπτοντας το ενδιαφέρον των μαθητών αλλά και θα συνέφερε στην προώθηση της στοχοθεσίας των ΔΕΠΠΣ για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την αξιοποίηση πληροφοριών για την ενεργό συμμετοχή και τη λήψη αποφάσεων στην κοινωνία ωστόσο ο εκπαιδευτικός επιμένει στο παραδοσιακό μοντέλο διδακτικής.

Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να αποτελεί η διδασκαλία του ποιήματος του Κωστή Παλαμά «Το σπίτι μου». Η «αγαπημένη» πρακτική του εκπαιδευτικού, η ετυμολογία, τον οδηγεί να συνδέσει τη λέξη «λίβας» που αναφέρεται στο ποίημα με τη χώρα της Λιβύης. Έτσι κάνει το αντίστοιχο σχόλιο: «δε θα 'θελε να το χτίσει εκεί κοντά στον Καντάφι». Την περίοδο εκείνη μαινονταν ο εμφύλιος πόλεμος στη Λιβύη, ο οποίος αποτελούσε θέμα της επικαιρότητας. Η αναφορά αυτή θα μπορούσε να τροφοδοτήσει συζήτηση γύρω από το ζήτημα το οποίο οι μαθητές δε φάνηκε να γνωρίζουν αλλά και τη θεματική του πολέμου ευρύτερα χωρίς το μάθημα να ξεφύγει από τον προσανατολισμό του. Ενδεικτικά θα μπορούσε να συζητηθεί ή να αντιπαρατεθεί το θέμα της υπό εξέταση ενότητας με αυτό του πολέμου. Ο πόλεμος εν προκειμένω είναι ένα ζήτημα που αναδείχθηκε εν τη ρύμη του λόγου, ωστόσο, θα μπορούσε κάλλιστα να έχει προσχεδιαστεί, όπως και σε άλλες σχετικές δραστηριότητες ή συζητήσεις.

Αυτή η έλλειψη σχεδιασμού, εντούτοις, δε βοηθά την παιδαγωγική διαδικασία να ξεφύγει από το τυπικό μοντέλο διδασκαλίας και δεν ενθαρρύνει την εισαγωγή νέων εναλλακτικών προσεγγίσεων οι οποίες μπορούν ανανεώσουν την παιδαγωγική σχέση και να τονώσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τη θέση αυτή επιβεβαιώνουν οι αντιδράσεις των μαθητών Ρομά. Όταν ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια του μαθήματος κάνει αναφορές σε θέματα που αφορούν στην καθημερινότητα και επηρεάζουν τους μαθητές, όπως είναι οι λιποθυμίες παιδιών στα σχολεία της πόλης, οι μαθητές Ρομά ξαφνικά δείχνουν ζωηρό ενδιαφέρον και στρέφουν την προσοχή τους στον εκπαιδευτικό εγκαταλείποντας τη ζωγραφική ή άλλες δραστηριότητες στις οποίες επιδίδονται, κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Δημοκρατικότητα / Συμμετοχή

Η καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών στο πλαίσιο της σχολικής ζωής και η δημιουργία του «καλού πολίτη» λαμβάνει χώρα σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο του παραπρογράμματος και είναι αποτέλεσμα της ευρύτερης κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου. Το μοντέλο της διακυβέρνησης του σχολείου έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της κοινωνικοποίησης των μαθητών. Για το λόγο αυτό ο χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα ορίζει τη Δημοκρατική Διακυβέρνηση του σχολείου ως εξής:

«Οι πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης και οι δραστηριότητες θα πρέπει να ακολουθούν και να προάγουν τις αξίες και τις αρχές της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ειδικότερα, η διακυβέρνηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως τα σχολεία, θα πρέπει να αντανakλά και να προάγει τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να προωθεί την ενδυνάμωση και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και ενδιαφερόμενων μερών, συμπεριλαμβανομένων των γονέων» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2010) (μετάφραση δική μου)

Στο υπό εξέταση σχολείο η δυνατότητα των μαθητών να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με το προσωπικό του σχολείου και κυρίως με το διευθυντή καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας, έχοντας πρόσβαση στο γραφείο, γνωστοί με τα μικρά τους ονόματα, αντιμετωπιζόμενοι με σεβασμό για τα θέματά τους και την κουλτούρα τους, η οποία υπαγορεύει διαφορετικό κώδικα επικοινωνίας. Αυτή η διάσταση της επίλυσης συγκρούσεων αποτελεί παράλληλα μία πτυχή της δημοκρατικής ζωής και της διαδικασίας της ένταξης, καθώς στο πλαίσιο αυτό όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα εκπροσώπησης με ίσους όρους.

Από τη άλλη πλευρά, η πρακτική της επίλυσης των συγκρούσεων δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν εμπειρίες δημοκρατικής συμμετοχής μέσω του αναστοχασμού. Ο διευθυντής, ακόμα και κατά το σύντομο χρονικό διάστημα του διαλείμματος, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να σκεφτούνε τα πραγματικά αίτια των διαφωνιών τους, τους καλεί να επιχειρηματολογήσουνε και τους βοηθά να συμφιλιωθούνε, ενώ μόνοι τους καταλήγουν σε μια συμφωνία για το τι είναι δίκαιο και τι άδικο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναλάβουν ευθύνες για τη συμπεριφορά τους και να αναπτύξουν σχετική αυτονομία.

Δίνεται επίσης η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν δημοκρατικές συμπεριφορές μέσω της δημιουργίας και της λειτουργίας μαθητικών συμβουλίων στις τάξεις τους. Εντούτοις, τόσο ο τρόπος λειτουργίας όσο και η δυναμική

των συμβουλίων αυτών για την εκπροσώπηση των μαθητών στο σχολείο είναι υποτυπώδης ή και ανύπαρκτη. Ο λόγος των μαθητών περιορίζεται σε προτάσεις που αφορούν σε εκδρομές ή στο χρόνο και στο περιεχόμενο των διαγωνισμάτων, αλλά και σε αυτές τις περιπτώσεις η λειτουργία του συμβουλίου υποκαθίσταται από τη συλλογική συμμετοχή της τάξης.

4.1.3 Σύνοψη

Η κουλτούρα του σχολείου και οι εφαρμοζόμενες πρακτικές για την ένταξη δημιουργούν ιδιαίτερες συνθήκες που αφορούν στη δημιουργία βιωμάτων για τη συγκρότηση της έννοιας του πολίτη από τους μαθητές.

Συνοπτικά, η ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης στο σχολείο αστικής περιοχής που υποδέχεται μαθητές Ρομά έδειξε ότι οι πολιτικές που εφαρμόζονται για την ένταξη των μαθητών αυτών βρίσκονται στον πυρήνα της λειτουργίας του σχολείου.

Η διαχείριση της ιδιαιτερότητας των συνθηκών του περιβάλλοντος του υπό μελέτη σχολείου – πολιτισμική απόσταση και διακρίσεις – λαμβάνει χώρα μέσω μιας προσπάθειας αντιμετώπισης αυτών των μη δημοκρατικών πρακτικών με τη συγκρότηση μιας κουλτούρας της αποδοχής η οποία επιτρέπει βιώματα σημαντικά για τη συγκρότηση της αυτοαντίληψης του ατόμου ως ισότιμου πολίτη. Εμφυχωτής και αρωγός της προσπάθειας αυτής είναι ο διευθυντής του σχολείου. Ο ίδιος συμβάλλει με μια σειρά προσωπικών πρακτικών που κυρίως αφορούν στην ανάπτυξη δεσμών με την κοινότητα των Ρομά αλλά και μέσω της ενθάρρυνσης της εφαρμογής πιλοτικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων που αφορούν στην ένταξη.

Οι πρακτικές αυτές επηρεάζουν κυρίως την αντίληψη των μαθητών σχετικά με την έννοια του ανήκειν και έχουν ιδιαίτερη επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές Ρομά αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με την κυρίαρχη κοινότητα την οποία τείνουν να ταυτίζουν με το θεσμό του σχολείου.

Αυτή η προσέγγιση στο πλαίσιο της λειτουργίας του παραπρογράμματος επιδρά στην κατεύθυνση της προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικότητας και της ενίσχυσης του αισθήματος του ανήκειν των μαθητών Ρομά στην κοινότητα του σχολείου το οποίο μεταξύ άλλων αποτελεί φορέα εκπροσώπησης των κυρίαρχων λόγων του κράτους στην τοπική κοινωνία.

Εντούτοις, πρέπει να αναφερθεί ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε μεγάλο βαθμό καταργεί τις προσπάθειες που καταβάλλονται κυρίως από την πλευρά του διευθυντή στο πλαίσιο αυτής της σχολικής μονάδας και οι οποίες αφορούν στην ένταξη των μαθητών Ρομά.

Η Ελλάδα, και σύμφωνα με μελέτες, διαθέτει ένα από τα πιο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα το οποίο δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου στην αυστηρή τήρηση των Προγραμμάτων Διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο της κάθε τάξης η διαχείριση της ετερότητας και η αντίληψη για την ένταξη αλλά και τις πολιτικές που εφαρμόζει το σχολείο αποκτούν άλλο νόημα, καθώς ο κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει τη δική του ατζέντα με βάση τις αντιλήψεις του, τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις εμπειρίες που διαθέτει.

Τέλος, παρά τις επιλογές του διευθυντή οι οποίες ενθαρρύνουν την ένταξη παρατηρείται η έλλειψη ευρύτερου σχεδιασμού, ο οποίος ξεπερνά τα όρια της σχολικής μονάδας και αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τις υποδομές και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, οι κυρίαρχοι λόγοι που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και τους οποίους επιχειρούν να προωθήσουν τα ΔΕΠΠΣ υπονοούνται στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής. Ο παραγκωνισμός της ΚΠΑ σηματοδοτεί το γεγονός ότι το μάθημα έχει δευτερεύουσα σημασία για τον εκπαιδευτικό και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αδιαφορία των μαθητών κατά τη διδασκαλία του. Πρόκειται για την προαναφερθείσα δημιουργία ενός φαύλου κύκλου που αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος και σχετίζεται με τον τρόπο αντίληψης των γονέων και των μαθητών για το μάθημα από τη μια πλευρά και της προσέγγισής του από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της διδασκαλίας από την άλλη. Οι λόγοι αυτοί υπονοούνται περαιτέρω στο πλαίσιο της αντίληψης για την παιδική ηλικία την οποία διατηρούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και η οποία περιορίζει τη συμμετοχή των μαθητών σε ελάχιστες αποφάσεις των μαθητικών συμβουλίων.

Όσον αφορά στο συγκεκριμένο σχολείο, είναι προφανές ότι η λειτουργία του προωθεί συγκεκριμένα μοντέλα πολιτειότητας. Τα μοντέλα αυτά αφορούν κυρίως στο διαρκή επανακαθορισμό των ορίων όσον αφορά στη διάσταση του ανήκειν των διαφορετικών ομάδων αναφοράς (γονείς, μειονοτική και κυρίαρχη ομάδα κλπ.)

Η προαναφερθείσα συνθήκη αποτελεί κυρίως προϊόν της μορφής των διαδικασιών διακυβέρνησης που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των ομάδων αναφοράς στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Οι συνθήκες αυτές επανακαθορίζουν και συνδιαμορφώνουν το ρόλο του σχολείου στην τοπική κοινότητα και δίνουν έμφαση στον εκδημοκρατισμό ως μορφή διακυβέρνησης και συνύπαρξης.

4.2 Σχολείο ημιαστικής περιοχής: «Νομίζω ότι οι Πανελλαδικές Εξετάσεις έχουν καταλυτικό ρόλο για το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και για τη δουλειά μου»

4.2.1 Σχολικό Πλαίσιο

γενικά χαρακτηριστικά σχολείου

Πρόκειται για σχολείο ημιαστικής περιοχής σε μία κωμόπολη έξω από την πόλη της Λάρισας. Ο πληθυσμός της περιοχής αγγίζει περίπου τους 2000 κατοίκους, οι οποίοι ασχολούνται κυρίως με τη γεωργία (ως γαιοκτήμονες ή εργάτες), την κτηνοτροφία ή εργάζονται σε βιοτεχνίες στη γύρω περιοχή. Πέρα από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από την παρατήρηση στην τάξη, αναλύθηκαν και εκείνα τα δεδομένα που αφορούν σε διαφορετικές όψεις της καθημερινότητας στο σχολείο γενικότερα. Συγκεκριμένα, αυτά στα οποία η έρευνα κυρίως εστιάζει είναι οι τελετουργικές διαδικασίες, η δεοντολογία (η σχέση του σχολείου με τις νομικές διατάξεις που αφορούν στη λειτουργία του) και η λειτουργία του σχολείου στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας

υποδομές

Στο σχολείο φοιτούν περί τους 100 μαθητές μεταξύ των οποίων 15 οι οποίοι έχουν μεταναστευτικό υπόβαθρο και προέρχονται κυρίως από την Αλβανία και τη Ρουμανία. Για τους μαθητές αυτούς υπάρχει τάξη υποδοχής στην οποία κάνουν μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Επίσης, το σχολείο είναι ολοήμερο και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παραμένουν μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος, εάν το επιθυμούν, να γευματίσουν στην τραπεζαρία και να προετοιμαστούν για τα μαθήματα της επόμενης μέρας με τη βοήθεια επιβλέποντος εκπαιδευτικού που έρχεται στο σχολείο αποκλειστικά για να καλύψει αυτές τις ανάγκες.

Το σχολείο στεγάζεται σε δύο κτίρια. Στο ένα εκ των δύο κτιρίων, το οποίο αρχικά προοριζόταν για αίθουσα τελετών, με τη χρήση ενός ξύλινου διαχωριστικού τοίχου δημιουργήθηκαν δύο αίθουσες, οι οποίες στεγάζουν τις δύο μεγαλύτερες τάξεις. Το γεγονός αυτό υποβαθμίζει αρκετά την ποιότητα της διδασκαλίας στις δύο τάξεις, καθώς η ηχομόνωση δεν είναι επαρκής και, έτσι, το μάθημα συχνά διακόπτεται λόγω θορύβων έως ότου διασφαλιστεί η συνθήκη που θα επιτρέψει τη συνέχισή του.

Ο αύλιος χώρος του σχολείου είναι ιδιαίτερα μεγάλος και τα παιδιά μπορούν να παίζουν με άνεση. Το μεγάλο μέγεθος της αυλής, ωστόσο, δημιουργεί ταυτοχρόνως πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επίβλεψη των μαθητών στη διάρκεια των διαλειμμάτων.

ατμόσφαιρα γραφείου

Κατά την περίοδο της παρατήρησης, πέρασα αρκετές ώρες στο γραφείο των διδασκόντων συζητώντας μαζί τους και καταγράφοντας τις δραστηριότητες και τις σχέσεις που ανέπτυσαν μεταξύ τους, με τον διευθυντή και με τους μαθητές. Από την πρώτη μέρα ήδη της παρουσίας μου στο σχολείο αντιλήφθηκα ότι η ατμόσφαιρα στο γραφείο και η συνακόλουθη διαμόρφωση της λειτουργίας του

σχολείου ήταν αρκετά διαφορετική από το τυπικό μοντέλο σχολικής ζωής το οποίο υπαγορεύει ότι οι αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών στο γραφείο αφορά στο αντικείμενο της δουλειάς τους για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και τη στοιχειώδη μεταξύ τους συνεννόηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν στο επίκεντρο της καθημερινότητάς τους τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και κοινωνικότητα. Το αντικείμενο των συζητήσεων στο γραφείο δεν αποτελούν σχεδόν ποτέ ζητήματα όπως η πρόοδος των μαθητών, η συμμετοχή του σχολείου σε δραστηριότητες, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών και γονέων κ.λπ. Αντίθετα, από το πρωί ήδη αλλά και στη διάρκεια των διαλειμμάτων οι εκπαιδευτικοί φτιάχνουν καφέ, μοιράζονται γλυκίσματα και αστειεύονται μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια ισχυρή ένδειξη αναφορικά με το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά αποπροσανατολισμένοι από το εκπαιδευτικό έργο. Η στάση τους αυτή μπορεί να ερμηνευθεί ως έλλειψη σεβασμού προς τον σχολικό θεσμό, τις ομάδες αναφοράς και τους μαθητές ειδικότερα και ενθαρρύνει τα φαινόμενα ασυδοσίας και αυθαιρεσίας στον δημόσιο χώρο.

Το γεγονός ότι το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από τους μαθητές σε άλλης φύσεως ζητήματα που αφορούν στην κοινωνικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται και στον τρόπο με τον οποίο έχουν διαμορφωθεί οι σχέσεις μεταξύ τους. Οι συζητήσεις που πραγματοποιήσα με ορισμένους από αυτούς έδειξαν ότι στην πραγματικότητα ο σύλλογος των διδασκόντων είναι χωρισμένος σε δύο ομάδες που εκπροσωπούν το παλιό και το καινούριο στο σχολείο.

Στην πρώτη περίπτωση, ανήκουν εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο. Πρόκειται για δύο γυναίκες εκπαιδευτικούς οι οποίες, κατά τη διάρκεια της θητείας τους, εκπόνησαν Ευρωπαϊκά προγράμματα Socrates για το σχολείο, έμαθαν ξένες γλώσσες προκειμένου να έχουν τα απαραίτητα προσόντα για να εκπονήσουν αυτά τα προγράμματα και, μάλιστα, κάποια από αυτές συνέχισε την περαιτέρω επιμόρφωσή της με μεταπτυχιακές σπουδές επιστρέφοντας στο σχολείο και χωρίς να επιδιώκει την επαγγελματική της ανέλιξη.

Από την άλλη πλευρά, νεότεροι συνάδελφοι που αποτελούν και την πλειονότητα των διδασκόντων περιορίζονται στο να αντεπεξέρχονται στις απαιτήσεις της σχολικής ρουτίνας εστιάζοντας, όπως προαναφέρθηκε, στη μεταξύ τους κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι παλαιότερες δασκάλες σε συζητήσεις που είχα μαζί τους εξέφρασαν επανειλημμένα τη δυσαρέσκειά τους για τη στάση των συναδέλφων τους τόσο ως προς τον επαγγελματισμό τους όσο και ως προς το είδος των σχέσεων που ανέπτυσαν μεταξύ τους και οι οποίες, όπως ανέφεραν, συχνά τις έφερναν σε δύσκολη θέση, καθώς διαμορφώνονταν από σεξιστικού χαρακτήρα σχόλια μεταξύ των νεότερων συναδέλφων.

Το νέο κλίμα που οι νέοι συνάδελφοι φαίνεται να έχουν «επιβάλει» στον σύλλογο διδασκόντων επιδρά σε δύο διαστάσεις του ρόλου τους στο σχολείο. Η πρώτη διάσταση αφορά στον επαγγελματισμό τους και τη συνέπεια που επιδεικνύουν στα καθήκοντά τους και η δεύτερη διάσταση, η οποία συνδέεται άμεσα με την πρώτη, αφορά στην παιδαγωγική διάσταση του ρόλου τους.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί:

- ασχολούνταν αποκλειστικά με ζητήματα που αφορούσαν στις μεταξύ τους σχέσεις,

- δεν φρόντιζαν την εικόνα του γραφείου ως επαγγελματικού-παιδαγωγικού χώρου, καθώς στο γραφείο υπήρχαν πάντα σε κοινή θέα διάφορα γλυκίσματα, το μπρίκι του καφέ, ποτήρια, φλυτζάνια κ.λπ.,
- δεν τηρούσαν με αυστηρό τρόπο το πρόγραμμα των μαθημάτων (συχνά καθυστερούσαν να μπουν στις τάξεις),
- κάπνιζαν σε συγκεκριμένους χώρους του σχολείου (τραπεζαρία μαθητών, γραφείο του διευθυντή) αποφεύγοντας να γίνουν αντιληπτοί από τους μαθητές και προσπαθώντας να τηρήσουν σε ορισμένο βαθμό τη σχετική νομοθεσία η οποία απαγορεύει το κάπνισμα σε δημόσια κτίρια.

Αυτές οι όψεις της σχολικής καθημερινότητας συνιστούν σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας του σχολείου συγκροτώντας ταυτοχρόνως για τους μαθητές το πρότυπο του δημόσιου χώρου και της διαμόρφωσης των σχέσεων σ' αυτό, της τήρησης των τυπικών αλλά και του κοινωνικού συμβολαίου. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν τη σημασία του λειτουργημάτων τους και αγνοούν ή αδιαφορούν για τις συνέπειες που η εξωδιδασκτική δραστηριότητά τους έχει στους μαθητές καταδεικνύει παράλληλα το ότι δεν αντιμετωπίζονται ως ισότιμες προσωπικότητες στον κοινό ζωτικό χώρο του σχολείου. Μάλιστα, το γεγονός ότι πολλές από τις πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν έρχονται σε αντίθεση με τους κυρίαρχους λόγους του προγράμματος σπουδών τους οποίους διδάσκουν έχει ως αποτέλεσμα την ακύρωση της ισχύος των περιεχομένων του, αλλά και την αυτοακύρωσή των εκπαιδευτικών στην πράξη. Πρόκειται για χαρακτηριστικές περιπτώσεις εκδήλωσης του παραπρογράμματος οι οποίες νομιμοποιούν αντιστοίχως πρότυπα και ρόλους που οι μαθητές εσωτερικεύουν και τις στάσεις που αναπαράγουν.

ιεραρχία

Όπως φαίνεται από τις εκδηλώσεις των εκπαιδευτικών στην καθημερινότητά τους και τη στάση τους ως προς την εφαρμογή του κώδικα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του επαγγέλματός τους η τήρηση της ιεραρχίας αποτελεί μια ακόμη προβληματική πλευρά στην καθημερινότητα του σχολείου. Αρκετές φορές είναι δύσκολο για τον διευθυντή να κρατήσει τις ισορροπίες που διασφαλίζουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, καθώς η νοοτροπία της πλειονότητας των εκπαιδευτικών είναι αυτή που επικρατεί. Η νεαρή του ηλικία και το γεγονός ότι οι περισσότεροι συνάδελφοι έχουν τη δυνατότητα να του μιλούν στον ενικό είναι, επίσης, ένας ανασταλτικός παράγοντας αναφορικά με τη διασφάλιση της εφαρμογής των κανόνων. Σε πολλές περιπτώσεις, φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι οι συνάδελφοί του υπερβάλλουν με τις συμπεριφορές τους και με διακριτικό τρόπο προσπαθεί να τους υπενθυμίσει τα καθήκοντά τους:

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Παιδιά, έχει πέντε λεπτά που χτύπησε το κουδούνι... Μήπως να πάμε μέσα σιγά-σιγά τώρα;

Ορισμένες από τις απαντήσεις που δίνει στη συνέντευξή η εκπαιδευτικός της τάξης όπου πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση αφορούν στο ρόλο της διεύθυνσης και φωτίζουν περαιτέρω την αδυναμία του διευθυντή να επιβάλλει τους κανονισμούς που διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου:

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Ως προς τη διεύθυνση εντάξει δεν μπορώ να πω... Όμως, θα σου πω κάτι. Όταν εγώ στην εφημερία είμαι αυστηρή και ο άλλος δεν είναι... σαφώς δεν... εμένα εκείνη την ώρα δε με αδειάζουν;

Θα πρέπει να υπάρχει μια γενικότερη συνεργασία και συμπεριφορά ως προς τη στάση που θα κρατάμε.

Η απάντησή της δείχνει δυσαρέσκεια δεδομένου ότι η ίδια ανήκει στην ομάδα εκείνη των αρχαιότερων εκπαιδευτικών του σχολείου οι οποίοι θέτουν σε προτεραιότητα τα καθήκοντα που συνεπάγεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ταυτοχρόνως τα λόγια της αντικατοπτρίζουν την απογοήτευσή της από τον διευθυντή ο οποίος δεν είναι σε θέση να θέσει όρια και να διατηρήσει ισορροπίες μεταξύ των συναδέλφων.

Αυτή η αδυναμία του διευθυντή διαφαίνεται και στον τρόπο με τον οποίο η καθημερινή πρωινή προσευχή-συγκέντρωση λαμβάνει χώρα. Αν και σε άλλα σχολεία του δείγματος το σύνολο των εκπαιδευτικών παρίστανται κατά τη διάρκεια της προσευχής, προκειμένου να ακούσουν τυχόν ανακοινώσεις του διευθυντή ή να κάνουν δικές τους ανακοινώσεις, στο παρόν σχολείο κάθε μέρα εμφανίζεται «συμβολικά» ένας δάσκαλος ή μία δασκάλα. Η πρακτική αυτή καταγράφεται ως άλλη μία εκδήλωση του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις διαστάσεις τους επαγγέλματός τους αλλά και τη σχέση τους με τον διευθυντή.

Μία άλλη παράμετρος στην οποία καταγράφεται η δυσκολία του διευθυντή να συγκρουστεί με την κατεστημένη νοοτροπία των εκπαιδευτικών που έρχεται σε αντίθεση με τον κανονισμό του σχολείου αφορά στην προαναφερθείσα πρακτική του καπνίσματος. Στην περίπτωση αυτή μάλιστα ο διευθυντής έχει παραχωρήσει το γραφείο του –αν και ο ίδιος δεν είναι καπνιστής– στις δύο αρχαιότερες συναδέλφους προκειμένου να καπνίζουν, χωρίς να ενοχλούν τους άλλους συναδέλφους τους. Εναλλακτικά, ο χώρος που τους έχει παραχωρηθεί για κάπνισμα είναι αυτός της τραπεζαρίας των μαθητών.

Τέλος, η αδυναμία του διευθυντή να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας είναι εμφανής σε μία επιπλέον έκφανση της ασυνέπειας των εκπαιδευτικών ως προς τα καθήκοντά τους, η οποία αφορά στις καθημερινές εφημερίες τους και η οποία συχνά θέτει σε κίνδυνο ακόμα και την ασφάλεια των μαθητών. Η εφημερία των εκπαιδευτικών δεν γίνεται με τρόπο ο οποίος μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες του σχολείου. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν συμφωνήσει μεταξύ τους σε ένα σύστημα εφημερίας στα διαλείμματα σύμφωνα με το οποίο ένας εκπαιδευτικός την εβδομάδα αναλαμβάνει όλες τις εφημερίες και είναι υπεύθυνος για όλους τους χώρους του σχολείου. Παρ' όλ' αυτά, αυτή η πρακτική συνιστά κίνδυνο για την ασφάλεια των μαθητών, καθώς είναι αδύνατο ένας μόνο εκπαιδευτικός να επιβλέπει όλους τους χώρους του σχολείου (εσωτερικούς και εξωτερικούς) δεδομένου ότι το σχολείο στεγάζεται σε δύο χώρους αλλά και του μεγάλου αύλιου χώρου. Κατά συνέπεια, πολύ συχνά τα παιδιά εμφανίζονται στο γραφείο με μικροτραυματισμούς ή ζητώντας τη συνδρομή των εκπαιδευτικών για την επίλυση διαφορών που προέκυπταν μεταξύ τους. Οι συγκεκριμένες όψεις της καθημερινότητας του σχολείου καταγράφονται ως έλλειψη μιας συνολικής κουλτούρας που αφορά στην πρακτική έκφραση των αρχών δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου, των αυθαιρεσιών, της προχειρότητας και της επικράτησης της νοοτροπίας έναντι του κανόνα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η δομή και η λειτουργία της ιεραρχίας στο σχολείο αποτελούν πυρηνικά στοιχεία του παραπρογράμματος τα οποία συγκροτούν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον δημόσιο χώρο και τη λειτουργία των κοινωνικών σχέσεων. Εν προκειμένω, το έλλειμμα κατανόησης του ρόλου του διευθυντή ως ηγέτη, τόσο από τον ίδιο όσο και από τους συναδέλφους, αποτελεί κώλυμα για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών. Στην πρώτη περίπτωση η δυσκολία του διευθυντή να συζητήσει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν κατά το δοκούν και να επιβάλλουν τη νοοτροπία τους κατά πλειοψηφία ακυρώνοντας ακόμη και προσπάθειες συναδέλφων που αφορούν στην αυτομόρφωση ή το άνοιγμα στον κοινό ευρωπαϊκό χώρο της εκπαίδευσης.

σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

Οι επιπτώσεις της έλλειψης συνέπειας που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τον κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματός τους επιδρούν σημαντικά στο παιδαγωγικό σκέλος της δουλειάς τους. Στο πλαίσιο της παρατήρησης αυτό καταγράφηκε στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις στα διαλείμματα όσο και στον τρόπο συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές (στάσεις, συμπεριφορές, απαντήσεις, αντιλήψεις). Έτσι, όταν κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων μαθητές έρχονται στο γραφείο ζητώντας τη βοήθειά τους για την επίλυση διαφορών ή για λόγους που μπορεί να αφορούν στα μαθήματά τους ή τις μεταξύ τους σχέσεις λαμβάνουν απαντήσεις από τους εκπαιδευτικούς οι οποίες δηλώνουν μάλλον την αδιαφορία τους, όπως:

απόσπασμα σημειώσεων

«Καλά, καλά πάτε έξω τώρα... Θα τα πούμε αργότερα...»,

απόσπασμα σημειώσεων

«Τι θέλετε εδώ μέσα; Δεν έχουμε πει δε θα έρχεστε στο γραφείο των δασκάλων;»

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, οι σχέσεις τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν με τους μαθητές στο πλαίσιο της τάξης είναι καλές. Εντούτοις, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις αυτές υποδηλώνει έναν μάλλον μονόδρομο χαρακτήρα. Έτσι, οι μαθητές συχνά εκφράζουν τα αισθήματά τους - ιδιαίτερα προς τις γυναίκες εκπαιδευτικούς - προσφέροντάς τους ζωγραφιές ή με λόγια και χειρονομίες. Οι εκπαιδευτικοί αν και ανταποκρίνονται σ' αυτή τη διάθεση των μαθητών μέσα στην τάξη είναι χαρακτηριστικό ότι *οριοθετούν σαφώς τον ρόλο τους τοποθετώντας το σύνορο έξω από το γραφείο τους.*

Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές δείχνει, επίσης, ότι δεν τους αξιολογούν ως ισότιμες προσωπικότητες. Πιο χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί αυτή που αφορά στην πρακτική του καπνίσματος σε χώρους του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ιδιαίτερους χώρους προσπαθώντας να συνταχθούν με τον σχετικό κανονισμό και αποφεύγοντας τις συγκρούσεις με την πλειονότητα των νεότερων συναδέλφων τους οι οποίοι δεν καπνίζουν και έχουν συχνά ως σημείο αναφοράς στις συζητήσεις τους τον αθλητισμό. Στην περίπτωση των μαθητών, ωστόσο, οι καπνιστές εκπαιδευτικοί δείχνουν μάλλον να αδιαφορούν και με τη στάση τους να υποτιμούν τις

αντιλήψεις και τη νοημοσύνη τους. Ένα πολύ χαρακτηριστικό περιστατικό το οποίο καταγράφηκε, κατά την παρατήρηση, και το οποίο καταδεικνύει τη στάση αυτή των εκπαιδευτικών είναι το ακόλουθο:

απόσπασμα σημειώσεων

Καθώς δύο γυναίκες εκπαιδευτικοί καπνίζουν μέσα στο γραφείο του διευθυντή, δύο μαθήτριες της Δ΄ Δημοτικού έρχονται να βγάλουν φωτοτυπίες. Οι δύο εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να κρύψουν τα τσιγάρα τους προκειμένου να μην τις δουν οι μαθήτριες.

Εν προκειμένω δύο τινά μπορεί να συμβαίνουν: α) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθήτριες δεν είναι σε θέση να καταλάβουν τι συμβαίνει ή β) ότι αδιαφορούν για την άποψη των μαθητριών. Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να αξιολογούν σοβαρά τις απόψεις των μαθητριών ή ακόμη και την αντίληψή τους, ενώ επιπλέον τις επιπλήττουν γιατί μπαίνουν στο γραφείο.

4.2.2 Παρατήρηση στην Τάξη

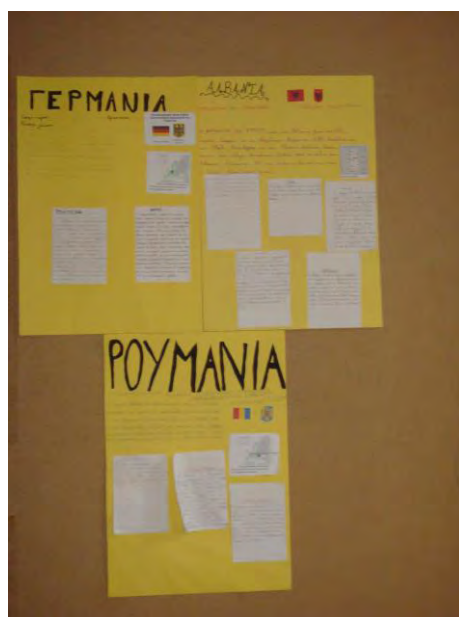
4.2.2.1 Υποδομές και Διακόσμηση

Η υπό παρατήρηση τάξη του σχολείου, φιλοξενείται, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, σε ένα χώρο ο οποίος προορίζεται για τις εκδηλώσεις του σχολείου. Ο χώρος αυτός φιλοξενεί και την τάξη της Ε΄ Δημοτικού και οι δύο αίθουσες χωρίζονται με ένα ξύλινο διαχωριστικό το οποίο προσφέρει μία ελάχιστη συνθήκη μόνωσης μεταξύ των δύο αιθουσών, καθώς κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, θόρυβοι και φωνές εκατέρωθεν διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος της κάθε τάξης. Η αίθουσα βρίσκεται στο τμήμα εκείνο της αίθουσας τελετών το οποίο περιλαμβάνει τη σκηνή και το οποίο διαθέτει τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά, όπως υπερυψωμένο επίπεδο, αυλαία, μόνιμη Χριστουγεννιάτικη διακόσμηση, καλώδια, ηχοσύστημα. Πολλά από αυτά, ωστόσο, αποτελούν καθημερινούς κινδύνους για τους μαθητές οι οποίοι ανεβοκατεβαίνουν στη σκηνή και πηδούν από ψηλά ή ακουμπούν τα εκτεθειμένα καλώδια.

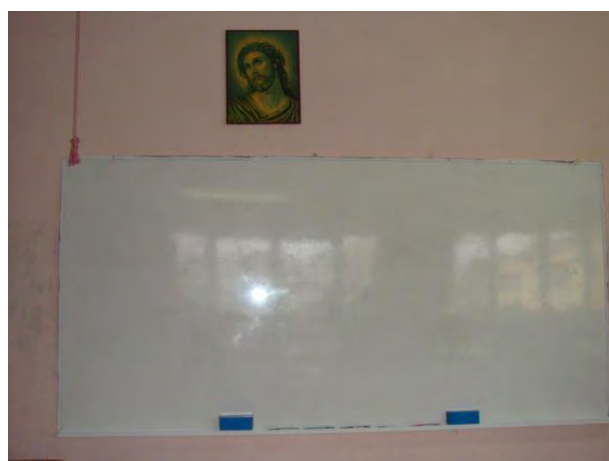


εικόνα 4.5 ο χώρος του σκηνικού εντός της αίθουσας. Διακρίνονται ο χριστουγεννιάτικος στολισμός και τα καλώδια στο πάτωμα

Η τάξη είναι διακοσμημένη με αφίσες από τις ομαδικές εργασίες των μαθητών. Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι ότι υπάρχουν πολλές θρησκευτικές εικόνες (επτά) οι οποίες απεικονίζουν κυρίως την Παναγία σε διαφορετικές εκδοχές, ενώ πάνω από την έδρα της εκπαιδευτικού υπάρχει μία εικόνα του Χριστού. Είναι εμφανές, επίσης, ότι η διακόσμηση δεν έχει κάποια «φιλοσοφία», αλλά χαρακτηρίζεται μάλλον από ένα οξύμωρο: αφορά στην επιβολή ενός μοναδικού θρησκευτικού μοντέλου στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης με μεγάλο ποσοστό μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, ενώ ταυτοχρόνως επιδιώκεται η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας και η προώθηση του διαπολιτισμικού πνεύματος μέσω της ανάρτησης εργασιών των μαθητών σχετικής θεματολογίας.



εικόνα 4.6 αφίσες των μαθητών με πληροφορίες για τις χώρες προέλευσης των μαθητών της τάξης με μεταναστευτικό υπόβαθρο



εικόνα 4.7 η εικόνα του Χριστού πάνω από τον πίνακα της τάξης

Για τις λειτουργικές ανάγκες της τάξης υπάρχουν δύο «πίνακες ανακοινώσεων» στους οποίους και πάλι επικρέμονται κάποιες από τις εργασίες των

μαθητών και ένας υαλοπίνακας που χρησιμοποιείται καθημερινά για τις ανάγκες της διδασκαλίας. Η διαμόρφωση αυτή του χώρου είναι δηλωτική της επικράτησης του μονοπολιτισμικού, απλουστευτικού, δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη την παρουσία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ακόμα και οι «διαπολιτισμικού χαρακτήρα» εργασίες των μαθητών αφορούν «στις χώρες» των μαθητών αυτών αναδεικνύοντας περαιτέρω τη διαφορετικότητά τους και ταυτίζοντάς τους με τις χώρες προέλευσής τους παρά συμβάλλοντας στην ένταξή τους μέσω του εντοπισμού κοινοτήτων με τους μαθητές της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας.

Όσον αφορά σε άλλες υποδομές, οι μαθητές αρκετές φορές δεν είχαν πρόσβαση σε στοιχειώδες υλικό που εξυπηρετεί τη διδασκαλία. Συχνά δεν είχαν στη διάθεσή τους σχολικά εγχειρίδια, κυρίως λόγω ελλείψεων που παρατηρήθηκαν τη συγκεκριμένη χρονική χρονιά (συγκριτικά με άλλα σχολεία της πόλης οι ελλείψεις είναι εμφανέστερες). Επίσης, αν και το σχολείο ήταν εξοπλισμένο με Η/Υ οι μαθητές δεν έκαναν χρήση του υλικού λόγω της αδυναμίας αξιοποίησής του από την εκπαιδευτικό και της απουσίας άλλου εξειδικευμένου εκπαιδευτικού. Η διεξαγωγή των μαθημάτων στηριζόταν σε κλασικά μέσα διδασκαλίας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η χρήση γεωγραφικών χαρτών στα μαθήματα της Ιστορίας ή της Γεωγραφίας.

4.2.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις

Οι σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών

Στην αρχή της συνέντευξης η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι μία από τις σημαντικότερες πτυχές του επαγγέλματός της, την οποία βρίσκει ιδιαίτερα συναρπαστική είναι η σχέση την οποία αναπτύσσει με τους μαθητές. Αν και δεν αποτέλεσε το βασικό κίνητρο για να ασχοληθεί με την εκπαίδευση, εντούτοις, μιλά με ενθουσιασμό για την παιδαγωγική διαδικασία και τα παράγωγά της σε γνωστικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ανθρώπινων σχέσεων.

εκπαιδευτικός: [...] Εκεί που πάω και λέω ότι θα διδάξω αυτά με αυτόν τον τρόπο, μέσα από τη διαδικασία μπορεί να βγει ένας τρόπος και να βγει μία άσκηση άλλη και ν' αλλάξω τελείως. Και αυτό είναι η χαρά, το ωραίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της μάθησης θεωρώ. Αυτό είναι το ενδιαφέρον για μένα. Με τρελαίνει. Υπάρχει δυναμική και τίποτα δεν είναι standard στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη θεωρώ αναντικατάστατη.

Παρ' όλ' αυτά, τόσο κατά τη διδασκαλία όσο και εκτός τάξης η εκπαιδευτικός διατηρεί αποστάσεις από τους μαθητές και συντηρεί τη σχέση της στο επίπεδο της διδακτικής πράξης. Γενικότερα, εντός ή εκτός τάξης προσπαθεί να βάζει όρια στις σχέσεις με τους μαθητές και έτσι δεν παρατηρούνται αστεϊσμοί, σχόλια ή άλλου είδους αλληλεπιδράσεις που ξεφεύγουν από το πλαίσιο των διαδικασιών που αφορούν στη διδασκαλία και στη μάθηση. Αντιστοίχως, τα παιδιά δε δείχνουν να έχουν αναπτύξει δεσμούς εμπιστοσύνης με την εκπαιδευτικό. Ακόμα και όταν είναι ευδιάκριτο ότι υπάρχουν προβλήματα μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τις προσωπικές τους σχέσεις, πρέπει οι καταστάσεις να γίνουν αδιέξοδες προκειμένου να ζητήσουν την παρέμβαση της εκπαιδευτικού. Μάλιστα, όπως εκείνη αναφέρει σε ανεπίσημες συζητήσεις μας, πολλές από τις περιπτώσεις τής είναι γνωστές, εντούτοις, εκείνη δεν λειτουργεί παρεμβατικά, προκειμένου να επιλύσει διαφορές μεταξύ των μαθητών.

Σε συζητήσεις μας στα διαλείμματα συχνά αναφερόταν στους μαθητές και στις μαθήτριες συζητώντας τον τρόπο που διαμορφώνονταν οι μεταξύ τους σχέσεις και το πώς επιδρούσαν οι προσωπικότητές τους σ' αυτές. Έδειχνε να έχει καταλήξει σε συμπεράσματα για ορισμένες καταστάσεις με βάση την εικόνα που είχε σχηματίσει για κάθε μαθητή και μαθήτρια. Εντούτοις, όπως φαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα, τα σχόλιά της, αποκαλύπτουν ότι η στάση της προς τους μαθητές χαρακτηρίζεται σε ένα βαθμό από προκαταλήψεις και στερεότυπα τα οποία ενισχύονται μέσα στη μικρή κοινωνία του χωριού όπου όλοι γνωρίζονται με όλους.

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Τη βλέπεις τη Λένια τώρα... Προσπαθεί να τους κατευθύνει όλους. Έχει και ένα ναρκισσισμό επειδή είναι όμορφη και νομίζει ότι μπορεί να τους κάνει –ειδικά τα αγόρια– ότι θέλει... Τη βλέπεις με τι νάζι συμπεριφέρεται;

[...]

εκπαιδευτικός: Η Έφη είναι η ανηψιά αυτής της πολιτικού που σου είχα πει. Τόσο κακομαθημένο πλάσμα... Και πονηρή!

[...]

εκπαιδευτικός: Η Έρικα νομίζει ότι επειδή είναι Αλβανίδα οι άλλοι της φέρονται ρατσιστικά. Τη βλέπεις πόση καχυποψία έχει για όλα; Πόσο αντιδραστικό παιδί είναι...;

Η στάση της ως προς τη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές έχει ιδιαίτερες συνέπειες για τις σχέσεις της με ορισμένες από τις μαθήτριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι οποίες δεν έχουν θεμελιώσει ισχυρούς δεσμούς με τη χώρα υποδοχής. Σύμφωνα με τα δοδεμένα της παρατήρησης, οι μαθήτριες αυτές δεν έχουν αναπτύξει δεσμούς εμπιστοσύνης με την εκπαιδευτικό. Αντίθετα, συχνά η Έρικα, Αλβανίδα μαθήτρια, αμφισβητεί ρητά ενώπιον όλων τις προθέσεις τόσο της ίδιας της εκπαιδευτικού όσο και των συμμαθητριών της. Εντούτοις, αυτή η σύγκρουση δεν επιλύεται μέχρι το τέλος τη σχολικής χρονιάς, όπως η ίδια η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται. Αντίθετα, τα αισθήματα αμφισβήτησης της μαθήτριας εντείνονται. Η μορφή της επικοινωνίας έχει χάσει τον διαλεκτικό της χαρακτήρα και, σύμφωνα και με την ανάλυση σε επόμενη ενότητα, οι εκδηλώσεις της μαθήτριας προς την εκπαιδευτικό είτε έχουν επιθετικό χαρακτήρα είτε εκφράζουν την πλήρη υποχώρηση και αποδοχή του κυρίαρχου λόγου της εκπαιδευτικού. Κατά συνέπεια, η μαθήτρια υποτάσσεται στον ιεραρχικό χαρακτήρα των σχέσεων που διαμορφώνονται μέσα στην τάξη και οι οποίες αφορούν στη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών. Εν προκειμένω, ωστόσο, και καθώς η εκπαιδευτικός είναι φορέας ενός θεσμικού ρόλου πτυχή του οποίου αποτελεί η εκπροσώπηση του λόγου του επίσημου κράτους η μαθήτρια αναπόφευκτα ταυτίζει την εκπαιδευτικό με την κυρίαρχη εθνοτική ομάδα και τα συμφέροντά της και η ίδια - πειθαρχώντας στον λόγο της εκπαιδευτικού - εισέρχεται σε μια σχέση υποταγής σ' αυτήν.

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών χαρακτηρίζονται κυρίως από τις δυναμικές τους οι οποίες διαμορφώνονται στη βάση του χαρακτήρα των μαθητών και μαθητριών της τάξης. Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η Έρικα επικαλείται το διαφορετικό εθνοτικό της υπόβαθρο ως την αιτία για την οποία άλλες συμμαθήτριες της δεν την αποδέχονται. Τόσο τα γεγονότα όσο και οι απαντήσεις των συμμαθητριών της με ελληνικό εθνοτικό υπόβαθρο

καταρρίπτουν αυτό της τον ισχυρισμό αποκαλύπτοντας ότι τα προβλήματα έγκεινται μάλλον σε ζητήματα πιο προσωπικά.

απόσπασμα σημειώσεων

(έπειτα από κάποια διένεξη και παράπονα στη διάρκεια του διαλείμματος η εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιλύσει μέσα στην τάξη τη διαφορά που έχει προκύψει μεταξύ των μαθητριών)

Έρικα: Κυρία, εμένα και την Ειρήνη δε μας θέλουν επειδή δεν είμαστε από εδώ. Και όλη την ώρα μιλάνε πίσω από την πλάτη μας και γελάνε...

(τα άλλα κορίτσια αρχίζουν να διαμαρτύρονται, ενώ τα αγόρια αρχίζουν να διασκεδάζουν το γεγονός της σύγκρουσης μεταξύ των κοριτσιών προεξάρχοντας του Αντρέι)

εκπαιδευτικός: Είναι αλήθεια αυτό Λένια;

Λένια: Όχι, κυρία, γιατί να το κάνουμε;

Μαρία: Με τη Ζώγια, που είναι από τη Ρουμανία, πώς κάνουμε παρέα, κυρία;

Λένια: Κυρία την προηγούμενη φορά η Έρικα είχε κάνει την Ειρήνη (μαθήτρια αλβανικής καταγωγής) να κλαίει...

Αυτή η δύσκολη σχέση μεταξύ των κοριτσιών φαίνεται να επιλύεται στο πλαίσιο της λειτουργίας των ομάδων όπου σταδιακά αναπτύσσεται η μεταξύ τους συνεργασία.

Όσον αφορά στον τρόπο διαμόρφωσης των σχέσεων μεταξύ των αγοριών φαίνεται πως ο μικρός τους αριθμός συμβάλλει στον σχηματισμό συνεκτικότερων δεσμών που στηρίζονται, ωστόσο, επίσης στη δυναμική που προκύπτει μέσα από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Πιο συγκεκριμένα, ο Αντρέι –Ρουμανικής καταγωγής– είναι εκείνος που με τη ζωνή του προσωπικότητα και το χιούμορ του βρίσκεται στο επίκεντρο της ομάδας των αγοριών και ενίοτε και των κοριτσιών. Άλλωστε, έχει ψηφιστεί από τους συμμαθητές του Πρόεδρος του συμβουλίου της τάξης χωρίς το εθνικό του υπόβαθρο να αποτελεί πρόβλημα στις σχέσεις με τους συμμαθητές του. Η περίπτωση του Αντρέι, ωστόσο, δεν είναι μοναδική. Υπάρχουν και άλλες περιπτώσεις όπου το εθνικό υπόβαθρο δείχνει να υποχωρεί ως κριτήριο για τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Πρόκειται συγκεκριμένα για την περίπτωση της Ζώγιας από τη Ρουμανία η οποία φαίνεται να έχει ενταχθεί στην παρέα των Ελλήνων συμμαθητριών της. Δεύτερη περίπτωση είναι αυτή του Γαβριήλ –γερμανικής καταγωγής– ο οποίος επίσης είναι απολύτως ενταγμένος στο περιβάλλον της τάξης και τις δραστηριότητες των συμμαθητών του εκτός αυτής.

4.2.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές

διδακτικό στυλ

απόσπασμα συνέντευξης

Ιωάννα: Ποιοι είναι οι δικοί σας στόχοι ως εκπαιδευτικού;

εκπαιδευτικός: Οι δικοί μου στόχοι είναι καθαρά παιδαγωγικοί. Ο πρώτος στόχος είναι να κερδίσω την εμπιστοσύνη των παιδιών. Να καλλιεργήσω μια σχέση μεταξύ δασκάλας μαθητών, ώστε να μπορούμε να επικοινωνούμε. Αυτό επιτυγχάνεται πείθοντας τον μαθητή ότι θέλεις να τον βοηθήσεις. Π.χ. του ζητάς ησυχία όχι γιατί εσένα δε σου αρέσει η φασαρία, αλλά γιατί έτσι θα βγει το μάθημα και θα πάρει, θα καταλάβει αυτό πράγματα απο εσένα.

Άρα, προσπαθώ να δημιουργήσω το κλίμα που εμένα με βοηθάει ώστε να τους δώσω κάποια πράγματα, προκειμένου να μπορούν να με παρακολουθήσουν.

Αν δεν μπορούν να με παρακολουθήσουν δε θα κοιτάξω τα μαθήματα, την ύλη, θα κοιτάξω να καλλιεργήσω αυτό το κλίμα. Πώς θα τραβήξω την προσοχή τους.

Με ενδιαφέρει όλοι μαθητές να κατανοήσουν –και αυτοί με τις περισσότερες αδυναμίες– ότι είναι ικανοί να παλέψουν για κάτι. Να διορθωθούν. Πολλά παιδιά πιστεύουν ότι δεν τα καταφέρνουν και δεν προσπαθούν. Πιστεύω ότι πρωταρχικός στόχος είναι να κάνω το παιδί να κινητοποιηθεί μέχρι να προσπαθήσει. Εάν αυτό το καταφέρω, θεωρώ επιτυχημένη την προσπάθειά μου.

Πρώτα είναι αυτοί οι στόχοι οι παιδαγωγικοί και μετά είναι οι μαθητικοί στόχοι τους οποίους δεν θα τους φτάσουμε όλους, δε θα τους πετύχουν όλοι.

Η εκπαιδευτικός εξηγεί ότι εκείνο που θέτει σε προτεραιότητα είναι η θεμελίωση καλών σχέσεων με τους μαθητές της και δευτερευόντως το μαθησιακό αποτέλεσμα. Στις αναφορές που κάνει στις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζει λανθάνουν παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις. Οι αναφορές αυτές αποτελούν μια προσπάθεια ενστερνισμού συμβατικών λόγων οι οποίοι θέτουν στο επίκεντρο της παιδαγωγικής επικοινωνίας τον μαθητή. Εντούτοις, παρά την αρχική δήλωση της εκπαιδευτικού για το αντίθετο, ο μαθητοκεντρισμός της παιδαγωγικής σχέσης αφορά μόνο στο σκέλος της μαθητείας και της απόκτησης γνώσεων από την πλευρά των μαθητών.

Στις απαντήσεις της εκπαιδευτικού οι μαθητές δεν αναδεικνύονται πουθενά ως προσωπικότητες με λόγο, θέληση και απόψεις εντός ή και εκτός τάξης. Αντίθετα, κατά την άποψή της, οι μαθητές είναι μικροί μαθητευόμενοι που πρέπει να προσπαθήσουν «να διορθωθούν». Η εκπαιδευτικός συνειδητά ή όχι υιοθετεί την άποψη ότι οι ανήλικοι μαθητές οφείλουν να συμμορφωθούν στο ενήλικο πρότυπο που τίθεται κυρίως μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος. Για την καλύτερη εφαρμογή αυτών των προτύπων απαραίτητο συστατικό είναι η «προσοχή» των μαθητών. Η προσοχή των μαθητών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση όχι για την επικοινωνία μεταξύ των δύο πλευρών ή την προώθηση του ρόλου τους στο πλαίσιο της διδασκαλίας, αλλά για τη διευκόλυνση του έργου της εκπαιδευτικού που αφορά στην παράδοση των περιεχομένων του Αναλυτικού Προγράμματος το οποίο αποτελεί την προκρούστειο κλίνη του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ίδια η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται σε άλλα σημεία της συνέντευξής της.

ο ομαδοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας

Η εκπαιδευτικός στην πράξη της διδασκαλίας φαίνεται να ακροβατεί μεταξύ προοδευτικών και παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Αυτό που κυρίως δημιουργεί την εντύπωση ότι τείνει να υιοθετήσει προοδευτικές μεθόδους διδασκαλίας είναι η διάταξη των θρανίων για τη δημιουργία ομάδων. Εντούτοις, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης αυτή η διάταξη δε σηματοδοτεί την αντίστοιχη λειτουργία των μαθητών της τάξης με όρους ομαδοκεντρικότητας. Αντίθετα, ως επί το πλείστον οι μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος λειτουργούσαν μεμονωμένα και πολύ σπάνια αναλάμβαναν ομαδικές εργασίες. Βεβαίως, με την πάροδο του χρόνου οι ομάδες αποκτούσαν ορισμένο χαρακτήρα και τα παιδιά συχνά ταυτίζονταν με την ομάδα τους, όμως, όπως θα φανεί και με την περαιτέρω ανάλυση της λειτουργίας των ομάδων, αυτό συνέβαινε μάλλον κατά τη διάρκεια ανταγωνιστικών διαδικασιών μεταξύ των ομάδων («να δούμε ποια ομάδα θα κάνει το καλύτερο») και όχι τόσο στο πλαίσιο λειτουργιών που αφορούν στο εσωτερικό της ομάδας. Η υιοθέτηση αυτής της πρακτικής από την εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου

διδασκαλίας τείνει να ακυρώσει τον κοινωνικό χαρακτήρα της μεθόδου προωθώντας των ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων και δίνοντας έμφαση στο αποτέλεσμα αντί στις διαδικασίες που το παράγουν.

Για τη διαμόρφωση των ομάδων η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι έχει υιοθετήσει κριτήρια που στηρίζονται σε παιδαγωγικές αρχές όπως η διαφορετικότητα (στο πλαίσιο των ομάδων) ή η ισοτιμία (μεταξύ των ομάδων).

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Κριτήριο στις ομαδικές εργασίες ήταν να υπάρχει στην ομάδα αυτός που το μυαλό του έχει περισσότερες ικανότητες, ο αδύναμος, ο ευφάνταστος, δηλαδή με διαφορετικά χαρίσματα και δυνατότητες παιδιά. Τους έβαζα όρο...

Κάθε μήνα οι ομάδες αλλάζουν σύνθεση όπως «υποσχέθηκε» η εκπαιδευτικός. Η συνθήκη αυτή για τη λειτουργία της τάξης, συνεπώς, προκύπτει και πάλι από απόφαση της εκπαιδευτικού η οποία στη συνέχεια ορίζει τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούνται οι ομάδες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, παρά τις όποιες ενστάσεις που μπορεί να έχουν, καλούνται συμβιβαστούν με αυτό που η εκπαιδευτικός αποφασίζει για τη σύνθεση των ομάδων. Οι ομάδες μπορεί να αλλάξουν σύνθεση και για άλλους λόγους προσωρινά στη διάρκεια της ημέρας, όπως π.χ. τη διεξαγωγή εργασιών οι οποίες διευκολύνονται από τη σύνθεση με βάση το εθνοτικό υπόβαθρο των μαθητών. Εντούτοις, και πάλι η εκπαιδευτικός είναι εκείνη που αποφασίζει για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να καθίσουν στα θρανία. Η συγκεκριμένη πρακτική είναι μία εκδήλωση του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτικός θέτει τον εαυτό της στο επίκεντρο της διδασκαλίας εκτοπίζοντας τους μαθητές στον ρόλο του παθητικού παρατηρητή.

Η διδασκαλία είναι ως επί το πλείστον μία μη-συμμετοχική διαδικασία για τους μαθητές οι οποίοι στο πλαίσιο παραδοσιακών μεθόδων υποτάσσονται στον κυρίαρχο λόγο της εκπαιδευτικού αποκαλύπτοντας τη διαμόρφωση σχέσεων εξουσίας που θεμελιώνονται σε μία ισχυρή περιχάραξη. Το παιδαγωγικό δίλημμα της εκπαιδευτικού μεταξύ ομαδοκεντρικότητας ως προοδευτικής μεθόδου διδασκαλίας και ενός παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας αφορά σε πτυχές της διδασκαλίας που συνδέονται κυρίως με τη διαμόρφωση των σχέσεων εξουσίας στην τάξη οι οποίες προκύπτουν από τις μεθόδους αξιολόγησης, τη διαχείριση του χωρο-χρόνου και τη διαμόρφωση της ιεραρχίας.

Όπως αναφέρει, ωστόσο, οι δύο παράμετροι που κυρίως περιορίζουν τη διδακτική της προσέγγιση που σχετίζεται με την ομαδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας είναι τα ΔΕΠΠΣ και η στάση των γονέων. Μάλιστα, από τις απαντήσεις της φαίνεται ότι οι δύο αυτές παράμετροι είναι άμεσα συνδεδεμένες και έχουν ως κύριο στόχο τη σχολική επιτυχία και την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών.

απόσπασμα συνέντευξης

Για μένα είναι καταπέλτης η παρέμβαση του εξεταστικού συστήματος στο εκπαιδευτικό έργο που δε μου επιτρέπει για παράδειγμα να δώσω έμφαση στη διαθεματικότητα. Το εξεταστικό σύστημα έρχεται σε αντίθεση με όλη τη μεθοδολογία.

Πιστεύετε ότι το εξεταστικό σύστημα επηρεάζει την ψυχολογία των γονέων;

Ναι, των γονέων, έρχεται μετά ως αντίκτυπος σε εμένα κι εμένα γιατί είμαι και γονέας και θεωρώ ότι είναι χρέος μου αυτό το παιδί να μην το οδηγήσω σε ένα άγνωστο περιβάλλον, αλλά θα πρέπει να το μάθω να φτάσει να προσεγγίσει κάποτε το εξεταστικό σύστημα.

Η ύλη και το εξεταστικό σύστημα καταστρατηγούν τη μεθοδολογία. Τις ομάδες, πρότζεκτ, διαθεματικότητα... Αυτή είναι η άποψή μου. Δε μπορεί να έχεις αυτή τη μεθοδολογία και μετά να ζητάς την αποστήθιση. Και η αποστήθιση ζητιέται παντού. Ακόμα και σ'εμάς.

[...]

Απαραίτητη προϋπόθεση στις ομάδες ήταν να δουλέψουν όλοι και όχι μόνο ένας, γιατί εγώ θα ρωτήσω όλους πώς φτάσαν στη λύση. Άρα το συζητάτε και λέει ο καθένας «έφτασα εκεί γι' αυτόν τον λόγο». Αυτό θέλει πολλή ώρα, όμως, και ο γονέας έρχεται και λέει «δεν βγαίνει η ύλη».

ο η κριτική σκέψη στη διδασκαλία

Η εκπαιδευτικός αναφερόμενη στη θέση της κριτικής σκέψης στη διδασκαλία χρησιμοποιεί συμβατικούς λόγους συνδέοντας την κριτική σκέψη περισσότερο με τεχνικές, πρακτικές και διαθέσιμα μέσα παρά με τους λόγους που αρθρώνονται στην τάξη και τη σύνδεση της διδασκαλίας και των περιεχομένων με την πραγματικότητα. Είναι χαρακτηριστικό ότι και σ' αυτή την περίπτωση όπως και αναφορικά με άλλα ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία δηλώνει το αίσθημα της ανεπάρκειάς της το οποίο την αποτρέπει να ξεφύγει από την πεπατημένη οδό των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης.

απόσπασμα συνέντευξης

η εκπαιδευτικός μου περιγράφει τη διένεξή της με τον σύμβουλο:

εκπαιδευτικός: Μου λέει: «Δάσκαλοι ήταν και αυτοί που έγραψαν το βιβλίο!» Του λέω κι εγώ: «Δάσκαλοι, αλλά είχαν την καθοδήγηση ενός καθηγητή» και σαφώς δεν τα θεωρώ απολύτως πετυχημένα τα βιβλία, αλλά δεν τα θεωρώ και απολύτως αποτυχημένα. Και δεν την έκαναν τη δουλειά όσο είχαν και σχολείο. Άμα θες να κάνω τέτοια δουλειά –να ξεφύγω τελείως από το βιβλίο– δώσε μου δυο χρόνια να δουλέψω μία τάξη –όχι να τη δουλεύω– να ασχοληθώ με το υλικό αφού την έχω κάνει πρώτα... Να σου βγάλω βιβλίο. Δικά μου δηλαδή. Έτσι; Τι με βάζεις να κάνω εγώ; Καταρχήν δεν ξέρω. Δεύτερον, για να κάνω έστω και αν ξέρω γιατί μας έλεγε ότι δάσκαλοι απλοί τα έκαναν. Πόσο καιρο τους πήρε;

σύμβουλος: Πολύ, αλλά είναι η αρχή μετά θα είναι παιχνιδάκι».

Εγώ δεν το πιστεύω ότι θα είναι παιχνιδάκι. Άρα μπορώ να παρέμβω στο βιβλίο, μία άσκηση που δεν θεωρώ πολύ έξυπνη, ότι δε βοηθάει τον στόχο μου, την κριτική σκέψη – που λες κι εσύ– θα την αλλάξω. Είναι καθαρά θέμα δασκάλου να το πω έτσι. Οι πιο πολλοί θεωρώ ότι κοιτάνε το βιβλίο, προσπερνάνε την ύλη, δίνουν ασκήσεις άπειρες για το σπίτι με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην καταλαβαίνουν και να αντικαθιστούν τη δουλειά μας οι γονείς. Στο είχα πει κι άλλη φορά αυτό αν θυμάσαι. Δε θέλω εγώ αυτό το πράγμα. Εγώ θα διαλέξω τους τρεις στόχους που μπορούν τα παιδιά να πετύχουν. Θα τους δουλέψω... Καταρχήν τους έβαλα τετράδιο ελέγχου και εξετάζω τι κατάλαβαν. Έβαλα εγώ μία άσκηση. Δουλέψαμε έναν τρόπο. Δεν μπορώ να δουλέψω όλους αυτούς που έχει το βιβλίο την ίδια μέρα που ζητάν αυτοί. Είναι ανέφικτο να πετύχεις την ώρα την προτεινόμενη να κάνεις την ώρα την προτεινόμενη αυτούς τους στόχους που έχει το ένα μάθημα. Κατάλαβες γιατί αργώ; Το χωρίζω, στόχο, στόχο... Ένα τρόπο κάθε φορά, τα παιδιά το καταλαβαίνουν. Άμα δεν καταλάβουν τα παιδιά δε θα ασχοληθούν, θα πουν «μαμά, έλα κάντο!» Τι πήρε το παιδί από εκεί; Πήρε τίποτα; Για μένα τίποτα. Κι από μένα τι πήρε; Αυτός που δίνει τις φωτοτυπίες. Πήρε τίποτ'άλλο; Όταν εγώ προσπαθώ να προλάβω να τρέξω μπορώ να το κάνω το μάθημα σε μία ώρα και να τους βάζω: «αντιγράψτε...» Τα παιδιά, όμως, εκεί τι κάνουν; Κάθονται... Εγώ, όμως, αυτό δε θέλω. Αυτή είναι η αρχή μου και γι'αυτό μου παίρνει δύο ώρες στο σπίτι να ξεκαθαρίσω τον στόχο, ποια άσκηση θα κάνω ακολουθώντας το βιβλίο, αλλά προγραμματίζοντας με τα δικά μου παιδιά πώς θα αλλάξω την άσκηση να τους δώσω να το καταλάβουν. Εκείνο που θεωρώ για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Στα δευτερεύοντα μαθήματα νομίζω ότι θα έπρεπε να έχουν μόνο πρότζεκτ έτοιμα. Διαθεματικές δραστηριότητες. Μικρά διαθεματικά πρότζεκτ σε όλα τα δευτερεύοντα όπου το παιδί θα ασχολείται με Η/Υ με προγράμματα έχοντας το υλικό εγώ. Μη με βάζεις να ψάξω για τόσα αντικείμενα. Πώς θα το βρω; Δεν προλαβαίνω! Εκ των πραγμάτων δεν προλαβαίνω.

Και πάλι έχω ένα γονέα απέναντι που μου λέει «δεν το έκανες το βιβλίο, κυρία μου, τι είναι αυτά που κάνεις εδώ;». Εμένα με βάζουν να βγάζω πάλι το φίδι από την τρύπα. Είμαι ανάμεσα σε ένα γονέα που ξέρει ένα βιβλίο και στον σύμβουλο ή στα Αναλυτικά Προγράμματα που σου λένε «ασ' τα αυτά και κάνε προγράμματα». Εγώ κάθε χρόνο κάνω

ένα πρόγραμμα, το οποίο είναι ένα, όμως. Ενώ θα έπρεπε η Αγωγή, η Γεωγραφία, η Ιστορία να δίνεται μέσα από τους Η/Υ με animation, να υπάρχει υλικό. Τώρα βλέπω στην Ιστορία: «υλικό προτεινόμενο: Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη (με αγορά). ΙΜΕ, η διεύθυνση υπάρχει παω και βρίσκω και τι βρίσκω; Για παιδιά του Γυμνασίου. Εμ, τι να τα κάνω τα δικά μου τα παιδιά να τα χαζέψω;

Ψάχνω να βρω τρόπους για να τα προσελκύσω στην Ιστορία. Το λεξιλόγιο δεν το καταλαβαίνουν τα παιδιά. Είχε πόλη-κράτος. Πού να καταλάβουν τα παιδιά; Είχε αποικία στο πρώτο μάθημα! Και πρόσεξε! Το γλωσσάρι έλεγε: «άποικος είναι ο κάτοικος της αποικίας». Για ποιον αποικισμό να μιλήσουμε; Τον α' αποικισμό; Κατ' αρχήν ο αποικισμός δεν έχει καμία σχέση με τον αποικισμό των Αγγλων στην Αμερική. Έτσι; Τι να καταλάβει το παιδάκι για τον αποικισμό; Βάλε, λοιπόν, στο βίντεο και πες με απλά λόγια ότι πήγαν και διάλεξαν νέες πατρίδες γιατί δεν έφτανε το φαγάκι να ζήσουν. Άσε τη λέξη αποικία. Θα τη μάθει στο Γυμνάσιο. Δηλαδή, ειδικά τα βιβλία της Ιστορίας για μένα είναι απαράδεκτα ως προς το λεξιλόγιο και τη σύνταξη. Όχι, δεν θέλουν τα παιδιά του Δημοτικού αυτά. Εκεί νιώθω ανεπαρκής γιατί προσπαθώ να εξηγήσω λέξεις και χάνω την ουσία της Ιστορίας. Κάνω γλωσσικό μάθημα στην ουσία στην Ιστορία. Γλώσσα έκανα προσπαθώντας να σημειώσουμε και να καταλάβουμε τι λέει η κάθε παράγραφος. Αυτό είναι γλώσσα όχι Ιστορία. Ιστορία είναι να συζητήσεις, να κρίνεις. Άρα άμα θες να τα κάνεις και τα δυο, το ένα μάθημα γίνεται τρία. Να κρίνεις και πηγές, να ξέρουν τι λέει το κείμενο... γιατί τα παιδιά σε ρωτάν «κυρία, τι να μάθουμε;»

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός θίγει έναν αριθμό παραγόντων που κατά την άποψή της αποτελούν εμπόδιο στην εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών που προωθούν την κριτική σκέψη. Κατ' αρχάς επισημαίνει την καθοριστική επίδραση της νοοτροπίας των γονέων στην πρακτική της διδασκαλίας. Όπως εξηγεί οι γονείς θέτουν ως προτεραιότητα τη διδασκαλία των περιεχομένων των ΔΕΠΠΣ μέσω παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας με έμφαση στο σχολικό εγχειρίδιο. Αναφέρει, επίσης, ότι το προτεινόμενο υλικό για τη διδασκαλία είναι ακατάλληλο για τους μαθητές της αλλά και για το επίπεδο των απαιτήσεων των ΔΕΠΠΣ. Τέλος, αναφέρεται στις δικές της δυνατότητες λέγοντας ότι η ποιότητα και η δομή των ΔΕΠΠΣ δεν βοηθά την ίδια να προωθήσει την κριτική σκέψη στην τάξη εξηγώντας ότι νιώθει ανεπαρκής μπροστά στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει σε καθημερινή βάση στο σχολείο.

Η ίδια τόσο στις απαντήσεις της όσο και στην πράξη της διδασκαλίας τάσσεται υπέρ της προώθησης της κριτικής σκέψης στην τάξη. Η παρατήρηση, ωστόσο, έδειξε ότι σε πολλές περιπτώσεις προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές της στην κατεύθυνση αυτή κυρίως, όμως, μέσω παραινήσεων που δεν έχουν πρακτικό αντίκρισμα.

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Τι ονομάζουμε κατακόρυφο διαμελισμό;... Έρικα;

Μαρία: (δίνει τον ορισμό)

εκπαιδευτικός: Δηλαδή;

Μαρία:...

εκπαιδευτικός: Δε φτάνει να λέμε κάτι πρέπει και να το καταλαβαίνουμε, πρέπει να λέμε σωστά τον ορισμό.

Στην παραπάνω περίπτωση η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη μαθήτριά στην κατεύθυνση της ουσιαστικής μάθησης, εντούτοις, δεν της προτείνει τα εργαλεία να την προσεγγίσει και ταυτοχρόνως πέφτει σε αντίφαση, καθώς επιμένει στην παραδοσιακή μέθοδο της εκμάθησης ορισμών για την εμπέδωση των περιεχομένων της διδασκαλίας. Μάλιστα, κατά τη διάρκεια του ίδιου μαθήματος της Γεωγραφίας η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να απομνημονεύσουν τις σημαντικότερες οροσειρές κάθε ηπείρου. Η πρακτική την οποία ακολουθεί

στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί χαρακτηριστικό πολλών εκπαιδευτικών οι οποίοι επιδιώκουν να διδάξουν την «ουσία» των περιεχομένων διδασκαλίας προτείνοντας στους μαθητές να ξέρουν «τα σημαντικότερα» καταφεύγοντας, ωστόσο, πάντα στην απομνημόνευση.

Αντιστοίχως, παραδείγματα αφορούν στην επίδοση ερωτήσεων για την καλύτερη κατανόηση των κειμένων στους μαθητές και τους πλαγιότιτλους για κάθε παράγραφο του κειμένου. Η σημασία της κριτικής σκέψης για την εκπαιδευτικό και το κίνητρο για την απόκτησή της είναι, όπως το θέτει στο μάθημα της Γεωγραφίας αλλά και αλλού, το γεγονός ότι οι μαθητές «δεν θα [έχουν] πάντα κάποιον να [τους] βοηθά». Και στην περίπτωση αυτή, ωστόσο, περιορίζεται σε συμβουλές θεωρητικές συμβουλές οι οποίες δεν έχουν πρακτικό αντίκρουσμα για τους μαθητές εφόσον δεν υποστηρίζονται μεθοδολογικά.

Από τις απαντήσεις της φαίνεται ότι η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί το παράδειγμα της μεθόδου της αποστήθισης που αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό των παραδοσιακών μεθόδων μάθησης προκειμένου να αντιπαραβάλλει το παραδοσικό με το σύγχρονο μαθητοκεντρικό μοντέλο. Με τον τρόπο αυτό περιορίζει την αντίληψη για τη μάθηση σε ζητήματα που αφορούν στην τεχνική εκτοπίζοντας ή δείχνοντας άγνοια για θέματα που αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στο μάθημα μέσω της διαλεκτικής προσέγγισης, της ενθάρρυνσης των συμμετοχικών διαδικασιών και της σύνδεσης των περιεχομένων με τις εμπειρίες των μαθητών.

Συνοπτικά, η θετική στάση της αναφορικά με τη θέση της κριτικής σκέψης στη διδασκαλία η οποία αναδεικνύεται μέσω του λόγου που αρθρώνει στη συνέντευξη αλλά και μέσω των ρητών οδηγιών της προς τους μαθητές, δεν συνάδει με τις πρακτικές που εφαρμόζει στην τάξη. Άλλωστε, την ίδια στιγμή που ρητά παίρνει θέση υπέρ της κριτικής σκέψης προσπαθώντας να υποδείξει τρόπους για το πώς οι μαθητές θα μπορούν να προσεγγίζουν κριτικά τα περιεχόμενα της μάθησης προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, την ίδια στιγμή αυτοαναιρείται προτείνοντας τρόπους και τεχνικές μάθησης ή υιοθετώντας μεθόδους που σχετίζονται με παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας (ερωταποκρίσεις, υπογράμμιση, επίδοση φωτοτυπημένου υλικού).

Η διάσταση αυτή μεταξύ λόγων και έργων καταδεικνύει την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και της εκπαίδευσης και παιδείας της εκπαιδευτικού που αποτελούν προαπαιτούμενα για τη σωστή προσέγγιση των περιεχομένων της διδασκαλίας, αλλά πανω απ' όλα για την αντίληψη της παιδαγωγικής σχέσης.

ο αξιολόγηση

Οι πρακτικές της αξιολόγησης που εφαρμόζονται από την εκπαιδευτικό έχουν τελετουργικό χαρακτήρα και είναι χαρακτηριστικές των επιλογών των περισσότερων εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου. Οι πρακτικές αυτές περιλαμβάνουν την ορθογραφία, την ανάγνωση, την προφορική εξέταση, γραπτές δοκιμασίες. Άλλου είδους τελετουργικά περιλαμβάνουν τον καθημερινό έλεγχο των τετραδίων των μαθητών ή των τετραδίων εργασιών των βιβλίων, την επίδοση φωτοτυπημένων φυλλαδίων και τη συλλογή τους κ.λπ. Η εξέταση της ορθογραφίας και της ανάγνωσης δεν γίνεται με τρόπο συστηματικό σε καθημερινή βάση αποκτά, όμως, τελετουργικό χαρακτήρα λόγω της περιοδικότητάς της.

Για την εξέταση των θεωρητικών μαθημάτων (Ιστορία, Γεωγραφία, ΚΠΑ) η εκπαιδευτικός επιλέγει συνήθως τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων. Επιλέγει μαθητές που προθυμοποιούνται να απαντήσουν, αλλά συχνά εξετάζει και εκείνους που δεν σηκώνουν χέρι. Είναι χαρακτηριστικό ότι η εκπαιδευτικός διατηρεί βαθμολόγιο το οποίο χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Η πρακτική της αυτή έρχεται σε σύγκρουση με τις απόψεις που διατυπώνει σχετικά με τον ρόλο της αξιολόγησης στο Δημοτικό σχολείο.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Το σχολείο ενθαρρύνει την κριτική σκέψη των παιδιών; εκπαιδευτικός: Το σχολείο εννοείς;

Ιωάννα: Το σχολείο ως προς τον τρόπο λειτουργίας του, ως θεσμός, ως Αναλυτικά Προγράμματα...

εκπαιδευτικός: Τα Αναλυτικά Προγράμματα έχουν αυτούς τους στόχους. Τους ξέρουμε. Την κριτική σκέψη κ.λπ., κ.λπ. Όμως, μόνο οι στόχοι δεν φτάνουν.

Ιωάννα: Σε επίπεδο πρακτικό λοιπόν...

εκπαιδευτικός: Θα ήθελα να γίνουν κάποιες ασκήσεις πιο έξυπνες για μένα κι όχι τυποποιημένες. Βεβαίως, τώρα μας λένε ότι μπορούμε να αφήσουμε το βιβλίο και να κάνουμε μάθημα και τώρα τελευταία ήρθε ο σύμβουλος και μας έβαλε τα «σενάρια», τα σενάρια διδασκαλίας, τα οποία εγώ δεν κατάλαβα. Θα πρέπει να παρακολουθήσω το β' επιπέδου – πες ότι το παρακολουθώ – ε, δεν είναι και πανάκεια. Εγώ για να βρω υλικό και να κάνω ένα σενάριο πόσον καιρό θέλω; Πάρα πολύ. Ήδη εγώ τώρα έχοντας ένα βιβλίο στα χέρια μου κάνω παρεμβάσεις στην ύλη, πάντα κάνω παρεμβάσεις στην ύλη ανάλογα και με το επίπεδο της τάξης που έχω και το θεωρώ μεγάλο. Και για να το κάνω εγώ αυτό θέλω τουλάχιστον δύο ώρες προετοιμασία.

Για να κάνω αυτό και όταν δεν ξέρω τον τρόπο – και του είπα του συμβούλου ότι εγώ νιώθω ανεπαρκής να ξεφύγω τόσο από το βιβλίο...

[...]

Δεν έχω κάνει άριστους μαθητές, ούτε είναι ο στόχος μου. Οι άριστοι εξάλλου δεν με χρειάζονται. Δουλεύω πάντα με όλους τους μαθητές. Προσπαθώ να κινητοποιήσω τον καθένα, χωρίς να δίνω πολλές ασκήσεις παρά μόνο αυτά που δουλεύω και μπορεί να ανταποκριθεί το μεγαλύτερο σύνολο, τώρα αν με κατηγορήσει κάποιος ότι τους καλούς μαθητές δεν τους δίνω περισσότερα – πολλές φορές το σκέφτομαι κι εγώ – θεωρώ, όμως, ότι είμαστε Δημοτικό δεν υπάρχει εξειδίκευση ώστε να τα κάνω εγώ τα παιδιά αστέρια. Προσπαθώ να συμβιβάσω τα ασυμβίβαστα. Έχουμε ένα σύστημα που λέει η μεθοδολογία από τη μια «πιο πολύ να μάθει να σκέφτεται το παιδί και όχι αποστήθιση κ.λπ...» και από την άλλη έχουμε ένα εξεταστικό σύστημα το οποίο αναιρεί όλα αυτά.

Στα δύο αποσπάσματα η εκπαιδευτικός υποστηρίζει ότι το εξεταστικό σύστημα (σύστημα των Εισαγωγικών Εξετάσεων) είναι εκείνο που επιβάλλει την αποστήθιση, ωστόσο, προβληματίζεται για την επάρκειά της αναφορικά με εναλλακτικές καινοτόμες μεθόδους που προτείνονται στο πλαίσιο της επιμόρφωσης.

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Θα μου πεις γιατί να μάθουν; Εμ, γιατί ζητάς το βαθμό...; Ένα άλλο που αντιφάσκει. Τι τη θες τη βαθμολογία στο Δημοτικό; Είναι ανεπίτρεπτη για μένα η βαθμολογία. Βάλε περιγραφική αξιολόγηση. Από τη μια λέω το ένα παιδάκι «μπορείς, μπορείς να τα καταφέρεις!» και από την άλλη «πάρε το Γ, αγόρι μου». Τι θα σου πει αυτό; «Πού, κυρία, τα κατάφερα;» Δημιουργούμε ψευδαισθήσεις. Για να μην του βάλεις το Γ τού βάζεις την προσπάθεια ή δώσε μου να χαρακτηρίσω προσπάθεια και επίδοση. Είναι άλλο το ένα και άλλο το άλλο. Είναι παιδιά που προσπαθούν πολύ περισσότερο από τα παιδιά που έχουν δυνατότητες κι όμως, ο βαθμός τους ποτέ δε θα φτάσει το βαθμό που έχουν τα παιδιά εκείνα. Τι τα λες αυτά παιδιά; Αξίζουν πιο πολλά συγχαρητήρια αυτά τα παιδιά;

Η ίδια, κατά τη συνέντευξη, ισχυρίζεται ότι δεν συμερίζεται τη νοοτροπία των γονέων αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση και ορίζεται ως σχολική επιτυχία η επίτευξη μεγάλων βαθμών και η επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο. Ωστόσο, ο λόγος της και οι πρακτικές της επηρεάζονται από αυτές τις προσεγγίσεις ή στηρίζουν καθημερινά το έργο της. Μία από τις χαρακτηριστικότερες περιπτώσεις είναι η συχνή αναφορά της στην επερχόμενη φοίτηση των μαθητών στο Γυμνάσιο.

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Αυτό που γίνεται με τους γονείς να θέλουν όλα τα παιδιά να περάσουν σε μία σχολή –δεν θεωρώ κακή τη μόρφωση αλλά δε μπορούμε να τη συνδέουμε με την επαγγελματική αποκατάσταση. Πλέον αυτό πρέπει να το ξεχάσουμε. Ότι η μόρφωση ή μία σχολή δε θα δώσει επαγγελματική αποκατάσταση. Θα έπρεπε να δίνουν όπως τα ΤΕΛ τα οποία δε λειτουργούν σωστά να υπάρχουν και άλλες διέξοδοι για τα παιδιά. Όχι μόνο αυτές που δίνουν τώρα. Δηλαδή από μικρά ακόμα δεν αναγνωρίζεται ούτε το *χάρισμα*, ούτε η *κλίση*...

απόσπασμα σημειώσεων

Η εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές να εντοπίσουν τα σημεία εκείνα στο κείμενο όπου εκφράζονται συναισθήματα.

εκπαιδευτικός: Του χρόνου θα έχετε πολλές ανάλογες ασκήσεις!

Μ' αυτόν τον τρόπο, προσπαθεί είτε να βοηθήσει τους μαθητές να συγκεντρωθούν και να κατανοήσουν αυτό που διδάσκει είτε να τους δώσει ένα κίνητρο για να πειθαρχήσουν. Επιπλέον, ανά τακτά χρονικά διαστήματα αξιολογεί γραπτά τους μαθητές χωρίς, ωστόσο, να τους δίνει εποικοδομητική επανατροφοδότηση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επίδοση των γραπτών διαγωνισμάτων όπου καλεί έναν-έναν τους μαθητές γύρω από την έδρα της και τους επιδίδει τα διαγωνίσματά τους προσπαθώντας να εξηγήσει παράλληλα τα αίτια της αποτυχίας τους. Εντούτοις, δεν βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν τα λάθη τους, αλλά μάλλον υποδεικνύει τα προφανή: «εδώ τα μπερδεψες. Φαίνεται ότι διάβασες αλλά...». Συνέπεια αυτής της προσέγγισης είναι η αξιολόγηση και το αποτέλεσμα της να αποτελούν τον στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρά το μέσο για την βελτίωση της ποιότητάς της και την πρόοδο των μαθητών. Δίνεται έμφαση, επίσης, στον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος που περιστρέφεται γύρω από τον άξονα εξετάσεων που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

ο *πειθαρχία*

Σε ανεπίσημη συζήτηση που είχα με την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων μου ανέφερε: «πρέπει να τους κρατάς (τους μαθητές) σε απόσταση τουλάχιστον μέχρι τα Χριστούγεννα. Αν αρχίσεις τα χαμόγελα και τις πλάκες από την αρχή της χρονιάς το έχασες το παιχνίδι... Αργότερα μπορείς να χαλαρώσεις».

Ανάλογες ήταν και οι απαντήσεις που έδωσε κατά τη συνέντευξη.

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Το να σηκώνω το χέρι και να μη διακόπτω τον άλλο για μένα είναι βασικό. Είναι αρχές. Όταν μιλάω εγώ ή ο συμμαθητής τους δεν επιτρέπω στον άλλο να σηκώσει το χέρι. [...]

Βασικό για μένα το κλίμα της τάξης και να σέβεται ο ένας τον άλλο. Τελείωσε. Δεν μπορώ να συνεχίσω χωρίς αυτό.

Όπως φαίνεται από τη διατύπωση, η εκπαιδευτικός προσανατολίζεται στο να βάλει τους δικούς της όρους στον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργεί η τάξη χωρίς να δείχνει διάθεση διαπραγμάτευσης. Εν προκειμένω, η αναφορά αφορά κυρίως στη διατύπωση, παρά το περιεχόμενο των λόγων της. Η παιδαγωγική της αυτή προσέγγιση συζητήθηκε και στην αρχή αυτού του κεφαλαίου όπου η εκπαιδευτικός έκανε αναφορά στους «παιδαγωγικούς της στόχους». Καθώς φαίνεται, μέσο επικοινωνίας είναι η πειθώ η οποία αποτελεί μονόδρομη διαδικασία (από την εκπαιδευτικό στους μαθητές). Η εκπαιδευτικός εξάλλου αναιρείται από τις πρακτικές της στο πλαίσιο των οποίων αναδεικνύεται ως αυθεντία στην τάξη. Δεν δίνει στους μαθητές το περιθώριο να χαλαρώσουν και να ξεφύγουν από τον αυστηρά μαθησιακό χαρακτήρα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Αυτό περιορίζει τις εκδηλώσεις των μαθητών οι οποίοι δεν βρίσκουν αφορμές για να αποκλίνουν από τον κανόνα. Η επιβεβαίωση αυτής της πρακτικής έρχεται και μέσω της φύσης των περιστατικών στις οποίες οι μαθητές αποκλίνουν από τον κανόνα. Έτσι, αυτό που παρατηρείται είναι ότι οι μαθητές εκδηλώνουν συμπεριφορές οι οποίες ξεφεύγουν από τους κανόνες του «συμβολαίου» της τάξης μόνο σε αφορμές που δίνονται από το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Μάλιστα παρατηρείται ότι –ως επί το πλείστον– πρόκειται για τους ίδιους μαθητές. Κυρίως ο Αντρέι και ο Παναγιώτης αστειεύονται με λέξεις τις οποίες ακούν για πρώτη φορά ή οι οποίες έχουν παρόμοια προφορά.

Ακόμα και η κίνησή της μέσα στην τάξη μπορεί να αξιολογηθεί ως μία παράμετρος η οποία επηρεάζει τη σχέση της με τους μαθητές και προσδιορίζει το μέτρο της πειθαρχίας τους. Συνήθως η εκπαιδευτικός επιλέγει να κάνει το μάθημα από καθ' έδρας. Ακόμα και όταν εξηγεί ή επιδίδει τη δουλειά των μαθητών το κάνει από την έδρα της είτε καλώντας προσωπικά έναν-έναν τους μαθητές είτε δίνοντας σε έναν μαθητή ή μία μαθήτριά να μοιράσει τις εργασίες ή τα διαγωνίσματα στους μαθητές. Μ' αυτόν τον τρόπο συντηρεί την ήδη υπάρχουσα απόσταση επιβεβαιώνοντας διαρκώς τη διαμόρφωση των σχέσεων εξουσίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

διαχείριση της ετερότητας στην τάξη

Τόσο στο πλαίσιο της συνέντευξης όσο και σε ανεπίσημες συζητήσεις η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συμβατικούς λόγους που αφορούν στο ζήτημα της ετερότητας.

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Πολλές φορές με τη συζήτηση –το ωραίο που έχουν τα βιβλία αυτά είναι η στρατηγική– τα παιδιά να λένε πώς σκέφτονται. Ξέρεις πόσο βοηθάει; Γιατί εκεί φαίνεται η διαφορετικότητα του καθενός. Ότι ο καθένας σκέφτεται με διαφορετικό τρόπο.

Εντούτοις, στην πράξη της διδασκαλίας και κυρίως η σχέση που αναπτύσσει με τη Έρικα αλλά και οι συνεχείς αποποιήσεις (disclaimers) στον λόγο της την καθιστούν ασυνεπή ως προς τους ισχυρισμούς της. Στη διάρκεια ανεπίσημης συζήτησης που έχουμε σε ένα από τα διαλείμματα η εκπαιδευτικός υιοθετεί την άποψη ότι όλοι οι μαθητές στο σχολείο αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο από τους εκπαιδευτικούς.

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι τουλάχιστον στο δικό μας σχολείο δεν γίνονται διακρίσεις και από τα παιδιά. Από την οικογένεια γίνονται γιατί ανά πάσα στιγμή «Αλβανέ!» θα πουν. Το σχολείο δεν κάνει ζημιά σ' αυτό το πράγμα. Αυτά τα παιδιά τα εντάσσει τουλάχιστον οι δάσκαλοι. Είναι προσωπικό, γιατί τα βιβλία είναι βιβλία τη μεγαλύτερη δουλειά την κάνει ο δάσκαλος. Ο τρόπος που διαχειρίζεται τις καταστάσεις. Αν εσύ σε μια διένεξη έχεις μια στάση αρνητική θα φανεί. Δεν υπάρχει περίπτωση και τα παιδιά θα τα επηρεάσεις.

Το αντίθετο, αν έχεις θετική στάση απέναντι σ' αυτούς θα επηρεάσεις τα παιδιά θετικά. Όμως, όταν θα φύγουν από εδώ θα ακολουθήσουν όπως σου είπα και πριν το άλλο πρότυπο. Συγκρούονται. Θεωρώ ότι τα σχολεία δεν κάνουν διακρίσεις, τους δίνουν όλα τα δικαιώματα, δεν τα ξεχωρίζουν από τίποτα απο κει και πέρα είναι θέμα προσωπικό του καθενός και το τι κουβαλάει ο καθένας

Υποστηρίζει τον καταλυτικό ρόλο του δασκάλου στη διαδικασία ένταξης των μαθητών με μειονοτικό εθνοτικό υπόβαθρο. Και σ' αυτή την περίπτωση μάλλον προσπαθεί να διατηρήσει επιφύλαξη όσον αφορά στην επιτυχία αυτής της προσπάθειας αποδίδοντας σημαντικό μερίδιο ευθύνης στους ίδιους τους μαθητές και στο οικογενειακό περιβάλλον αναφορικά με τις όποιες συγκρούσεις ρατσιστικού χαρακτήρα. Η στάση της αυτή μπορεί να συνδεθεί με την αδυναμία της να χειριστεί με επιτυχία τη συνύπαρξη των μαθητών ελληνικής καταγωγής και εκείνων με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Σε κάθε περίπτωση, τόσο η διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν και αφορούν σε συγκρούσεις μαθητών με διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο όσο και οι σχετικές απαντήσεις της εκπαιδευτικού φανερώνουν ότι οι σχέσεις των μαθητών βρίσκονται μάλλον έξω από τον έλεγχο της εκπαιδευτικού η οποία τείνει να αποποιείται των ευθυνών που το σχολείο ή ίδια φέρει για τη διαχείρισή τους στον χώρο του σχολείου.

ο «Τα παιδιά από άλλες χώρες»

Κατά την παρατήρηση, καταγράφηκαν μια σειρά παραδειγμάτων όπου η εκπαιδευτικός ίσως και λόγω της φύσης της έρευνάς μου προσπαθεί να αποδείξει ότι δεν διακατέχεται από ρατσιστικά αισθήματα προς τους αλλοδαπούς μαθητές της. Εντούτοις, παρά τις όποιες προθέσεις και προσωπικές της αντιλήψεις, διαφαίνεται η έλλειψη διαπολιτισμικής ικανότητας και παιδαγωγικής επάρκειας όσον αφορά στη διαχείριση αυτής της πραγματικότητας.

Οι επιλογές της αντί να οδηγήσουν στη συμπερίληψη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία διακρίσεων. Οι διακρίσεις γίνονται κατ' αρχάς εμφανείς στον λόγο της στη χρήση του διόλου «εμείς» και «τα παιδιά από άλλες χώρες». Στο σημείο αυτό φαίνεται να αντιφάσκει περαιτέρω με τα όσα έχει αναφέρει στην ανεπίσημη συζήτηση καθώς στο πλαίσιο της τάξης η σύνδεση της έννοιας της πολιτεϊότητας με αυτή του ανήκειν φαίνεται να παραμερίζεται προς όφελος της σύζευξής της με την έννοια της ιδιότητας του πολίτη (status)(ο πολίτης του εθνικού κράτους). Παρ' όλο που ορισμένα από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο έχουν θεμελιώσει ισχυρούς δεσμούς με τη χώρα υποδοχής και θεωρούν την Ελλάδα όχι μόνο τόπο διαμονής αλλά και πατρίδα (σύμφωνα και με την εκπαιδευτικό), η εκπαιδευτικός συχνά οργανώνει το μάθημα «αξιοποιώντας τους ως παραδείγματα ετερότητας». Ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα αποτελεί η αναδιοργάνωση των ομάδων για το μάθημα της Γεωγραφίας. Η

εκπαιδευτικός οργανώνει τις ομάδες με κριτήριο την καταγωγή των μαθητών, παρά τις αντιρρήσεις των μαθητών (Έρικα για Ειρήνη). Ο στόχος της όπως λέει στην τάξη είναι:

απόσπασμα σημειώσεων

«να μάθουμε κάποια πράγματα για τις χώρες των παιδιών»

Δημιουργώντας τέσσερις ομάδες σε κάθε μία από τις οποίες συμμετέχει η «αντιπροσωπεία της κάθε χώρας» η εκπαιδευτικός θέτει υπό αμφισβήτηση το αίσθημα του ανήκειν των μαθητών. Με την επιλογή της αυτή ενισχύει τη διάκριση των μαθητών με βάση την εθνοτική προέλευσή τους και αποδυναμώνει τους ισχυρούς δεσμούς που ορισμένοι από τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο ήδη έχουν αναπτύξει με τη χώρα υποδοχής. Το γεγονός αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές από τις εκδηλώσεις των μαθητών αυτών οι οποίες είναι δύσκολο να ερμηνευτούν δείχνουν, ωστόσο, τη σταθερή δομή και τον χαρακτήρα της σχέσης που έχουν οικοδομήσει με τη χώρα υποδοχής.

Ο Αντρέι μαθητής του οποίου οι γονείς είναι μετανάστες από τη Ρουμανία έχει γεννηθεί στην Ελλάδα. Δε γνωρίζει τη Ρουμανική γλώσσα και δεν έχει επισκεφθεί ποτέ τη Ρουμανία. Ο Αντρέι όχι μόνο είναι αποδεκτός από τους συμμαθητές τους αλλά είναι και ιδιαίτερα δημοφιλής και μάλιστα έχει εκλεγεί πρόεδρος του μαθητικού συμβουλίου. Παρόμοια είναι και η περίπτωση της Ζώγιας η οποία επίσης έχει γεννηθεί στην Ελλάδα και δε μιλά τη Ρουμανική γλώσσα. Σε σχετική ερώτηση της εκπαιδευτικού απάντησε ότι έχει επισκεφθεί τη Ρουμανία μόνο μία φορά. Και αυτή έχει πολύ καλές σχέσεις με τις ελληνικής καταγωγής συμμαθήτριές της. Η Έρικα, με καταγωγή από την Αλβανία, έχει γεννηθεί στην Ελλάδα αλλά μιλά την Αλβανική γλώσσα με τους γονείς της στο σπίτι. Το ίδιο συμβαίνει και με την Ειρήνη. Στην περίπτωση της Ειρήνης αποκαλύπτεται και η θρησκευτική διαφοροποίησή της από τους συμμαθητές της (οι γονείς της είναι μουσουλμάνοι) που στο παρελθόν την έφερε σε σύγκρουση με τους συμμαθητές της. Τα κορίτσια από την Αλβανία διαφοροποιούνται σημαντικά από τους συμμαθητές τους από τη Ρουμανία σε ό,τι αφορά τη σχέση τους με τους άλλους μαθητές αλλά και την εκπαιδευτικό. Αυτό απορρέει κυρίως από τη σχέση που έχει διαμορφωθεί μεταξύ της εκπαιδευτικού και της Έρικας, της μίας από τις δύο μαθήτριες. Η σχέση αυτή επιδρά ιδιαίτερα στις δυναμικές των σχέσεων που διαμορφώνει η άλλη Αλβανίδα μαθήτρια με τους συμμαθητές και την εκπαιδευτικό.

Η Έρικα δείχνει με τη στάση της ότι το εθνοτικό της υπόβαθρο είναι στοιχείο της ταυτότητάς της και διεκδικεί την αποδοχή του από την εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της. Συχνά, διαμαρτύρεται ή αμφισβητεί τις συμπεριφορές και τα κίνητρα των άλλων θεωρώντας ότι αντιμετωπίζεται ρατσιστικά. Αυτό την έχει φέρει αρκετές φορές σε σύγκρουση με την εκπαιδευτικό η οποία δεν προσπαθεί να λύσει το πρόβλημα με κατ' ιδίαν συζητήσεις, αλλά εκθέτει τη μαθήτρια σε όλη την τάξη.

απόσπασμα σημειώσεων

Έρικα: Οι γονείς μου είναι από την Ελλάδα και εμένα με θεωρούν Αλβανίδα.
εκπαιδευτικός: Θεωρείς ότι αυτός είναι ο λόγος που δε σε χειροκρότησαν;
Έρικα: Ή τα κορίτσια δε με κάνουν παρέα...

εκπαιδευτικός: Υπάρχουν και άλλα παιδιά από άλλες χώρες. Όλοι νιώθουν έτσι; Θεωρείς ότι είναι θέμα προκατάληψης; Ζώγια εσύ έτσι νιώθεις;
Ζώγια: Όχι, κυρία εγώ με τα κορίτσια μια χαρά τα πάω. Με τη Μαρία είμαστε μια χαρά φίλες.

εκπαιδευτικός: Ειρήνη εσύ;

Ειρήνη: Όχι... (με δισταγμό)

εκπαιδευτικός: Αντρέι;

Αντρέι: Όχι, κυρία, τι λέτε;

Έφη: Κυρία, εγώ πάντως υποψιάζομαι ότι στο διάλειμμα η Έρικα, η Ιωάννα και η Καλλιόπη συζητούν για εμένα και την παρέα μου...

Λένια: Κυρία, για να κάνεις παρέα με κάποιον πρέπει να σου αρέσει ο χαρακτήρας του. Η Έρικα μια φορά έκανε την Ειρήνη να κλάψει...

εκπαιδευτικός: Έρικα, όπως βλέπεις είναι εύκολη η κριτική στους άλλους. Αυτοκριτική; Εσύ έκανες τον άλλο να κλάψει; Καλύτερα να συζητάτε ανοιχτά και να λύνετε τις διαφορές σας.

Έφη: Κυρία, λέτε εσείς, δηλαδή να ενωθούμε;

εκπαιδευτικός: Νομίζω ότι όλοι έχουν νιώσει ότι δε θέλουν να τους κάνουν παρέα. Όχι μόνο όσοι είναι από άλλες χώρες.

απόσπασμα σημειώσεων

Έρικα: Εμένα, κυρία, δε με κάνουν παρέα γιατί δεν είμαι καλή μαθήτρια.

εκπαιδευτικός: Έρικα είπες ότι δεν είσαι καλή μαθήτρια γι' αυτό δε σε κάνουν παρέα. Το ότι δεν είσαι καλή μαθήτρια ποιος το λέει. Εγώ δεν το είπα. Είναι δυνατό αυτό να αποτελεί κριτήριο για το ποιους θα κάνουμε παρέα;

Από την άλλη πλευρά, η Ειρήνη διατηρεί ένα μετριοπαθέστερο προφίλ και δεν εγειρεί ζητήματα που αφορούν στην εθνοτική της καταγωγή. Στο εκτενές απόσπασμα που ακολουθεί η εκπαιδευτικός περιγράφει αναλυτικά τη σύγκρουσή της με τη Έρικα. Η σύγκρουση προέκυψε λόγω του τρόπου διανομής των ρόλων, κατά τη δραματοποίηση του μυθιστορήματος *Η μωβ ομπρέλα* και έκανε τη Έρικα για άλλη μια φορά να εκφράσει με έντονο τρόπο το γεγονός ότι αισθάνεται ότι αδικείται λόγω της καταγωγής της.

απόσπασμα συνέντευξης

εκπαιδευτικός: Τι κάνω εγώ; Προσπαθώ και με ομάδες και να καλλιεργήσω πνεύμα συνεργασίας είτε με διάφορα... στο τέλος κάναμε αυτο της φιλιανγνωσίας. Δραματοποιήσαμε τη Μωβ Ομπρέλα. Ολόκληρο μυθιστόρημα έκατσα και το έκανα θεατρικό. Δουλέψαμε τη μουσική, τα παιδιά βρήκαν τραγούδια, η συνάδελφος έβγαλε το dvd, έγινε μια καταπληκτική δουλειά και στο τέλος την πάτησα κιόλας γιατί η Jessica με κατηγορήσε ως ρατσίστρια. Πάλι. Εκεί έγινα τούρμπο. Μου στοίχισε.

Ιωάννα: Ευθέως;

Όχι ευθέως. Δεν μπορούσε να χρησιμοποιήσει αυτή τη λέξη αλλά τι είπε; «Κυρία, τους ρόλους τους δίνετε μόνο στους καλούς μαθητές. Δεν δίνετε σε εμάς». Η αλήθεια είναι και γι' αυτό με ταρακούνησε, προσπαθούσα –επειδή επιεικής είμαι με όλους τους μαθητές– ως ανταμοιβή, έλεγα –με την προσπάθεια όχι μόνο τις δυνατότητες– ότι ο πιο μελετηρός δεν θα έπρεπε να πάρει τον καλύτερο ρόλο; Ίσως γιατί εγώ όταν ήμουν μικρή και μελετηρή δεν μου το έδωσαν. Μπορεί να μου έμεινε απωθημένο. Λάθος. Το δέχομαι ότι μπορεί να είναι λάθος αυτό που έκανα. Αλλά δεν το είχα σκεφτεί μέχρι τώρα. Θεωρούσα ότι είμαι δίκαιη. Βάζοντας αυτό... Και λέει «όχι, όμως, επειδή εμείς δεν είμαστε καλοί, αλλά επειδή είμαστε από αλλού». Εκεί με έκανε... Τους παίρνω όλους μέσα και τους λέω: «Γιατί νομίζετε ότι έδωσα έτσι τους ρόλους;» Είπαν κιόλας τα παιδιά «Γιατί τα περισσότερα πρέπει να τα μάθει κάποιος που μαθαίνει και διαβάζει πιο πολύ». Ένα επιχείρημα των παιδιών. «Εγώ το λέω και ηθική ανταμοιβή, γιατί όλοι θέλατε τους ίδιους ρόλους. Άρα εγώ δεν έπρεπε να βάλω ένα κριτήριο; Το κριτήριο που έβαλα ήταν αυτό θεωρώντας το δίκαιο. Το να μου πείτε ότι δεν είναι σωστό το κριτήριο το δέχομαι. Το να μου πείτε, όμως, ότι το έκανα επειδή τα παιδιά είναι ξένα δε θέλω με τίποτα. Και με λες ρατσίστρια Έρικα,

λέω για τρίτη φορά». «Όχι, δε σας λέω ρατσίστρια». «Το είπες έμμεσα. Δεν μπορώ να καταλάβω τι γίνεται με εσένα». Με έκανε ένα σκουπίδι.

Ιωάννα: Χρησιμοποιήσατε τη λέξη;

Χρησιμοποίησα τη λέξη ναι. Έγινα πολύ... Έγινα πολύ τούρμπο εκείνη τη μέρα. Εννοείται και δεν κράτησε μόνο μία μέρα. Άμα σου πω ότι είχα ένα μήνα σκεφτόμουν αυτό. Αυτό που σου είπα πριν ψυχοφθόρο, γιατί σκεφτόμουν ότι μπορεί να έκανα ένα λάθος σ' αυτό δεν σκέφτηκα ότι κάποιο παιδί μπορεί να το πάρει έτσι. Τα έβαζα με τον εαυτό μου πάντα.

Ιωάννα: Τα άλλα παιδιά;

Τα άλλα παιδιά με υπερασπίστηκαν πλήρως. Και ο Αντρέι και η Ζώγια... Δεν είχαν κανένα... Ούτε τους πέρασε από το μυαλό... Και της είπα και το εξής: «Δες συνέχεια 'εμείς οι ξένοι και εμείς οι ξένοι. Ποιος σε είπε ξένη εδώ μέσα, Έρικα; Καταλαβαίνεις ότι εσύ το έχεις μέσα σου αυτό το πράγμα; Της είπα ότι στην αρχή δεν έκανε παρέα...».

Ιωάννα: Η Ειρήνη;

Η Ειρήνη δεν είπε τίποτα. Η Ειρήνη... καταρχήν ξέρεις τι φορέματα μας έδωσε η Βίκυ να βάλουμε; Καταρχήν επειδή ξέρω ότι όλοι θέλουν να παίζουν, οι μικροί ρόλοι παίζουν και αφήγηση. Για να βγουν πιο πολλές φορές στη σκηνή. Αυτά τα είχα φροντισμένα όλα. Αυτή ντε και καλά να πάρει τον ρόλο που ήθελε, τον οποίο, όμως, αν τον έδινα εκεί τον ήθελε και η φιλενάδα της που ήταν μια μαθήτρια μελετηρή. Εσύ τι θα έκανες; Είναι δίλημμα; Έστω και αν αυτή [Έρικα] θα έβγαζε καλύτερα τον ρόλο. Ναι αλλά εγώ δεν κάνω ηθοποιούς εδώ. Καταλαβαίνεις; Αν ήθελα να βγει η παράσταση από ηθοποιούς θα διάλεγα ανάλογα με το ταλέντο.

Τους είχα πει πρώτα να διαλέξουν μεταξύ τους. Δηλαδή με έκαναν, τι να σου πω; Υπέφερα για ένα μήνα... Να σκέφτομαι αυτό το πράγμα. Γι'αυτό σου λέω ψυχοφθόρο. Δύο φορές έπαθα έτσι από αυτό.

Εν πάσει περιπτώσει, εγώ της μίλησα στο τέλος και αυτή το δέχτηκε. Και ενώ όλα τα παιδιά το διασκέδασαν αυτή ήταν συγκρατημένη. Στο τέλος βεβαίως έκλαιψε. «Θα σου πω κάποια πράγματα, λέω. Δεν ξέρω για τι με περνάς. Εγώ προσπάθησα για όλα τα παιδιά και ειδικά για σένα πολύ περισσότερο, λυπάμαι αν έχεις αυτή τη γνώμη». «Όχι, μου λέει δεν την έχω». «Εύχομαι να αποβάλλεις αυτή τη γνώμη γιατί εσένα κάνει κακό και μετά όλους τους άλλους. Εγώ στενοχωρήθηκα, τελείωσε. Πάει. Αλλά εσύ αν έχεις μέσα σου αυτή την αντίληψη ότι οι άλλοι σε διακρίνουν ως ξένο θα το βρίσκεις μπροστά σου». Αποτέλεσμα ότι δεν έκανες φίλους στην αρχή, γιατί νόμιζες ότι όλοι σε ξεχωρίζουν. Αλλά εμένα με έτρωγε το ότι μπορεί αυτή η κίνηση να οδήγησε κάποιο παιδί να πιστεύει σ' αυτό. Αυτό εμένα με έφαγε.

Λυπήθηκα που δεν της τον έδωσα και έβαλα αυτό το κριτήριο γιατί είναι ένα παιδί μαζεμένο (διαβάζει συλλαβιστά) ενώ ίσως αν το συζητούσα με όλα τα παιδιά -αν και προσπάθησα να το συζητήσω, αλλά έπαιζαν ωραία σε μια στιγμή. Κατάλαβες; Δεν είναι εύκολο. Δεν είμαι σκηνοθέτης. Όλα ωραία φαίνονται. Αν και της ταίριαζε απόλυτα ο ρόλος με την έννοια του χαρακτήρα που έδειχνε.

Στο παραπάνω συμβάν επιβεβαιώνεται η μετριοπαθής στάση της Ειρήνης. Όπως υποστηρίζει σε ανεπίσημες συζητήσεις η εκπαιδευτικός, η Ειρήνη, γίνεται αποδέκτης αδιάκριτων σχολίων ή ερωτήσεων που αφορούν στο ευαίσθητο ζήτημα της καταγωγής της. Στο παρελθόν ένας συμμαθητής της της έκανε επίμονες ερωτήσεις σχετικά με τη θρησκευτική της ταυτότητα και χρειάστηκε να απαντήσει ότι είναι μουσουλμάνα. Όμως, και η εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί τη διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα της μαθήτριας. Έτσι στην προσπάθειά της να πραγματοποιήσει μια διαπολιτισμική δραστηριότητα όπου «οι μαθητές από άλλες χώρες», όπως τους χαρακτηρίζει στην τάξη, θα είχαν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους από τον τόπο καταγωγής τους, πέφτει στο ίδιο σφάλμα με τον μαθητή της.

απόσπασμα σημειώσεων

εξέταση άσκησης προηγούμενης μέρας με αφορμή τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου.

Η εκπαιδευτικός ρωτά την Ειρήνη αν υπάρχουν αντίστοιχες γιορτές στην Αλβανία.

Ειρήνη: Εμείς, κυρία, δεν έχουμε γιορτές. Δεν άφηναν...

εκπαιδευτικός: Δεν έχετε γιορτές σαν τις δικές μας; Κατ' αρχάς οι γονείς σου είναι Χριστιανοί ή Μουσουλμάνοι;
Ειρήνη: Εεε... Μουσουλμάνοι, αλλά δεν κάνουμε ειδικά φαγητά εκείνη τη μέρα.
Έρικα: Κυρία, δεν έχουμε αυτές τις γιορτές.
εκπαιδευτικός: Μού είπες για δύο γιορτές...
(Η Ειρήνη λίγη ώρα αργότερα κάλεσε τον πατέρα της και έφυγε από το σχολείο με πυρετό. Την επόμενη μέρα επέστρεψε κανονικά χωρίς κάποια σημάδια ίωσης.)

Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός λίγες μόνο ημέρες αφού μου έχει αναφέρει το περιστατικό που έλαβε χώρα μεταξύ των δύο μαθητών ολισθαίνει σε παρόμοιο σφάλμα. Ωστόσο, αρκετά παρόμοια περιστατικά έχουν λάβει χώρα μεταξύ της εκπαιδευτικού και των αλλοδαπών μαθητών στο πλαίσιο προσπαθειών της τελευταίας να πραγματοποιήσει δραστηριότητες διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Τα σφάλματα αυτά είναι μάλλον συνέπεια της επιθυμίας της να ευοδοθούν οι προσπάθειές της, ενώ η παρουσία μου στην τάξη ενισχύει το άγχος της.

Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί σ' αυτού του είδους τη διαχείριση είναι ότι εκπαιδευτικός θεωρεί πως με τον ισχυρό της λόγο μπορεί να «αποδαιμονοποιήσει» τις όποιες προκαταλήψεις των μαθητών γύρω από ζητήματα που αφορούν στη διαφορετικότητα, όπως όταν πρόκειται για τη θρησκεία της Ειρήνης. Το ίδιο γίνεται και σε περιπτώσεις που αφορούν στο εθνοτικό υπόβαθρο των μαθητών και των μαθητριών, όπου αντίστοιχη προσέγγιση αποτελεί η προαναφερθείσα άσκηση στις ομάδες για τη γνωριμία με τις χώρες τους. Όπως φαίνεται, ωστόσο, παρόμοια ερώτηση από την πλευρά της εκπαιδευτικού μπορεί να έχει αντίθετο αποτέλεσμα. Συνεπώς, η εμπειρία την οποία βιώνει η Ειρήνη αυτή τη φορά είναι χειρότερη, καθώς έρχεται αντιμέτωπη με τον ισχυρό λόγο της εκπαιδευτικού ο οποίος είναι καθοριστικός για την ταυτότητα και τον ρόλο της μέσα στην τάξη.

ο τυπικότητα της συμπεριφοράς

Μια άλλη διάσταση της ποικιλομορφίας μέσα στην τάξη αφορά στην τυπικότητα της συμπεριφοράς των μαθητών. Ένας από τους μαθητές ο οποίος αποκλίνει από το τυπικό μοντέλο μαθητή είναι ο Παναγιώτης. Σε συζητήσεις που είχα με την εκπαιδευτικό, αρκετές φορές, έκανε αναφορές στον συγκεκριμένο μαθητή. Η άποψή της ήταν παγιωμένη για την περίπτωσή του.

απόσπασμα συνέντευξης

Ο Παναγιώτης έχει διάσπαση προσοχής. Δεν υπάρχει περίπτωση... Αφού μιλάω για κάτι, εξηγώ και μετά αυτός εκεί! Ξαφνικά πετιέται για να πει το δικό του...

Χωρίς να είναι ειδήμων και χωρίς τη συνδρομή ειδικού, η εκπαιδευτικός προβαίνει σε δικά της συμπεράσματα με βάση ενδείξεις που απέχουν κατά πολύ από τα συμπτώματα του ADHD. Αυτό που προέκυψε από την παρατήρηση είναι ότι ο Παναγιώτης είναι ένα παιδί του οποίου οι επιδόσεις βρίσκονται αρκετά πιο πάνω από τον μέσο όρο της τάξης. Οι καλές του επιδόσεις και η γρήγορη αντίληψη των πραγμάτων συχνά τον κάνουν να βαριέται και να προτρέχει ή να επιμένει σε ερωτήματα που ξεφεύγουν από τα περιεχόμενα των ΔΕΠΠΣ.

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Τι εννοούμε όταν λέμε Δημοτικό τραγούδι;
Παναγιώτης: Κυρία, να πω;

εκπαιδευτικός: Παναγιώτη, σταμάτα, μην πετιέσαι! Θα σηκώνεις το χέρι!

απόσπασμα σημειώσεων

Στο μάθημα της Ιστορίας η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τον χάρτη προκειμένου να προσανατολίζει τους μαθητές αναφορικά με τις περιοχές τις οποίες εξετάζουν στο πλαίσιο του μαθήματος (Σούλι, Σφακιά κ.λπ.). Ο Παναγιώτης προσέχει, παρατηρεί τον χάρτη και ρωτά γιατί, ενώ όλες οι περιοχές που δεν ανήκουν στην Ελλάδα απεικονίζονται με λευκό χρώμα και ταυτοχρόνως το ίδιο συμβαίνει με το τρίτο πόδι της Χαλκιδικής.

απόσπασμα σημειώσεων

Στην ώρα των μαθηματικών η δασκάλα επιλύει άσκηση στον πίνακα και ο Παναγιώτης παρεμβαίνει:

Παναγιώτης: Κυρία να πώ κάτι;

εκπαιδευτικός: Όχι, να μην πεις! Να περιμένεις!

Είναι φυσικό αυτή η συμπεριφορά, σε αρκετές περιπτώσεις, να προκαλεί εκνευρισμό στην εκπαιδευτικό, η οποία τον παρατηρεί με αυστηρότητα καταπιέζοντας αυτή του τη διάθεση για μάθηση. Παρ' όλ' αυτά, δεν του δίνει τη δυνατότητα να εκτονώσει αυτή του την ενέργεια με διαφοροποιημένες ασκήσεις ή δραστηριότητες άλλης δυσκολίας μέσα στην τάξη. Τόσο στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και στα μαθήματα της Γλώσσας και της Γεωγραφίας, η ετερότητα αναδεικνύεται μέσω των διαστάσεων της εθνικότητας, τις ιστορικής μνήμης, της λαϊκής (pop) κουλτούρας και της πολιτισμικής διαφοράς.

Αναλυτικότερα, η πραγμάτευση της εθνικότητας ως διάσταση της ετερότητας πραγματοποιείται κυρίως στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Το περιεχόμενο του ΑΠΣ του μαθήματος της Ιστορίας για την Στ' Δημοτικού καλύπτει ως επί το πλείστον την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας στον ελλαδικό χώρο και την Επανάσταση αποκαλύπτοντας την ελληνοκεντρική προσέγγιση των ΔΕΠΠΣ. Στο πλαίσιο της διδακτικής του μαθήματος ο Οθωμανός-Τούρκος είναι ο σημαντικός εθνικός μας Άλλος. Αντίστοιχη είναι και η αντίληψη των μαθητών. Οι μαθητές, συγκεκριμένα όσοι είναι ελληνικής καταγωγής με λόγια ή και μορφασμούς εκδηλώνουν στάσεις και προκαταλήψεις που αντικατοπτρίζουν την αντίστοιχη μορφή κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο του σχολείου, της οικογένειας ή του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Τι ήταν οι κλέφτες;

Παναγιώτης: Οι κλέφτες ήταν πολεμιστές. Έκλεβαν ζωές, δεν έκλεβαν πράματα!

εκπαιδευτικός: Από πού έκλεβαν;

Παναγιώτης: Από τους Οθωμανούς! Οθωμανοί... (με μορφασμό)

εκπαιδευτικός: και από τους Έλληνες

Παναγιώτης: Αφού ήταν Έλληνες, κυρία, έκλεβαν και από τους Έλληνες;

(η εκπαιδευτικός εξηγεί περαιτέρω τον τροπό με τον οποίο δρούσαν οι Κλέφτες και οι Αρματολοί)

εκπαιδευτικός: Οι κλέφτες και αρματολοί θα πάνε αργότερα ενάντια στους Τούρκους.

Έφη: Αχάαα...

Οι τοποθετήσεις των μαθητών αποκαλύπτουν τον απλουστευμένο τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Έτσι, φαίνεται ότι μάλλον θεωρούν δεδομένη τη διάρκεια της ελληνικής εθνικής ταυτότητας στον χρόνο και την ομόνοια των Ελλήνων στη βάση κοινών συμφερόντων που αφορούσαν στη σύσταση εθνικού κράτους. Η εκπαιδευτικός δεν προσφέρει εναλλακτικές αναγνώσεις ή επεξηγήσεις σ' αυτά τα ασαφή σημεία που αφορούν

στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και τον συσχετισμό της με το ιστορικό γεγονός της Επανάστασης του 1821.

Αντίστοιχες ευκαιρίες δίνονται και στο μάθημα της γλώσσας όπου οι μαθητές διδάσκονται και, στη συνέχεια, συζητούν αποσπάσματα από το ιστορικό μυθιστόρημα *Ματωμένα Χώματα*. Αναφορικά με το ζήτημα της εθνικής ταυτότητας η εκπαιδευτικός ενισχύει την άποψη της ιστορικής συνέχειας λέγοντας:

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Πώς βρέθηκαν οι Έλληνες στη Μ. Ασία;

Αντρέι: Τους είχαν διώξει οι Άγγλοι.

Παναγιώτης: Τους είχαν διώξει οι Άγγλοι και οι Γάλλοι...

εκπαιδευτικός: Αυτοί γεννήθηκαν εκεί από τα Μυκηναϊκά χρόνια. Οι Αιολείς ήταν κάτοικοι της Θεσσαλίας που μετακινήθηκαν προς τη Μ. Ασία. Στη συνέχεια επέστρεψαν προς τα νησιά του Β. Αιγαίου.

ο *ετερότητα ως πολιτισμική διαφορά*

Οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης και η πραγμάτευση του περιεχομένου του Προγράμματος Διδασκαλίας αναδεικνύει μία ακόμη παράμετρο της ετερότητας στην υπό παρατήρηση τάξη. Η έννοια της ετερότητας εξετάζεται υπό το πρίσμα της πραγμάτευσης του ζητήματος της πολιτισμικής διαφοράς. Συζητώντας στην τάξη για τους αυτόχθονες πληθυσμούς της Αμερικής τίθεται υπό εξέταση η έννοια του πολιτισμού. Η αφορμή δίνεται από ερώτηση μαθητή ο οποίος απορεί σχετικά με τη σημασία της λέξης «αυτόχθονες» και του λόγου για τον οποίο η λέξη «πολιτισμένος» είναι σε εισαγωγικά. Για την προσέγγιση των δύο όρων η εκπαιδευτικός δίνει πολύ λίγο περιθώριο για συζήτηση και αναστοχασμό στους μαθητές. «Επιβάλλει» τη δική της ερμηνεία μέσω της αυθεντίας που της προσδίδει ο ρόλος της. Οι μαθητές συνδέουν την έννοια του πολιτισμού κυρίως με την τεχνολογική ανάπτυξη και πνευματική εξέλιξη του ανθρώπου.

Αν και γίνεται αναφορά σε όλες αυτές τις όψεις του πολιτισμού, δεν γίνεται μία εις βάθος συζήτηση η οποία θα βοηθήσει τους μαθητές να προσδιορίσουν την έννοια της πολιτισμικής προόδου και του πολιτισμού στο σήμερα, να εκτιμήσουν τη σημασία της πολιτισμικής διαφοράς και ποικιλίας, να τη δουν σε αντιπαραβολή με έννοιες όπως αυτή της δημοκρατίας, της ειρήνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

ο *Ετερότητα και pop κουλτούρα*

Κατά τη διάρκεια συζητήσεων, γίνεται εμφανής στον λόγο των μαθητών η επίδραση της pop κουλτούρας. Η επίδραση αυτή σύμφωνα με το περιεχόμενο των συζητήσεων προέρχεται κυρίως από την τηλεόραση και αξιοποιείται ακόμη και από την εκπαιδευτικό. Αυτού του είδους οι αναφορές βρίσκονται κοντά στην προσέγγιση του Giroux που δίνει έμφαση στη «δημόσια παιδαγωγική» (π.χ. MME) ως μέσο διαμόρφωσης της υποκειμενικότητας στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού.

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Από πού ξέρετε το Έβερεστ;

μαθητής: Είναι γνωστό!

εκπαιδευτικός: Το ξέρετε...

μαθητής: Ναι, υπάρχουν κάποιοι που γυρίζουν ταινίες...!
Παναγιώτης: Μια εταιρία που λέγεται Έβερρεστ!
Αντρέι: Υπάρχουν και τα εστιατόρια.
εκπαιδευτικός: Δεν έχετε δει καμιά ταινία που προσπαθούν να ανεβούν στο Έβερρεστ;
[...]
εκπαιδευτικός: Από πού ξέρετε τον Κολωκοτρώνη;
Παναγιώτης: Από το Κολωκοτρωνίτσι!

εκπαιδευτικός: Το Σούλι το έχετε ακούσει;
Αντρέι: Από τον Σπύρο Σούλη στην τηλεόραση!
Λένια: Ναι!

4.2.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα

Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα ως Διδακτικό Αντικείμενο

Ιωάννα: Το μάθημα της ΚΠΑ; Όπως είναι σήμερα... Τι γνώμη έχετε γι' αυτό;
εκπαιδευτικός: Κατ' αρχάς σου είπα ότι είναι ένα μονόωρο θεωρητικό μάθημα. Μαθαίνουν τους νόμους κ.λπ... Μπορεί να έχει κάποιες δραστηριότητες και με τον τρόπο που γίνεται είναι αδιάφορο για τα παιδιά, δεν τα ελκύει καθόλου. Εμείς πάλι, δίνοντας σημασία στα βασικά μαθήματα τα οποία ζητάει το σύστημα το εξεταστικό δεν του δίνουμε την ιδιαίτερη σημασία το κάνουμε στα γρήγορα και πολλές φορές το χάνουμε. Θεωρώ ότι θα έπρεπε να γίνεται με άλλο τρόπο. Βιωματικό; Μέσα από διάφορες διαθεματικές προσεγγίσεις... Δεν ξέρω, αλλά εγώ θεωρώ τον εαυτό μου ανεπαρκή σ' αυτό το σημείο. Ως προς τα δευτερεύοντα. Δηλαδή, να καλύψω όλες αυτές τις ανάγκες και όλους αυτούς τους στόχους γιατί οι στόχοι είναι πολλοί στα Α.Π. και θα τους θεωρήσω θεωρητικούς έως μεγαλεπήβολους. Δε γίνεται. Βάλε πιο απλούς στόχους σε όλα τα μαθήματα και δείξε τρόπο σε όλους τους δασκάλους. Δεν υπάρχει επιμόρφωση στους δασκάλους ώστε να καταλάβουν τον τρόπο. Σου λένε κάτι, σου δίνουν το Α.Π. και σε βάζουν και υπεύθυνο, διάβασε τους στόχους και πέτυχέ τους. Εγώ δε μπορώ να ασχοληθώ το ίδιο με όλα τα μαθήματα ή όπως θα ήθελα εγώ να γίνουν γιατί δεν έχω τον χρόνο και την εμπειρία. Θα έπρεπε να γίνεται σε πιο πρακτικά θέματα επιμόρφωση στους δασκάλους ή σ' αυτά τα μαθήματα στις μεγάλες τάξεις θα έλεγα να μπουν ειδικότητες. Να διαχωρίζονται.
Ιωάννα: Εσείς θεωρείτε ότι δεν έχετε επαρκή κατάρτιση σχετικά;
εκπαιδευτικός: Ναι. Ή τον χρόνο για να ψάξω να φέρω κάτι.
Ιωάννα: Το θεωρείτε το αντικείμενο σημαντικό για τα παιδιά; Η θέση που έχει σήμερα του αναλογεί;
εκπαιδευτικός: Ναι. Όχι, δεν του αναλογεί. Σε πληροφορώ ότι δεν του δίνουμε καμία σημασία οι περισσότεροι δάσκαλοι.
Ιωάννα: Καταρχήν έχουμε το ΔΕΠΠΣ.
εκπαιδευτικός: Ναι, Αγωγή εγώ θα κάνω κάθε μέρα ανάλογα με τα προβλήματα που θα προκύψουν, την κουβέντα που θα κάνω. Αυτό ναι. Αυτό, όμως, είναι προσωπικό. Μπορεί άλλος αυτό το ερέθισμα να το αφήσει έτσι.
Ιωάννα: Επειδή η ΚΠΑ έρχεται μέσα και από άλλα μαθήματα, μπορείτε να κάνετε μια γενική επισκόπηση και να πείτε τι πολίτη φτιάχνει το εκπαιδευτικό μας σύστημα; Τι χαρακτηριστικά του δίνει;
εκπαιδευτικός: Έχει πολλά. Έχει αφορμές και τα οδηγεί σ' αυτή την κατεύθυνση.

Στο παραπάνω απόσπασμα η εκπαιδευτικός εστιάζει σε δύο σημεία που αφορούν στο μάθημα της ΚΠΑ Το πρώτο σχετίζεται με το γεγονός ότι το μάθημα αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον στο πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ. Η υποβάθμιση αυτή συνδέεται και πάλι με το σύστημα των Πανελλαδικών Εξετάσεων και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εστιάσουν στα κύρια μαθήματα όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Σύμφωνα με όσα καταγράφηκαν στην παρατήρηση στην τάξη, στην πράξη της διδασκαλίας αυτού του είδους η υποβάθμιση είναι εμφανής με την απουσία οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης. Μάλιστα,

όπως η εκπαιδευτικός χαρακτηριστικά λέει στους μαθητές της προτίθεται να τους βαθμολογήσει με άριστα στο τρίμηνο. Η δεύτερη παρατήρηση την οποία κάνει σχετικά με το μάθημα της ΚΠΑ αφορά στην επάρκειά της για τη διδασκαλία τους μαθήματος. Όπως εξηγεί η επιμόρφωσή τους δεν είναι επαρκής και φτάνει μάλιστα στο σημείο να υποστηρίζει ότι το μάθημα θα πρέπει να διδάσκεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς.

Με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης συγκριτικά με άλλους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα έδειξε μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του μαθήματος. Το μάθημα διδασκόταν κανονικά στο πλαίσιο του Ωρολόγιου Προγράμματος, ενώ η διδασκαλία ενισχυόταν με δραστηριότητες (δραματοποίηση) που ξέφευγαν από την τυπική ροή των μαθημάτων.

Εντούτοις, προβληματισμός προκύπτει ως προς τη διαχείριση του περιεχομένου της διδασκαλίας όπου σε ορισμένο βαθμό φαίνεται αυτό που στη συνέντευξη έχει ορίσει ως έλλειψη επάρκειας για τη διδασκαλία τους μαθήματος. Η έλλειψη διδακτικής επάρκειας αφορά κυρίως στη στερεοτυπική προσέγγιση εννοιών, στην απουσία της θεώρησης και μελέτης διαστάσεων που δίνουν έμφαση στην ποικιλομορφία (στην ενότητα αλλά και σε υιοθέτηση μεθοδολογικών προσεγγίσεων που απέχουν από δημοκρατικές διαδικασίες και συμμετοχικά μοντέλα διδασκαλίας. Ένα παράδειγμα το οποίο φωτίζει αυτή την ανάλυση είναι η προσέγγιση της ενότητας: «Η οικογένεια, τα μέλη της και οι μεταξύ τους σχέσεις». Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας γίνεται αναφορά μόνο στο τυπικό-πυρηνικό μοντέλο οικογένειας και συζητώνται μόνο παραδείγματα που αφορούν στην πραγματικότητα της ελληνικής οικογένειας (εκπαιδευτικός «πώς βρισκόμαστε όλοι μαζί και γιορτάζουμε το Πάσχα, τα βαφτίσια, τους γάμους;»).

Δημοκρατικότητα-Συμμετοχή των Μαθητών

Στην τάξη οι μαθητές έχουν συγκροτήσει συμβούλιο το οποίο, ωστόσο, δεν είναι ενεργό. Όπως φαίνεται, μάλλον λειτουργεί με όρους δημοφιλίας. Γενικότερα, η συμμετοχή των μαθητών στην τάξη είναι περιορισμένη, ενώ είναι παντελής η απουσία δημοκρατικών διαδικασιών στο πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου. Η γνώμη των μαθητών δεν αποτελεί ζήτημα προς διαπραγμάτευση, όπως φάνηκε στην αρχή ήδη του κεφαλαίου. Στην τάξη η εκπαιδευτικός προσπαθώντας να διασφαλίσει το κύρος της και να επιβάλει πειθαρχία διατηρεί αποστάσεις από τους μαθητές. Η βαρύτητα που δίνει στην πειθαρχία την κάνει να περιορίζει τις ελευθερίες των μαθητών και, ταυτοχρόνως, να τους αντιμετωπίζει με προκατάληψη ως προς τις προθέσεις τους απέναντί της.

Ιωάννα: Με βάση αυτό πιστεύετε ότι τα παιδιά στην κοινωνία έχουν τη θέση που τους αντιστοιχεί; Τα δικαιώματα, τον λόγο που τους αξίζει;

εκπαιδευτικός: Οτι έχουν άποψη τα παιδιά, έχουν... Πιο πολύ απ' ό,τι εμείς είχαμε. Όμως, αυτό που εγώ βλέπω στα παιδιά είναι ότι έχουν γίνει μαλακά και αδιάφορα.

Και πού το αποδίδετε αυτό;

Καταρχήν ένα λάθος των γονέων που έχω διαπιστώσει είναι ότι προσπαθούν να προστατέψουν τα παιδιά τους από διάφορους κινδύνους (μην πέσει ή θα πάθει...) και στην προσπάθεια αυτή δεν τα αφήνουν να λειτουργήσουν μόνο τους. Ο υπερπροστατευτισμός αυτός φτάνει στο άλλο άκρο που κάνει τα παιδιά άβουλα. Πιστεύω ότι παίζει ρόλο αυτό.

Δεύτερον, η προσπάθεια να τα διευκολύνουμε κι εμείς σαν δάσκαλοι τα κάνουμε και δεν ψάχνονται αλλά και χωρίς να το βοηθήσεις πώς να ψαχτεί;

Τα παιδιά πρέπει να τα βοηθήσεις σιγά-σιγά να απεξαρτηθούν. Να τους δώσεις μία ελευθερία και ως προς το σχολείο και οι γονείς. Τώρα τα περισσότερα παιδιά είναι κακομαθημένα. Δηλαδή πάντα κάποιος άλλος φταίει και αυτό δεν ξεκινάει από εδώ. Ξεκινάει από το σπίτι γιατί ο γονέας δε θέλει να καταλάβει κάποια πράγματα για το παιδί του και ρίχνει το βάρος στους άλλους. Αυτό τώρα προσπαθώ να μην το κάνω στα παιδιά μου, ούτε εδώ... Εγώ βλέπω ότι μέσα στο μάθημα πετυχαίνω. Όσο είναι μαζί μου... Πετυχαίνεις κάποια πράγματα. Όταν φύγουν από εσένα και βρεθούν σε κάποιο άλλο περιβάλλον –θες τα ξεχνάνε; Δεν ξέρω τι να σου πω...

Ιωάννα: Δηλαδή είπατε ότι από τη μία δεν έχουν αρκετή ευθύνη τα παιδιά, έχουν αντίληψη, δημιουργικότητα, δεν έχουν πολλή ευθύνη στην κοινωνία... Ως προς τα δικαιώματα και τον λόγο που έχουνε στην κοινωνία, δηλαδή δικαιώματα και υποχρεώσεις όπως έχουνε οι ενήλικες; Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις τους; Ο λόγος που έχουν τα παιδιά στην κοινωνία;

εκπαιδευτικός: Εγώ πιστεύω ότι έχουν δικαιώματα ότι μπορούν δηλαδή να... Μόνο δικαιώματα έχουν. Διεκδικούν...

Ιωάννα: Διεκδικούν ναι, αλλά σε πραγματικό επίπεδο υπάρχουν;

εκπαιδευτικός: Δεν το έχω σκεφτεί να σου πω.

Ιωάννα: Ως κοινωνική ομάδα τα παιδιά... έχουνε δικαιώματα;

εκπαιδευτικός: Όχι βεβαίως πώς να έχουνε όταν άλλοι παίρνουν αποφάσεις γ' αυτά. Για το εκπαιδευτικό σύστημα για τον τρόπο που θα... εξελιχθούν. Και δυστυχώς τώρα εξελίξει θεωρούμε μόνο να πας να σπουδάσεις

Ιωάννα: Και αυτό πώς το αποτιμάτε;

εκπαιδευτικός: Εγώ δεν το βλέπω καλό. Αυτό που γίνεται με τους γονείς να θέλουν όλα τα παιδιά να περάσουν σε μία σχολή –δεν θεωρώ κακή τη μόρφωση αλλά δε μπορούμε να τη συνδέουμε με την επαγγελματική αποκατάσταση. Πλέον αυτό πρέπει να το ξεχάσουμε. Ότι η μόρφωση ή μια σχολή δε θα δώσει επαγγελματική αποκατάσταση. Θα έπρεπε να δίνουν όπως τα ΤΕΛ τα οποία δε λειτουργούν σωστά να υπάρχουν και άλλες διέξοδοι για τα παιδιά. Όχι μόνο αυτές που δίνουν τώρα. Δηλαδή, από μικρά ακόμα δεν αναγνωρίζεται ούτε το χάρισμα, ούτε η κλίση... Είναι μονόδρομος. Δεν τους δίνεις να επιλέξουν δικαιώματα. Δεν τους δίνεις δρόμους. Άρα πώς να επιλέξει το παιδί αφού δεν ευνοεί το χάρισμα του ή την κλίση του με αυτό το υπάρχον σύστημα το εκπαιδευτικό. Δεν του δείχνεις άλλους δρόμους παρά μόνο αυτό του ξερού διαβάσματος. Θα πρέπει να γίνουν πολλές αλλαγές προκειμένου τα παιδιά να νιώσουν ικανά να ακολουθήσουν έναν άλλο δρόμο πέρα από αυτό που έχει χαράξει η κοινωνία μέχρι τώρα, των σπουδών. Όλοι παλεύουν για να περάσουν σε μια σχολή και ό,τι και να γίνει και δίνουν και πολλά χρήματα. Εγώ θεωρώ ότι ένα παιδί που δε μπορεί να τα καταφέρει, σαν γονέας, θα πρέπει να υπάρχει, να βρει τον δρόμο του μέσα από άλλα σχολεία. Μέσα από άλλους τρόπους και όλοι οι γονείς πιστεύουν ότι ντε και καλά πρέπει να ακολουθήσουν αυτόν τον μονόδρομο. Εγώ αν είχα ένα παιδί που δε θα μπορούσε να ανταποκριθεί θα ήθελα να έχει μία άλλη επιλογή και σαν εκπαιδευτικός. Δεν δίνει διεξόδους το σύστημα σ' αυτά τα παιδιά.

Δικαιώματα θα δώσεις στα παιδιά μέσα από άλλους δρόμους. Από την άλλη το να φτάνουμε και στο άλλο άκρο τα παιδιά να διεκδικούν και να φτάνουν στο σημείο να διεκδικούν παράλογα δικαιώματα ή να τα διεκδικούν με λάθος τρόπο, όπως και οι μεγάλοι. Όπως η κατάληψη δεν γίνεται για λόγους πραγματικούς πάντα αλλά για να χάσουν μάθημα γιατί το παιδί δεν ξέρει πώς να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και ποια είναι τα δικαιώματά του. Αυτό δεν ξέρει.

Ιωάννα: Πού οφείλεται το ότι δε γνωρίζει τα δικαιώματά του;

εκπαιδευτικός: Στην όλη κοινωνία. Το ότι κάποιος άλλος ενεργεί γ' αυτά. Είναι λάθος να πιστεύουν οι γονείς ότι μπορούν να προβλέψουν κάποιες καταστάσεις. Δε μπορείς να κινδυνεύσει το παιδί. Αλλιώς κλείστο σε κλουβί. Και τις ευθύνες που ζητάν πάντα από αλλού. Τα παιδιά δεν ξέρουν να κάνουν αυτοκριτική. Και οι μεγάλοι δεν ξέρουν. Θεωρώ ότι είναι το πιο σημαντικό τα παιδιά να μάθουν να κάνουν αυτοκριτική, αλλά δεν την έχουν μάθει οι μεγάλοι. Και η επίγνωση της κατάστασής τους.

Ιωάννα: Το σχολείο είναι επαρκές να το διαχειριστεί αυτό; Θα ήταν επαρκές; Να δείξει στα παιδιά τον δρόμο στα δικαιώματά τους...

εκπαιδευτικός: Δε νομίζω.

Η εκπαιδευτικός στο παραπάνω απόσπασμα ερωτώμενη για τη θέση και τα δικαιώματα των παιδιών δίνει έμφαση στην έννοια της απάθειας που χαρακτηρίζει τα παιδιά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή διαμορφώνεται. Εξηγεί τη σημασία του ρόλου των γονέων και, ειδικότερα, αποδίδει την απάθεια και την ανευθυνότητα των παιδιών του σήμερα στον υπερπροστατευτισμό των γονέων τονίζοντας, ταυτοχρόνως, το διαγενεακό χάσμα το οποίο εντοπίζεται στη διαφορά μεταξύ των δικαιωμάτων που είχαν παλαιότερα τα παιδιά και σ' αυτά που έχουν σήμερα. Και σ' αυτή την απάντησή της δίνει έμφαση στον καθοριστικό ρόλο του προσανατολισμού των γονέων στην επιτυχία των παιδιών στις εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο. Συνδέει αυτές τις αντιλήψεις με τα δικαιώματα των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο τις επιλογές τους.

Αυτή της η προσέγγιση, ωστόσο, δεν είναι απαλλαγμένη από στερεοτυπικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο των οποίων το παιδί αντιμετωπίζεται ως ανίκανο να πάρει αποφάσεις για τον εαυτό του ακόμα και σε ό,τι αφορά τον τρόπο διεκδίκησης των δικαιωμάτων. Αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να αποτελέσει μία επιπλέον αντιδημοκρατική αντιμετώπιση των παιδιών και του τρόπου λειτουργίας του σχολείου, όπου θα έπρεπε να είναι δυνατή η συνεχής επαναδιαπραγμάτευση των διαδικασιών και των μορφών επικοινωνίας

4.2.3 Σύνοψη

Στο σχολείο ημιαστικής περιοχής οι ελλείψεις σε υλικοτεχνικές υποδομές που οδηγούν στην «εκ των ενόντων» και «εκ του προχείρου» διεξαγωγή της διδασκαλίας και ο αυθαίρετος τρόπος χρήσης εξειδικευμένων χώρων έχουν ως αποτέλεσμα –πέραν της υποβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου ως προς το διδακτικό του σκέλος– τη διάρρηξη του κοινωνικού συμβολαίου καθώς σ' αυτή τη λειτουργία αντικατοπτρίζεται η αδυναμία ενός δημόσιου φορέα να ανταποκριθεί απόλυτα στο έργο το οποίο έχει αναλάβει. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από την ασυνέπεια που οι εκπαιδευτικοί συχνά επιδεικνύουν στα καθήκοντά τους (τήρηση Ωρολογίου Προγράμματος, κανονισμός για το κάπνισμα κ.λπ.)

Στο σχολείο η κατεστημένη νοοτροπία υπερισχύει του νομικού πλαισίου ή του κώδικα δεοντολογίας του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών οι οποίοι γίνονται ρυθμιστές της ποιότητας της σχολικής ζωής. Στην συνθήκη αυτή οι μαθητές δεν γίνονται αποδεκτοί από τους εκπαιδευτικούς ως ισότιμες προσωπικότητες και δεν έχουν λόγο στη διαμόρφωση του πλαισίου το οποίο πρέπει να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Με τους όρους του Bernstein (2000), σε ό,τι αφορά το δικαίωμα της προόδου αυτή περιορίζεται για τους μαθητές στο πλαίσιο της τάξης και της σχολικής επιτυχίας. Επιπλέον, το σχολείο, πέραν των τυπικών δομών (τμήμα ένταξης), οι οποίες συχνά δίνουν έμφαση στη ποικιλομορφία οδηγώντας στην περαιτέρω περιθωριοποίηση, δεν προωθεί άλλες πρακτικές που θα μπορούσαν να ενταχθούν στη ρουτίνα της σχολικής ζωής και οι οποίες θα υποστήριζαν το δικαίωμα της ένταξης των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο αλλά και των μη-τυπικών μαθητών. Τέλος, σε ό,τι αφορά το πολιτικό επίπεδο και το δικαίωμα της συμμετοχής από την παραπάνω περιγραφή της ρουτίνας του σχολείου

γίνεται κατανοητό ότι το ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών δεν αποτελεί καν αντικείμενο διαπραγμάτευσης.

Η παρατήρηση στην τάξη του σχολείου ημιαστικής περιοχής σε συνδυασμό με τις αφηγήσεις της εκπαιδευτικού ανέδειξαν μια σειρά ζητημάτων που αφορούν στις πρακτικές της διδασκαλίας και της μάθησης, τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την αυτοαντίληψή τους, τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και τον τρόπο με τον οποίο αυτός συνδέεται με παγιωμένες αντιλήψεις κυρίως από την πλευρά των γονέων και του τρόπου που αυτές επηρεάζουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Η εκπαιδευτικός στις απαντήσεις της αξιοποιεί συμβατικούς λόγους που αφορούν σε κρίσιμα ζητήματα της Παιδαγωγικής, όπως η κριτική σκέψη, η δημοκρατικότητα ή η προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Οι λόγοι αυτοί σε μεγάλο βαθμό αντικατοπτρίζουν το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία των ΔΕΠΠΣ. Θεωρητικά, αυτές τις προσεγγίσεις οι οποίες προωθούνται και στο πλαίσιο της επιμόρφωσης υιοθετούνται από την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει και όπως φαίνεται και στην πράξη της διδασκαλίας, η επίτευξη των στόχων καθίσταται ανέφικτη.

Οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού είναι διαφωτιστικές αναφορικά με τους όρους οι οποίοι διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα. Από τη συγκριτική εξέταση των ευρημάτων προκύπτει ότι η εκπαιδευτικός εστιάζει στον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο, παρά τη μεγαλεπήβολη στοχοθεσία, εξακολουθεί να περιστρέφεται γύρω από τους άξονες της διδακτέας ύλης και των εξετάσεων εστιάζοντας στις υψηλές επιδόσεις των μαθητών - από το επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ήδη - με απώτερο στόχο την επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Οι αντιλήψεις των γονέων αποτελούν έναν επιπλέον ανασταλτικό παραγοντα για το έργο της και την επίτευξη των στόχων των ΔΕΠΠΣ. Οι αντιλήψεις αυτές είναι σαφώς επηρεασμένες από τον γενικότερο προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και διαμορφώνουν αντίστοιχες απαιτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν είναι ελεύθεροι να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα ή προοδευτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Στην πράξη της διδασκαλίας η εκπαιδευτικός καταβάλλει εμφανώς προσπάθεια να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις και τη στοχοθεσία των ΔΕΠΠΣ. Εντούτοις, τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών της - τα οποία σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να αποτελούν σημαντικά παιδαγωγικά σφάλματα, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο - δείχνουν τα σημαντικά κενά στην εκπαίδευσή της.

Στο πλαίσιο της παρατήρησης διαφαίνεται το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός έχει σημαντικό περιθώριο να τροποποιήσει την μεθοδολογικές της προσεγγίσεις, ακόμη και στο πλαίσιο που περιγράφει. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι αλλαγές θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με τη διαφοροποίηση των τρόπων αξιολόγησης (προσανατολισμός στην κατανόηση, συγκριτικές προσεγγίσεις κ.λπ.), την κριτική προσέγγιση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών ή με τη χρήση της συμμετοχής παραδειγμάτων που σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών.

Υπ' αυτή τη συνθήκη, οι παιδαγωγικές επιλογές της εκπαιδευτικού, όπως διαμορφώνονται από το πλέγμα των σχέσεων που πλαισιώνουν το έργο της (απαιτήσεις γονέων, κατεστημένη νοοτροπία για το εκπαιδευτικό σύστημα),

καταστρατηγούν τη στοχοθεσία των ΔΕΠΠΣ για την πολιτειότητα (ανάπτυξη κριτικής σκέψης, βιώματα δημοκρατίας και ελευθερίας, αποδοχή του πλουραλισμού κ.λπ.). Πρόκειται για την εφαρμογή παραδοσιακών-δασκαλο-κεντρικών μοντέλων διδασκαλίας και τη μετατόπιση από την έμφαση στις διαδικασίες που προωθούν την κριτική σκέψη και δίνουν την ευκαιρία για συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων στην έμφαση στην γνώση και την αντίληψη για τον μαθητή ως παθητικού δέκτη της.

Η ελλιπής παιδαγωγική κατάρτιση την οποία η εκπαιδευτικός επισημαίνει και η οποία δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο τη διαχείριση των περιεχομένων των ΔΕΠΠΣ συντελεί περαιτέρω στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων ιδεολογιών και στην συγκρότηση της υποκειμενικότητας των μαθητών μέσω διαδικασιών συμβολικού ελέγχου τις οποίες η εκπαιδευτικός δεν φαίνεται να είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσει.

4.3 Ιδιωτικό Σχολείο: «εμείς στο νου μας περισσότερο έχουμε τις Πανελλήνιες»

4.3.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται η περιγραφή του πλαισίου λειτουργίας του ιδιωτικού σχολείου του δείγματος σε ό,τι αφορά τις υλικές υποδομές, την προτεινόμενη και την υλοποιούμενη παιδαγωγική φιλοσοφία σε αυτό.

Αξιοποιώντας την κοινωνιολογική θεωρία του Bernstein συζητώνται οι συνέπειες της αυταρχικής παιδαγωγικής που το σχολείο εφαρμόζει και του προσανατολισμού στο χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της γνώσης αναφορικά με το μοντέλο του πολίτη που προωθείται. Δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων και την επίδραση που η σχέση ιδιώτη - υπαλλήλου έχει στην παιδαγωγική διαδικασία. Τονίζεται η αυταρχική δομή που η σχέση αυτή επιβάλλει στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Σκιαγραφείται επίσης με λεπτομέρεια ο προσανατολισμός του σχολείου στην επίδοση των μαθητών και οι επιπτώσεις αυτής της παιδαγωγικής θέσης στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών, στην προώθηση δημοκρατικών συμμετοχικών διαδικασιών τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς στην σχολική ζωή και τέλος τις συνέπειες για το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών.

Η ιδιαίτερη σημασία των ευρημάτων του παρόντος κεφαλαίου και η συζήτησή τους υπό το πρίσμα της θεωρίας του Bernstein (1991) έγγειται στο ότι παρουσιάζει με σαφήνεια τον καταλυτικό ρόλο που διατηρεί ο τρόπος μετάδοσης της εκπαιδευτικής γνώσης μέσω της προσαρμογής των ΔΕΠΠΣ, των δασκαλοκεντρικών παιδαγωγικών επιλογών και της έμφασης στην αξιολόγηση με απώτερο στόχο την επιτυχία των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Έτσι φωτίζεται ο τρόπος με τον οποίο η εκπαιδευτική γνώση «προκαλεί, συντηρεί και αλλάζει μορφές εμπειρίας, ταυτότητας και σχέσης» (όπ.π.: σσ. 63-4).

4.3.2 Σχολικό Πλαίσιο

γενικά χαρακτηριστικά σχολείου

Το υπό παρατήρηση σχολείο έχει ιστορία 15 χρόνων. Οι ιδρυτές του είχαν χρόνια εμπειρίας στην ιδιωτική εκπαίδευση στο χώρο του φροντιστηρίου και με ευκολία πέτυχαν στο νέο τους εγχείρημα. Από νωρίς φάνηκε ότι ένα από τα χαρακτηριστικά που κέρδισαν τους κατοίκους της πόλης ήταν οι πλούσιες υποδομές που το σχολείο προσέφερε, οι οποίες ήταν πραγματικά πρωτοποριακές για τα δεδομένα της πόλης. Το σχολείο σε μικρό χρονικό διάστημα και λόγω της φήμης των ιδιοκτητών κατάφερε να προσελκύσει μεγάλο αριθμό μαθητών (την περίοδο εκείνη η οικονομική κατάσταση των κατοίκων επέτρεπε την εγγραφή σημαντικού αριθμού μαθητών στα ιδιωτικά σχολεία).

Το σχολείο έχει παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία, Δημοτικό σχολείο, γυμνάσιο και λύκειο. Τα κτίρια του γυμνασίου και του λυκείου βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο μακριά από αυτό του Δημοτικού σχολείου και της προσχολικής αγωγής.

Σε ό,τι αφορά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι μαθητές που το σχολείο υποδέχεται είναι κυρίως παιδιά ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων δεδομένου ότι τα δίδακτρα είναι αρκετά υψηλά. Συνεπώς, δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών ως προς το κοινωνικό και οικονομικό τους υπόβαθρο, ενώ η εθνοτική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού είναι αμιγώς ελληνική.

υποδομές

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το σχολείο χαρακτηρίζεται για τις πλούσιες υποδομές του. Σε ένα κτίριο μοντέρνας αρχιτεκτονικής και σε σύγχρονες εγκαταστάσεις φιλοξενούνται πλήρως εξοπλισμένοι χώροι άθλησης (κλειστό γυμναστήριο, κολυμβητήριο, χώροι άθλησης στους εξωτερικούς χώρους), ένα αμφιθέατρο στο εσωτερικό του σχολείου και ένα αμφιθέατρο στο εξωτερικό χώρο. Υπάρχει μεγάλο εστιατόριο όπου τα παιδιά παίρνουν το πρόγευμα αλλά και το μεσημεριανό τους φαγητό, και βεβαίως υπάρχει πρόνοια για την ασφάλεια των μαθητών με τη φύλαξη του χώρου, αφού υπάρχει διαρκής έλεγχος της εισόδου και της εξόδου προσώπων ή οχημάτων.

φιλοσοφία

Η φιλοσοφία του σχολείου ανακοινώνεται επισήμως στην ιστοσελίδα του. Στην ιστοσελίδα παρουσιάζονται οι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, τα υλικά μέσα και οι μεθοδολογίες που αξιοποιούνται για την επίτευξή τους. Διαβάζοντας το κείμενο αυτό προκαλεί ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο τρόπος γραφής του, ο οποίος κατ' αρχάς υποδηλώνει ότι η οργάνωση του προγράμματος και η λειτουργία του σχολείου αποτελούν προϊόν συλλογικής βούλησης των ομάδων αναφοράς του σχολείου και ειδικότερα της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών:

αποσπάσματα από το κείμενο του ιστοχώρου του σχολείου:

«δημιουργήσαμε ένα πρόγραμμα»

«Είμαστε ένα Σχολείο με...»

«Δεν αρκεί για μας να»

«Στόχος μας, λοιπόν, είναι...»

Αυτή η διατύπωση, ωστόσο, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τη συνθήκη που καταγράφεται στην παρατήρηση και η οποία θέλει το σχολείο να λειτουργεί ως ένα προσωποπαγές ίδρυμα. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό συμβαίνει, το πώς αυτό επιδρά στις διαστάσεις της διδασκαλίας και της μάθησης αλλά και στον τρόπο διαμόρφωσης των σχέσεων μέσα στο σχολείο θα αναλυθεί στις ενότητες που ακολουθούν.

Στο κείμενο δε γίνεται ξεκάθαρη αναφορά στους στόχους τους οποίους θέτει το σχολείο βραχυπρόθεσμα ούτε στους τρόπους με τον οποίο αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται. Τα παιδαγωγικά μέσα που το σχολείο ευαγγελίζεται ότι υιοθετεί προωθούνται μέσα από την αξιοποίηση ενός αφαιρετικού λόγου που αναδεικνύει την παιδαγωγική σε προϊόν μάρκετινγκ του σχολείου παρά σε μέσο για την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών.

απόσπασμα από το κείμενο του ιστοχώρου του σχολείου:

«έχουμε σχεδιάσει και προχωρούμε σε ένα πολυδιάστατο, αποτελεσματικό και σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που απαντά με πληρότητα στις ανάγκες των μαθητών και στηρίζεται σε σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα των επιστημών αγωγής. Ένα πρόγραμμα ενιαίο και συνεκτικό από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης μεταξύ των μαθημάτων από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα.

[...]

δημιουργήσαμε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο για να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό ρυθμό μάθησης των μαθητών, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας, τη μοναδικότητα κάθε μαθητή και μαθήτριας.»

[...]

Το πρόγραμμα είναι οργανωμένο σύμφωνα με τις πιο σύγχρονες μεθοδολογίες, οι οποίες καλλιεργούν το βιωματικό, συνεργατικό, μαθητοκεντρικό τρόπο μάθησης, ο οποίος αναπτύσσει όλες τις πλευρές της προσωπικότητας των παιδιών, τα χειραφετεί, τα δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν μόνα τους τα κενά τους, να οργανώνουν τη μελέτη τους και εν τέλει να λειτουργούν ως αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα.»

Σύμφωνα με το κείμενο της ιστοσελίδας, το σχολείο αξιοποιεί «σύγχρονες μεθοδολογίες». Πρόκειται για μια αφηρημένη διατύπωση η οποία στη συνέχεια συνδέεται με συμβατικούς λόγους που συμφωνούν με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, όπως η *βιωματικότητα*, η *μαθητοκεντρικότητα* και η *συνεργατική μάθηση*. Εντούτοις, τα δεδομένα της παρατήρησης αποδεικνύουν ότι η προσέγγιση αυτή αποτελεί απλώς μία ρητορική η οποία, όπως θα αναλυθεί στις παρακάτω ενότητες, βρίσκεται σε πλήρη διάσταση με τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Στο κείμενο γίνεται επίσης σαφής η ιδεολογική τοποθέτηση του σχολείου αναφορικά με το μοντέλο του πολίτη που προωθεί στην παρούσα συγκυρία.

απόσπασμα από το κείμενο του ιστοχώρου του σχολείου:

«[Ο]ι μαθητές μας σήμερα, και πολύ περισσότερο αύριο, χρειάζονται ένα σύγχρονο, ρεαλιστικό και πολυδιάστατο «εξοπλισμό», συμβατό με την πολυπλοκότητα, τη δυναμική και τη μεταβλητότητα των συνθηκών του αύριο, τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν.

Ταυτόχρονα, οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να αξιοποιήσουν αβίαστα το σύνολο του δυναμικού που διαθέτουν, να βοηθήσουν στην υιοθέτηση κινήτρων στη ζωή και τη δράση τους, καθώς και στη σταδιακή οικοδόμηση ενός συστήματος στάσεων και αξιών που να υποδηλώνει την αγωγή και την καλλιέργειά τους και να συμβάλλει τελικά στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του κάθε παιδιού.

[...]

Δίνει τη δυνατότητα [το πρόγραμμα] να έρθουν σε επικοινωνία με την ιστορία μας, την πολιτιστική μας κληρονομιά, τη θρησκεία μας, την παράδοσή μας, να αποκτήσουν βαθύ σεβασμό για την ελληνική κληρονομιά, σεβόμενοι παράλληλα την ιστορία, τη θρησκεία και παράδοση και την πολιτιστική κληρονομιά των άλλων. Να γίνουν έτσι καλοί Έλληνες αλλά και πολίτες του κόσμου.

[...]

[Ο] συναγωνισμός που θα αντιμετωπίσουν οι νέοι, όταν βγουν στον κοινωνικό στίβο, θα είναι ιδιαίτερα σκληρός και θα μπορούν να σταθούν επάξια μόνον όσοι έχουν άριστα προετοιμαστεί.»

Όπως γίνεται κατανοητό, στο σχολείο προωθείται εκείνο το πρότυπο του πειθήνιου πολίτη που διαθέτει τα χαρακτηριστικά της προσαρμογής και του ρεαλισμού που θα τον βοηθήσουν να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που θα θέσει η εκάστοτε συγκυρία. Είναι προφανές ότι στο πρότυπο αυτό δε γίνεται να συνυπάρχουν τα στοιχεία της κριτικής σκέψης και της αμφισβήτησης των κυρίαρχων δομών. Κατά συνέπεια, το πρότυπο αυτό δε λειτουργεί στην

κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα από την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων που οφείλονται σε συστημικά προβλήματα. Αντίθετα, το οικονομικό και πολιτικό status quo είναι πέραν αμφισβήτησης και ο πολίτης πρέπει να είναι «συμβατός» με τις συνθήκες που αυτό υπαγορεύει.

Τα παραπάνω παραθέματα υποδηλώνουν επίσης τον προσανατολισμό του σχολείου σε τεχνοκρατικές αντιλήψεις που θέλουν τον πολίτη «εξοπλισμένο» και «συμβατό» με τις προκλήσεις του μέλλοντος. Επιπλέον, εμφορούμενο από νεο-φιλελεύθερες ιδέες αλλά και από το συντηρητικό σχήμα πατρίς-θρησκεία-οικογένεια, το κείμενο αυτό αποσαφηνίζει περαιτέρω τη φιλοσοφία του, όπως επίσης και το γεγονός ότι το σχολείο απευθύνεται σε ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Οι μαθητές στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης καλούνται να εργαστούν μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, προκειμένου να είναι έτοιμοι για τον «κοινωνικό συναγωνισμό».

Το γεγονός ότι στο κείμενο αυτό η ιδιοκτησία του σχολείου πρόδηλα τείνει να ταυτίζεται με τους στόχους αλλά και την ιδεολογία των γονέων η οποία συνήθως είναι αυτή του συντηρητισμού την οποία εκφράζουν τα ανώτερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματά έχει ως συνέπεια τη «μεταποίηση» της φιλοσοφίας του σχολείου. Στην πραγματικότητα ο τρόπος δουλειάς που τελικά υιοθετείται και αποτελεί αυστηρή πολιτική του σχολείου για εκπαιδευτικούς και μαθητές δίνει έμφαση στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων και τις δραστηριότητες που αναδεικνύουν το στάτους του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Η πολιτική αυτή, όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, παρεμποδίζει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, το σεβασμό στην διαφορετικότητα και τη δημιουργικότητα και, παράλληλα, περιορίζει ακόμη και την αυτονομία των εκπαιδευτικών την ίδια στιγμή που στο κείμενο του ιστοχώρου υπογραμμίζεται η σημασία της αυτονομίας των μαθητών. Αντίθετα, όπως θα φανεί και στην συνέχεια, στην καθημερινή πρακτική του σχολείου δίνεται έμφαση στις «ποσότητες» οι οποίες αποτελούν δείκτη επιτυχίας των εκπαιδευτικών, των μαθητών και εν τέλει του «Σχολείου».

4.3.2.1 Ανθρώπινες Σχέσεις

ατμόσφαιρα γραφείου εκπαιδευτικών

Στο ιδιωτικό σχολείο η συνθήκη του γραφείου των εκπαιδευτικών ήταν πολύ διαφορετική σε σύγκριση με ό,τι καταγράφηκε κατά την επίσκεψή μου στα δημόσια Δημοτικά σχολεία. Από την μία πλευρά στα δημόσια σχολεία του δείγματος ο χώρος του γραφείου των εκπαιδευτικών αποτελούσε σημείο αναφοράς και χώρο κοινωνικότητας, όπου οι συνάδελφοι επικοινωνούσαν και μοιράζονταν στιγμές από την εξωσχολική καθημερινότητά τους. Από την άλλη πλευρά, στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου οι εκπαιδευτικοί περνούσαν ελάχιστο χρόνο στο γραφείο τους, καθώς συνεχώς έπρεπε να ακολουθούν και να επιβλέπουν τα παιδιά στις δραστηριότητές τους.

Στο λίγο χρόνο που μπορούσαν να περνούν στο γραφείο τους και να συνυπάρχουν με τους συναδέλφους τους συζητούσαν θέματα σχετικά με τη διδασκαλία, την εξέταση ή την επίβλεψη των μαθητών. Γενικότερα, ο χώρος του γραφείου των εκπαιδευτικών λειτουργούσε κυρίως ως χώρος εργασίας όπου οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν διορθώνοντας γραπτά ή φτιάχνοντας διαγωνίσματα για τους μαθητές. Μάλιστα για το λόγο αυτό συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν

παρίσταντο καν στον χώρο του γραφείου, αλλά προτιμούσαν να παραμένουν στις τάξεις τους όταν οι μαθητές παρακολουθούσαν άλλα μαθήματα (μουσική, Αγγλικά, γυμναστική κλπ.) προκειμένου να εργάζονται πιο αποτελεσματικά. Ο χρόνος που οι εκπαιδευτικοί περνούσαν μαζί καθημερινά αφορούσε, κυρίως, στη συνεργασία τους για την επίβλεψη των μαθητών στη διάρκεια των διαλειμμάτων ή κατά τη διάρκεια των γευμάτων. Ακόμα και στην περίπτωση των σχολικών εορτών οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν κατά μόνας, καθώς ο καθένας αναλάμβανε και οργάνωνε το δικό του σκέλος για οποιαδήποτε σχολική εορτή ή δραστηριότητα ανάλογα με τις οδηγίες που του δινόταν από τη διεύθυνση. Η (απο)μόνωση αυτή η οποία αντικατοπτρίζει και τη σχέση των εκπαιδευτικών με τη διοίκηση και την ιδιοκτησία του σχολείου γινόταν εμφανής και στο είδος της σχέσης που οι εκπαιδευτικοί ανέπτυσαν μαζί μου. Γενικότερα προσπαθούσαν να με κρατούν σε απόσταση, ή και να με αποφεύγουν, ενώ ποτέ δεν μου προτάθηκε να καθίσω στο γραφείο των διδασκόντων. Η εκπαιδευτικός με την οποία συνεργάστηκα μου το πρότεινε την τελευταία εβδομάδα της παραμονής μου στο σχολείο και αφού είχα αναπτύξει αρκετή οικειότητα μαζί της και δεν ένιωθε πλέον να «απειλείται» από την παρουσία μου.

Η στάση αυτή των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί τόσο από την ανάγκη τους να συγκεντρωθούν στο έργο που πρέπει να παράγουν για το σχολείο και το οποίο θα βελτιώσει τις επιδόσεις του σχολείου αλλά και των ίδιων αλλά και από την αίσθηση ευθύνης και τη λογοδοσία τους προς την ιδιοκτησία του σχολείου. Η προσέγγιση αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός κλίματος ανταγωνισμού και αποξένωσης μεταξύ των συναδέλφων, ενώ στην δική μου περίπτωση αυτό εκφράστηκε με τον φόβο για τη διαρροή πληροφοριών προς τα ανώτερα κλιμάκια που τους «επέβαλαν» την παρουσία μου στο σχολείο.

Όσον αφορά στη λειτουργία του συλλόγου των εκπαιδευτικών ως θεσμικού οργάνου στο σχολείο αντίθετα με ό,τι συνέβαινε στα σχολεία του δημόσιου τομέα, στο ιδιωτικό σχολείο ο σύλλογος των εκπαιδευτικών δεν συνεδρίαζε και δεν συναποφάσιζε με τη διεύθυνση, αλλά απλώς ακολουθούσε τις αποφάσεις της διεύθυνσης και της ιδιοκτησίας.

Οι εντατικοί ρυθμοί εργασίας, η σχέση εξάρτησης με την εργοδοσία, η πίεση για αποδοτικότητα συνεπάγονταν εντατικούς ρυθμούς εργασίας και συχνά ανταγωνιστικότητα στο περιβάλλον εργασίας. Οι όροι αυτοί είχαν ως συνέπεια την έλλειψη συλλογικότητας η οποία θα επέτρεπε τη διαφύλαξη ή τη διεκδίκηση των κεκτημένων στο χώρο εργασίας ή την αντίστοιχη αποδυνάμωση της αλληλεγγύης μεταξύ των συναδέλφων και κυρίως την υπονόμευση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου.

ιεραρχία

Στο ιδιωτικό σχολείο η δομή της ιεραρχίας είναι πολύ αυστηρή και ευδιάκριτη. Στην κορυφή της ιεραρχίας βρίσκονται οι ιδιοκτήτες του σχολείου οι οποίοι τόσο με τη φυσική τους παρουσία όσο και ως προσωπικότητες αποτελούν σημείο αναφοράς για τους εκπαιδευτικούς, για τους μαθητές αλλά και για όλους τους υπαλλήλους του σχολείου.

Στην συνέντευξη η εκπαιδευτικός ερωτάται σχετικά και αναφέρει ότι η παρουσία και οι απαιτήσεις της εργοδοσίας επηρέαζαν την ψυχολογία της και το εργασιακό κλίμα γενικότερα. Αναγνωρίζει τη σημασία της ψυχολογίας στην

δουλειά των εκπαιδευτικών και τον ρόλο που αυτή παίζει στη διαμόρφωση της σχέσης τους με τους μαθητές.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Ποιος είναι ο ρόλος του ιδιοκτήτη - με βάση το γεγονός ότι δούλευες για έναν άνθρωπο και υπήρχε ενός είδους εξάρτηση - πρακτικά, αλλά, κυρίως, ψυχολογικά στη δουλειά σου; Αν αισθάνθηκες σε πολλές στιγμές ότι θα λειτουργούσες κάπως διαφορετικά...

εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι αυτό που ήταν να κάνω το έκανα στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Απλώς αν ήτανε καλύτερο το κλίμα θα είχα και εγώ καλύτερη ψυχολογία. Δεν ξέρω. Αυτό το πράγμα εισέπραξα. Εντάξει, πάλι όπου χρειάστηκε παρέμβαση είχα τη στήριξη. Το ψυχολογικό, όμως, στη δουλειά μας είναι το μεγαλύτερο κομμάτι από τη στιγμή που ερχόμαστε σε επαφή με τα παιδιά.

Ιωάννα: Δηλαδή, ένιωσες την ψυχολογία σου να επηρεάζεται σε κάποιες καταστάσεις; Ήσουν κατά κάποιο τρόπο επιφυλακτική; Σκεφτόσουν δύο φορές πριν κάνεις κάτι; εκπαιδευτικός: Ότι το σκεφτόμουν σίγουρα το σκεφτόμουν. Απλά ό,τι και να έκανα ήξερα ποια θα είναι η αντίδραση και αυτό ήταν που με χαλούσε περισσότερο.

Ιωάννα: Όταν λες αντίδραση;

εκπαιδευτικός: Αντίδραση... πλην κάποιων εξαιρέσεων ήξερες σε ποια κατεύθυνση θα είναι η αντίδραση. Οπότε είτε κάνω το Α είτε κάνω το Β...

Στο παραπάνω απόσπασμα της συνέντευξης η εκπαιδευτικός προσπαθεί να αποσαφηνίσει τον τρόπο με τον οποίο η εργοδοσία πλαισίωνε αυστηρά τη δράση της μέσα στο σχολείο. Είναι προφανές ότι οι εκπαιδευτικοί κινούνταν με βάση αυστηρές κατευθυντήριες γραμμές και η κάθε απόκλιση θεωρούσαν ότι θα είχε και τις αντίστοιχες συνέπειες.

Πέρα από το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, η ιδιοκτησία αποπειράται να επιβάλει το κύρος και την αυθεντία μέσα από την κυρίαρχια της προσωπικότητας του ιδιοκτήτη μέσω της φυσικής του παρουσίας ή του κύρους του ονόματός του το οποίο επισκιάζει πολλές ακόμα και όψεις της διδασκαλίας. Έτσι, πολλοί από τους χώρους του σχολείου είναι διακοσμημένοι με φωτογραφίες από δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου που έλαβαν χώρα στο παρελθόν απεικονίζεται ο ιδιοκτήτης του σχολείου να παρακολουθεί, να συγχαίρει ή να φωτογραφίζεται με τους συμμετέχοντες. Μάλιστα, σε κάποιες από τις φωτογραφίες απεικονίζεται με προσωπικότητες της τέχνης που το σχολείο φιλοξένησε. Στις φωτογραφίες αυτές φαίνεται μάλλον να δίνεται έμφαση στα πρόσωπα παρά στη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα. Είναι εμφανές ότι γίνεται προσπάθεια το σχολείο να αυξήσει το στάτους στην τοπική κοινωνία μέσα από την ανάδειξη των δεσμών που οι ιδιοκτήτες αναπτύσσουν με πρόσωπα κύρους.

Στην κλίμακα της ιεραρχίας ακολουθεί η διευθύντρια του Δημοτικού η οποία βρίσκεται σε άμεση σχέση με εκπαιδευτικούς και την ιδιοκτήτρια. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται άμεσα σε αυτή για θέματα που αφορούν στην οργάνωση του προγράμματος σπουδών, την επίδοση των μαθητών ή την αξιολόγησή τους. Είναι επίσης εκείνη η οποία βρίσκεται σε άμεση σχέση με την ιδιοκτησία του σχολείου. Στον ελάχιστο χρόνο που είχα την ευκαιρία να βρίσκομαι στο γραφείο της διευθύντριας είδα ότι τα καθήκοντά της ήταν μάλλον συμβουλευτικά παρά διοικητικά, δεδομένης της εμπειρίας της στην α'/βάθμια εκπαίδευση και του γεγονότος ότι εργαζόταν ως δασκάλα στο σχολείο. Τα καθήκοντα της διοίκησης μοιράζονταν ανάμεσα στην γραμματεία και την ιδιοκτησία του σχολείου.

4.3.3 Παρατήρηση στην Τάξη

4.3.3.1 Υποδομές και Διακόσμηση

Η αίθουσα στην οποία οι μαθητές περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας διαθέτει τον τυπικό στοιχειώδη εξοπλισμό που χαρακτηρίζει το μέσο ελληνικό δημόσιο σχολείο και ο οποίος τους περιορίζει στον παραδοσιακό μοντέλο μετωπικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Αυτό που ωστόσο διαφοροποιεί το συγκεκριμένο σχολείο από τα άλλα δημόσια που εξετάστηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια είναι το γεγονός ότι αρκετές ώρες την ημέρα οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μάθημα σε άλλες αίθουσες οι οποίες είναι προορισμένες για τη διδασκαλία συγκεκριμένων αντικειμένων και διαθέτουν το αντίστοιχο εποπτικό υλικό (ξένες γλώσσες, φυσική, μουσική, εικαστικά, Η/Υ).

Η πρακτική αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη μονοδιάστατη διδασκαλία των μαθημάτων εκείνων που είναι περισσότερο συνδεδεμένα με το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική επιτυχία (Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία) και τη ταύτιση της γνώσης που παρέχεται στο σχολείο με ένα απαρχαιωμένο μοντέλο μάθησης που βρίσκεται μακριά από τον κόσμο στον οποίο οι μαθητές μεγαλώνουν και είναι πολύ διαφορετικός από τα ερεθίσματα που έχουν έξω από το σχολείο καθιστώντας την παρεχόμενη γνώση ξένη προς αυτούς και τους ίδιους παθητικά υποκειμένα που καλούνται να την προσλάβουν προσωρινά για χρησιμοθηρικούς λόγους στο πλαίσιο ενός εξετασιοκεντρικού συστήματος.

4.3.3.2 Ανθρώπινες Σχέσεις

σχέσεις εκπαιδευτικού - μαθητών

Οι μαθητές είναι συνήθως ανυπάκουοι. Αγνοούν τις υποδείξεις της εκπαιδευτικού η οποία συχνά βρίσκεται σε ρόλο παιδονόμου. Όπως φαίνεται κυρίως στην ενότητα όπου περιγράφονται οι μέθοδοι που υιοθετούνται για την πειθαρχία των μαθητών, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές βρίσκονται σε μεγάλη συναισθηματική απόσταση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού η οποία αν και δυσκολεύεται να εξηγήσει τη συμπεριφορά των μαθητών, υποστηρίζει ότι θα ήταν σε θέση να διαχειριστεί καλύτερα τα φαινόμενα αν είχε διαφορετικό μορφωτικό υπόβαθρο.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Εστιάζοντας στην περσινή χρονιά και σ' αυτό που είπες «παίρνεις πράγματα από τα παιδιά» θα μπορούσες να πεις κάτι παραπάνω για εκείνα τα παιδιά; Τι απολάμβανες από την περσινή χρονιά;

εκπαιδευτικός: Κοίταξε, από την περσινή χρονιά δεν θα έλεγα ότι ένιωσα την αγάπη από τα παιδιά έτσι όπως θα την περίμενα από παιδιά δημοτικού. Ήταν ελάχιστες οι φορές που με έκαναν να νιώσω ότι είμαι κοντά τους. Έτσι το εισέπραξα εγώ. Δεν ένιωσα την επικοινωνία με τα μικρά παιδιά, όπως ίσως τη νιώθω με τα πιο μεγάλα. Δεν ξέρω αν αυτό είναι η ιδέα μου...

[...]

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Ο ρόλος σου στο σχολείο και κυρίως όσον αφορά στην αλληλεπίδρασή σου με τα μικρά παιδιά πόσο σημαντικός θεωρείς ότι είναι; Αναφορικά με την επίδραση στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους...

εκπαιδευτικός: Δεν ξέρω. Ίσως επειδή είχα μάθει σε άλλες ηλικίες, για μένα ήτανε δύσκολο με την έννοια ότι – ίσως αν είχα τελειώσει το παιδαγωγικό σίγουρα θα είχα εντελώς διαφορετική προσέγγιση. Θεωρώ ότι θα μπορούσα να δώσω και άλλα πράγματα τα οποία δεν έδωσα, αλλά θεωρώ ότι δε με βοηθούσε και αυτό το μπαγκκράουντ που είχα για να το κάνω.

Οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού δείχνουν ότι διατηρεί ορισμένα στερεότυπα τα οποία αφορούν στην παιδική ηλικία και τα οποία θα μπορούσαν να αποδοθούν στο ελλιπές παιδαγωγικό της υπόβαθρο. Ειδικότερα, στην προσπάθειά της να ερμηνεύσει την απόσταση μεταξύ αυτής και των μαθητών υποστηρίζει ότι η προσδοκία της για τους μαθητές του Δημοτικού («τα μικρά παιδιά») ήταν ότι θα την έκαναν «να νιώσει αγάπη» ή ότι «είναι κοντά τους». Στην προσέγγισή της η εκπαιδευτικός τοποθετεί την ευθύνη για την επιτυχία της παιδαγωγικής σχέσης στους μαθητές χρησιμοποιώντας ως επιχείρημα την ηλικιακή ομάδα στην οποία αυτοί ανήκουν και το γεγονός ότι αυτή συνεπάγεται ευαισθησία, συναισθηματισμό, αθωότητα. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τη θεώρηση των αναπτυξιακών σταδίων της εξέλιξης του παιδιού, όπως αυτή του Piaget.

Η στάση που υιοθετεί, ωστόσο, απέναντι στους μαθητές βρίσκεται σε πλήρη διάσταση με την απάντηση που δίνει παραπάνω. Τόσο στη διάρκεια της διδασκαλίας όσο και εκτός της τάξης η εκπαιδευτικός απευθύνεται στα αγόρια της τάξης χρησιμοποιώντας το επίθετό τους.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Επίσης παρατήρησα ότι στο σχολείο απευθύνεστε στα παιδιά με το επώνυμό τους. Στα αγόρια. Πού οφείλεται αυτό;

εκπαιδευτικός: Δεν το θυμάμαι. Τους φώναζα με το επώνυμο; Απ' όσο θυμάμαι είναι μάλλον συνήθεια του σχολείου και την υιοθέτησα κι εγώ.

Ιωάννα: Πού οφείλεται αυτό; Μπορείς να σκεφτείς γιατί γινόταν αυτό;

εκπαιδευτικός: Δεν ξέρω. Ίσως για να τα κάνουν να νιώσουν λίγο πιο μεγάλα; Αυτό που λέω μπορεί να είναι κάτι απλοϊκό αλλά... Δε μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο. Να αισθανθούν σαν άντρες, άρα να δουν πιο υπεύθυνα...

Οι απαντήσεις που δίνει στην προκειμένη περίπτωση η εκπαιδευτικός δείχνουν ότι δεν ακολουθεί συγκεκριμένη στρατηγική για τη διαμόρφωση κλίματος στην τάξη το οποίο στηρίζεται κυρίως στον τρόπο που διαμορφώνεται η σχέση της με τους μαθητές. Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, δεν έχει συνείδηση του προσανατολισμού της και η ερμηνεία που τελικά δίνει στην πρακτική της ακυρώνει την αρχική έμφαση που δίνει στην σημασία της παιδικής ηλικίας για την προσέγγιση μεταξύ εκπαιδευτικού - μαθητών.

4.3.3.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές

διδακτικό στυλ

Η διδασκαλία περιστρέφεται κυρίως γύρω από τον άξονα της διαχείρισης της τάξης δεδομένου ότι είναι πολύ δύσκολο για την εκπαιδευτικό να διασφαλίσει τη συνθήκη εκείνη που θα βοηθήσει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Άλλωστε, όπως και η ίδια εξηγεί στην συνέντευξη, δεν είχε το χρόνο, το υπόβαθρο και τελικά τη δυνατότητα να μπορέσει να έρθει σε επαφή και να κατανοήσει τους μαθητές. Έτσι συχνά υιοθετεί πρακτικές που εντάσσονται στο

σχήμα «ανταμοιβή-τιμωρία» ακόμα και για τη διαχείριση των απλούστερων καταστάσεων: π.χ. «αν μείνετε σήμερα ήσυχοι, τη Δευτέρα θα σας φέρω σοκολατάκια...» ή «αν δεν ησυχάσετε, δε θα βγείτε σε κανένα διάλειμμα σήμερα!»

Γενικότερα, η εκπαιδευτικός ακολουθεί το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που τοποθετεί τον διδάσκοντα στο επίκεντρο της διαδικασίας και τους μαθητές σε ρόλο παθητικών παρατηρητών που περιορίζονται στην απορρόφηση πληροφοριών. Επιπλέον, το μάθημα χαρακτηρίζει ο βερμπαλισμός της εκπαιδευτικού, καθώς οι μαθητές σε λίγες μόνο περιπτώσεις έχουν τη δυνατότητα να πάρουν το λόγο και όταν αυτό συμβαίνει αφορά στις περιπτώσεις που εξετάζονται ή τους γίνονται συγκεκριμένες ερωτήσεις γνωστικού / πληροφοριακού περιεχομένου (π.χ. «Ποιοι έλαβαν μέρος στη μάχη του...;» «Ποια είναι η πρωτεύουσα της ... ;» «Πού βρίσκεται ο...;»).

Το ίδιο μοντέλο διδασκαλίας εφαρμοζόταν από όλους τους εκπαιδευτικούς της τάξης και ήταν εκείνο το οποίο θεωρούνταν καταλληλότερο για την επίτευξη υψηλότερων επιδόσεων αλλά και την επιβολή της πειθαρχίας.

Ο προσανατολισμός του σχολείου στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων από τους μαθητές έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός αυταρχικού πλαισίου για τη λειτουργία του, το οποίο αφορά όλες τις ομάδες αναφοράς (μαθητές, εκπαιδευτικούς και άλλο προσωπικό).

Χρησιμοποιώντας ως πλαίσιο ανάλυσης την κοινωνιολογία του B. Bernstein, φαίνεται ότι το αυταρχικό διδακτικό στυλ συνδέεται σαφώς με την ισχυρή περιχάραξη της γνώσης¹⁰ η οποία αποβλέπει στον έλεγχο της απόδοσης του σχολείου κυρίως μέσω ορατών παιδαγωγικών πρακτικών¹¹, όπως η αυστηρά προγραμματισμένη παράδοση της διδακτέας ύλης και η τακτική εξέτασή της. Η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μορφή της παιδαγωγικής σχέσης, η οποία ενισχύεται στο πλαίσιο της επιβολής της πειθαρχίας που θα περιγραφεί αναλυτικότερα παρακάτω, ενισχύει σημαντικά την περιχάραξη και άρα την ασυμμετρία στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού μαθητών. Αυτό που διαφοροποιεί σημαντικά το υπό μελέτη ιδιωτικό σχολείο σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία του δείγματος είναι το γεγονός ότι η μεταδιδόμενη γνώση δεν ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ή δεν αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών. Εν προκειμένω είναι η ιδιοκτησία του σχολείου που ορίζει το αυστηρό πλαίσιο της μετάδοσης της γνώσης στο χώρο (ταξινόμηση¹²) και στο χρόνο (περιχάραξη).

Η αυταρχική παιδαγωγική την οποία ενστερνίζεται το σχολείο έχει διαφορετικές εκδηλώσεις στο πλαίσιο τη σχολικής ζωής και λαμβάνει χώρα όχι μόνο εντός αλλά και εκτός της τάξης. Οι παράμετροι που συγκροτούν τον αυταρχικό χαρακτήρα του σχολείου συνίστανται στην αυστηρή τήρηση τελε-

¹⁰ ως περιχάραξη ορίζεται «ο βαθμός ελέγχου εκπαιδευτικού και μαθητή στην επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1991)

¹¹ «μια Ορατή Παιδαγωγική (και υπάρχουν πολλές αυτού του τύπου) δίνει πάντα την έμφαση στην επιτέλεση (performance) του παιδιού, στο κείμενο που το παιδί δημιουργεί και στον βαθμό στον οποίο το κείμενο ικανοποιεί τα κριτήρια. Έτσι οι δέκτες διαβαθμίζονται ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο ικανοποιούν τα κριτήρια. Μια Ορατή Παιδαγωγική δίνει την έμφαση στο εξωτερικό προϊόν του παιδιού» (Bernstein, 1991: 122)

¹² ως ταξινόμηση ορίζεται «η μόνωση μεταξύ των περιεχομένων της γνώσης» (Bernstein, 1991: 67)

τουργικών διαδικασιών, όπως η ένδυση των μαθητών (οι μαθητές φορούν στολή), η μετακίνησή τους εντός του σχολείου (μετακίνηση από αίθουσα σε αίθουσα, από την αίθουσα στον αύλιο χώρο με τη συνοδεία της εκπαιδευτικού), η ομαδική προσευχή (το πρωί, πριν και μετά το φαγητό).

Στο ιδιωτικό σχολείο αναδεικνύονται με τον πιο εμφανικό τρόπο οι παραδοσιακές σχέσεις εξουσίας που διαμορφώνονται στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο έχοντας ως στόχο την επιτυχία των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις συμβάλλει στην αναπαραγωγή στερεοτύπων που προωθούνται από το μοντέλο εκείνο της εκπαίδευσης που είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του καπιταλιστικού συστήματος. Πρόκειται για προσεγγίσεις που αφορούν στην αντιμετώπιση της ανθρώπινης ικανότητας και ειδικότερα την καλλιέργεια του δυϊσμού μεταξύ ακαδημαϊκώς ικανών και μη μαθητών.

Με βάση την προσέγγιση του Foucault η ίδια η οργάνωση του σχολείου ως προς τη διαμόρφωση του χώρου (διαφορετικές εγκαταστάσεις, διαφορετικά σχολικά αντικείμενα και η εκπαίδευση των μαθητών με βάση την ηλικιακή τους ομάδα και όχι π.χ. τα ενδιαφέροντά τους) θυμίζει ήδη την οργάνωση ενός εργοστασίου και στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου σε συνδυασμό με τις συνεχείς εξετάσεις και την τυποποίηση της διδασκτέας ύλης φαίνεται να έχει ως στόχο τη συμμόρφωση ή αυτό που ο Foucault ονομάζει τη δημιουργία πειθήνιων σωμάτων (1991: σσ. 179-193).

Πειθαρχία

Η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μεγάλο πρόβλημα σε ό,τι αφορά την πειθαρχία των μαθητών για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Οι μαθητές αγνοούν τις παρατηρήσεις της, την ειρωνεύονται, δημιουργούν φασαρία.

Η ίδια αποδίδει αυτή την έλλειψη πειθαρχίας κυρίως στην ηλικία των μαθητών.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Και αυτό τι είναι που δεν σου αρέσει; Συγκρίνοντας ενδεχομένως και τα δύο επίπεδα.

εκπαιδευτικός: Δε μου άρεσε η έλλειψη πειθαρχίας που υπήρχε μερικές φορές και αυτή η αντίδραση για την αντίδραση που τα παιδιά του Δημοτικού είναι λογικό να την έχουν, γιατί δε συμβαίνει το ίδιο με τα μεγαλύτερα παιδιά. Δεν αντιδρούν, γιατί είναι συνειδητοποιημένα ότι ξέρουν ότι θα γίνει αυτό ασχέτως αν γκρινιάζουν, αλλά είναι πολύ υποφερτό και πολύ λάιτ σε σχέση με τα πιο μικρά παιδιά.

Στην απάντησή της η εκπαιδευτικός, αναφερόμενη τόσο στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου όσο και στους μεγαλύτερους μαθητές της αξιοποιεί ορολογία που προέρχεται από το πεδίο της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Σύμφωνα με την προσέγγισή της, οι μαθητές δεν αποτελούν διακριτές προσωπικότητες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, προτιμήσεις, κλίσεις κλπ., αλλά λειτουργούν ως μονάδες μιας ηλικιακής ομάδας. Το γεγονός αυτό έχει σημαντική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών και την κοινωνικοποίησή τους, καθώς η εκπαιδευτικός αναπτύσσει προσδοκίες αναφορικά με τις δυνατότητές τους σε ό,τι αφορά την αντίληψη ή τη συναισθηματική τους ωριμότητα δημιουργώντας το σχήμα της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στην παιδαγωγική σχέση.

Η αντίληψη αυτή για την παιδαγωγική σχέση έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία τήρησης της τάξης και την έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

απόσπασμα σημειώσεων:

Στο μάθημα των Θρησκευτικών το οποίο γίνεται την 8^η ώρα του Ωρολογίου προγράμματος (μετά τη θεατρική αγωγή) τα πρώτα λεπτά επικρατεί μεγάλη αναστάτωση μέσα στην τάξη, καθώς τα παιδιά προσπαθούν να μοιράσουν τις φωτοτυπίες τους. Η εκπαιδευτικός επανειλημμένα φωνάζει στους μαθητές (κυρίως στα αγόρια) να ηρεμήσουν εκείνοι, όμως, την αγνοούν. Στη συνέχεια αρχίζουν να παίζουν με τις κασετίνες τους χτυπώντας ο ένας τον άλλο. Σε αυτό συμμετέχουν και τα κορίτσια:

εκπαιδευτικός: Σταματήστε αυτή τη στιγμή να πετάτε τις κασετίνες! Και αυτές τις κασετίνες δε θα τις ξαναφέρετε στην τάξη!

μαθητής: Πού κολλάνε οι κασετίνες τώρα, κυρία;

Περιστατικά σαν και αυτό που περιγράφεται παραπάνω είναι μέρος της σχολικής ρουτίνας και το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί παράδειγμα του κενού στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και της αδυναμίας της εκπαιδευτικού να διαχειριστεί καταστάσεις που υποβαθμίζουν συστηματικά το έργο της.

Οι μόνες στιγμές που τα παιδιά συγκεντρώνονται και ηρεμούν είναι κατά τη συγγραφή γραπτών ασκήσεων. Σε αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά είναι συγκεντρωμένα σε αυτά που η εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα, ή στην επανατροφοδότηση που δίνεται για τα διαγωνίσματά τους. Η εκπαιδευτικός φαίνεται να γνωρίζει το ενδιαφέρον αυτό των μαθητών και την προσήλωσή τους στο στόχο της υψηλής επίδοσης και το αξιοποιεί προκειμένου να επιβάλει την πειθαρχία:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Ο Βαγγέλης είναι πολύ δυνατός, αλλά με τη συμπεριφορά του με απογοητεύει...

Όπως φαίνεται στο παραπάνω απόσπασμα, η εκπαιδευτικός, προκειμένου να επαναφέρει το μαθητή στην τάξη, τού υπενθυμίζει ότι η συμπεριφορά του δεν του επιτρέπει να αποδώσει τα μέγιστα, αξιοποιώντας μάλλον το γεγονός ότι η επίδοση αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές στην τάξη.

Παρ' όλ' αυτά, συχνότερες είναι οι περιπτώσεις που η εκπαιδευτικός χάνει τελείως τον έλεγχο της τάξης και αναγκάζεται να διατηρεί υπερβολικά ψηλά τον τόνο της φωνής της καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος.

απόσπασμα σημειώσεων:

Το μάθημα των Θρησκευτικών ξεκινά την 8^η ώρα, μετά το μεσημεριανό φαγητό. Η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες προκειμένου να καταφέρει να κάνει τους μαθητές να την παρακολουθήσουν και να ξεκινήσουν το μάθημα.:

περιστατικό α:

Γιώργος: Κυρία, να πάω τουαλέτα;

εκπαιδευτικός: Όχι, να μην πας, γιατί πας για βόλτα!

Γιώργος: Τι λέτε, κυρία, αφού είχαμε φαγητό...

εκπαιδευτικός: Το μάθημα δεν είναι για να κάνετε βόλτες!

Γιώργος: Ναι, άμα ήσασταν στη θέση μου...

Στο παραπάνω παράδειγμα ο Γιώργος, αν και ζητά την άδεια της εκπαιδευτικού για να πάει στην τουαλέτα, φαίνεται να το κάνει μόνο για να ακολουθήσει ένα τυπικό που αφορά στην κίνηση των μαθητών στην τάξη, η οποία ορίζεται από τη σχέση του με τους ανωτέρους του και εν προκειμένω με την εκπαιδευτικό. Όταν εκείνη, εικάζοντας, του αποδίδει την πρόθεση ότι ζητά να πάει στην τουαλέτα με σκοπό να κάνει βόλτα αυτός «αποκαλύπτεται» δείχνοντας ότι η δικαιολογία του ήταν έτοιμη για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης απάντησης της εκπαιδευτικού και της εξηγεί αντιστοίχως: «αφού είχαμε φαγητό...». Ταυτόχρονα αμφισβητεί το κύρος της εκπαιδευτικού ενώπιον του συνόλου της τάξης αρνούμενος την λογική της και υπονοώντας ότι η εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να καταλάβει ότι είναι λογικό κάποιος να θέλει να πάει στην τουαλέτα μετά το φαγητό.

περιστατικό β΄:

Το μάθημα διακόπτεται όταν η γραμματέας του σχολείου έρχεται στην τάξη για να ενημερώσει ότι μία από τις μαθήτριες θα πρέπει να φύγει.

Βάγιος: Να μην ξεχάσεις τα εβδομαδιαία (φυλλάδια)!

Η εκπαιδευτικός δίνει τα φυλλάδια σε όλους και τους υπενθυμίζει να μην τα χάσουν.

Γιώργος: Κυρία, έχουμε κι άλλα προβλήματα τώρα! Έχασα το καλύτερό μου σκουφί...

εκπαιδευτικός: Γιώργο, θα πας στο γραφείο των δασκάλων!

Το δεύτερο περιστατικό είναι ενδεικτικό του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αυθαδιάζουν ή ειρωνεύονται την εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της σχολικής ρουτίνας εμποδίζοντας την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να διαχειριστεί αυτή την πραγματικότητα υψώνοντας τον τόνο της φωνής της, κάνοντας παρατηρήσεις, απευθυνόμενη με ειρωνικό ύφος προς τους μαθητές ή απειλώντας τους με ποινές.

Τα παραδείγματα που παρατέθηκαν παραπάνω καταδεικνύουν το γεγονός ότι η παιδαγωγική σχέση περιορίζεται μόνο στο περιεχόμενο της μάθησης. Το είδος της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και οι διαρκείς τους συγκρούσεις δεν είναι αποτέλεσμα της ασυμμετρίας στις σχέσεις τους, αλλά οφείλεται μάλλον στο ότι η πειθαρχία αποτελεί το κυρίαρχο μέσο που χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στα κριτήρια που τίθενται από την εργοδοσία και τα οποία αφορούν στην επίδοση των μαθητών αναφορικά με τα περιεχόμενα της μάθησης.

έμφαση στην επίδοση

Βασικός στόχος του σχολείου είναι η υψηλή επίδοση των μαθητών με βάση προκαθορισμένα κριτήρια τα οποία είναι γνωστά στους μαθητές. Τα κριτήρια αυτά αφορούν στην γνωστική διάσταση της διδασκαλίας και κατάκτηση της διδαχθείσας ύλης. Πιο συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός του σχολείου από το Δημοτικό ήδη αφορά στην επιτυχία των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και την είσοδο στο Πανεπιστήμιο. Είναι γεγονός ότι η επιτυχία σε μια σχολή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί ορόσημο στην ζωή της πλειονότητας των νεαρών Νεοελλήνων και των οικογενειών τους, ενώ ταυτόχρονα συνιστά ίσως το μοναδικό δείκτη αξιολόγησης της 12χρονης πορείας τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στο ιδιωτικό σχολείο του δείγματος ο προσανατολισμός αυτός θα μπορούσε να αποτελεί τη συνισταμένη μιας σειράς πρακτικών οι οποίες αφορούν στην διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών με την προσθήκη επιπλέον ωρών στο

ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας αλλά και με την έμφαση σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα.

Οι μαθητές παρακολουθούν εννέα διδακτικές ώρες καθημερινά. Στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος είναι ιδιαίτερα αυξημένες οι ώρες του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας, των Μαθηματικών και των Φυσικών. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι οι επιπλέον ώρες στα μαθήματα αυτά είναι φροντιστηριακού χαρακτήρα, ενώ στο πλαίσιο της διδασκαλίας οι Λόγοι που αρθρώνονται γύρω τους τα συνδέουν άμεσα με το πνεύμα της προετοιμασίας για τις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Ειδικότερα, οι Λόγοι αυτοί αποτελούν τη συνισταμένη της έμφασης η οποία δίνεται στα μαθήματα αυτά στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος μέσα από φροντιστηριακού χαρακτήρα διδασκαλίες και επανειλημμένες αξιολογήσεις, αλλά ακόμη και μέσω της ονομασίας τους η οποία τα συνδέει με τα μαθήματα του Λυκείου και ιδιαίτερα με εκείνα που εξετάζονται στις Πανελλαδικές εξετάσεις («Έκθεση», «Συντακτικό», ή «Φυσική» αντί για «Φυσικά»).

Μάλιστα σε αντίστοιχη ερώτηση η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι η διεύθυνση του σχολείου έδινε σαφείς οδηγίες σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Πόσο παρεμβατικούς βρίσκετε τους γονείς ή τη διεύθυνση και άλλους ανώτερους φορείς στο έργο σας;

εκπαιδευτικός: Από τους γονείς δε θα το έλεγα. Από τη διεύθυνση υπήρχε και στο γνωστικό κομμάτι ακόμα. Δηλαδή «αυτό να το κάνουμε έτσι...». Θεωρώ ότι θα μπορούσαμε να λειτουργήσουμε και πιο ελεύθερα.

Τα θεωρούμενα ως βασικότερα μαθήματα των ΔΕΠΠΣ ή εκείνα που εξετάζονται στις Πανελλαδικές Εξετάσεις διδάσκονται από τον ίδιο τον ιδιοκτήτη του σχολείου (Συντακτικό), τη σύζυγό του (Έκθεση), το γιο του (Μαθηματικά) και έναν από τους πιο αναγνωρισμένους καθηγητές του Λυκείου (Φυσική). Η επιλογή αυτή ως προς τη διαμόρφωση του προγράμματος, δείχνει κατ'αρχάς ότι το σχολείο λειτουργεί ως ένα προσωποπαγές ίδρυμα στο επίκεντρο της λειτουργίας του οποίου βρίσκονται οι ιδιοκτήτες του, οι οποίοι διασφαλίζουν προσωπικά την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης επισφραγίζοντας επίσης τον προσανατολισμό του σχολείου ως προς τους στόχους της διδασκαλίας.

Σε ανεπίσημη συζήτηση που είχα με την ιδιοκτήτρια του σχολείου μου εξέφρασε πόσο «περήφανη» αισθάνεται για την πολύ καλή δουλειά που κάνουν στο σχολείο και η οποία οδηγεί τους μαθητές σε επιτυχίες:

απόσπασμα σημειώσεων:

ιδιοκτήτρια: Αυτό δε φαίνεται πάντα στις στατιστικές γιατί τα παιδιά μας πολλές φορές φεύγουν στην Γ' Λυκείου και πηγαίνουν στα δημόσια σχολεία για να αποφύγουν και τα δίδακτρα.

Στην απάντησή της η ιδιοκτήτρια του σχολείου επιβεβαιώνει τον προσανατολισμό του σχολείου στην επίτευξη επιτυχιών που μεταφράζονται σε υψηλά ποσοστά εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εκπαιδευτικός της τάξης στις απαντήσεις που δίνει στο πλαίσιο της συνέντευξης ευθυγραμμίζεται με τη φιλοσοφία την οποία υιοθετεί το σχολείο:

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Ως καθηγήτρια, τώρα, νομίζεις ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα σε βοηθάει ή σε εμποδίζει περισσότερο;

εκπαιδευτικός: Να σου πω την αλήθεια εμείς στο νου μας περισσότερο έχουμε τις Πανελλήνιες. Το Αναλυτικό... ξέρω ότι στα σχολεία προχωράνε με εντελώς άλλους ρυθμούς και κάποια πράγματα τα θεωρούν δεδομένα ή διδαγμένα από το φροντιστήριο οπότε εγώ δε μπορώ να πω ότι δουλεύω βάσει αναλυτικού ή ωρολόγιου προγράμματος.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Με αφορμή την αναφορά σου στις Πανελλαδικές. Ως παρατηρήτρια πρόσεξα ότι στο σχολείο πολύ συχνά επανερχόταν ο λόγος γύρω από αυτές, δηλαδή ο προσανατολισμός του σχολείου, στρεφόταν στις Πανελλαδικές. Αυτό πώς το βλέπεις για το Δημοτικό σχολείο;

εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ καλό, γιατί το Δημοτικό –για να μη σου πω Πρώτη και Δευτέρα- είναι και οι πιο σημαντικές τάξεις. Δηλαδή, άμα το παιδί τελειώσει τη Δευτέρα και δεν ξέρει να γράφει έκθεση, δεν ξέρει να γράφει μια παράγραφο, φτάνουνε μετά στο Λύκειο και διαβάζουμε τραγικά πράγματα, δεν έχεις ιδέα...

Το καλό με το συγκεκριμένο σχολείο είναι ότι είχανε και έχουνε στο μυαλό τους τις Πανελλήνιες, θεωρώ ότι η δουλειά που γίνεται είναι πολύ καλή, δηλαδή αν κρίνω από το τι έκανα εγώ, χωρίς να φανεί αυτή τη στιγμή ότι περιαιτολογώ, θεωρώ ότι δίναμε στα παιδιά πράγματα που θα τους βοηθήσουν. Δε σημαίνει ότι όλα τα παιδιά το αφομοίωναν το ίδιο και θεωρώ ότι αυτό είναι και το καλύτερο. Δηλαδή, από μικρό το παιδί να μπει σε αυτή τη λογική και σε αυτή τη διαδικασία χωρίς να έχει βέβαια το άγχος, έτσι;

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποσπάσματα, η εκπαιδευτικός μάλλον ενστερνίζεται την πολιτική του σχολείου αναφορικά με τον προσανατολισμό στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Βασική της θεώρηση είναι ότι το Δημοτικό σχολείο πρέπει να παρέχει στα παιδιά τις δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να έχουν μια πετυχημένη πορεία στο Λύκειο, ενώ δεν κάνει καμία αναφορά στον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού και τη σημασία του έργου του όσον αφορά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου και την επίτευξη συναισθηματικών ή ψυχοκινητικών στόχων.

αξιολόγηση

Η έμφαση που δίνεται από την εκπαιδευτικό αλλά και το σχολείο γενικότερα στη σημασία των Πανελλαδικών Εξετάσεων αντικατοπτρίζεται στις αντίστοιχες πρακτικές που ασκούνται και τους λόγους που αρθρώνονται στο πλαίσιο της τάξης. Πέραν των μεθοδολογικών επιλογών που αφορούν στην παράδοση του μαθήματος, και των ασκούμενων πρακτικών που σχετίζονται με τη διαμόρφωση των σχέσεων μαθητών - εκπαιδευτικού, δεδομένου του γεγονότος ότι ο κύριος στόχος της διδασκαλίας είναι η επίτευξη υψηλών επιδόσεων για όλους τους μαθητές, στον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται η αξιολόγηση.

Η πρακτική της αξιολόγησης παίρνει διάφορες μορφές και είναι είτε οργανωμένη και αυστηρά πλαισιωμένη είτε λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής υπό τη μορφή προφορικής εξέτασης, ή εξέτασης της ορθογραφίας. Έτσι, όσον αφορά στην πρώτη περίπτωση αξιολόγησης δίνονται στους μαθητές εβδομαδιαία «Ασκησιολόγια» για τα προαναφερθέντα βασικότερα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν επαναληπτικές ασκήσεις που αφορούν στην ύλη που επεξεργάστηκαν στη διάρκεια της εβδομάδας. Εν συνεχεία τα «Ασκησιολόγια» εξετάζονται από την εκπαιδευτικό η οποία βαθμολογεί τους μαθητές αρχικά ατομικά, ενώ στη συνέχεια πραγματοποιείται συλλογική διόρθωση του φυλλαδίου στην τάξη.

Μία δεύτερη μορφή αξιολόγησης η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προσέγγιση που το σχολείο υιοθετεί ως προς την εκπαιδευτική του λειτουργία αφορά στο θεσμό των τριμηνιαίων εξετάσεων. Και σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές εξετάζονται στην ύλη του προηγηθέντος τριμήνου αν και αυτή τη φορά η εξέταση αφορά και σε «δευτερεύοντα» μαθήματα όπως η Ιστορία ή η Γεωγραφία. Πάντα, όμως, η έμφαση δίνεται στα θεωρούμενα ως «κύρια» μαθήματα και αυτό εκφράζεται κυρίως μέσα από την άγχος των εκπαιδευτικών κατά την προετοιμασία των μαθητών, την αγωνία των μαθητών πριν την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων και την ικανοποίηση ή μη της διεύθυνσης από το αποτέλε-σμα.

απόσπασμα σημειώσεων:

στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας η εκπαιδευτικός εργάζεται με τους μαθητές στο αντικείμενο του Συντακτικού και συγκεκριμένα εξετάζουν τις δευτερεύουσες προτάσεις. Ένας από τους μαθητές εξεταζόμενος στη σύνταξη της πρότασης κάνει λάθος και η εκπαιδευτικός του εφιστά την προσοχή:
εκπαιδευτικός: Στο Λύκειο αυτά πληρώνονται!

απόσπασμα σημειώσεων:

Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις στις οποίες είχε αναθέσει στα παιδιά να εργαστούν την προηγούμενη μέρα:
εκπαιδευτικός: Θέλω να μου πείτε τα τέσσερα πράγματα που είπαμε χθες!
Οι μαθητές μπερδεύονται και αρχίζουν να συζητούν τις πιθανές απαντήσεις. Η εκπαιδευτικός τους δίνει λέξεις-κλειδιά που θα τους βοηθήσουν να απαντήσουν.
Τα παιδιά ξεκινούν να δίνουν απαντήσεις και πάλι. Όλοι απαντούν εκ περιτροπής την ίδια ερώτηση αυτολεξεί.
Μυρσίνη: Κυρία, όμως δεν πρέπει να τα αναπτύξουμε;
εκπαιδευτικός: Μην τυχόν και μπει καμιά ερώτηση για τα θετικά και τα αρνητικά και πείτε ότι δεν τα ξέρετε...!

Στην περίπτωση του πρώτου αποσπάσματος η εκπαιδευτικός αναφερόμενη σε ενδεχόμενη παρόμοια αποτυχία του μαθητή στο Λύκειο επιβεβαιώνει τον προσανατολισμό του σχολείου στην επίτευξη υψηλών επιδόσεων και ειδικότερα στην επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Ταυτόχρονα, υιοθετώντας ένα μεταφορικό σχήμα («πληρώνονται») δίνει ένα δραματικό τόνο στα λεγόμενά της προσπαθώντας να τονίσει τη σημασία του υπό εξέταση αντικειμένου αλλά και να επιστήσει την προσοχή των μαθητών στην κρισιμότητα του υπό εξέταση αντικειμένου.

Στο δεύτερο απόσπασμα διαφαίνεται η αγωνία της εκπαιδευτικού για την επιτυχία των μαθητών στο τριμηνιαίο διαγώνισμα του μαθήματος. Η διατύπωση εκφράζει ταυτόχρονα το άγχος της έμμεσης αξιολόγησης την οποία υφίστανται οι εκπαιδευτικοί από την εργοδοσία στο πλαίσιο της διεξαγωγής αυτών των εξετάσεων: «Μην τυχόν [...] πείτε ότι δεν τα ξέρετε...!».

Αυτή η αντίληψη, ωστόσο, για την φιλοσοφία του σχολείου δεν περιορίζεται στις προσεγγίσεις των ενηλίκων που συγκροτούν τις ομάδες αναφοράς του σχολείου. Ακόμα και οι μαθητές πολύ συνειδητά επιδιώκουν τις υψηλές επιδόσεις, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους.

απόσπασμα σημειώσεων:

Στη διάρκεια ενός κενού στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δύο μαθητές πλησιάζουν την εκπαιδευτικό, η οποία διορθώνει γραπτά, για να συζητήσουν την επίδοσή τους στο τριμηνιαίο διαγώνισμα της γλώσσας, καθώς έχει προηγηθεί ενημέρωση από την ιδιοκτήτρια του σχολείου:

Αντώνης: Θέλω να κάνω κι εγώ προσπάθεια να είμαι στην πρώτη γραμμή όπως οι άλλοι!
Δημήτρης: Κι εγώ δεν πήγα καλά έγραψα μόνο 80%...

Τόσο το περιεχόμενο όσο και η διατύπωση των μαθητών στο προηγούμενο απόσπασμα εκφράζουν την αγωνία τους να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις. Το σημείο αναφοράς για την πρόδοσή τους δεν αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας του μορφωτικού τους κεφαλαίου, αλλά η σύγκρισή τους με τους συμμαθητές τους οι οποίοι προηγούνται στη βαθμολογία. Μάλιστα, η έκφραση που χρησιμοποιεί ο μαθητής για να εκφράσει την αγωνία του («να είμαι στην πρώτη γραμμή όπως οι άλλοι») είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνονται οι σχέσεις μέσα στο σχολείο και της ανταγωνιστικότητας η οποία αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών.

Η κριτική σκέψη στη διδασκαλία

Η κριτική σκέψη, αν και αποτελεί όρο κλειδί στο πλαίσιο της στοχοθεσίας των ΔΕΠΠΣ και θεμελιώδη ικανότητα για τη δημιουργία αυτόνομων πολιτών η οποία με τη σειρά της είναι ζήτημα το οποίο το συγκεκριμένο σχολείο αναδεικνύει ως μείζονα στόχο στις προγραμματικές του, είναι παντελώς απύσχα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τουναντίον, σε όλες τις διαστάσεις της διδασκαλίας ενθαρρύνεται η απομνημόνευση η οποία εξυπηρετεί την επίτευξη διαφορετικών στόχων ανάλογα με την περίπτωση (επιδόσεις, αξιοπιστία εκπαιδευτικού).

Η «παπαγαλία» είναι συστατικό στοιχείο και άξονας της διδακτικής μεθοδολογίας. Στόχος της διδασκαλίας αποτελεί η επιτυχία στην εξέταση και αντίστοιχη επίτευξη υψηλών επιδόσεων.

Βασική διδακτική προσέγγιση της εκπαιδευτικού είναι η αναζήτηση «κλειδιών» ή «τρικ» στη διδασκαλία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις των εξετάσεων.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Κωνσταντίνε, πες μας σε παρακαλώ για τη συμβολή του Ρήγα Φεραίου στα γράμματα...

Κωνσταντίνος: (απαντά συλλήβδην αναφερόμενος σε όλες τις πληροφορίες που δίνονται στο βιβλίο για το Ρήγα Φεραίο)

Ειρήνη: Κυρία, αυτός τα είπε όλα! Εσείς τον ρωτήσατε μόνο για τα γράμματα...

εκπαιδευτικός: Έχει δίκιο η Ειρήνη, Κωνσταντίνε... Δεν πειράζει όμως. Την επόμενη φορά να είσαι πιο προσεκτικός.

Η προσέγγιση αυτή, ωστόσο, δεν υιοθετείται μόνο από τη δασκάλα της τάξης, αλλά είναι πρακτική που εφαρμόζεται στο σχολείο γενικότερα και αποτελεί μέρος της «ανεπίσημης φιλοσοφίας» του σχολείου. Η παρατήρηση στο μάθημα του Συντακτικού και της Γραμματικής που γίνεται από τον ιδιοκτήτη του σχολείου επιβεβαίωσε το γεγονός αυτό και έδειξε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης χρησιμοποιεί κάποιες από τις στρατηγικές που το σχολείο ενθαρρύνει, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές ανταποκριθούν στα κριτήρια που τίθενται από την ιδιοκτησία για την αξιολόγηση του επιτυχούς αποτελέσματος του μαθητή.

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο ιδιοκτήτης του σχολείου ο οποίος διδάσκει το μάθημα του Συντακτικού δίνει στα παιδιά διάφορα «τρικ» για να θυμούνται τους κανόνες:

«Το Υποκείμενο 'κάθεται φαρδιά πλατιά' μέσα στην πρόταση...»

«Το Επίθετο είναι ο 'νονός' κάθε λέξης. Την ονομάζει...»

Οι μαθητές οφείλουν να γνωρίζουν τους κανόνες και ταυτόχρονα να μπορέσουν να εμπεδώσουν μεγάλο όγκο πληροφοριών. Για το λόγο αυτό τόσο ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός όσο και η εκπαιδευτικός της υπό παρατήρηση τάξης καταφεύγουν σε αυτού του είδους τις μεθόδους που βοηθούν τη βραχυπρόθεσμη μνήμη των μαθητών, η οποία κινητοποιείται στη διαδικασία της απομνημόνευσης πληροφοριών.

Η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της Έκθεσης στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές θα έπρεπε να ενθαρρύνονται να σκέφτονται με κριτικό τρόπο προκειμένου να αναπτύξουν επιχειρήματα που θα στηρίζουν τις θέσεις τους αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα υπονόμησης της κριτικής σκέψης. Η αυστηρή δομή του μαθήματος δεν επιτρέπει στους μαθητές να επιλέξουν ελεύθερα τη θέση που τους εκφράζει σχετικά με το προτεινόμενο θέμα. Ακόμα και τα επιχειρήματα που υποστήριξαν προκειμένου να αντικρούσουν την αντίθετη άποψη τελικά «υποτάχθηκαν» στην αυθεντία της διδάσκουσας/των διδασκόντων, η οποία μετά το μάθημα και για τη συγγραφή του κειμένου έδωσε στους μαθητές έτοιμα «επιχειρήματα» προκειμένου να αναπτύξουν τις απόψεις τους ενάντια στην ενδοσχολική βία.

απόσπασμα σημειώσεων:

Στο μάθημα της Έκθεσης με την ιδιοκτήτρια του σχολείου οι μαθητές, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, υποστήριξαν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ενδοσχολική βία. Το θέμα το οποίο οι μαθητές πραγματεύονται είναι το ακόλουθο: «Πώς γίνεται το σχολείο να επιβάλει την αντίληψη για το σεβασμό την αγάπη και την αλληλεγγύη;»

Στη διατύπωση καθεαυτή του θέματος λανθάνει η «αυτοαντίληψη» του σχολείου αναφορικά με τη σχέση του με το μαθητή. Σύμφωνα με αυτή, το σχολείο λειτουργεί ως φορέας της γνώσης (μοναδική πηγή γνώσης) και ρυθμιστής των σχέσεων εξουσίας.

Η περαιτέρω αυστηρή οργάνωση και προαποφασισμένη δομή του μαθήματος αποθαρρύνει τα περιθώρια λήψης πρωτοβουλιών και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών. Αν και οι μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις διατυπώνουν ενδιαφέρουσες και τεκμηριωμένες απόψεις γύρω από το θέμα της ενδοσχολικής βίας εντούτοις η διδάσκουσα τελικά αποθαρρύνει αυτή τους την προσπάθεια και προσανατολίζει το μάθημα στην λογική του «πακέτου» και των έτοιμων λύσεων.

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατά τη συζήτηση στο μάθημα της επιχειρηματολογίας, οι μαθητές - προς έκπληξη της ιδιοκτήτριας - ανέπτυξαν αναλυτικά τα επιχειρήματά τους και κατέληξαν στην άποψη ότι «το σχολείο δε μπορεί να επιβάλει την αντίληψη για το σεβασμό την αγάπη και την αλληλεγγύη»).

Εντούτοις κατά τη συγγραφή της έκθεσης με βάση το συγκεκριμένο θέμα η εκπαιδευτικός τελικά τους αναθέτει να γράψουν σύμφωνα με την «προαποφασισμένη επιχειρηματολογία» της ιδιοκτήτριας σύμφωνα με την οποία «το σχολείο μπορεί να επιβάλει την αντίληψη για το σεβασμό την αγάπη και την αλληλεγγύη».

Οι μαθητές διαμαρτύρονται έντονα στη λογική αυτή:

Γιώργος: Τι λέτε, κυρία;

Αντώνης: Αυτό είναι παράλογο! Να γράψουμε πράγματα που δεν τα πιστεύουμε;

Στις απαντήσεις που δίνει κατά τη συνέντευξη, η εκπαιδευτικός πέφτει σε μία αντίφαση που αφορά στη θέση της κριτικής σκέψης στο σχολείο.

Από τη μία πλευρά, μιλώντας για το σχολείο και συζητώντας την προσέγγιση που αυτό υιοθετεί όσον αφορά στη διδακτική ισχυρίζεται ότι το σχολείο προωθεί την κριτική σκέψη. Ωστόσο, σε ερώτηση που της γίνεται σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και συγκεκριμένα σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά αφομοίωναν την ύλη η εκπαιδευτικός αναπόφευκτα απαντά «Νομίζω παπαγαλία»

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Θεωρείς ότι ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη των μαθητών στο σχολείο σήμερα; εκπαιδευτικός: Νομίζω πως όχι. Από τη στιγμή που από το Δημοτικό ακόμα έχουμε στο μυαλό μας τις Πανελλήνιες, κατευθύνουμε τα παιδιά προς τα εκεί. Οπότε κριτική ικανότητα δε νομίζω ότι καλλιεργούνται ποτέ και ειδικά τα τελευταία χρόνια δε νομίζω ότι καλλιεργεί την κριτική σκέψη. Αυτό πιστεύω.

Ιωάννα: Στο συγκεκριμένο σχολείο τώρα. Η κριτική σκέψη πώς αντιμετωπίζεται ως ικανότητα των μαθητών;

εκπαιδευτικός: Τη θέλαμε και νομίζω ότι προσπαθήσαμε να την καλλιεργήσουμε. Ίσως επειδή δεν ήμασταν τόσο αυστηρά ακόμα στο θέμα των Πανελληνίων (sic), οπότε ήμασταν λίγο πιο ελαστικοί σε αυτό.

Ιωάννα: Αν σκεφτείς το μάθημα της Ιστορίας. Πώς μαθαίνουν τα παιδιά την Ιστορία;

εκπαιδευτικός: Νομίζω παπαγαλία... Νομίζω παπαγαλία....

Στο παράθεμα που προηγείται η εκπαιδευτικός κατ' αρχάς ταυτίζεται με την τοποθέτηση του σχολείου σχετικά με τη σημασία της προώθησης της κριτικής σκέψης και προσπαθεί να υπερθεματίσει σχετικά με τη σημασία της. Εντούτοις δεν είναι σε θέση να εξηγήσει τις πρακτικές με τις οποίες αυτό επιτυγχάνεται. Έτσι όταν η ερώτηση γίνεται πιο συγκεκριμένη αναγκάζεται να παραδεχτεί ότι η παπαγαλία είναι η μέθοδος εκείνη που αξιοποιείται για την πρόσληψη της νέας γνώσης από τους μαθητές.

Οι παραπάνω θέσεις της εκπαιδευτικού υποδηλώνουν ότι η κριτική σκέψη συνιστά απλώς ένα συμβατικό λόγο για την εκπαιδευτικό, χωρίς πρακτικό αντίκρουσμα στη διδασκαλία. Όσον αφορά στη διάσταση της πολιτειότητας ο πλήρης αυτός παραγκωνισμός της κριτικής διάστασης των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης έχει ως αποτέλεσμα την αποδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών οι οποίοι δεν ενθαρρύνονται στην κατεύθυνση της αναζήτησης των βαθύτερων αιτίων που αφορούν σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτικά ή οικονομικά προβλήματα.

απόσπασμα σημειώσεων:

Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει τις ερωτήσεις στις οποίες είχε αναθέσει στα παιδιά να εργαστούν την προηγούμενη μέρα:

εκπαιδευτικός: Θέλω να μου πείτε τα τέσσερα πράγματα που είπαμε χθες!

Οι μαθητές μπερδεύονται και αρχίζουν να συζητούν τις πιθανές απαντήσεις. Η εκπαιδευτικός τους δίνει λέξεις-κλειδιά που θα τους βοηθήσουν να απαντήσουν.

Τα παιδιά ξεκινούν να δίνουν απαντήσεις και πάλι. Όλοι απαντούν εκ περιτροπής την ίδια ερώτηση αυτολεξεί.

Μυρσίνη: Κυρία, όμως, δεν πρέπει να τα αναπτύξουμε;

εκπαιδευτικός: Ε, να ξέρετε να πείτε δυο πράγματα, αλλά θέλω οπωσδήποτε αυτά τα τέσσερα.

[...]

Η εκπαιδευτικός καταλήγει: Μην τυχόν και μπει καμιά ερώτηση για τα θετικά και τα αρνητικά και πείτε ότι δεν τα ξέρετε...! (φόβος της εργοδοσίας)

Θα μπορούσε συνεπώς να υποστηριχθεί ότι, το σχολείο επιμένει σε αυτό τον προσανατολισμό εναρμονιζόμενο με τις απαιτήσεις των γονέων, μάλλον, παρά

προτείνοντας καινοτόμα ή εναλλακτικά εκπαιδευτικά μοντέλα που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Αντίθετα η εκπαιδευτική πρόταση του σχολείου, αποτελεί τον «πανηγυρικό» της εκδοχής που εφαρμόζεται στα περισσότερα δημόσια σχολεία και η οποία στρέφεται γύρω από τον άξονα των υψηλών επιδόσεων και της μετάβασης στο επόμενο στάδιο της εκπαίδευσης.

δραστηριότητες

Παρά το γεγονός ότι το σχολείο έχει ως βασικό στόχο την προετοιμασία των μαθητών για τις επόμενες βαθμίδες, και ειδικότερα για το πανελλαδικές εξετάσεις μέσω τις έμφασης στη διδακτέα ύλη, αφιερώνονται πολλές ώρες στο θέατρο και στη μουσική (τουλάχιστον κατά την παρουσία μου και την προετοιμασία της εθνικής εορτής). Αν και η θεατρική και η μουσική αγωγή είναι εξίσου σημαντικές για την παιδεία που λαμβάνει ο πολίτης με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του εντούτοις στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου, η αισθητική και μουσική αγωγή υποβαθμίζονται σε δραστηριότητες για τη βελτίωση του προφίλ του σχολείου στην κοινωνία. Συνεπώς, στο σχολείο γίνεται συνεχώς λόγος για «πρόβες», «θέατρο», «χορωδία», χωρίς, όμως, αυτές οι πρακτικές διαστάσεις της αγωγής να υποστηρίζονται θεωρητικά ή παιδαγωγικά. Αντίθετα, αποτελούν άλλη μια εκδήλωση του αυταρχισμού της παιδαγωγικής του σχολείου όπου οι μαθητές οφείλουν να αποδώσουν τα μέγιστα κάνοντας συνεχείς πρόβες υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση της ιδιοκτήτριας του σχολείου (παρά το γεγονός ότι υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί για κάθε περίπτωση).

Διαχείριση της Ετερότητας στην Τάξη

Σε αντίθεση με άλλα σχολεία, το ιδιωτικό σχολείο παρουσίαζε ιδιαίτερη ομοιογένεια ως προς το εθνοτικό και κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών. Αυτή η ομοιογένεια έκανε δύσκολη την ανίχνευση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό η οποία μπορούσε να διερευνηθεί μόνο μέσα από τις συμπεριφορές τους προς του συμμαθητές τους που ενδεχομένως παρουσίαζαν διάφορα κινητικά προβλήματα ή άλλα μη τυπικά χαρακτηριστικά.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Πώς αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα στο σχολείο; Είστε ικανοποιημένη με τις πρακτικές;

Εσείς πώς προτιμάτε να διαχειρίζεστε συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν από περιπτώσεις διαφορετικότητας μεταξύ μαθητών (φύλο, ηλικία, εθνότητα, ικανότητα κλπ.). Π.χ. υπήρχαν συγκρούσεις κάποιων αγοριών με τον Πάνο ή και τον Κώστα. Μπορείτε να σκεφτείτε με ποιο σκεπτικό αντιμετωπίζατε τις καταστάσεις;

εκπαιδευτικός: Ναι, αλλά –στην περίπτωση του Κώστα- δεν τον αντιμετώπιζαν ως διαφορετικό. Ήταν ελάχιστες οι περιπτώσεις - μία ή δύο - που κατάλαβα να είπανε κάτι προσβλητικό για το Στέλιο. Με τον Παναγιώτη ήταν διαφορετικός επειδή ήταν και το όλο σολούπι του που του συμπεριφέρονταν με το συγκεκριμένο τρόπο. Θεωρούσα ότι δεν τον έκαναν τόσο εύκολα αποδεκτό στο παιχνίδι. Δεν τον ήθελαν γενικά. Στην αρχή ήταν το πόδι που δεν τον βοηθούσε να παίξει και μετά νομίζω ότι ήταν και η όλη εμφάνιση.

Ιωάννα: Γενικώς πώς θα έλεγες ότι τα παιδιά διαχειρίζονταν το διαφορετικό στο σχολείο;

εκπαιδευτικός: Διαφορετικά. Αν δεις το Στέλιο σε συνδυασμό με τον Παναγιώτη. Ίσως επειδή με τον Στέλιο ήταν μαζί σε όλο το Δημοτικό, ενώ με τον Παναγιώτη μόνο τα τελευταία 2 ή 3 χρόνια. Δηλαδή δε μεγάλωσαν μαζί.

Η παρατήρηση αλλά και οι απαντήσεις της εκπαιδευτικού επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι οι μαθητές δεν έχουν ευρεία εμπειρία του διαφορετικού. Ακόμα και στις περιπτώσεις διαφοροποίησης δείχνουν κατανόηση ή όχι ανάλογα με την περίπτωση και τη συγκυρία (π.χ. αποδέχονται ευκολότερα το Στέλιο ο οποίος είναι συμμαθητής τους από την α' δημοτικού, ενώ συχνά αποκλείουν από τις δραστηριότητές τους - κυρίως τις αθλητικές - τον Παναγιώτη που πρόσφατα γράφτηκε στο σχολείο και ο οποίος αντιμετώπιζε κινητικά προβλήματα)

4.3.3.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα

Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα ως διδακτικό αντικείμενο: «τα δευτερεύοντα»

Η ΚΠΑ και άλλα συγγενή μαθήματα σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ όπως αυτό των Θρησκευτικών και της Γεωγραφίας στη σχολική ζωή των μαθητών ενέπιπταν στον κύκλο που οι εκπαιδευτικοί χαρακτήριζαν «δευτερεύοντα μαθήματα». Αυτό βεβαίως δεν είναι ένα νέο εύρημα το οποίο προέρχεται μόνο από την έρευνα στο ιδιωτικό σχολείο, καθώς και στα υπόλοιπα σχολεία του δείγματος τα μαθήματα αυτά θεωρούνται δευτερεύουσας σημασίας. Παρ' όλ' αυτά υπάρχει ένας διαφοροποιητικός παράγοντας που αλλάζει σημαντικά τους όρους με τους οποίους τα μαθήματα αυτά προσεγγίζονται στο ιδιωτικό σχολείο και στην τάξη ειδικότερα.

Το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός κοινοποιεί στα παιδιά την πρακτική της αυτή μετατρέπει την πρακτική σε πολιτική, αφού η εκπαιδευτικός: α) διαμορφώνει τις διδακτικές και ευρύτερες παιδαγωγικές της επιλογές σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της ιδιοκτησίας, β) τη δεσμεύει μακροπρόθεσμα απέναντι στους μαθητές, γ) δημιουργεί προβλήματα στη διαχείριση της τάξης και την πειθαρχία των μαθητών.

*απόσπασμα σημειώσεων:
περιστατικό:*

Στο μάθημα των Θρησκευτικών η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να κλείσουν τα βιβλία τους για να τους εξετάσει.

Παναγιώτης: Κυρία, δεν είπατε να μη διαβάζουμε;

Χρήστος: Κυρία, δεν είπατε να ρίχνουμε μια ματιά;

εκπαιδευτικός: Είπα να διαβάσετε και να μπορείτε να μου πείτε τα κύρια σημεία!

Τόσο στο μάθημα των Θρησκευτικών όσο και σε αυτό της ΚΠΑ η εξέταση γίνεται με τα βιβλία ανοιχτά. Συγκεκριμένα, στο μάθημα της ΚΠΑ οι μαθητές δεν παίρνουν καν τα βιβλία μαζί τους στο σπίτι για μελέτη. Αντίθετα, εργάζονται αποδελτιώνοντας «τα σημαντικά σημεία του κειμένου» ή κρατώντας σημειώσεις με βάση όσα υπαγορεύει η εκπαιδευτικός.

Η υποβάθμιση των δευτερευόντων μαθημάτων που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του σχολείου έχει κατ'αρχάς ως αποτέλεσμα την αντίστοιχη υποβάθμιση της σημασίας του επίσημου Λόγου των ΔΕΠΠΣ. Κατά συνέπεια, προωθείται το πρότυπο της αυθαιρεσίας (απόκλιση από τον κανόνα) προς όφελος της επίτευξης αυτού που ερμηνεύεται ως συμφέρον

και το οποίο εν προκειμένω αφορά στην προώθηση των μαθημάτων που σχετίζονται με τις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Δημοκρατικότητα/Συμμετοχή

Όπως και σε άλλα σχολεία, έτσι και στο ιδιωτικό λειτουργεί ο θεσμός των μαθητικών συμβουλίων. Εντούτοις οι αρμοδιότητες του συμβουλίου της τάξης παραμένουν πολύ περιορισμένες.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Ως δασκάλα ποια είναι η άποψή σου για τις δυνατότητες των παιδιών με τα οποία συνεργάστηκες;

εκπαιδευτικός: Θεωρώ ότι αντίληψη είχαν και πολύ μεγάλη, απλώς δε δούλευαν όσο έπρεπε να δουλέψουν για να βγάλουν το αποτέλεσμα που έπρεπε. Ήταν λίγα τα παιδιά που ήταν συνειδητοποιημένα και δούλευαν γ' αυτό. Αυτό κατάλαβα.

Ιωάννα: Πιστεύεις ότι τα παιδιά στην κοινωνία έχουν τη θέση που τους αντιστοιχεί; Τα δικαιώματα, το λόγο που τους αξίζει;

εκπαιδευτικός: Όχι και τόσο αν σκεφτείς ότι έχουν το δικαίωμα να εκφράζονται, αλλά τελικά ό,τι είναι να γίνει θα γίνει... Δηλαδή εκφράζονται απλά για να πουν την άποψή τους, αλλά δεν εισακούγονται.

Ιωάννα: Δηλαδή το συμβούλιο της τάξης πώς λειτουργούσε;

εκπαιδευτικός: Εντάξει μη φανταστείς ότι είναι ένα συμβούλιο ... Ήταν για θέματα... Ήταν ελάχιστα και διαρκούσαν πολύ λίγο.

Ιωάννα: Τους ενδιέφερε;

εκπαιδευτικός: Τους ενδιέφερε να χάσουν μάθημα. Όχι τόσο τον να ληφθούν αποφάσεις. Περισσότερο είχαν στο μυαλό ότι θα χάσουν μάθημα.

Στη διάρκεια της παρατήρησης δεν είχα την ευκαιρία να παραστώ σε κάποια συνεδρίαση του συμβουλίου των μαθητών. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός στην απάντησή της αναφέρεται στο ζήτημα της λειτουργίας του παρουσιάζοντάς τη ως μια αφορμή για τους μαθητές προκειμένου να αποφύγουν τις τυπικές υποχρεώσεις τους. Κατά συνέπεια, η δραστηριοποίηση των μαθητών σε ένα συλλογικό δημοκρατικό όργανό δεν προσεγγίζεται από την εκπαιδευτικό ως διάσταση της σχολικής ζωής και συμμετοχής σε αυτή. Αντίθετα, ερμηνεύεται ως ένας συντελεστής που συμβάλλει στον αποπροσανατολισμό των μαθητών από τη ρουτίνα των μαθημάτων η οποία αποτελεί τον άξονα λειτουργίας του σχολείου. Τέλος, από τις απαντήσεις της απουσιάζει ο αναστοχασμός αναφορικά με το ρόλο της ως προς την ενθάρρυνση και νοσηματοδότηση των συμμετοχικών διαδικασιών στο σχολείο.

Κατά την περίοδο της παρατήρησης, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν μόνο μία φορά την ιδιότητά τους ως εκπροσώποι της τάξης και αυτό ήταν στην περίπτωση που αφορούσε σε μια ειλημμένη απόφαση για την ημερήσια εκδρομή τους στη Θεσσαλονίκη. Τα μέλη του προεδρείου της τάξης στο μόνο που μπόρεσαν να συνεισφέρουν, παρά την προθυμία τους, ήταν να συναντήσουν δύο φορές τη διευθύντρια και να προτείνουν μέρη που θα μπορούσαν να επισκεφθούν. Και σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, οι αποφάσεις είχαν ληφθεί γι' αυτούς και έτσι οι μαθητές δεν είχαν το περιθώριο να παρέμβουν ή να διαπραγματευτούν.

Γενικότερα, οι πρακτικές της διαπραγμάτευσης ή η οποιαδήποτε άλλη δημοκρατική πρακτική απουσιάζει από το σχολείο, καθώς ακόμα και οι ανθρώπινες σχέσεις είναι έτσι διαμορφωμένες προκειμένου να εξυπηρετείται η πολιτική του σχολείου για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων. Για την

εξυπηρέτηση αυτής της πολιτικής η προαναφερθείσα κάθετη δομή των σχέσεων με την αυστηρή τήρηση της ιεραρχίας δεν δίνει περιθώρια στην διαπραγμάτευση των πρακτικών που αφορούν στη διδασκαλία ή σε δραστηριότητες πέραν του προγράμματος σπουδών, καθώς το πρόγραμμα είναι αυστηρά σχεδιασμένο, κάτι το οποίο άλλωστε «διαφημίζεται» και στον ιστοχώρο του σχολείου.

4.3.4 Σύνοψη

Η παιδαγωγική που εφαρμόζει το σχολείο συγκρούεται με τη στοχοθεσία των ΔΕΠΠΣ για την ΚΠΑ, η οποία θέτει στο επίκεντρο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την υιοθέτηση δημοκρατικών αξιών από τους μαθητές:

Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν:

α. η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια· μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις (ΔΕΠΠΣ, γεν. μέρος σελ. 2),

Ο αυταρχισμός στο πλαίσιο μπιχεβιοριστικών παιδαγωγικών πρακτικών αποτελεί το κύριο μέσο ελέγχου των μαθητών σε ό,τι αφορά την επιτέλεση (performance) αλλά και την πειθαρχία των μαθητών με σημείο αναφοράς τη μελλοντική επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις.

Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις του αυταρχισμού στο σχολείο αφορούν κυρίως στην ασυμμετρία των σχέσεων εκπαιδευτικού - μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών - εργοδοσίας και γίνονται σαφείς μέσα από:

- α) την έμφαση στη διαχείριση των σχέσεων και την πειθαρχία,
- β) την υπονόμευση της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσω της τυποποίησης της διδακτέας ύλης,
- γ) την πρακτική ανελαστικών τελετουργικών που αφορούν σε όψεις της διδασκαλίας ή εξωδιδασκτικές δραστηριότητες,
- δ) την υπονόμευση των δημοκρατικών διαδικασιών και των ευκαιριών συμμετοχής στην διαμόρφωση των όρων της σχολικής ζωής.

Με βάση τη θεωρία του Foucault για την παραγωγή πειθήνιων σωμάτων (dressage) μέσω της πειθαρχίας και της υποταγής σε κανονιστικές δυνάμεις (βλ. σελ. 61), φαίνεται ότι οι αυταρχικοί παιδαγωγικοί λόγοι που το ιδιωτικό σχολείο του δείγματος υιοθετεί στοχεύουν στην «παραγωγή» ανταγωνιστικών μονάδων που προκύπτουν από την ενίσχυση του ατομισμού στο πλαίσιο της επιδίωξης υψηλών επιδόσεων.

Η ανάλυση των παιδαγωγικών διαδικασιών υπό το πρίσμα της κοινωνιολογικής θεωρίας του Bernstein επιτρέπει, τέλος, να εξεταστούν οι ταξικές παραδοχές αυτών. Ο προσανατολισμός του σχολείου στην οικονομική χρησιμοθηρική διάσταση της γνώσης προωθείται μέσα από πρακτικές όπως η διαρκής αξιολόγηση μαθητών και προσωπικού, η προώθηση προτύπων συμπεριφοράς που στοχεύουν στην πειθαρχία και τη μάθηση, ή η διδασκαλία «πακέτων», οι οποίες κατατάσσονται στην κατηγορία που ο Bernstein όρισε ως «Προσανατολισμένη στην Αγορά Ορατή Παιδαγωγική» (Π.Α.Ο.Π) (1991: 146 κ.ε.). Σύμφωνα με τον Bernstein, «η εξειδίκευση των αναλυτικών προγραμμάτων

μέσα σε μια Π.Α.Ο.Π. παρέχει τη δυνατότητα για μια σχεδόν τέλεια αναπαραγωγή της ιεραρχίας της οικονομίας μέσα στο σχολείο ή μεταξύ σχολείων». Στο πλαίσιο αυτής της παιδαγωγικής ευνοείται η καλλιέργεια του κλίματος ανταγωνισμού η οποία εν προκειμένω στηρίζεται στην αναπαραγωγή του Λόγου που αφορά στην επιτυχία στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τη συνακόλουθη επαγγελματικοποίηση της εκπαίδευσης η οποία στηρίζεται στην επίδιωξη τίτλων σπουδών, στον καταμερισμό της εργασίας και την αξιολογική ιεράρχηση των επαγγελματών.

4.4 Σχολείο Αστικής Περιοχής: «Υπάρχουν οι γονείς που κρύβονται ή είναι μόνο τα παιδιά που έχεις να διαχειριστείς»;

4.4.1 Σχολικό Πλαίσιο

ο γενικά χαρακτηριστικά σχολείου

Το σχολείο αστικής περιοχής βρίσκεται σε ένα προάστιο το οποίο αποτελεί τη νέα αναπτυσσόμενη πλευρά της πόλης τα τελευταία 15 χρόνια. Η ανάπτυξη αυτή αφορά κυρίως στη ραγδαία ανοικοδόμηση και στη συνακόλουθη δημιουργία υποδομών για η διευκόλυνση της καθημερινότητας των κατοίκων. Το πολεοδομικό συγκρότημα στο οποίο ανήκει το σχολείο αποτελείται από νεόδμητες πολυτελείς μονοκατοικίες και πολυκατοικίες. Μία ακόμη παράμετρος που ορίζει το χαρακτήρα της περιοχής στην οποία βρίσκεται το σχολείο είναι το οικονομικό επίπεδο των κατοίκων το οποίο είναι υψηλό, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με το μορφωτικό τους επίπεδο συγκριτικά με άλλες περιοχές της πόλης (γιατροί, επιχειρηματίες, δικηγόροι κλπ.). Οι μαθητές που το σχολείο υποδέχεται είναι ελληνικής καταγωγής, καθώς στην περιοχή δεν διαμένουν μειονοτικές ομάδες.

υποδομές

Το σχολείο είναι 12/θέσιο και ολοήμερο και φοιτούν περί τους 400 μαθητές. Κατά την περίοδο της παρατήρησης υπήρχαν 21 οργανικές θέσεις δασκάλων και επιπλέον ειδικότητες Αγγλικών και Γυμναστικής. Φιλοξενείται σε ένα νεοανεγερθέν κτίριο, διαθέτει μεγάλο αύλιο χώρο, γυμναστήριο, δύο γήπεδα (καλαθοσφαίριση, πετοσφαίριση). Υπάρχει επίσης επαρκής εξοπλισμός σε φωτοτυπικά μηχανήματα, scanner, fax και άλλο υλικό, όπως το οργανωμένο φαρμακείο, που διευκολύνει τη λειτουργία του σχολείου, ενώ είναι χαρακτηριστική η καθαριότητα των κοινόχρηστων χώρων.

Στο σχολείο, λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη. Για το σκοπό αυτό, ωστόσο, δεν προβλέπεται ούτε υπάρχει ξεχωριστός χώρος. Έτσι, σε μια άκρη του διαδρόμου του ενός από τους πάνω ορόφους ένας από τους εκπαιδευτικούς φροντίζει οι μαθητές να μπορούν να δανείζονται βιβλία, τα οποία χωρούν σε τρία ερμάρια, σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες της εβδομάδας. Υπάρχει επίσης στενότητα χώρου δεδομένου του γεγονότος ότι τέσσερις από τις τάξεις του σχολείου στεγάζονται σε containers καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς, δύο τάξεις φιλοξενούνται σε χώρους που προβλεπόταν να λειτουργήσουν ως αποθήκες και, τέλος, η αίθουσα των υπολογιστών λειτουργεί ως εστιατόριο για το ολοήμερο σχολείο.

ανθρώπινες σχέσεις

ο ιεραρχία

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στο σχολείο, η αλληλεπίδρασή μου με τα μέλη του συλλόγου των διδασκόντων ήταν περιορισμένη. Αυτό ενδεχομένως οφείλετο στο μεγάλο αριθμό των διδασκόντων ή στην ηλικιακή απόσταση, δεδομένου ότι στα σχολεία των αστικών κέντρων υπηρετούν ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Επιπλέον, όπως έδειξαν και οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού στη συνέντευξη, ένας ακόμη λόγος που εξηγεί την έλλειψη επικοινωνίας μπορεί να αποτελεί η εσωστρέφεια των εκπαιδευ-

τικών οι οποίοι προσπαθούν να προστατέψουν το προφίλ τους. Είχα, ωστόσο, την ευκαιρία να συνομιλήσω αρκετές φορές με τη διευθύντρια του σχολείου και παραμένοντας στο γραφείο είχα τη δυνατότητα να παρατηρήσω τις σχέσεις που είχε καλλιεργήσει με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους μαθητές.

Η ιεραρχία και η τήρηση των κανόνων στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου ανιχνεύεται μεταξύ άλλων στην αμφίεση της διευθύντριας αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών. Το ντύσιμο της είναι πάντα αυστηρό και αντίστοιχος είναι και ο ενδυματολογικός κώδικας μεταξύ των εκπαιδευτικών σε αντίθεση με ό,τι παρατηρήθηκε στο σχολείο αγροτικής περιοχής ή στο σχολείο με τους Ρομά μαθητές.

Η τήρηση του τυπικού έγκειται επίσης στο γεγονός ότι η διευθύντρια παραμένει στο γραφείο της καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας περιορίζοντας την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους σε ζητήματα που αφορούν στην εργασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές, εισέρχονται στο γραφείο αφού χτυπήσουν την πόρτα, η οποία είναι πάντα κλειστή. Είναι μάλιστα ενδεικτικό ότι οι νεότεροι εκ των συναδέλφων τής απευθύνονται στον πληθυντικό.

Υπάρχουν ακόμη πίνακες ανακοινώσεων μεταξύ του γραφείου της διευθύντριας και εκείνου των εκπαιδευτικών στους οποίους αναρτώνται διάφορες αποφάσεις ή ενημερώσεις που προωθούνται από το Υπουργείο Παιδείας ή από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πάντα ενημερωμένοι από τους πίνακες αυτούς στους οποίους μεταξύ άλλων αναγράφονται τα ονόματα και η θέση τους μέσα στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό η διευθύντρια ενισχύει την υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών αποφεύγοντας τριβές και εντάσεις οι οποίες θα προέκυπταν μέσα από την προσωπική ενημέρωση και τακτική υπενθύμιση.

ο *ατμόσφαιρα γραφείου*

Αν και όπως προαναφέρθηκε δε μου δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιήσω εκτενή παρατήρηση στο χώρο του γραφείου των διδασκόντων, εντούτοις οι λίγες φορές της παρουσίας μου εκεί με βοήθησαν να καταγράψω κάποια επαναλαμβανόμενα μοτίβα. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν το χώρο του γραφείου κυρίως ως χώρο ανάπαυλας και κοινωνικής συναναστροφής. Υπήρχε αρκετή εξοικείωση μεταξύ τους ώστε συχνά να «πειράζονται» και να γελούν. Σε περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί που παρευρίσκονταν στο γραφείο ήταν πολύ λίγοι (δύο ή τρεις) τότε μπορεί να συζητούσαν ακόμη και προσωπικά ή οικογενειακά τους ζητήματα. Το γραφείο χρησιμοποιείται επίσης ως χώρος εργασίας των εκπαιδευτικών όπου γίνεται διόρθωση γραπτών, προετοιμασία υλικού και φωτοτύπηση.

4.4.2 Παρατήρηση στην Τάξη

4.4.2.1 Υποδομές και Διακόσμηση

Η αίθουσα στην οποία φιλοξενούνταν η υπό παρατήρηση τάξη, διέθετε τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας αίθουσας ελληνικού δημόσιου σχολείου τόσο ως προς τις υποδομές όσο και ως προς τη διακόσμηση. Ήταν φανερό, ωστόσο, ότι δεν είχε καταβληθεί καμία προσπάθεια μέχρι το τέλος της χρονιάς, οπότε και

πραγματοποιήθηκε η παρατήρηση, να βελτιωθεί η ατμόσφαιρα προκειμένου να γίνει πιο φιλόξενη για τους μαθητές. Στους τοίχους έχουν τοποθετηθεί άτακτα με σελοτέιπ κάποιες από τις εργασίες των μαθητών. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι υπάρχουν πολλοί χάρτες (παγκόσμιος πολιτικός χάρτης, πολιτικός χάρτης της Ελλάδας, λαογραφικός χάρτης της Ελλάδας) πάνω στους τοίχους σε διαφορετικά σημεία της τάξης οι οποίοι κρέμονται στραβά και στους οποίους οι μαθητές δεν έχουν πάντα οπτική πρόσβαση κατά τη χρήση τους στη διάρκεια του μαθήματος.

Όπως στις περισσότερες αίθουσες, έτσι και σε αυτή υπάρχει μια χριστιανική εικόνα πάνω από τον πίνακα η οποία απεικονίζει την Αγία Τριάδα. Στους τοίχους επίσης υπάρχουν δύο πόστερ στα οποία απεικονίζεται το αναπνευστικό και το ερειστικό σύστημα του ανθρώπινου σώματος. Τα δύο πόστερ δεν βρίσκονται κοντά το ένα στο άλλο, αλλά σε δύο τελείως διαφορετικές θέσεις (το ένα στον μπροστά και το άλλο στον πίσω τοίχο της τάξης) υποβαθμίζοντας έτσι τη σκοπιμότητα του υλικού ως εποπτικού μέσου για την προώθηση της μάθησης και δηλώνοντας την έλλειψη προγραμματισμού στην διδασκαλία, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των χαρτών.

Τέλος, επιπλέον υλικός εξοπλισμός τον οποίο διέθετε η τάξη αφορούσε σε σχολικά εγχειρίδια τα οποία ήταν τοποθετημένα σε κάποια ερμάρια στο πίσω μέρος της τάξης, στο μηχανισμό για το υγρό απολύμανσης των χεριών που είχε εγκατασταθεί στην περίοδο υψηλής ανησυχίας για τον ιό H1N1 και ο οποίος δεν χρησιμοποιούνταν πια αλλά και σε μία επιπλέον έδρα και μία οθόνη Η/Υ τα οποία επίσης δεν εξυπηρετούσαν σε τίποτα. Όπως και στην παραπάνω περίπτωση, η μη-αξιοποίηση ή η κακή διαχείριση του υλικού θα μπορούσε να συνδεθεί με την έλλειψη οργάνωσης, ενδιαφέροντος και σχεδιασμού για τα τεκταινόμενα εντός του σχολικού χώρου από την πλευρά αυτών που λαμβάνουν τις αποφάσεις (στην προκειμένη περίπτωση του εκπαιδευτικού και της διεύθυνσης).

4.4.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις

σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών

Ο εκπαιδευτικός της υπό παρατήρηση τάξης στο σχολείο αστικής περιοχής έχει 25 χρόνια υπηρεσίας και η εκπαίδευσή του προέρχεται από τη φοίτησή του στην Παιδαγωγική Ακαδημία και την εξομοίωση του πτυχίου του. Η άποψή του σχετικά με τις σχέσεις που θα πρέπει να αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών εξηγούνται από τον ίδιο κατά τη συνέντευξη και διαφαίνονται στις επιλογές του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο ίδιος στην συνέντευξη εξηγεί ότι εκείνο που βρήκε πιο ελκυστικό στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν η επαφή με τα παιδιά. Όπως χαρακτηριστικά λέει: «Ερωτεύτηκα τα παιδιά!». Σκιαγραφώντας το είδος της σχέσης που θα επιθυμούσε να εδραιώσει με τους μαθητές λέει:

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Πέραν των γνωστικών στόχων εκεί υπάρχει η επαφή. Απελευθερώνεται λίγο ο δάσκαλος που αναγκάζεται να είναι ξύλινος σε άλλα μαθήματα. Το βαθμολόγιο δηλαδή που υπάρχει. Στην Ευέλικτη Ζώνη μπορείς να γίνεις λίγο πιο άνθρωπος. Να βγάλεις το χαρτόνι και να εργαστείτε πάνω στην ίδια εργασία μαζί. Εκεί θα σε νιώσει πιο κοντά και έτσι αν το θες κι εσύ σαν δάσκαλος θα γνωρίσεις το παιδί σαν προσωπικότητα

περισσότερο και αυτό θα σε βοηθήσει ακόμα περισσότερο, θα δεις κάποια αδυναμία του, θα σε εμπιστευτεί και ας μην ξεχνάμε ότι στην Στ' Δημοτικού έχουμε και τα συμπτώματα της προεφηβείας. [...] Πιστεύω ότι [ο δάσκαλος] διαδραματίζει πολύ σπουδαίο ρόλο, αλλά θα πρέπει να υπάρχει η όρεξη, η αγάπη και το μεράκι. Να συζητάς, να μιλάς, να, να, να... Δεν είναι μόνο, δηλαδή η μάθηση και η μεταφορά γνώσης».

Στην απάντησή του διαφαίνεται η επιθυμία του να έρθει σε επάφή με τους μαθητές του, ενώ φαίνεται να αποδίδει τις όποιες αποστάσεις καλλιεργούνται στην παράμετρο της αξιολόγησης. Κατά την άποψή του, το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης είναι εκείνο που προσφέρεται για την ανάπτυξη μιας ανθρώπινης σχέσης που θα ξεφεύγει από τα όρια της μονόδρομης προσφοράς γνώσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

Η ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός έχει καταφέρει να κατακτήσει ένα σημαντικό επίπεδο οικειότητας με τους μαθητές. Το επίπεδο αυτό της εξοικείωσης φαίνεται στις διαφορετικές εκδηλώσεις της συμπεριφοράς του μέσα στην τάξη. Συχνά αστειεύεται μαζί τους ή τραγουδά μέσα στην τάξη.

απόσπασμα σημειώσεων:

Ενώ εξετάζει τα τετράδια των μαθητών ο εκπαιδευτικός τραγουδά: «Εγώ για σένα λιώνω... Αυτός να μας τρελάνει προσπαθεί... Εγώ για σένα λιώνω...»

απόσπασμα σημειώσεων:

Στην εξέταση της Γεωγραφίας ο εκπαιδευτικός λέει: «Κλείστε τα μπούκια (book). Πολλά παιδιά έχουν ακόμη ανοιχτά τα βιβλία και ο δάσκαλος τους λέει: «Κλείστε τα γιατί εσάς θα πάρει η μπόρα!»

απόσπασμα σημειώσεων:

Σε διόρθωση άσκησης από το Ανθολόγιο ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά φαίνεται να πραγματεύεται τον τρόπο απάντησης της άσκησης. Ο εκπαιδευτικός μάλλον εκείνη την ώρα βλέπει τα παράδοξα της άσκησης (δεν είναι προετοιμασμένος) και αναλύει την παράγραφο συντακτικά με τα παιδιά τα οποία έχουν διαφορετικές απόψεις. Μια μαθήτρια αντιδρά: «Τι ωραία που περνάμεεεε...»

Οι μαθητές έχουν το περιθώριο να αντιδρούν έντονα στις απόψεις του ή και, κατά περιπτώσεις, να αστειεύονται με τα λεγόμενά του. Εντούτοις, όπως ο ίδιος επισημαίνει στη συνέντευξη, οι ρόλοι μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι διακριτοί.

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Ο δάσκαλος πρέπει να είναι δίπλα στο παιδί, να μιλά και για πράγματα έξω από το σχολείο, να κάνει το παιδί να αγαπήσει το σχολείο, να του εξηγήσουμε ότι τη μισή του ζωή μέχρι τα 18 χρόνια την περνάει μέσα σε ένα σχολείο παρά με τους γονείς του. Άρα, να του δώσουμε να καταλάβει ότι εμείς είμαστε εδώ για να του συμπαρασταθούμε, διαχωρίζοντας πάντα τους ρόλους. Με σαφήνεια να έχουμε κι εμείς ξεκαθαρίσει το όριο ώστε το παιδί να μην μπερδεύει τους ρόλους.

Από την παρατήρηση γίνεται σαφές ότι ο στόχος αυτός του εκπαιδευτικού δεν επιτυγχάνεται πάντα, καθώς τις προοδευτικές αυτές προσεγγίσεις του οι μαθητές δεν είναι σε θέση να τις αποτιμήσουν με τον κατάλληλο τρόπο με αποτέλεσμα να παρεκτρέπονται. Ο εκπαιδευτικός αντίστοιχα δε μπορεί να τους βοηθήσει σε αυτό εφόσον γι' αυτόν η δημοκρατικότητα και η παιδοκεντρικότητα περιορίζονται στην ανθρώπινη επαφή η οποία εντέλει τον κάνει να χάνει το κύρος του και τον αφήνει με το έσχατο παιδαγωγικό εργαλείο, την τιμωρία.

Συχνά αναγκάζεται να φτάσει σε οριακά σημεία (π.χ. υπερβολικά υψηλός τόνος της φωνής, αποβολή μαθητών από την τάξη). Το τελευταίο δείχνει ότι οι μαθητές νιώθουν ότι είναι σε θέση να ξεπεράσουν το όριο χωρίς αυτό να έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό.

απόσπασμα σημειώσεων:

Δύο μαθητές πειράζονται και δημιουργούν φασαρία με επόμενο να δέχονται συνεχείς παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτικό. Τελικά, πέφτουν από το θρανίο τους γεγονός το οποίο εξοργίζει τον εκπαιδευτικό. Εκείνος γυρνά και είναι προφανές ότι με μεγάλη προσπάθεια συγκρατεί μία έκρηξη θυμού. Φωνάζει στους μαθητές: «Θα με κάνετε να χειροδικήσω!». Τελικά, ο εκπαιδευτικός τους αποβάλλει για σύντομο χρονικό διάστημα από την τάξη. Στη συνέχεια τους καλεί και πάλι στο μάθημα: «Δε μετανιώνω για το ότι σας έβγαλα. Και σας βάζω μέσα για να μη χάνετε το μάθημα!»

Παρ' όλ' αυτά πολλές από τις εκφράσεις που ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί δείχνουν ότι αν και προσπαθεί να καλλιεργήσει μια σχέση οικειότητας, τα μέσα που χρησιμοποιεί μπορούν εύκολα να τεθούν υπό αμφισβήτηση. Πρόκειται κατ' αρχάς για το λόγο που χρησιμοποιεί όταν απευθύνεται στους μαθητές:

απόσπασμα σημειώσεων:

Στο πλαίσιο της εθελοντικής δράσης που οργανώνουν για τη συλλογή παιχνιδιών ο εκπαιδευτικός λέει: «Εσείς είστε ο πυρήνας του εθελοντισμού. Μην παίζετε με τα παιχνίδια στο διάλειμμα. Θα σας ρεζιλέψω! Εκεί θα δείξετε κότσια!»

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Θάνο, στρόφαρε και πες μου το νόημα!

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός (παροτρύνει τα παιδιά να αναστοχάζονται σχετικά με αυτά που ακούνε στα ΜΜΕ κάνοντας αναφορά στον Αρχιεπίσκοπο Χριστόδουλο): Πάτε και πείτε «ρε γαμώτο... Είναι δυνατόν;» (με ένταση στη φωνή)

απόσπασμα σημειώσεων:

Αντώνης: Και πώς, κύριε, το σκέφτηκαν κα φώναζαν όλοι μαζί «Σύνταγμα, Σύνταγμα;» εκπαιδευτικός: Είπαμε. Δεν είμαστε μόνοι μας στον κόσμο. Υπήρχαν αλλού Συντάγματα στον κόσμο. Οι αυθαιρεσίες από τη Μοναρχία, χωρίς να λογοδοτεί πουθενά απέναντι στον κόσμο ανάγκασε τον κόσμο να ζητάει ότι πρέπει να μπει ένας φραγμός. Δε μπορείς εσύ, κύριε Όθωνα, ή κύριε Τάδε πώς στο διάολο λέγεσαι, να κάνεις του κεφαλιού σου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω παραθέματα, ο εκπαιδευτικός καταβάλλει προσπάθεια να προσεγγίσει τους μαθητές προκειμένου να τους κινητοποιήσει για συμμετοχή στο μάθημα μέσα από πειράγματα και χρήση χαρακτηρισμών που δεν αρμόζουν στο σχολικό πλαίσιο. Επιδίωξή του είναι να χαλαρώσει την ατμόσφαιρα, αλλά, όπως αποσαφηνίζεται και στην ενότητα που εξετάζει την πειθαρχία, η στάση του αυτή έχει ως αποτέλεσμα να μικραίνει σημαντικά η απόσταση που τον χωρίζει από τους μαθητές και η οποία είναι απαραίτητη για την ομαλή ροή της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Στο πλαίσιο της προσπάθειας προσέγγισης των μαθητών πέραν της χρήσης του λεξιλογίου, το οποίο κατα περιπτώσεις είναι υβριστικό, ο εκπαιδευτικός κατά περιπτώσεις διεισδύει με αδιακρισία στις διαπροσωπικές τους σχέσεις:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Κώστα τι συμβαίνει τώρα τελευταία με τη Χριστίνα; Μου περνάν πολλά από το μυαλό...

Κώστας: Με χτυπάει συνέχεια κύριε...

εκπαιδευτικός: Δε ντρέπεσαι να σε χτυπάει; Μας ξεφτίλισες το αντρικό φύλο!

Με πολύ απλουστευμένο τρόπο σχολιάζει τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών. Εκθέτει μία ευαίσθητη σχέση στο σύνολο της τάξης χωρίς να αντιλαμβάνεται τη σημασία και τη βαρύτητα των λόγων του για τους δύο μαθητές. Οι απαντήσεις του στη συνέντευξη δείχνουν ότι έχει σχετική γνώση των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στην εφηβική ηλικία αλλά αυτές δεν στηρίζονται σε επιστημονικού χαρακτήρα πληροφόρηση ή αντίστοιχη κατάρτιση παρά μόνο στην εμπειρία.

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Οι συγκρούσεις αγοριών κοριτσιών μπορεί να οφείλονταν και στην επερχόμενη εφηβεία, σε ορμές που δεν ήξεραν πώς να τις διαχειριστούν. Εγώ προσπαθώ να τους «περάσω» ότι οι πρώτοι δεσμοί που θα μείνουν αναπτύσσονται εδώ. Ακόμη και οι πρώτοι έρωτες εδώ αναπτύσσονται. Δημιουργείται κάτι όμορφο μεταξύ τους. Βέβαια, όπως μπαίνει η προεφηβεία, αυτές οι μικροσυγκρούσεις δημιουργούνται. Τα πρώτα πονηρέματα: «εγώ δε θέλω να καθίσω με κορίτσι ή θέλω να καθίσω με κορίτσι» υπάρχουν κυρίως στην Στ' δημοτικού. Η επιδειξη κυρίως των κοριτσιών, φαίνεται το σώμα τους ότι αλλάζει.

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Το κύριο χαρακτηριστικό των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών είναι η ανταγωνιστικότητα η οποία διαφαίνεται, κυρίως, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Αυτή η ανταγωνιστικότητα φαίνεται να τροφοδοτείται από την παραδοσιακή - μετωπική μορφή διδασκαλίας η οποία, μεταξύ άλλων, εστιάζει στις υψηλές επιδόσεις. Επίσης ενισχύεται από το γεγονός της συνύπαρξης μεγάλου αριθμού μαθητών που δεν επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος μεταξύ τους. Οι παράγοντες αυτοί συντελούν στην έλλειψη σεβασμού, άμιλλας και - κατά περιπτώσεις - ενσυναίσθησης. Το τελευταίο ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση της προφορικής εξέτασης όπου οι μαθητές επιδιώκουν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που απευθύνονται σε άλλους συμμαθητές τους ακόμα και κατά την ώρα της εξέτασής τους:

απόσπασμα σημειώσεων:

Η Φανή προτείνει ένα αστείο δίστιχο, ο δάσκαλος το δέχεται και η Κατερίνα αντιδρά:
«Αυτό είναι βλακεία»

απόσπασμα σημειώσεων:

Τα παιδιά επιλύουν ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών της Γεωγραφίας. Καθώς κάθε μαθητής απαντά, οι υπόλοιποι πετιούνται για να επιδοκιμάζουν ή όχι: «Λάθος μωρέ!» «Όχι!» «Φυσικά και όχι!»

απόσπασμα σημειώσεων:

Η Ζήνα δίνει την απάντησή της για μία από τις ασκήσεις της Γλώσσας και οι συμμαθητές της δεν συμφωνούν. Όλοι μαζί αρχίζουν να φωνάζουν προσπαθώντας να πάρουν το λόγο και επικαλύπτοντας ο ένας τον άλλο:

Βαγγέλης: Όχι, κύριε, δεν είναι έτσι!

Χρήστος: Κύριε, να πω!

Κωνσταντίνα: Να πω εγώ κύριε; Σας παρακαλώ...

Γενικότερα, όταν ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να απαντήσουν στις ασκήσεις εκείνα, αντί να περιμένουν να τους δοθεί ο λόγος, προσπαθούν να μιλήσουν όλα μαζί. Πρόκειται για ένα επαναλαμβανόμενο καθημερινό φαινόμενο.

Όπως θα αναλυθεί και σε επόμενη ενότητα, είναι ιδιαίτερη η θέση ορισμένων μαθητών της τάξης των οποίων η μη τυπικότητα είναι αυτή που ορίζει το ρόλο τους και τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους. Έτσι, αν και εκτός της τάξης οι μαθητές αυτοί είναι ενταγμένοι σε ομάδες των συμμαθητών τους οι οποίες συνήθως αποτελούνται από πέντε έως έξι άτομα (αμιγείς ως προς το φύλο), στη διάρκεια του μαθήματος περιθωριοποιούνται από το σύνολο.

4.4.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές

διδασκικό στυλ

Αν και, όπως εξηγήθηκε παραπάνω, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να επιδιώκει τη δημοκρατικότητα και τη συμμετοχικότητα, εντούτοις, εφαρμόζει ως επί το πλείστον διδακτικές πρακτικές παραδοσιακού χαρακτήρα. Ο προσανατολισμός και οι προϋποθέσεις τους διαφέρουν και αφορούν στην ανάπτυξη σχέσεων με τους μαθητές ή τη διαπραγμάτευση των όρων του μαθήματος και της διδασκαλίας.

Και στην περίπτωση αυτής της τάξης ένα ευέλικτο πρόγραμμα, όπως το ΔΕΠΠΣ, αποκτά πολύ αυστηρή δομή και σύμφωνα με την ορολογία του Basil Bernstein τα όρια μεταξύ των μαθημάτων γίνονται ορατά. Η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από μια σειρά τελετουργικών που αφορούν στην παράδοση και στην αξιολόγηση των μαθημάτων (ορθογραφία, ανάγνωση, ανάθεση εργασιών από το βιβλίο, φωτοτυπίες, έλεγχος, ερωταποκρίσεις).

η κριτική σκέψη στη διδασκαλία

Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, οι προσδοκίες των γονέων αφορούν στην τήρηση του προγράμματος σπουδών και στην αυστηρή παράδοση του περιεχομένου των εγχειριδίων. Επιθυμούν καλύτερη απόδοση και ακαδημαϊκή επίδοση για τα παιδιά στο σχολείο και επιδιώκουν την επίτευξη αυτού του στόχου μέσω της αύξησης των απαιτήσεων προς τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η έμφαση στην σχολική επιτυχία και ο προσανατολισμός στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, κατά τον εκπαιδευτικό, επηρεάζουν σημαντικά τη δουλειά και τις παιδαγωγικές του επιλογές.

Παρ' όλ' αυτά, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις που δίνει σε πιο συγκεκριμένες ερωτήσεις που αφορούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και ο ίδιος δε φαίνεται να έχει σαφή προσανατολισμό ως προς το τι αποτελεί και πώς καλλιεργείται η κριτική σκέψη:

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Θεωρείτε ότι ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη των μαθητών στο σχολείο σήμερα; εκπαιδευτικός: Όχι. Όπως είναι τώρα, όχι. Γιατί ό,τι και να λέμε ότι έχουμε αλλάξει και μας λένε ότι πρέπει να αλλάξει ο ρόλος του δασκάλου και να μην είναι δασκαλοκεντρικός, εμείς εξακολουθούμε είτε να μας αρέσει ο δασκαλοκεντρικός ρόλος ή να μας βολεύει ή να μας αυτοικανοποιεί μέχρι ενός σημείου. Θέλουμε να είναι όλα γύρω από το δάσκαλο. Δε φτάσαμε στο σημείο να δίνουμε στο παιδί να βάλουμε το παιδί να κρίνει μόνο του, του δίνουμε την κρίση μας τη δική μας κρίση του τη λέμε εμείς άρα το επηρεάζουμε, γιατί αν

πεις σε κάποιο παιδί ότι εγώ κρίνω έτσι σίγουρα το έχεις επηρεάσει. Αν, όμως, το αφήνεις μέχρι ενός σημείου με τη γνώση ή με την παρότρυνση θα μπορέσει να βγάλει αυτός τη δική του κρίση.

Με βάση τις απαντήσεις του φαίνεται να υπάρχει μια σύγχυση σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στην διαδικασία της μάθησης. Οι απαντήσεις του αυτές εξηγούν σε μεγάλο βαθμό και τη διφορούμενη στάση του αναφορικά με το ρόλο που υιοθετεί στη διδασκαλία. Αρχικά, μάλλον κατανοεί τον ανασταλτικό ρόλο των δασκαλοκεντρικών προσεγγίσεων και της επιβολής απόψεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού έναντι της συλλογικής διαπραγμάτευσης ζητημάτων. Ωστόσο, τελικά κλίνει προς την άποψη της μοναδικής ορθής γνώσης την οποία ο μαθητής ενδεχομένως δεν είναι σε θέση από μόνος του να προσεγγίσει και συνεπώς, ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα τον οδηγήσει σε αυτή την κατεύθυνση. Όπως ισχυρίζεται, ο «ρομαντισμός» (sic) του μπορεί να αιτιολογήσει το γεγονός ότι πολλές φορές δεν συζητά τα ζητήματα σε όλο τους το βάθος και δεν αποκαλύπτει την «πραγματική» τους όψη, καθώς θεωρεί ότι τα παιδιά χρειάζεται να βιώσουν από την ηλικία αυτή τη «σκληρή πραγματικότητα της κοινωνίας». Συνεπώς, τοποθετεί στις απαντήσεις του άλλη μια φορά τους μαθητές και την ηλικιακή τους ομάδα εκτός του ενεργού κοινωνικού συνόλου. Επιπλέον, με βάση την προηγούμενη προσέγγιση του σε σχέση με την κριτική σκέψη δίνει πολύ λίγα περιθώρια στην δυνατότητα προετοιμασίας κριτικά σκεπτόμενων πολιτών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης:

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Σκοπός είναι να μελετάς την εξέλιξη των πραγμάτων, όχι βάσει της δικής μας αντίληψης, αλλά να βλέπουμε πώς τα αντιλαμβάνεται κάθε παιδί. Τώρα, αν θέλουμε εμείς μέσα από αυτή την αντίληψη του παιδιού, νομίζουμε ότι είναι λάθος αυτή η αντίληψη του παιδιού. Τώρα αν θέλουμε εμείς να το περιορίσουμε να το δώσουμε σύμφωνα με αυτό που σκεφτόμαστε σωστό, αυτό που εμείς θεωρούμε σωστό γιατί δεν ξέρουμε ποιο είναι το σωστό... εκεί μετά μπορούμε να το οδηγήσουμε. Άρα παίρνουμε πρώτα την αντίληψη του παιδιού για ένα πράγμα και αν θέλουμε εμείς να το οδηγήσουμε κάπου αλλού καλώς. Αν, όμως, θέλουμε να βρει να δει και μία άλλη διάσταση κάπου, ότι αυτό μπορεί να είναι κι έτσι, μπορεί να είναι κι αλλιώς άρα θα πρέπει να το βοηθήσουμε κι εκεί πάνω. Τώρα, θα πρέπει να το οδηγήσουμε εμείς στη σωστή ή θα πρέπει να του δώσουμε τις διεξόδους να ψάξει και να βρει και μία άλλη αντίληψη των πραγμάτων. Και αν η αντίληψή του έρχεται σε σύγκρουση με την κοινωνία; Η απογοήτευση που θα δει; Μήπως εδώ, τώρα, πρέπει να παρέμβουμε πάλι; Δηλαδή, να μην αφήσουμε να του χαλάσει αυτό το όνειρο που πλάθει σαν παιδί. Ας το κρατήσει μέσα του, ας είναι και λίγο ρομαντικό όσο σκληρή και αν είναι η πραγματικότητα της κοινωνίας μας... Άλλωστε ο ρομαντισμός, δηλαδή το να πιστεύουμε σε κάποια πράγματα, δε βγαίνει πιο καλά αυτό; Το πιστεύω, το αγαπώ ας είμαι, ας με χαρακτηρίσει ο άλλος όπως θέλει, βέβαια πάντα σε λογικά πλαίσια χωρίς να φτάνουμε σε ακραίες καταστάσεις. Ας διαφυλάξουμε, όμως, και την παιδικότητα του παιδιού και αυτό που εμείς θέλουμε να... Κάτι να βάλουμε...

Τέλος, οι πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην διδασκαλία δείχνουν ένα πολύ περιορισμένο ρεπερτόριο σε ό,τι αφορά την προώθηση της κριτικής σκέψης. Όπως θα αναλυθεί και παρακάτω, ο εκπαιδευτικός τείνει να εφιστά την προσοχή των μαθητών στο γεγονός ότι υπάρχουν «πολλαπλές αναγνώσεις» και αιτίες για όσα συμβαίνουν γύρω τους. Εντούτοις, δεν εμβαθύνει στο εκάστοτε ζήτημα και δεν βοηθά τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στην παιδαγωγική διαδικασία προκειμένου να κατανοήσουν το διαβρωτικό μηχανισμό της προπα-

γάνδας, τον τρόπο με τον οποίο καλλιεργούνται ιδεολογίες και να διερευνήσουν το λόγο που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας.

Οι πρακτικές αυτές αφορούν σε δραστηριότητες όπου οι μαθητές οφείλουν να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους ή στη δική του παρακίνηση να αναλογιστούν και εναλλακτικές προσεγγίσεις από αυτές που προτείνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πολύ συχνά με χαρακτηριστικό τρόπο:

απόσπασμα σημειώσεων:

όλοι μαζί σχολιάζουν πώς θα έπρεπε να έχει γραφτεί το κείμενο. οι μαθητές συνεισφέρουν τις απόψεις τους. Τα παιδιά δε διαστάζουν να επιβραβεύσουν τα καλά κείμενα αιτιολογώντας την άποψή τους:
Γιάννης: Εμένα, κύριε, μου άρεσε γιατί είχε συναισθήματα.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Εμείς εδώ κάνουμε την επίσημη Ιστορία του Υπουργείου Παιδείας!

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Δε βόλευε τους Ευρωπαίους μια τόσο μεγάλη Οθωμανική Αυτοκρατορία.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Γινόταν προπαγάνδα για να πείσουν τον κόσμο ότι τα εδάφη ήταν δικά τους. Αυτά τα εδάφη είναι δικά μας γιατί έχουμε τόσα σχολεία. Συνεπώς, οι Βούλγαροι πονηρά σκεπτόμενοι έβλεπαν πιο μακριά και δημιουργούσαν σχολεία δικά τους, κατέστρεψαν ελληνικά σχολεία, κατέστρεψαν εκκλησίες, απειλούσαν κόσμο...
Λευτέρης: Δεν πειράζει, κύριε, τα σχολεία, για τις εκκλησίες πειράζει.

αξιολόγηση

Ως συνέχεια της προηγούμενης ενότητας, που αφορά στην πρόθεση της κριτικής σκέψης των μαθητών, ακολουθεί η μελέτη των μεθόδων που αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό για την αξιολόγηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, οι μέθοδοι αυτές είναι χαρακτηριστικές παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας. Έχουν τελετουργικό χαρακτήρα και δεν αποσκοπούν στην ενεργοποίηση της κριτικής αντίληψης των μαθητών.

Καθημερινά, οι μαθητές εξετάζονται στην ορθογραφία την οποία υπαγορεύει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και ελέγχονται σε γραπτές ασκήσεις που τους δίνονται στο βιβλίο ή σε φωτοτυπημένα φυλλάδια. Οι τυπικές αυτές μέθοδοι αξιολόγησης και η πληθώρα των εργασιών αντανακλούν, παράλληλα, τη σχετική άποψη που καταθέτει ο εκπαιδευτικός. Αυτή αφορά στην αίσθηση που έχει ότι ελέγχεται από τους γονείς των μαθητών για τις επιλογές του:

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Εμένα, τουλάχιστον, με επηρεάζουν [οι γονείς]. Σκεπτόμενος τουλάχιστον την περσινή χρονιά, που το πρώτο που έμαθα ήταν ότι η τάξη είχε «διώξει» τρεις δασκάλους, σίγουρα, αυτό δεν με άφησε χωρίς να με επηρεάσει. Έπρεπε να καθίσω να πω πώς θα διαχειριζόμουν και τι θα παρέδιδα πάρα πολύ. Έπρεπε να διαχειριστώ τους γονείς. Έπρεπε να τους αφήσω απ' έξω. [...] Εξαρτάται και η σχολική μονάδα σε ποιο κοινωνικό περιβάλλον βρίσκεται. Δηλαδή, σε άλλα σχολεία της... που δούλευα τα πράγματα είναι πιο απλά, διαφορετικά ο δάσκαλος στη συνείδηση του κοινωνικού συνόλου, χαίρει μεγαλύτερης εμπιστοσύνης. [...] Εγώ ξέρω ότι πέρσι επηρεάστηκα. Μόνο το ότι γνώριζα ότι αλλάξανε τρεις δασκάλους τα παιδιά με επηρέασε. Πώς έπρεπε να διαχειριστώ τα παιδιά; Τι παιδιά ήταν αυτά; Τι κρύβεται πίσω από τα παιδιά; Υπάρχουν οι γονείς που κρύβονται ή είναι μόνο τα παιδιά που έχεις να διαχειριστείς; Είναι δηλαδή το

σύνολο των παιδιών που οι συμπεριφορές τους είναι απροσάρμοστες; Και απ' ό,τι τα είδες δεν ήταν τα παιδιά τέτοια κάτι άλλο ήταν από πίσω.

Οι απόψεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τις έμμεσες παρεμβάσεις των γονέων στο διδακτικό έργο αλλά και οι θέσεις του αναφορικά με τον προσανατολισμό της διδασκαλίας αντικατοπτρίζονται στους στόχους της αξιολόγησης οι οποίοι δεν συνίστανται στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και την υποβοήθηση της μάθησης. Αντίθετα, αποσκοπούν σε μετρήσιμα δεδομένα μέσα από τον προβληματικό χαρακτήρα της βαθμολόγησης η οποία υποβαθμίζει τα περιεχόμενα της μάθησης και αδικεί τους μαθητές με μειονοτικό ή χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Εντούτοις, όπως δείχνουν και τα ακόλουθα αποσπάσματα από τις σημειώσεις της παρατήρησης, οι ίδιοι οι μαθητές είναι εκείνοι που επιδιώκουν την αξιολόγησή τους και θέτουν τη βαθμολόγησή ως βασικό απότοκο της διδασκαλίας:

απόσπασμα σημειώσεων:

τα παιδιά ανησυχούν πολύ για τους βαθμούς τους και ρωτούν όλα μαζί τι βαθμούς έχουν πάρει στο τρίμηνο:

εκπαιδευτικός: Για ηρεμήστε λίγο! Να ανησυχείτε εξίσου για τη συμπεριφορά σας! Και σκεφτείτε πόσο συχνά με έχετε κάνει να σας κάνω παρατήρηση...

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατερίνα: Κύριε, πότε παίρνουμε βαθμούς;

εκπαιδευτικός: Γιατί Κατερίνα σε απασχολεί τόσο πολύ; Η μόρφωση δεν έγγειται στον Κολοκοτρώνη ή τα δεκάρια...

απόσπασμα σημειώσεων:

περιστατικό 1

Εξέταση στο μάθημα των Θρησκευτικών (ερωταποκρίσεις). Οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται.

εκπαιδευτικός: Αν επαναληφθεί αυτό, οι βαθμοί σας θα πέσουν και το μόνο που μπορείτε να κάνετε είναι να είστε άψογοι τον υπόλοιπο μήνα. Αυτό ισχύει για όλους!

περιστατικό 2

Στο τεστ της ΚΠΑ ο εκπαιδευτικός δεν έχει βάλει βαθμούς και αναθέτει στους μαθητές να αξιολογήσουν το γραπτό τους.

Η Κατερίνα αντιδρά: Όχι, κύριε εγώ θέλω να μου βάλετε βαθμό! Τι είναι αυτό; Τι θα πω στη μαμά μου;

πειθαρχία

Το μοντέλο της σχέσης που ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει ή επιδιώκει να αναπτύξει με τους μαθητές υπαγορεύει, τελικά, τον τρόπο διαχείρισης της τάξης. Καθώς, όπως αναφέρει και στη συνέντευξη, τον ενδιαφέρει να προσεγγίσει τα παιδιά και να αναπτύξει αγαστή συνεργασία μαζί τους, συχνά, τους δίνει την ευκαιρία να χαλαρώσουν. Στην τάξη αρκετές φορές η συζήτηση ξεφεύγει από το μάθημα ή ο εκπαιδευτικός με ρητό τρόπο δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ξεκουραστούν:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Βαριέμαι να κάνω μάθημα!

μαθητές: Κι εμείς!

εκπαιδευτικός: Και τι να κάνουμε;

μαθητές: «Δαχτυλάκια!» (παιχνίδι που συνήθιζαν να παίζουν στην τάξη όλοι μαζί υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού)

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατερίνα: Κύριε! Να παίξουμε καρεκλάκια;

εκπαιδευτικός: Κατερίνα τώρα δεν είναι ώρα. Πρέπει να πάμε παρακάτω. Άλλη φορά.

Φανή: Ναι, κύριε! Για λίγο μόνο...

εκπαιδευτικός: Άντε σηκωθείτε...

Άλλες φορές ανέχεται ορισμένες συμπεριφορές που ξεφεύγουν από τον κλασικό συμβολιακό χαρακτήρα της σχέσης μαθητών και εκπαιδευτικού, ο οποίος υπαγορεύει τη συμμόρφωση των μαθητών σε ορισμένους θεμελιώδεις κανόνες που αφορούν στην τάξη για τη διεξαγωγή του μαθήματος όπως το να είναι ήρεμοι να σέβονται τους κανόνες του διαλόγου, να είναι τυπικοί στα καθήκοντά τους κάνοντας τις εργασίες τους, φέρνοντας τα βιβλία τους ή φέρνοντας σε πέρας ό,τι αναλαμβάνουν.

Ωστόσο, η ανοχή του αυτή οδηγεί, αρκετά συχνά, στον προαναφερθέντα εκτροχιασμό της συμπεριφοράς των μαθητών αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την τιμωρία των μαθητών με την αποβολή τους από την τάξη ή την ενημέρωση της διευθύντριας για τα παραπτώματά τους αποκαλύπτοντας παράλληλα την αδυναμία του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί σε αρκετές περιπτώσεις την τάξη και τη σχέση του με τους μαθητές και την ανάγκη περαιτέρω παιδαγωγικής κατάρτισης, την οποία, άλλωστε, επισημαίνει και ο ίδιος στη συνέντευξη.

διαχείριση της ετερότητας στην τάξη

Η παρατήρηση επέτρεψε τη μελέτη των αντιλήψεων του εκπαιδευτικού και των μαθητών περί ετερότητας, κατά την αλληλεπίδρασή τους. Η ετερότητα στο παράδειγμα της τάξης του σχολείου αστικής περιοχής έχει δύο διαστάσεις. Αφορά: α) στην εθνοτική καταγωγή, β) στο φύλο, και γ) στις δεξιότητες.

Αναφορικά με το ζήτημα της εθνοτικής καταγωγής, στην συνέντευξη ο εκπαιδευτικός θίγει το πρόβλημα της ξеноφοβίας και επισημαίνει τον αρνητισμό ορισμένων μαθητών απέναντι σε ανθρώπους με μειονοτικό εθνοτικό υπόβαθρο που ζουν στη χώρα μας.

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Έχουνε [τα παιδιά] μία δική τους άποψη και μία αντίληψη των πραγμάτων. Το δύσκολο σήμερα και αυτό που συνάντησα πάνω στην ΚΠΑ, και με φοβίζει σαν άτομο. Είναι η αντίληψη για την ξеноφοβία. Ειλικρινά αυτό πώς έχει περάσει μέσα μας. Μεταφέρουν πολύ τα παιδιά και κυρίως σε αυτή την περιοχή και ίσως επειδή δεν έχουν έρθει σε επαφή με αλλοδοπά, επειδή σε αυτή την περιοχή δε μένουν αλλοδαποί, κουβαλάνε μια αντίληψη πολύ άσχημη απέναντι σε αλλοδαπούς μαθητές. Και κυρίως εγώ είτε έτυχε να ζήσω έξω ή ο,τιδήποτε κουβαλάνε ότι «δεν τους θέλουμε», «δεν τους ...» Πολύ αρνητικοί. Και σήμερα πάλι ξεπλάγην, και είναι και ο γιος μου μέσα και ήθελα τέτοιου είδους κουβέντα έτσι ανοιχτά να καθίσει να με παρακολουθήσει δεν τις κάνουμε στο σπίτι. Γιατί ποιος γονέας κάθεσαι να συζητήσει το ρατσισμό με τα παιδιά του; Να γιατί συζητάω με τα παιδιά. Έχει το χρόνο ή του δίνεται η ευκαιρία να τον παρακολουθήσει το παιδί του εκείνη την ώρα;

Συνέβη να είμαι παρούσα σε μία από αυτές τις διαφωνίες μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών η οποία αφορούσε στο ζήτημα της συμμετοχής των μαθητών με μειονοτικό εθνοτικό υπόβαθρο στις παρελάσεις:

απόσπασμα σημειώσεων:

Βαγγέλης: Γιατί, κύριε; Τι δουλειά έχουν αυτοί να παίρνουν τη σημαία μας στις παρελάσεις;
εκπαιδευτικός: Αν έχει κάποιος καλύτερους βαθμούς γιατί όχι;
Κατερίνα: Θα σου άρεσε εσένα να είσαι σε μια άλλη χώρα και να σου το κάνουν αυτό;
Χρήστος: Στη χώρα τους να πάνε να κάνουν παρέλαση!
Λευτέρης: Ναι, κύριε, κι εγώ το έχω ακούσει αυτό... Σε ένα σχολείο θέλαν να δώσουνε τη σημαία σε ένα μαθητή από την Αλβανία...
Βαγγέλης: Ναι, κύριε! Τι είναι αυτά;

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να αντίκειται σε ρατσιστικές προσεγγίσεις και όταν δίνονται αντίστοιχες ευκαιρίες, προσπαθεί ρητά να αποτρέψει τους μαθητές από την υιοθέτηση ρατσιστικών ή μισαλλόδοξων απόψεων. Παρ' όλ' αυτά στη διάρκεια των μαθημάτων πολύ συχνά δεν αποφεύγει τη χρήση στερεοτυπικών εκφράσεων που αφορούν στην εθνοτική καταγωγή ενθαρρύνοντας εμμέσως τις αντιλήψεις των μαθητών. Οι λόγοι αυτοί χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές είτε για να κάνουν αναφορά στον εθνικό Άλλο είτε για να περιγράψουν τοπικές ομάδες με διακριτά χαρακτηριστικά:

απόσπασμα σημειώσεων:
εκπαιδευτικός: Τι γλώσσα μιλούσαν στην Κρήτη;
Λευτέρης: Κρητικά!
εκπαιδευτικός: Ίντα κάνεις επαέ;

απόσπασμα σημειώσεων:
Ο εκπαιδευτικός ζητά πέντε ευρώ από τους μαθητές αστεειυόμενος κάποιοι μαθητές λένε ότι έχουν λιγότερα και τους λέει: «Τι είμαστε; γύφτοι είμαστε;»

απόσπασμα σημειώσεων:
εκπαιδευτικός: Γιατί παντού χρειάζεται παιδεία. Στον κόσμο αυτό δε ζούμε μόνοι μας. Έτσι και ο φίλος ο Ευρωπαίος ή ο Ασιάτης -αν θέλουμε τα ωραία του λεφτάκια- πρέπει να μάθουμε και να φερόμαστε. Εσείς βέβαια σήμερα αλλάζετε, μορφώνετε περισσότερο...

απόσπασμα σημειώσεων:
Στο μάθημα των Φυσικών ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξηγήσει: «Έχετε δει τα τρένα ατμού στα westerns και οι μαύροι που τροφοδοτούσαν με κάρβουνο τη μηχανή...» (απλώς το αναφέρει, τα παιδιά δε ρωτούν, δε σχολιάζουν)

απόσπασμα σημειώσεων:
Βαγγέλης: Κύριε, στην Αρχαία Ελλάδα είχαν σημαία;
εκπαιδευτικός: Όχι.
Βαγγέλης: Και πώς ξεκίνησε αυτό το σύμβολο;
εκπαιδευτικός: Υπήρχαν πολλές διαφορετικές σημαίες. Κόκκινες... Πολλές σημαίες είχαν το σταυρό και το μπλε και ακόμα και οι Ινδιάνοι αν έχετε δει στα γουέστερν είχαν κάτι φτέρα...

Στα αποσπάσματα που προηγήθηκαν είναι εύκολα αναγνωρίσιμη η χρήση στερεοτυπικών σχημάτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ταυτίζει διαφορετικές εθνοτικές ή πολιτισμικές ομάδες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται στην κυρίαρχη κουλτούρα για τον αποκλεισμό τους.

απόσπασμα σημειώσεων:
Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι έχουμε δανειστεί πολλές λέξεις από την τουρκική.
Κατερίνα: Μήπως είναι δικές μας που τις δανείστηκαν;
εκπαιδευτικός: Όλες οι γλώσσες έχουν δανειστεί από την ελληνική!

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Δεν υπήρχε το «κρυφό σχολειό». Πρόκειται για ένα μύθο! Οι Τούρκοι δίνουν προνόμια, να είμαστε δίκαιοι...

απόσπασμα σημειώσεων:

ζητάται από τους μαθητές να συντάξουν ένα κείμενο με θέμα: «Συζήτηση με έναν από τους ήρωες της επανάστασης»

Αποστόλης: Να μιλήσουμε με προφορά; όπως μιλούσαν παλιά;

Από τις παραπάνω διατυπώσεις, είναι ευδιάκριτα σφάλματα του εκπαιδευτικού αναφορικά με τις ιστορικές του γνώσεις τα οποία συχνά ενισχύουν το στερεοτυπικό λόγο ή τις ρατσιστικές αντιλήψεις των μαθητών. Για παράδειγμα χρησιμοποιεί επανειλημμένα την ορολογία «Τούρκοι» χωρίς να διαχωρίζει ή να διευκρινίζει τον όρο Οθωμανός Τούρκος που αφορούσε στους κατοίκους και άρχοντες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας δημιουργώντας έτσι σύγχυση μεταξύ των Οθωμανών-Τούρκων εκείνης της περιόδου με τους κατοίκους του σύγχρονου Τουρκικού κράτους οι οποίοι εξακολουθούν να αποτελούν το σημαντικό Άλλο για τους Έλληνες. Ακόμα και στην περίπτωση της απομυθοποίησης του Κρυφού Σχολείου ταυτίζει το συλλογικό «Εμείς» της τάξης με την εθνοτική πλειονότητα η οποία εκπροσωπείται στον κυρίαρχο λόγο του βιβλίου της Ιστορίας. Επιπλέον, όταν ερωτάται από τη μαθήτριά του σχετικά με τα γλωσσικά δάνεια, προχωρά σε μια γενίκευση, καθώς δεν αποσαφηνίζει ποιες είναι αυτές οι γλώσσες που δανείζονται από την ελληνική ή επειδή δεν φαίνεται να κατέχει βασικές γνώσεις γλωσσολογίας.

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μία δεύτερη έκφανση της ετερότητας η οποία αναδεικνύεται συχνά μέσα από την παιδαγωγική αλληλεπίδραση αλλά και από το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης. Πρόκειται για τη διάσταση του φύλου. Τα σχόλια του εκπαιδευτικού στο μάθημα δείχνουν ότι υιοθετεί και προωθεί στερεοτυπικές απόψεις αναφορικά με τις σχέσεις των δύο φύλων. Τα παραδείγματα από την καθημερινή πρακτική είναι πολλά:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Κώστα τι συμβαίνει τώρα τελευταία με τη Χριστίνα; Μου περνάν πολλά από το μυαλό...

Κώστας: Με χτυπάει συνέχεια κύριε!

εκπαιδευτικός: Δε ντρέπεσαι να σε χτυπάει; Μας ξεφτίλισες το αντρικό φύλο!

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Πού φτάσαμε, Λευτέρη, να δένουμε τα κορδόνια των γυναικών!

απόσπασμα σημειώσεων:

(πρόβλημα για την κατανόηση των ποσοστών)

εκπαιδευτικός: Γυναίκα βλέπει φουστάνι που κοστίζει 45 ευρώ. Όλο έτσι δεν κάνουν, Παναγιώτη; Μην περάσουν από καμιά βιτρίνα... Αν ο ΦΠΑ είναι [...]

απόσπασμα σημειώσεων:

Λευτέρης: Κύριε, γιατί στην παρέλαση τα κορίτσια πάνε μπροστά;

εκπαιδευτικός: Ε, ρε! Τις γυναίκες πάντα τις βάζουμε μπροστά!

απόσπασμα σημειώσεων:

ο Λευτέρης και η Κατερίνα σηκώνουν χέρι και ο δάσκαλος λέει:

εκπαιδευτικός: Θα δώσω το λόγο πρώτα στη γυναίκα.

Κατερίνα: Κορίτσι!

απόσπασμα σημειώσεων:
εκπαιδευτικός: Συμμαζευτείτε, ε! Να εξηγούμαστε παλληκαρίσια!

απόσπασμα σημειώσεων:
εκπαιδευτικός: Αν σας ρωτήσουν τι θέλετε να βλέπετε στην τηλεόραση π.χ. οι άντρες θα πείτε ποδόσφαιρο και οι γυναίκες Τατιάνα...

απόσπασμα σημειώσεων:
σε ένα πρόβλημα ο δάσκαλος αναφέρεται στα «παντρολογήματα της Θεοδώρας» στην οποία κάνανε προξενίο και εκτός από το οικόπεδο χρειάστηκε και μια δωδεκάδα πιάτα. Της έκαναν έκπτωση: «Τους άρχισε στα μούρου-μούρου, τι να κάνουν κι αυτοί...»

Αν και στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πρακτικής του ο εκπαιδευτικός φαίνεται να εντάσσει ισότιμα τα κορίτσια και τα αγόρια αποτιμώντας εξίσου τις δυνατότητές τους, εντούτοις αποτυγχάνει να αποβάλει από το λόγο του στερεοτυπικές απόψεις που αφορούν στα κοινωνικά πρότυπα.

Τέλος, παρόμοια διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων της και όσων καταγράφονται στην παρατήρηση υπάρχει και στην περίπτωση μη τυπικών μαθητών και μαθητριών των οποίων η διαφορετικότητα έγκειται είτε σε διεγνωσμένη πάθηση είτε σε χαμηλή επίδοση και αυτοπεποίθηση. Μία από τις περιπτώσεις αυτές είναι εκείνη του Λευτέρη. Όπως ανέφερε ο εκπαιδευτικός, επιθυμία του είναι να θεμελιώσει μία ειλικρινή σχέση με το μαθητή.

Ο Λευτέρης είναι ένας μαθητής με διάσπαση προσοχής τον οποίο, φαίνεται, ότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην σχετική ερώτηση ο εκπαιδευτικός απαντά:

απόσπασμα συνέντευξης:
εκπαιδευτικός: Δεν είχα πάντα επιτυχία στην διαχείριση της περίπτωσης του Λευτέρη και κυρίως το διάστημα που ήσουν. Κατ'αρχήν ο Λευτέρης πέρασε αρκετά, στιγματίστηκε από συνάδελφο. Δηλαδή, πέρυσι που είπα ότι άλλαξαν τρεις δάσκαλοι, η μία η συναδέλφισσα τον είχε φιμώσει τον Λευτέρη με σελοτέπ το στόμα και του είχε δέσει τα χέρια πίσω. Με αποτέλεσμα όταν εμείς οι ίδιοι οι συνάδελφοι δεν μπορούμε να ανεχτούμε μια τέτοια συμπεριφορά... Πώς στιγματίστηκε τώρα ο Λευτέρης, τι ταμπέλα κουβαλούσε από την προηγούμενη χρονιά, όταν η μάνα του μου είχε πει ότι τον πήγαινε σε ψυχολόγο και ότι έπαιρνε κάποια ηρεμιστικά χάπια. Άρα, όλα αυτά έπρεπε να τα διαχειριστώ. Και το παιδί σαν παιδί και το παιδί σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Πρώτα, έπρεπε να βοηθήσω το ίδιο το παιδί. Αυτό μου το εκμεταλλεύοταν μερικές φορές ο Λευτέρης. Έπαιζα σε στημένα παιχνίδια («διάβασε αυτό και θα σου το ρωτήσω») για να του ανεβάσω λίγο την αυτοπεποίθηση. Τον βοήθησα στους βαθμούς.

Συχνά, προσπαθεί να εμπλέξει και τους άλλους μαθητές σε αυτή τη διαδικασία:

απόσπασμα συνέντευξης:
εκπαιδευτικός: Προσπαθούσα να πάρω ό,τι μπορούσα και να το δείξω στους άλλους [μαθητές]. Εκμεταλλεύομουν την απουσία του Λευτέρη και μιλούσα στα άλλα παιδιά ότι θα πρέπει να τον βοηθήσουμε. Ότι είναι φίλος μας, τον αγαπάμε, ότι παίζουμε μαζί του. Επειδή τυχαίνει και μένω στη γειτονιά έβλεπα ότι τα απογεύματα παίζανε. Δε μπορείς να αποδέχεσαι ένα παιδί έξω από το σχολείο και να μην τον αποδέχεσαι μες την τάξη. Τι είναι αυτό που σε κάνει να τον απορρίπτεις μέσα στην τάξη;

Ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να εξηγήσει στους μαθητές ότι ο Λευτέρης δεν είναι υπεύθυνος για όσα θέματα προκύπτουν, καθώς είναι χαρακτηριστικό ότι ιδιαίτερα τα κορίτσια αποδίδουν στον Λευτέρη πολλά από τα προβλήματα και τη σύγχυση που δημιουργείται στην τάξη. Όπως αναφέρει και στη συνέντευξη,

συχνά μιλά στους μαθητές για τον Λευτέρη - κυρίως κατά την απουσία του - προκειμένου να τους φέρει πιο κοντά.

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος και ενώ ο Λευτέρης απουσιάζει γίνεται φασαρία: εκπαιδευτικός: Είδατε; Τώρα ποιος κάνει τη φασαρία; Για να μην τα ρίχνουμε όλα στον Λευτέρη...

Παρ' όλ' αυτά, ο τρόπος με τον οποίο προσπαθεί να πετύχει αυτό το στόχο, θέτει τον Λευτέρη, μάλλον, στο επίκεντρο της προσοχής καθιστώντας τον σημείο αναφοράς για όσα συμβαίνουν στην τάξη και έτσι τον περιθωριοποιεί.

Αυτό φαίνεται και στο λόγο των μαθητών όταν ο Λευτέρης είναι απών αλλά και όταν είναι παρών.

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο Λευτέρης βγαίνει από την τάξη γιατί έχει τηλεφώνημα από τους γονείς του οι οποίοι θα έρθουν να τον πάρουν.

Κατερίνα: Κύριε, ο Λευτέρης ήταν ματιασμένος σας το λέω!
εκπαιδευτικός: Δε με νοιάζει!!!

απόσπασμα σημειώσεων:

μαθήτρια: Κύριε, ο Λευτέρης (λέει κάτι θετικό για τον Λευτέρη αλλά δεν ακούγεται)
εκπαιδευτικός: Δεν έχετε δει όλα τα ταλέντα του Λευτέρη! Γι' αυτό του το ανέθεσα! Είναι πολυτάλαντος!

απόσπασμα σημειώσεων:

Παρόντος του Λευτέρη, απαριθμούν μια σειρά από επίθετα στο πλαίσιο μιας άσκησης στη γραμματική.

εκπαιδευτικός: Ποιο από αυτά που είπες ταιριάζει στον Λευτέρη;
μαθήτρια: Καρδιοκατακτητής!

Περαιτέρω παρατήρηση έδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί με παιδαγωγική επάρκεια τη διαφορετικότητα του συγκεκριμένου μαθητή.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Λευτέρη, θα πεις κάτι πάνω στο νόημα. Μην πεις χαζομάρα σ' έφαγα!

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο εκπαιδευτικός κάνει παρατήρηση στον Λευτέρη: «Δε θα τη βγάλεις στο χαβαλέ! Από εδώ και πέρα θα συμμετέχεις...»

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο Λευτέρης προσπαθεί να πει κάτι.
εκπαιδευτικός: Δε θέλω βλακείες!
Λευτέρης: Δεν είναι βλακεία κύριε!

Μάλιστα το γεγονός ότι οι προσπάθειες δημιουργίας καλής σχέσης με το μαθητή και ένταξής του στην ομάδα των συμμαθητών του λειτουργούν στην αντίθετη από την επιδιωκόμενη κατεύθυνση φαίνεται και στον τρόπο με τον οποίο μου συστήνει τον Λευτέρη την ημέρα της υποδοχής μου στην τάξη:

απόσπασμα σημειώσεων:

Ενώ στην περίπτωση των υπόλοιπων μαθητών με συστήνει και αναφέρεται στο ρόλο μου κατά τη διάρκεια της παραμονής μου, μού συστήνει χωριστά τον Λευτέρη τον οποίο σηκώνει από το θρανίο για χειραψία και οι συμμαθητές του χειροκροτούν.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η αντιμετώπιση δύο ακόμη μαθητριών που, όπως και ο Λευτέρης, όταν βρίσκονται εκτεθειμένες στο σύνολο της τάξης δεν γίνονται αποδεκτές από τους συμμαθητές τους. Αντίθετα, όπως έδειξε η παρατήρηση αλλά και όπως υποστήριξε και ο εκπαιδευτικός, όταν βρίσκονται εκτός τάξης γίνονται αποδεκτές σε ολιγομελείς ή μεγαλύτερες ομάδες συμμαθητών τους.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι δύο αυτές μαθήτριες περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους ή αντιμετωπίζονται με ειρωνεία όταν παίρνουν το λόγο.

απόσπασμα σημειώσεων:

Στο μάθημα της Γλώσσας οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός φτιάχνουν ένα ποίημα όλοι μαζί. Η Μαρίνα προτείνει ένα στιχάκι που μοιάζει με τα προηγούμενα προκειμένου να γίνει ομοιοκαταληξία και ο Αποστόλης γελά και χτυπά το κεφάλι του στο θρανίο. Η Μαρίνα αντιδρά: «Μη γελάς! Σκέφτομαι!»

απόσπασμα σημειώσεων:

Στο μάθημα της Γεωγραφίας γίνεται γεωφυσική ανάλυση της Αφρικής. Τα παιδιά αστειεύονται με τα ονόματα των χωρών:

Αποστόλης: Δέσποινα εσύ είσαι από την Ανταμπάουα!

απόσπασμα σημειώσεων:

Δέσποινα: Κύριε, καμιά φορά αισθάνομαι έτσι, κάπως, εγώ, δηλαδή, πιστεύω πως ζούσα παλιά...

(αποδοκιμασίες από τους συμμαθητές της και επίπληξη από το δάσκαλο)

Τα παραπάνω παραδείγματα από την παρατήρηση δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός πολύ λίγα μπορεί να κάνει για να προστατέψει τις μαθήτριες από τις αποδοκιμασίες και τους αστεϊσμούς των συμμαθητών τους. Φαίνεται πως οι δυνατότητές του είναι περιορισμένες, καθώς στο τέλος πλέον της σχολικής χρονιάς δεν έχει καταφέρει να τις βοηθήσει να ενταχθούν στο περιβάλλον της τάξης. Εν προκειμένω δεν είναι σε θέση να εξηγήσει στους μαθητές τι είναι αυτό που περιγράφει η μαθήτρια στην πρώτη περίπτωση όταν λέει «ζούσα παλιά». Πρόκειται για μία κοινή περίπτωση εμπειρίας *déjà vu* και η έλλειψη της γνώσης αυτής αφήνει τη μαθήτρια εκτεθειμένη σε προκαταλήψεις και καθιστά την εμπειρία μη-αναγνωρίσιμη ή *taboo* για τους μαθητές οι οποίοι συνήθως φοβούνται ή ντρέπονται να μιλήσουν για θέματα που αφορούν ιδιαίτερα σε ένα στάδιο ανάπτυξης που επιφέρει πολλές αλλαγές στο σώμα και την προσωπικότητά τους, όπως αυτό της εφηβείας.

Και σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί αυτή τις κρίσεις που προκύπτουν εξαιτίας της διαφορετικότητας προκειμένου να εντάξει τις δύο μαθήτριες εγείροντας έτσι το ζήτημα της παιδαγωγικής του επάρκειας και της ποιότητας της εκπαίδευσής του.

4.4.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα

Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα ως διδακτικό αντικείμενο

Στο πλαίσιο της συνέντευξης ο εκπαιδευτικός μέσα από τις απαντήσεις του αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο μάθημα της ΚΠΑ αναφορικά με τη διάπλαση των πολιτών. Επισημαίνει, ωστόσο, το γεγονός ότι η αυτό που καλείται να κάνει ο ίδιος βρίσκεται σε διάσταση με την επικαιρότητα φέρνοντάς τον σε δύσκολη θέση στην παιδαγωγική διαδικασία:

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Σαν μάθημα [η ΚΠΑ] λέει αυτά που πρέπει να πει. Ότι πρέπει να διαμορφώσουμε και να κάνουμε αγωγή στους αυριανούς μας πολίτες. Και λέμε εμείς ότι θα πρέπει εγώ, σαν πολίτης, θα πρέπει να ακολουθήσω βάσει του Συντάγματος, βάσει των Νόμων να είμαι πολίτης απέναντι στο κράτος. Όπου το παιδί και κάθονται και του εξηγώ, και κάθονται και του λέω να πληρώνουμε τους φόρους μας, γιατί οι φόροι μας είναι υποχρεωτικοί, γιατί αυτά όλα που αναφέρει το βιβλίο της ΚΠΑ ότι η εκπαίδευση είναι δωρεάν, ότι, ότι, ότι... Δεν είναι άτοπο όλο αυτό σε σχέση με αυτό στο οποίο το παιδί των δώδεκα χρόνων μεγαλώνει; Στην Στ' Δημοτικού ακούει για φοροδιαφυγή, ακούει ότι βουλευτές, υπουργοί, κυβερνήσεις, βούλιαξαν την Ελλάδα και κάθεται και αναλογίζεται εκεί το παιδί «τι μου λέει τώρα αυτό;» Είναι λίγο άχαρος ο ρόλος του δασκάλου (μοιάζει με εκείνον του παπά). Η ίδια η κοινωνία με αδειάζει.

Γίνεται επίσης σαφές από την απάντηση του εκπαιδευτικού ότι η διαμόρφωση και η αγωγή των πολιτών περιορίζεται στην λειτουργία τους στο κοινωνικό πλαίσιο με βάση τους νόμους και το Σύνταγμα. Ταυτόχρονα, η απάντησή του σχετικά με τη διαμόρφωση του πολίτη αποτελεί μία ταυτολογία, καθώς δεν εξηγεί τι είναι και πώς συγκροτείται ο πολίτης ο οποίος πρέπει να λειτουργεί βάσει του Συντάγματος («θα πρέπει εγώ σαν πολίτης, θα πρέπει να ακολουθήσω βάσει του Συντάγματος βάσει των νόμων να είμαι πολίτης απέναντι στο κράτος»).

Κατά την παραμονή μου στο σχολείο, είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω τρία μαθήματα ΚΠΑ. Στην πρώτη περίπτωση παρακολούθησα τη διδασκαλία της ενότητας με θέμα «Το Ελληνικό Σύνταγμα». Στην διάρκεια του μαθήματος τίθενται πολλά καίρια ερωτήματα από τους μαθητές με θεμελιωδέστερο αυτό που αφορά στον τρόπο με τον οποίο προέκυψε το συλλογικό αίτημα για Σύνταγμα το 1844.

απόσπασμα σημειώσεων:

μαθητής: Και πώς, κύριε, το σκέφτηκαν και φώναζαν όλοι μαζί «Σύνταγμα, Σύνταγμα;» εκπαιδευτικός: Είπαμε... Δεν είμαστε μόνοι μας στον κόσμο. Υπήρχαν αλλού Συντάγματα στον κόσμο. Οι αυθαιρεσίες από τη Μοναρχία, χωρίς να λογοδοτεί πουθενά απέναντι στον κόσμο, ανάγκασε τον κόσμο να ζητάει ότι πρέπει να μπει ένας φραγμός. Δεν μπορείς εσύ, κύριε Όθωνα ή κύριε Τάδε, πώς στο διάολο λέγεσαι, να κάνεις του κεφαλιού σου. Κάποιος πρέπει να ορίζει ποια είναι η εξουσία του καθενός. Κάπως έτσι. Η ανάγκη είναι αυτή που προκαλεί νέα πράγματα. Λέμε τώρα πώς σκέφτηκαν το Σύνταγμα. Και πώς σκέφτηκαν τη δημοκρατία το 500 π.Χ.; Γιατί είδαν ότι ένας μπορεί να κάνει καταχρήσεις και να μην είναι αρεστός σε όλους.

Η διδακτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού η οποία συνίσταται στην προφορική παράδοση και τον περιορισμένο αριθμό ερωταποκρίσεων δεν δίνει στους μαθητές το περιθώριο της ανακαλυπτικής, βιωματικής και αξιολογικής προσέγγισης της γνώσης. Στο πλαίσιο της ενότητας βασιζόμενος στο εγχειρίδιο προσπαθεί να εξηγήσει στα παιδιά έννοιες που αφορούν στη διακυβέρνηση του

κράτους, όπως αυτή της Συντακτικής Βουλής και του Συντάγματος. Ως βοηθητικό υλικό σε αυτή του την προσπάθεια - και μετά από υπόμνηση ενός μαθητή - αξιοποιεί τον χάρτη με τα άρθρα του πρώτου ελληνικού Συντάγματος (1844) που υπάρχει κρεμασμένος μέσα στην τάξη.

Βάσει του βιβλίου, ο εκπαιδευτικός ορίζει το Σύνταγμα, το αντιπαραθέτει με τους νόμους του κράτους και εξηγεί το ρόλο της Συντακτικής Βουλής.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Το Σύνταγμα γενικεύει, είναι γενικά πράγματα. Π.χ. Ελευθερία του τύπου. Αυτό δεν είναι νόμος.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός (διαβάζοντας από το αναρτημένο κείμενο): «Το Σύνταγμα είναι ο ανώτερος νόμος του κράτους στον οποίο πρέπει να στηρίζονται όλοι οι νόμοι της πολιτείας. Το Ελληνικό Σύνταγμα αποτελείται από 120 άρθρα».

Προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν τη σημασία του Συντάγματος τους δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ανατροπής του όπως είναι αυτό της δικτατορίας.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Όταν είχαμε δικτατορία τι έγινε; Κατάλυση του Συντάγματος...

Με πολύ συνοπτικό τρόπο μάλλον ενδεικτικό της αδυναμίας του να διδάξει επαρκώς τη σχετική ενότητα προσπαθεί να δώσει ένα παράδειγμα δημοκρατικής εκτροπής. Με μια απλή αναφορά λέει ότι, κατά τη δικτατορία των συνταγματαρχών, υπήρξε κατάλυση του Συντάγματος. Έτσι, περιορίζει τους μαθητές στο στείο πληροφοριακό χαρακτήρα της γνώσης, χωρίς να τους δίνει περιθώριο να συμμετάσχουν ενεργά ή να τους βοηθά να κάνουν αντιπαραβολή με τη σύγχρονη πραγματικότητα για την κατανόηση της σημασίας του Συντάγματος.

Τέλος, το επίπεδο λόγου που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία δείχνει πως γίνεται απλούστευση για τη δική τους κατανόηση, καθώς δεν θεωρείται ότι τέτοιες έννοιες γίνονται κατανοητές από τους μαθητές.

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Τώρα αν θέλουμε εμείς να το περιορίσουμε να το δώσουμε σύμφωνα με αυτό που σκεφτόμαστε σωστό, αυτό που εμείς θεωρούμε σωστό γιατί δεν ξέρουμε ποιο είναι το σωστό... εκεί μετά μπορούμε να το οδηγήσουμε. Άρα παίρνουμε πρώτα την αντίληψη του παιδιού για ένα πράγμα και αν θέλουμε εμείς να το οδηγήσουμε κάπου αλλού καλώς. Αν, όμως, θέλουμε να βρει να δει και μία άλλη διάσταση κάπου, ότι αυτό μπορεί να είναι κι έτσι, μπορεί να είναι κι αλλιώς άρα θα πρέπει να το βοηθήσουμε κι εκεί πάνω. Τώρα, θα πρέπει να το οδηγήσουμε εμείς στη σωστή ή θα πρέπει να του δώσουμε τις διεξόδους να ψάξει και να βρει και μία άλλη αντίληψη των πραγμάτων.

Εντούτοις, ο εκπαιδευτικός, κατά τη συνέντευξη, εντοπίζει αυτή του ακριβώς την αδυναμία και εξηγεί ότι ο ίδιος χρειάζεται ενίσχυση με πρακτικό χαρακτήρα:

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Νομίζετε ότι σ' εσάς χρειάζεται περισσότερη βοήθεια, κατάρτιση για να τα πείτε με τον τρόπο που πρέπει;

εκπαιδευτικός: Ναι, πρακτικά, όμως. Όπως αυτή την ώρα, κάνουμε αυτό το πράγμα, να με πιάσει κάποιος και να μου πει: «Έλα 'δω Νίκο, ποιο είναι το πρόβλημά σου πάνω στην

ΚΠΑ; Υπάρχουν κάποια πράγματα τα οποία δεν τα έχεις πιστέψει εσύ για να τα δώσεις; Ως τότε θα διδάσκουμε το κρυφό σχολειό;» Δηλαδή, να του πω αυτά που νομίζω και να μη μου πει θεωρίες - τι λέει η παιδαγωγική και τι λέει το τάδε εκπαιδευτικό σύστημα... Να μου πει ότι θα το διαχειριστούμε έτσι κι έτσι... Ένας τρόπος είναι αυτός ... Να έχω τρεις δρόμους να επιλέξω, για να ξέρω πώς θα το διαχειριστώ μέσα στην τάξη.

Ακόμα και σε μια ενότητα που πραγματεύεται θεμελιώδεις έννοιες (δημοκρατία, Σύνταγμα), το μάθημα ολοκληρώνεται βιαστικά, προκειμένου να δοθούν στους μαθητές τα διαγωνίσματα προηγούμενης ημέρας, ενώ υπάρχει χρόνος και για τη διόρθωσή τους. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι δίνεται πολύ λίγος διδακτικός χρόνος στο μάθημα της ΚΠΑ, ενώ ακόμα και όταν αυτό τελικά πραγματοποιείται, υποβαθμίζεται κι άλλο ο χαρακτήρας του.

Η επόμενη ενότητα της ΚΠΑ την οποία παρακολούθησα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές, καθώς αφορούσε σε ζητήματα της καθημερινότητάς τους εξετάζοντας τον τρόπο λειτουργίας των ΜΜΕ. Σε αντίθεση με την προηγούμενη ενότητα, την οποία προσπέρασαν με συντομία, η συγκεκριμένη θεματική έδωσε πρόσφορο έδαφος για ζωηρή συζήτηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

Συζητώντας το θέμα του σχολιασμού της είδησης, η τροπή της συζήτησης δίνει ένα διαφορετικό χαρακτήρα στο μάθημα που φαίνεται αρχικά να αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο πολίτης μπορεί να αντιμετωπίσει εγκληματικές επιθέσεις.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Το ίδιο γεγονός δοσμένο από τρεις διαφορετικές σκοπιές. Στο ένα ότι φταίνε οι ληστές, στο άλλο η απρόσεκτη κυρία, στο άλλο στην απουσία της αστυνομίας. Άρα ...

Αποστόλης: Κύριε, γιατί να φταίει η κυρία...;

Ελίνα: Επειδή κρατούσε την τσάντα της... Πας καλά; Πρέπει αμέσως να τη δώσει!

[...]

εκπαιδευτικός: Πρέπει να είμαστε προσεκτικοί. Οι γυναίκες από ποια μεριά του δρόμου κρατάνε την τσάντα τους. Εμείς οι άντρες πού βάζουμε τα χρήματά μας και πόσο εύκολο είναι να μας τα πάρουν...

Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτικός εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προπαγάνδα μέσω των ΜΜΕ και το γεγονός ότι ως πολίτες πρέπει να έχουμε τη δυνατότητα να ελέγχουμε την πηγή των πληροφοριών.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Το γεγονός δίνεται με άλλα λόγια και θέλοντας να τονίσει κάθε φορά διαφορετικά αίτια. Λέγε Μερσίνα...

Μερσίνα: Ο κάθε ένας απ' όλους δίνει ξεχωριστές πλευρές. Δηλαδή τους ληστές, την κυρία και την αστυνομία...

μαθήτρια: Άμα ήταν ενωμένο (εννοεί οι τρεις απόψεις με τις οποίες παρουσιάζεται η είδηση) θα ήταν πολύ ωραίο...

εκπαιδευτικός: Επειδή, όμως, προπαγανδίζουμε πάντα, ε, Μερσίνα θα συνεχίσεις απλά έτσι θα ... ότι κάποιος εκδοτικός οίκος ή απ' αυτοί που βγάζουν τις εφημερίδες και ηλεκτρονικά θέλει για παράδειγμα να ρίξει ευθύνες στην αστυνομία και κατ' επέκταση να ρίξει ευθύνες στον υπουργό της Δημόσιας Τάξης, αρχίζει και βλέπει το γεγονός με «διαφορετικά γυαλιά».

Στο πλαίσιο της συζήτησης τα παιδιά μιλούν για τα ΜΜΕ και αποκαλύπτουν τι αποτελεί γι' αυτούς αντικείμενο ενδιαφέροντος. Η δήλωση αυτή μιας από της

μαθήτριας δίνει στον εκπαιδευτικό την ευκαιρία να αναπτύξει τη σκέψη του και να μιλήσει στους μαθητές για τα αρνητικά της τηλεόρασης:

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατερίνα: Καμιά φορά όταν κάθομαι και βλέπω ειδήσεις εκεί που είναι ο μπαμπάς και μόλις τελειώσουν τα οικονομικά και αυτά οι αριθμοί, που εγώ τα βαριέμαι, μόλις βγει λίγο παραέξω από την Ελλάδα και βλέπω πως έχει περισσότερο ενδιαφέρον ο κόσμος!

Ξαφνικά από το τίποτα, για εμένα, που είναι τα οικονομικά, πάει σε συγκρούσεις και κρούσματα κλοπής και τέτοια... Ανεβαίνει το ενδιαφέρον...

εκπαιδευτικός: Ανεβαίνει το ενδιαφέρον... Έχω τη δυνατότητα να κάνω σωστή χρήση του κομπιούτερ και να πάω σ' ένα κανάλι το οποίο δίνει περισσότερο χρόνο σε αυτή την ενημέρωση.

Χρήστος: Πλέον, κύριε, οι τηλεοράσεις πίνουν και αυτό το ψηφιακό το σήμα, τοοο... πώς το λένε και μπορούμε να πιάνουμε και BBC.

Βασίλης: Κι εμένα, κύριε, πιάνει

Αποστόλης: Κι εμένα και αυτό το Ντόιτσε κάτι...

εκπαιδευτικός: Επιλέγω και δείχνω δύναμη απέναντι στην πρόκληση της εικόνας, επιλέγω, και δείχνω δύναμη να πάω σε αυτά που πραγματικά μας ενδιαφέρουν. Γιατί βλέπουμε ότι αν ξεκινήσουμε να ανεβαίνουμε με το ζάπινγκ από το 1 το κανάλι στο τέλος κάπου θα σκοντάψουμε. Αποκλείεται να κάνουμε τον κύκλο και να το κλείσουμε. Άρα να είμαστε προετοιμασμένοι ότι, αν τώρα άνοιξα την τηλεόραση για να δω κάτι που έχω στο νου μου, ναι, θα δω αυτό και θα το ξανακλείσω. Γιατί μέσα μας περάσανε πάρα πολλά πράγματα τα οποία δεν έχουν καμία μα καμία αξία. Εκπομπές, παιχνίδια, σήριαλ κ.ο.κ. που δεν έχουν να προσφέρουν τίποτα! Ούτε το πραγματικό γέλιο. Τίποτα δεν έχουν να προσφέρουν. Είναι σκουπίδια, αυτά τα λεγόμενα τηλεσκουπίδια, τα οποία κακώς, όμως, έχουμε και σαν κοινωνία μία αποχαύνωση από τα πάντα και καθόμαστε και δεχόμαστε να μας λεν αυτοί τις βλακείες τους και τις αηδίες τους, κι εμείς σαν πρόβατα να καθόμαστε και να τα δεχόμαστε όλα. Πρέπει να μάθουμε να αντιδράσουμε, να γίνουμε όντως δυναμικοί πολίτες και να μην τρώμε ό,τι σάπιο μας δίνουν αυτοί. Μας έφτασαν ευτυχώς σε όλη αυτή τη δυστυχία που περνάει ο κόσμος μας, ευτυχώς διαφέρετε κάτι.

Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική στάση απέναντι στην τηλεόραση και να συνειδητοποιήσουν τον απορρυθμιστικό της ρόλο. Είναι εμφανές, ωστόσο, ότι δεν είναι σε θέση να τους βοηθήσει σε αυτή την κατεύθυνση, αφού από την αρχή της συζήτησης ήδη δείχνει να μην έχει κατανοήσει και ο ίδιος τον τρόπο με τον οποίο η τηλεόραση επιδρά στον τηλεθεατή. Έτσι, όταν η Κατερίνα αναφέρει ότι το περιεχόμενο των ειδήσεων το οποίο της κινεί το ενδιαφέρον αφορά σε συγκρούσεις και κλοπές, δεν τη βοηθά να αναστοχαστεί στον προσανατολισμό της ή δεν χρησιμοποιεί αυτή τη δήλωση ως αφορμή για προβληματισμό μέσα στην τάξη.

Επιπλέον, αν και επιμένει ότι οι μαθητές πρέπει να είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην τηλεόραση και να αναπτύξουν αντιστάσεις απέναντι στις προκλήσεις δεν είναι σε θέση να τους εξηγήσει πώς να το κάνουν. Δεν αξιοποιεί διδακτικές μεθόδους που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τον λόγο του. Δεν τους προτείνει τρόπους να αντιδράσουν και δεν τους εξηγεί πώς μπορούν να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στην τηλεόραση. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει με θέρμη την κριτική σκέψη βρίσκεται σε πλήρη αντίφαση με την παιδαγωγική του προσέγγιση η οποία στηρίζεται στο μονόλογό του τοποθετώντας τους μαθητές σε ρόλο παθητικού αποδέκτη - κατ' ειρωνεία - αντίστοιχο με αυτό στον οποίο βρίσκονται όταν παρακολουθούν τηλεόραση.

Τέλος, ο λόγος του κλίνει προς τη συνωμοσιολογία, καθώς στις προτάσεις που δημιουργεί το υποκείμενο των ρημάτων δεν είναι ξεκάθαρο («να μην τρώμε ό,τι σάπιο μας δίνουν αυτοί» «Μας έφτασαν ευτυχώς σε όλο αυτή (sic) τη

δυστυχία που περνάει ο κόσμος μας»). Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη σύγχυση και την ημιμάθεια.

Αναφορές στην επικαιρότητα

Σε πολλές περιπτώσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων δίνονται ευκαιρίες για σχόλια που αφορούν σε ζητήματα πέρα από την εκάστοτε εξεταζόμενη ενότητα. Αρκετά συχνά τα σχόλια αυτά έχουν επίκαιρο χαρακτήρα και ως επί το πλείστον αφορούν στην οικονομική και στην πολιτική κατάσταση της χώρας.

Τα σχόλια αυτά είτε προέρχονται από τον εκπαιδευτικό είτε από τους μαθητές αφορούν στην οικονομική κάμψη της χώρας και δεν έχουν πολιτικό ή διαλεκτικό χαρακτήρα ο οποίος να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία διερεύνησης και κατανόησης της παρούσας κοινωνικο-πολιτικής συνθήκης.

Ο λόγος σχετικά με την οικονομική κρίση μέσα στην τάξη είναι μάλλον συνθηματολογικού χαρακτήρα, ενίοτε έχει στόχο τη διακωμώδηση της παρούσας οικονομικής και πολιτικής συγκυρίας και την απλή πληροφοριακή ενημέρωση για τους μαθητές.

απόσπασμα σημειώσεων:

Λευτέρης: Κύριε, έχετε γίνει ποτέ κλέφτης;
εκπαιδευτικός: Όχι, αλλά άμα μου κόψουν και άλλο το μισθό...

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Εισβάλλει η Τουρκία στη Θεσσαλία. [...] Η Οθωμανική Αυτοκρατορία ζητά χρήματα για αποζημιώσεις και ο Τρικούπης λέει: «Λεφτά υπάρχουν»

απόσπασμα σημειώσεων:

στην γραμματική εξετάζουν το φαινόμενο των προσωπικών αντωνυμιών:
εκπαιδευτικός: Τα φάγαμε... αυτό που λένε το «Μαζί τα φάγαμε» είναι προσωπική αντωνυμία.

απόσπασμα σημειώσεων:

στο μάθημα της Ιστορίας γίνεται αναφορά στο κίνημα στο Γουδί:
μαθητριά: Κρέμασαν τους πολιτικούς κύριε;
εκπαιδευτικός: Ναι.
μαθητής: Τι καλά...

απόσπασμα σημειώσεων:

αναφορά στους κλέφτες και τους αρματολούς στο μάθημα της Ιστορίας:
Κωνσταντίνος: Κύριε, σήμερα οι πολιτικοί είναι οι κλέφτες!
εκπαιδευτικός: Η λέξη κλέφτης εξαρτάται από το τι ερμηνεία θα δώσουμε...

απόσπασμα σημειώσεων:

σε πρόβλημα των Μαθηματικών συζητούν:
εκπαιδευτικός: Χρησιμοποίησε 8 μέτρα φόδρα!
μαθητής: Τι ήθελε να αγοράσει;
εκπαιδευτικός: Βρακί στον Πάγκαλο!!!

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Οι βουλευτάδες αυτοί, τα μεγάλα κεφάλια ψηφίζουν για τη σωτηρία μας.
μαθήτριά: Ε, φυσικά! Πάντα!

Οι συχνές αναφορές του εκπαιδευτικού στην επικαιρότητα και το ενδιαφέρον το οποίο εκφράζει μπορεί να συνδεθεί το ότι η οικονομική κρίση τον επηρεάζει ιδιαίτερα σε προσωπικό επίπεδο. Ο ίδιος στην συνέντευξη αναφέρει ότι προτίθεται να μεταναστεύσει αλλάζοντας ριζικά επαγγελματικό προσανατολισμό:

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Σου είπα ότι μου κακοφαίνεται να φύγω από την Ελλάδα, με στενοχωρεί, με απογοητεύει, στον τρόπο διοίκησης, αλλά αν φύγουμε όλοι δεν καταφέρνουμε τίποτα. Πρέπει να μείνουμε και να το παλέψουμε. Και τα παιδιά τα ίδια...

Αντίστοιχους προβληματισμούς έχουν και οι μαθητές, οι οποίοι στο μάθημα της ΚΠΑ συζητούν:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: [...] Ορισμένα κράτη της Ε.Ε. ανήκουν στη λεγόμενη Ευρωζώνη. Δηλαδή, μέσα από την από την Ευρώπη ξεπετάει η Ε.Ε. και μέσα από την Ε.Ε. ξεπετάει η Ευρωζώνη. μαθητής: Είναι οι χώρες αυτές που έχουν το Ευρώ;

εκπαιδευτικός: Ναι.

μαθητής: Δηλαδή, η Αγγλία δεν είναι.

εκπαιδευτικός: Όχι.

μαθητής: Άρα, εμείς άμα βγούμε από την Ευρωζώνη δε θα βγούμε αναγκαστικά από την Ευρώπη...

[...]

μαθητής: Κύριε! Αν γυρίσουμε στην δραχμή, θα βγούμε και από την Ε.Ε.;

εκπαιδευτικός: Όχι...

μαθητής (προς συμμαθητή του): Άντε! Είδες; Σου είπα!

εκπαιδευτικός: Βγαίνουμε... Σήμερα υπάρχουνε... Αυτή είναι όλη η Ευρώπη (δείχνει στο χάρτη. Αυτά τα κράτη είναι η Ε.Ε. Υπάρχουν κράτη στην Ευρώπη που δεν ανήκουν στην Ε.Ε.

Οι απορίες που διατυπώνουν οι μαθητές δείχνουν ότι τους απασχολούν και επιθυμούν να μάθουν σχετικά με ζητήματα που αφορούν στην επικαιρότητα. Παρ' όλ' αυτά ο εκπαιδευτικός δεν τους δίνει την ευκαιρία να ενημερωθούν και να εκφραστούν περαιτέρω σχετικά με ζητήματα που επηρεάζουν άμεσα την καθημερινότητά τους. Αντίθετα, απαντά σύντομα στην ερώτηση του μαθητή που αφορά στη σχέση της Ελλάδας με τη Νομισματική Ένωση και επανατοποθετεί τη συζήτηση στο πλαίσιο που υπαγορεύει το γνωστικό περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Με βάση και άλλες τοποθετήσεις και σχολιασμούς του εκπαιδευτικού που παρατίθενται στο κείμενο

Εθελοντισμός

Μια σημαντική πλευρά του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι αυτή της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο μέσω του εθελοντισμού η οποία και προωθείται τόσο από τα ΔΕΠΠΣ όσο και από το σχολικό εγχειρίδιο.

«Ο σκοπός της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στην προσχολική και υποχρεωτική εκπαίδευση είναι: [...] [Οι μαθητές] Να διακρίνουν τους τομείς και τις αρμοδιότητες της αυτοδιοίκησης και να επισημάνουν τρόπους συμμετοχής και προσφοράς των πολιτών»
(ΔΕΠΠΣ ΚΠΑ)

Κατά τη διδασκαλία της ενότητας που πραγματεύεται τα ΜΜΕ στο μάθημα της ΚΠΑ, τα σχόλια του εκπαιδευτικού που είχαν ως αντικείμενο την επίδραση της

τηλεόρασης στην καθημερινότητα των μαθητών οδήγησαν σε συζήτηση που αφορά στον εθελοντισμό.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Γιατί να είμαστε εμείς τα απαθή όντα που θα καθίσουμε μπροστά σε ένα χαζοκούτι; Θέλετε να βγείτε με τους φίλους σας να παίξετε; Μην καθόσαστε μέσα αν είναι να δείτε τηλεόραση. Δείτε μπάλα, έναν αγώνα, δείτε το. Αλλά αυτό το κουτσομπολιό... που πάτε να δείτε ειδήσεις... σε κάποια κανάλια και είναι αισχρές ακόμα και οι ειδήσεις!

Κατερίνα: Ναι, κύριε! Όπως στο Star!!!

εκπαιδευτικός: Και οι γονείς σας δυσκολεύονται όταν εμφανίζονται αυτές οι εικόνες...[...]Πώς καταντήσαμε όλοι μας. Άρα τι πρέπει; Αυτό που λέμε «τι με νοιάζει εμένα για την πόλη μου, για τη γειτονιά μου». Όχι, μας νοιάζει, ρε, παιδιά!

Ο εκπαιδευτικός συσχετίζει τον εθελοντισμό με: α) τη διάθεση του ελεύθερου χρόνου, β) την εσωτερική πληρότητα (ηθική ικανοποίηση), γ) τη δημιουργικότητα/προσφορά. Ενθαρρύνει τους μαθητές να νοιαστούν για τα προβλήματα γύρω τους και να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπισή τους. Τονίζει παράλληλα τη σημασία της προσωπικής ευθύνης και δίνει έμφαση στην ελεύθερη έκφραση.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Μας φτάσανε να καθόμαστε και να δεχόμαστε τα πάντα. Ε, όχι. Δεν ξέρω πού θέλω να μας φτάσουν και πού θέλουν να μας οδηγήσουν. Και επαναλαμβάνω μπροστά στην δυστυχία που περνάμε σήμερα ευτυχώς αντιδράμε με αξία και με ηθική. Και το ξανασυζητήσαμε πάλι... φαίνονται ήδη τα πρώτα...

Αρχίσαμε να σκεφτόμαστε τον συνάνθρωπό μας και ν'αρχίσουμε πάλι να σκεφτόμαστε «γιατί είμαστε άνθρωποι». Αρχίζουμε να σκεφτόμαστε λίγο τον εθελοντισμό και να δούμε ότι τώρα που είμαστε δυνατοί και τώρα που αισθανόμαστε ότι μπορούμε να προσφέρουμε εθελοντικά, χωρίς αμοιβή. Πού τα βρήκαμε όλα αυτά σαν άνθρωποι, να λέμε «πόσο μου δίνεις για να το κάνω;» «Όχι, ρε, φίλε, δε θέλω τίποτα. Κάνω αυτό που μπορώ...» Άρα, αν πάμε τώρα και στον επιμερισμό του χρόνου, γιατί να κάθομαι και να δέχομαι ένα σωρό λάθος μηνύματα και σκουπίδια της τηλεόρασης και να μην αφιερώσω, ένα τέταρτο, μισή ώρα με τρόπο πιο εποικοδομητικό για τον συνάνθρωπο, για την κοινωνία, για 'μένα σαν άνθρωπο. Να νιώσω πιο όμορφα, βρε, αδερφέ! Ο παππούς που νιώθει μόνος του, εκεί πέρα... Στον παππού μου, στη γιαγιά μου. να μιλήσω μαζί τους. Που ξυπνάνε κάθε μέρα και λένε καλημέρα στον Παπαδάκη και στον Αυτιά!

Όπως φαίνεται από τη διατύπωση, η πρόταση του εκπαιδευτικού που αφορά στη συμμετοχή και στην εθελοντική προσφορά δεν στηρίζεται σε ισχυρή επιχειρηματολογία η οποία να επικαλείται τη λογική των μαθητών (π.χ. συσχετισμοί με μακροπρόθεσμα θετικά αποτελέσματα στην κοινωνία ή ζητήματα που επιδρούν άμεσα στη ζωή των μαθητών).

Έτσι, καταλήγει σε μία αφήγηση που απευθύνεται στην ικανοποίηση του Εγώ και τη σημασία της προσφοράς μάλλον για τον προσφέροντα παρά για τον ωφελούμενο («Να νιώσω πιο όμορφα, βρε, αδερφέ!»). Η αφήγηση αυτή λειτουργεί με την επίκληση στο συναίσθημα των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τονίσει τη σημασία του εθελοντισμού και τον τρόπο υλοποίησης των στόχων προσπαθώντας να διεγείρει τον ενθουσιασμό των μαθητών.

Καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά στο ζήτημα του εθελοντισμού, προτείνοντας την πραγματοποίηση μια εθελοντικής δράσης, ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τους εξηγήσει με ποιο τρόπο αυτή η δράση θα αποκτήσει νόημα και θα είναι αποτελεσματική.

απόσπασμα σημειώσεων:

Αποστόλης: Κύριε, είχαμε πει ότι θα μαζεύαμε παιχνίδια για ένα ορφανοτροφείο...
εκπαιδευτικός: Ορίστε! Βγείτε δύο άτομα από εσάς αύριο στο μικρόφωνο και κάντε την ανακοίνωση!

Δημήτρης: Εγώ θα βγώ!

εκπαιδευτικός: Μισό λεπτάκι! Τι είναι αυτό; Προσέξτε, όμως! Όταν θα γίνει, και άμα γίνει - γιατί έχει και κόστος το να γίνει, το πιστεύω αυτό, δηλαδή - πρέπει να το πιστέψουμε κι εμείς. Δε μπορεί να είμαστε εμείς του χαβαλέ και να περιμένουμε οι άλλοι... «Α, δεν έφεραν, κύριε...» Πρέπει να φροντίσουμε εμείς να φέρει [...]. Το πιστεύετε ότι μπορείτε να το κάνετε;

μαθητές: Ναι...

εκπαιδευτικός: Να βγείτε μια επιτροπή στις άλλες τάξεις και να πείτε «Παιδιά, θέλουμε να κάνουμε αυτό!» Αλλά, αυτό που θέλετε να κάνετε να το ξέρετε και να το πιστέψετε. Το κάνουμε γι' αυτό και γι' αυτό το λόγο. Θα τα συγκεντρώσουμε και θα τα πάμε εμείς εκεί!»

Από τον παραπάνω διάλογο μπορεί να υποστηριχθεί ότι η πρότασή του είναι τόσο ρεαλιστική και πραγματοποιήσιμη όσο και θεωρητική. Οπωσδήποτε δεν αποτελεί προϊόν προετοιμασίας ή απότοκο ορισμένης στοχοθεσίας στο πλαίσιο του μαθήματος. Για το λόγο αυτό ο λόγος του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να καθοδηγήσει τους μαθητές χαρακτηρίζεται από αοριστολογία («Δε μπορεί να είμαστε εμείς του χαβαλέ» «Το κάνουμε γι' αυτό και γι' αυτό το λόγο».) Ακόμη και το γεγονός ότι προσπαθεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να λάβουν μέρος ενεργά στην δράση μέσω της επανάληψης του ρήματος «πιστεύω» («να το πιστεύετε») το οποίο αναφέρεται σε μια συναισθηματική κατάσταση και πεποίθηση (δεν χρησιμοποιείται ως συνώνυμο του ρήματος «θεωρώ») είναι ενδεικτικό του ότι και ο ίδιος δεν είναι σε θέση να αναπτύξει ισχυρά επιχειρήματα σχετικά με τη σημασία του εθελοντισμού.

Εφόσον, όμως, όπως φαίνεται από τα παραπάνω, ο εκπαιδευτικός περιορίζεται στο να υπενθυμίζει στους μαθητές ότι πρέπει να πιστεύουν στην δράση, χωρίς να συζητά μαζί τους για ποιο λόγο είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη δράση (σε τι συνεισφέρει, γιατί πραγματοποιείται αυτή και όχι μια άλλη κλπ.) δεν τους βοηθά να κατανοήσουν την σημασία της ή το δικό τους ρόλο. Έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος η εθελοντική αυτή δράση να αποκτήσει έναν καθαρά εθιμοτυπικό χαρακτήρα στο πλαίσιο του εορτασμού του Πάσχα.

Τελικά, μετά την ολοκλήρωση ενός σύντομου κύκλου στην συζήτηση η οποία αφορούσε στη διοργάνωση μιας εθελοντικής δράσης για τη συγκέντρωση παιχνιδιών τα οποία τα παιδιά θα έδιναν σε ορφανοτροφείο, μία μαθήτρια επισημαίνει την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης αλλά και τις συνήθεις προβληματικές διαστάσεις του εθελοντισμού.

Η επισήμανση αυτή της μαθήτριας ακολουθείται από την αναδίπλωση του εκπαιδευτικού ο οποίος γίνεται λιγότερο ενθουσιώδης πλέον αναφερόμενος σε μια γενικότερη νοοτροπία που χαρακτηρίζει τους Έλληνες και η οποία αφορά στην αναβλητικότητα και τη θεωρητικολογία.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Εκεί. Πάντα στην θεωρία... Ο Έλληνας είναι τσίπουρο κάτω από τον πλάτανο, θεωρία στο φουλ... Φουλ θεωρία από πλευράς... Από πολιτική, από οικονομία, από ποδόσφαιρο και ό,τι θέλεις. Και από την άλλη «σήκω να πάμε να το κάνουμε!» «Ε, κάτσε εδώ τώρα... Ας' το για αύριο. Αύριο...» Τέτοιο «αύριο, αύριο» μας έφτασε εδώ που μας έφτασε...

Έτσι, το μάθημα κλείνει με ένα σχόλιο-γενίκευση το οποίο προκύπτει από ήδη υπάρχοντα στερεότυπα που αφορούν στον Έλληνα πολίτη.

η ετερότητα στο πλαίσιο της διδακτικής

Οι προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού στην διδασκαλία είναι εθνοκεντρικές αλλά όχι εθνικιστικές. Ο εκπαιδευτικός δείχνει να είναι γνώστης της τοπικής ιστορίας τουλάχιστον σε εμπειρικό επίπεδο. Μιλά στους μαθητές με ρομαντισμό για τα χωριά της Θεσσαλίας, την ιστορία τους και τα έθιμά τους. Τους μιλά, επίσης, για τους δεσμούς που ο ίδιος έχει με τη δική του ιδιαίτερη πατρίδα, ένα χωριό στον Όλυμπο. Με ενθουσιασμό περιμένει τις γιορτές του Πάσχα για να φτιάξει λαμπάδες με τους μαθητές ή να βάψουν αυγά με τον παραδοσιακό τρόπο χρησιμοποιώντας ριζάρι. Τίποτα από αυτά τα οποία σχεδιάζει δεν πραγματοποιείται, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχει παντελής έλλειψη σχεδιασμού και οργάνωσης, ενώ το μάθημα είναι προσανατολισμένο στην καθημερινότητα της διδακτικής.

Οι παραπάνω αναφορές του εκπαιδευτικού στερούνται, σαφώς, διαπολιτισμικού πνεύματος, αφού δεν γίνονται ταυτόχρονα ή στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων αναφορές που προωθούν την εξοικείωση με άλλους πολιτισμούς. Κατά την παρουσία μου στην τάξη, είχα τη δυνατότητα να διερευνήσω τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την έννοια του έθνους και της θρησκείας ως έννοιες που συγκροτούν την ετερότητα στα ΔΕΠΠΣ.

ι. η πραγμάτευση της έννοιας του έθνους στο πλαίσιο των ΔΕΠΠΣ

Η παρατήρηση στο σχολείο αστικής περιοχής έλαβε χώρα κατά την περίοδο της προετοιμασίας των μαθητών για τον εορτασμό της επετείου της Ελληνικής Επανάστασης του 1821. Αυτό μου έδωσε την ευκαιρία να εξετάσω τη διδακτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού στην σχετική διδακτέα ύλη που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας, τον τρόπο με τον οποίο επέλεξε να προετοιμάσει τα παιδιά για τον εορτασμό αλλά και το πώς η επέτειος αναδεικνύεται στο πλαίσιο της σχολικής δραστηριότητας ευρύτερα.

Στο μάθημα της Γλώσσας ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν το κείμενο «Ο μικρός μπουρλοτιέρης». Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές το ιστορικό πλαίσιο το οποίο τους είναι σχετικά γνώριμο εφόσον εξετάζουν την αντίστοιχη περίοδο και στο μάθημα της Ιστορίας. Αξιοποιώντας τις ερωτήσεις και τις ασκήσεις του βιβλίου, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου. Παράλληλα προσπαθεί να δημιουργήσει συναισθηματική ατμόσφαιρα ζητώντας από τους μαθητές να του περιγράψουν ένα φανταστικό σκηνικό όπως κατά τη γνώμη τους προκύπτει από το κείμενο.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Πώς το φαντάζεστε; Για πείτε μου λίγο; Πώς μπορεί να ήταν εκεί; Γιώργο;

Γιώργος: Ήταν νύχτα...

εκπαιδευτικός: Ποια νύχτα

Γιώργος: Νύχτα πολέμου!

εκπαιδευτικός: Άμα λέω εγώ ότι έχεις μαύρα μεσάνυχτα... Άλλος!

Θάνος: Καράβια μέσα στη θάλασσα

εκπαιδευτικός: Τι θα έβαζες για σημαία τους; Ελληνική; Τουρκική;

Θάνος: Τουρκική.

εκπαιδευτικός: Άλλο...

Θάνος: Βαρέλια και μπουρλότα.

εκπαιδευτικός: Ιστορικά...
Εύη: Μετά την καταστροφή της Χίου...
Θεοδώρα: Εγώ θα πρόσθετα ηλιοβασίλεμα.
εκπαιδευτικός: ...γιατί έχουμε ανάγκη από ρομαντζάδα..!
Κώστας: Κάποια καράβια να καίγονται.
Χριστίνα: Εγώ φαντάζομαι ηλιοβασίλεμα και καράβια...
Κώστας: Κάποια καράβια να καίγονται...
εκπαιδευτικός: Τι χρώμα θα βάζατε;
Μαρίζα: Θα έβαζα μαύρο.
εκπαιδευτικός: Για προσπαθείστε να περιγράψετε τα πρόσωπα τώρα λίγο... Πώς φαντάζεστε τον Μιαούλη;
Κώστας: Ο Μιαούλης. Εγώ θα του έβαζα παντελόνι...
εκπαιδευτικός: Παντελόνι... Βράκα.
Κώστας: Θα τον έκανα στενοχωρημένο. Με μουστάκι
Βασίλης: Γερασμένο πρόσωπο...
εκπαιδευτικός: Ένας θαλασσοδαρμένος.
Χριστίνα: Τα ρούχα του δε θα είναι λερωμένα;
εκπαιδευτικός: δεν είναι ακριβώς μετά τη μάχη. Άλλο το διήγημα και άλλο η Ιστορία. Στο διήγημα βάζουμε συναισθήματα.

Ο εκπαιδευτικός εργάζεται πάνω στην ιστορική γραμμή. Μέσω των διδακτικών του επιλογών και κυρίως μέσω της επίκλησης στο συναίσθημα, όπως και ο ίδος λέει, δίνει έμφαση σε στοιχεία και έννοιες που αφορούν στη θεμελίωση της εθνικής ταυτότητας (πατρίδα/ανήκειν, απελευθέρωση/σύνορο, Τούρκος/Σημαντικός Άλλος). Δεν τίθενται προβληματισμοί σχετικά με υπερθέματα όπως π.χ. πόλεμος - ειρήνη και πολύ περισσότερο δεν τίθεται κανένας προβληματισμός σχετικά με τη συμμετοχή ενός μικρού παιδιού στον πόλεμο. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η πραγμάτευση της συγκεκριμένης ενότητας και η σχετική συζήτηση θα μπορούσε να αποκτήσει επικαιρότητα αν αντιπαραβάλλονταν με περιπτώσεις συμμετοχής παιδιών στον πόλεμο σήμερα ή πολύ περισσότερο με τη σημασία της συμμετοχής των παιδιών σε άλλες εκφάνσεις του κοινωνικού ή του πολιτικού βίου σήμερα. Υπό αυτό το πρίσμα οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να αξιολογήσουν το θέμα του πολέμου ως μία πραγματικότητα που αφορά και στο σήμερα με αντίστοιχες συνέπειες και όχι ως μια ηρωική πράξη του παρελθόντος που συνέβη για το κοινό καλό. Κατά συνέπεια, θα έδινε τη δυνατότητα για την ανάδειξη παναθρώπινων αξιών και έμφαση σε έννοιες που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού ειδικότερα (ειρήνη, ελευθερία, εκπαίδευση).

ii. η πραγμάτευση της έννοιας της θρησκείας στο πλαίσιο της διδασκαλίας

Οι διδακτικές ενότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών τις οποίες παρακολούθησα είχαν σχέση με τον εορτασμό του Ορθόδοξου Πάσχα. Το περιεχόμενο των ενοτήτων αφορούσε σε αντίστοιχες γιορτές πριν και μετά το Πάσχα. Ειδικότερα, κατά την περίοδο της παρουσίας μου στην τάξη, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές εργάστηκαν στην ενότητα που αφορούσε στον Ακάθιστο Ύμνο και εκείνη που αναφέρονταν με τον εορτασμό του Πάσχα και το νόημα της Σταύρωσης και της Ανάστασης του Χριστού.

Το μάθημα των Θρησκευτικών και σε αυτή τη σχολική τάξη όπως και στην πλειονότητα των σχολείων αντιμετωπίζεται ως δευτερεύον ως προς τη βαρύτητα που δίνεται σε σχέση με τα άλλα μαθήματα. Διδάσκεται, συνήθως, τις τελευταίες ώρες αλλά και, όπως φαίνεται και από μια σειρά άλλων στοιχείων

κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο δεν απασχολεί ιδιαίτερα τον δάσκαλο ή τους μαθητές.

Κατ' αρχάς δεν γνωρίζουν με βεβαιότητα την ενότητα την οποία είχαν συζητήσει την προηγούμενη φορά.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Για πάμε λίγο στο βιβλίο... Πού είχαμε μείνει;

μαθήτρια: Κύριε, είχαμε κάνει την «Επί του Όρους Ομιλία!»

εκπαιδευτικός: Το είχαμε πει ή είπαμε ότι αυτό θα κάνουμε;

μαθητής: Όχι, κύριε, δεν το κάναμε σήμερα είπαμε ότι θα το κάνουμε.

μαθήτρια 2: Ναι, κύριε, σήμερα...

Το παραπάνω απόσπασμα από τη διδασκαλία αποκαλύπτει τον δευτερεύοντα χαρακτήρα του μαθήματος, καθώς τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές αδιαφορούν για τη συνεπή παράδοση των μαθημάτων.

Αυτό που επίσης καθιστά τον χαρακτήρα του μαθήματος δευτερεύοντα είναι το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός, όπως χαρακτηριστικά λέει, το περιορίζει σε ένα επίπεδο συζήτησης, έχοντας αφαιρέσει τη διάσταση της αξιολόγησης από την εκπαιδευτική πράξη.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Σας είπα ότι αυτό το μάθημα θα το κάνουμε σε στυλ συζήτησης... Δε θέλω να γίνομαι αυστηρός με τους βαθμούς!

Καθώς παρατηρεί τους μαθητές οι οποίοι έχουν δημιουργήσει φασαρία στην τάξη, επισημαίνει: «Κακώς σας έβαλα όλους δεκάρια στο προηγούμενο τρίμηνο!» Αποκαλύπτει έτσι περαιτέρω τον υποβαθμισμένο χαρακτήρα της αξιολόγησης αναφορικά με το συγκεκριμένο μάθημα.

Παρ' όλ' αυτά, ακόμη και αυτή η «συζήτηση» αποτελεί μία πρακτική με διαφορετικό χαρακτήρα, αφού οι μαθητές έχουν τον ρόλο παθητικού ακροατή. Έτσι αυτό που ο εκπαιδευτικός ονομάζει «συζήτηση» και το οποίο σκοπό έχει να υποκαταστήσει την τυπική διδασκαλία λαμβάνει τη μορφή παρουσίας της κυρίαρχης αφήγησης του βιβλίου από την πλευρά του, χωρίς να απαιτείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών οι οποίοι πρέπει να είναι δραστήριοι απαντώντας σε ερωτήσεις και ασκήσεις, όπως θα συνέβαινε σε άλλα μαθήματα (Γλώσσα, Μαθηματικά κλπ.)

Η διδακτική προσέγγισή αυτή είναι αυστηρά πλαισιωμένη από το Ορθόδοξο Χριστιανικό δόγμα το οποίο διδάσκεται ως η μοναδική αλήθεια για τον άνθρωπο, αφού η παράδοση του μαθήματος περιορίζεται στην ανάγνωση από το δάσκαλο των κειμένων του βιβλίου. Οι μαθητές, κατά τη διδασκαλία, είναι περιορισμένοι στη διατύπωση ορισμένων ερωτημάτων οι απαντήσεις των οποίων έρχονται ως επί το πλείστον από το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα και όχι από περαιτέρω διερεύνηση π.χ. μέσω εργασιών ή από συζήτηση μέσα στην τάξη.

Η διδασκαλία του αντικειμένου των Θρησκευτικών, το οποίο, κατά κύριο λόγο αφορά στον ενστερνισμό αξιών δεν στηρίζεται στην λογική, αλλά λαμβάνει χώρα μέσω της επίκλησης στο συναίσθημα των μαθητών αποτελώντας ταυτόχρονα προϊόν και παραγωγό πεποιθήσεων. Ρόλο-κλειδί σε αυτή τη διαδικασία εγγραφής πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διδασκαλίας έχουν το λεξιλόγιο, οι διατυπώσεις και τα νοητικά σχήματα που ο εκπαιδευτικός

χρησιμοποιεί και προέρχονται ή παρουσιάζουν μεγάλη συνάφεια με το λόγο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας.

Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η διδασκαλία του μαθήματος για το «νόημα του Πάσχα» όπου ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξηγήσει στους μαθητές τη σημασία της Σταύρωσης και της Ανάστασης του Χριστού.

Η διδασκαλία είναι αυστηρά πλαισιωμένη από τους κυρίαρχους λόγους του Ορθόδοξου Χριστιανισμού και, όπως φαίνεται και στα παραδείγματα που ακολουθούν, δεν δίνονται περιθώρια στη διερεύνηση ή συζήτηση εναλλακτικών θεολογικών προσεγγίσεων που εμπλουτίζουν τον γνωσιολογικό πεδίο των μαθητών αλλά και διευρύνουν τις πολιτισμικές προσλαμβάνουσές τους μέσα από αντίστοιχες διαπολιτισμικού χαρακτήρα παιδαγωγικές διαδικασίες.

Η μονολιθική αυτή προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών που δεν δίνει χώρο σε εναλλακτικές προοπτικές, περιορίζοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη και υπονομεύοντας τον διάλογο. Ακόμα και όταν οι μαθητές δίνουν την ευκαιρία προέκτασης της συζήτησης με τα ερωτήματά τους που έχουν υπαρξιακό χαρακτήρα και πάλι οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού περιορίζονται στις ερμηνείες που έχουν δοθεί στο πλαίσιο της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας.

Πιο χαρακτηριστική, ωστόσο, είναι η περίπτωση μαθητή ο οποίος θέτει ερώτημα σχετικά με τη μεταθανάτια κατάσταση.

απόσπασμα σημειώσεων:

Δημήτρης: Κύριε, εγώ αναρωτιέμαι αν, όταν πεθάνουμε, πηγαίνουμε σε άλλες εποχές

μαθητής: Ναι! Άλλες εποχές...

εκπαιδευτικός: Τώρα εδώ Δημήτρη μπαίνουμε, όμως, σε μια θεωρία η οποία δεν υπάρχει.

Πολλοί, όμως, την πιστεύουν η λεγόμενη μετεμψύχωση ότι το σώμα μας ... [...]

Η απάντηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος κάνει αναφορά στη μετεμψύχωση ως μια ανύπαρκτη θεωρία δείχνει σαφώς τον περιορισμένο ορίζοντα των γνώσεων του που έχει ως συνέπεια τον αποκλεισμό της συζήτησης μιας εναλλακτικής θεώρησης της ύπαρξης, όπως αυτή θα μπορούσε να προσεγγιστεί υπό το πρίσμα μιας διαφορετικής θρησκευτικής θεωρίας.

Αυτού του είδους η προσέγγιση έχει συνέπειες που γίνονται άμεσα ορατές στο περιστατικό που ακολουθεί με τη μαθήτριά η οποία δηλώνει ότι αισθάνεται ότι «έχει ζήσει ξανά».

απόσπασμα σημειώσεων:

Δέσποινα: Εγώ νιώθω πως ζούσα παλιά και δεν είναι όνειρο. Το πιστεύω!!!

μαθητές: Ξεσπούν σε γέλια και την αποδοκιμάζουν.

Δημήτρης (μαθητής που ρώτησε για τη μετά θάνατον ζωή): Μήπως έχεις ζήσει

άλλες δέκα φορές; Εγώ ήμουν δεινόσαυρος πριν πολλά χρόνια...

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανθρώπινη ύπαρξη, τη ζωή ή τον θάνατο καθορίζεται αυστηρά από το πλαίσιο που επιβάλλει το σχολείο και η Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία αποκλείοντας κάθε εναλλακτική ερμηνεία.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Υπάρχει κόλαση ανάλογα... Συνήθως, όταν είμαστε μικροί, αυτό που μας

φτιάχνουν από ιστορίες οι γιαγιάδες ή οποιοσδήποτε είναι, ακόμα κι εδώ πέρα στο

σχολείο, είναι ότι υπάρχει η κόλαση, δηλαδή, η τυραννία της ψυχής όπου ο άνθρωπος

συνεχίζει να ζει. Όταν είμαστε εδώ και ζούμε, απλά μας δοκιμάζει πού θα οδηγηθούμε μετά. Στην κόλαση που θα τυραννιέται η ψυχή μας ή στα καζάνια που βράζουν με πίσσα και δεν ξέρω εγώ με τι άλλο είτε θα πάμε στον παράδεισο όπου θα καθόμαστε όλη τη μέρα και δε θα γίνεται τίποτα. Δεν είναι αυτή ούτε η κόλαση ούτε ο παράδεισος. Η κόλαση και ο παράδεισος είναι εδώ σε εμάς. Πώς περνάμε και πώς κάνουμε τη ζωή μας κόλαση και μαρτύριο. Ένα άνθρωπος ο οποίος ζει μία ζωή μέσα στην κακία, τον φθόνο, το μίσος. Που το μόνο που κάνει είναι να σκέφτεται πώς μπορεί να κάνει κακό τότε αυτός ο άνθρωπος περνά ένα μαρτύριο. Περνά κόλαση. Αυτό που πρέπει εμάς να μας ανησυχεί ότι θα πάμε μετά και θα περνάμε ή ότι θα γίνει η Δευτέρα Παρουσία -το λέει η Εκκλησία- ας το λέει. Εμείς την κάνουμε απλά; Γνωρίζουμε ότι παίρνοντας αυτό που ήρθε να μας διδάξει ο Χριστός - την Αγάπη.

Αυτή η ισχυρή εγγραφή στην προκειμένη περίπτωση λαμβάνει χώρα με τη χρήση ισχυρών νοητικών σχημάτων τελεολογικού χαρακτήρα που χρησιμοποιούνται άλλοτε συμβολικά και άλλοτε κυριολεκτικά δημιουργώντας, ωστόσο, έντονες εικόνες (π.χ. κόλαση, πίσσα, καζάνια, τυρρανία). Εντούτοις, ο ενστερνισμός αυτών των προσεγγίσεων μέσα στην τάξη και ο αντίστοιχος αποκλεισμός άλλων ερμηνειών αναφορικά με τη μεταθανάτια κατάσταση δημιουργεί στερεότυπα τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν στον αποκλεισμό εκείνων που ενστερνίζονται ή διερευνούν αυτές τις διαφορετικές εκδοχές. Έτσι συμβαίνει στην περίπτωση της μαθήτριας, η οποία αποδοκιμάζεται ακόμα και από τους συμμαθητές της οι οποίοι πρώτοι έθεσαν τα ερωτήματα σχετικά με τη μεταθανάτια κατάσταση του ανθρώπου.

4.4.3 Σύνοψη

Στο σχολείο αστικής περιοχής η έλλειψη χώρων και το γεγονός ότι αίθουσες με συγκεκριμένες προδιαγραφές (π.χ. εξοπλισμός με Η/Υ) χρησιμοποιούνται για άλλους σκοπούς έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να βιώνουν ορισμένους ανορθολογισμούς σε ό,τι αφορά τη λειτουργία του δημόσιου χώρου. Σε συμβολικό επίπεδο αυτό σημαίνει την απαξίωση της κυρίαρχης λειτουργίας ενός χώρου παραγωγής γνώσης αλλά και την απαξίωση του σχολείου / της εκπαίδευσης ως θεσμού συνολικά.

Η αυστηρή τήρηση των τελετουργικών και των κανόνων, η οποία επιβάλλεται, κυρίως, από τη διευθύντρια του σχολείου, ως συνέπεια της αντίληψής της για τις απαιτήσεις του ρόλου της, έχει ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση του σχολείου ως τόπου πλήρωσης του κοινωνικού συμβολαίου αλλά, ταυτόχρονα, και ενίσχυσης των αξιών ή των στερεοτύπων και των νορμών που αυτό πρεσβεύει.

Η παρατήρηση στην τάξη έδειξε ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές του εκπαιδευτικού κινούνται στη σφαίρα των συντηρητικών ορατών πρακτικών. Επιλέγοντας τη δασκαλοκεντρική μετωπική διδασκαλία και εφαρμόζοντας παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης, όπως φάνηκε και στα παραδείγματα που προηγήθηκαν, ο εκπαιδευτικός τοποθετεί τους μαθητές στο περιθώριο της παιδαγωγικής πράξης παραχωρώντας τους ρόλο παθητικού ακροατή.

Η ισχυρή περιχάραξη της διδακτικής πράξης εκδηλώνεται υπό τη μορφή της συνέπειας και της τήρησης τελετουργικών που σχετίζονται με τη διδακτική πρακτική αλλά και την παιδαγωγική σχέση και έχει ανασταλτικό χαρακτήρα στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Η γνώση δεν αποτελεί ένα οργανικό

στοιχείο της διαδικασίας της μάθησης, αλλά αντίθετα επιβάλλεται εξωτερικά στους μαθητές οι οποίοι παθητικά προσλαμβάνουν το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας και η εφαρμοζόμενη μεθοδολογία περιορίζουν δραστικά τις ευκαιρίες των μαθητών να εκφραστούν και να λάβουν απαντήσεις σε ερωτήματα που τους απασχολούν σε προσωπικό ή κοινωνικό επίπεδο. Η μονόδρομη προσέγγιση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό και ο μονολιθικός χαρακτήρας της διδακτικής των περιεχομένων διδασκαλίας, αναφορικά με την προώθηση των κυρίαρχων λόγων, εκτοπίζουν την έννοια της διαφορετικότητας δίνοντας πρόσφορο έδαφος στην ανάπτυξη στερεοτύπων, παρά τις προθέσεις του εκπαιδευτικού για το αντίθετο, όπως εκείνος τις εκφράζει στη συνέντευξη.

Αν και ο εκπαιδευτικός συχνά εγείρει ζητήματα που αφορούν στον προβληματικό χαρακτήρα της γνώσης, εντούτοις, οι επιλογές του δεν ευνοούν την εξάσκηση σε πρακτικές οι οποίες προωθούν την αυτόνομη σκέψη των μαθητών. Οι ευκαιρίες για αυτενέργεια και αξιολόγηση των περιεχομένων της γνώσης από την πλευρά των μαθητών είναι περιορισμένες. Αυτή η αυστηρή περιχάραξη αποτελεί για τους μαθητές ένα βίωμα υποταγής στην γνώση και ταυτόχρονα συνιστά μία παράμετρο της έλλειψης δημοκρατικής συγκρότησης του χώρου του σχολείου. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην αντίληψη του δημόσιου χώρου από τους μαθητές ως τόπου ανάπτυξης αυταρχικών σχέσεων και ιεραρχήσεων.

Επίσης, σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης, ο εκπαιδευτικός αν και, σύμφωνα με τα όσα αναφέρει στη συνέντευξη, θα επιθυμούσε να αναπτύξει με τους μαθητές μια πιο δημιουργική - και λιγότερο πλαισιωμένη από το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών - σχέση, δείχνει να επηρεάζεται καταλυτικά στο εκπαιδευτικό του έργο από τις στάσεις των γονέων επιφυλάσσεται να εμπλουτίσει τη διδακτική του και περιορίζεται στη στείρα μετάδοση γνώσεων.

Κατά συνέπεια, το είδος της αλληλεπίδρασης καθορίζεται από την επίδοση των μαθητών η οποία συνδέεται με την περαιτέρω ακαδημαϊκή τους πορεία. Η διαμόρφωση αυτή της παιδαγωγικής σχέσης καλλιεργεί ιεραρχήσεις τόσο αναφορικά με το επίπεδο της σχέσης μαθητών - εκπαιδευτικού αλλά και στο επίπεδο ιεράρχησης της γνώσης, καθώς οι μαθητές σταδιακά εκπαιδεύονται να διαχωρίζουν τη χρήσιμη από τη μη χρήσιμη γνώση κυρίως μέσα από τη διάκριση πρωτευόντων και δευτερευόντων μαθημάτων.

Ο προσανατολισμός αυτός της διδακτικής πράξης διαμορφώνει ταυτόχρονα τον δείκτη δημοκρατικότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτής οι μαθητές, φαινομενικά, έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να μιλήσουν ελεύθερα στον δάσκαλο εκφράζοντας αντιρρήσεις, προβληματισμούς, αποδοκιμασίες ή προτάσεις που αφορούν στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Παρ' όλ' αυτά οι διαστάσεις αυτές της συμμετοχής έχουν μάλλον το χαρακτήρα της αντίδρασης (proactive) και δεν τις χαρακτηρίζει η δυναμική (reactive). Η παρατήρηση δείχνει ότι η πορεία της διδασκαλίας καθορίζεται εξ ολοκλήρου από το δάσκαλο, ο οποίος αξιοποιεί ως κύρια μέσα για το έλεγχο της τάξης, το μονόλογο, την αξιολόγηση και την τιμωρία.

4.5 Σχολείο Αγροτικής Περιοχής: «την έκθεση του Δημοτικού την κάναμε δύο ώρες ξέχωρα κάθε Σάββατο [...] ξέραμε να γράφουμε...»

4.5.1 Σχολικό Πλαίσιο

γενικά χαρακτηριστικά σχολείου

Το σχολείο της αγροτικής περιοχής αποτέλεσε το τελευταίο σχολείο του δείγματος. Η περιοχή βρίσκεται σε μικρή απόσταση από το πλησιέστερο αστικό κέντρο, αλλά ο μικρός της πληθυσμός (370 κάτοικοι) και οι ασχολίες των κατοίκων την καθιστούν καθαρά αγροτική. Πρόκειται για ένα μικρό 5/θέσιο σχολείο δυναμικότητας 60 μαθητών.

υποδομές

Το σχολείο στεγάζεται σε ένα κτίριο στο οποίο υπάρχουν τρεις αίθουσες και το γραφείο της διεύθυνσης. Σε έναν δεύτερο χώρο, μακριά από το κυρίως κτίριο του σχολείου, στεγάζονται δύο ακόμη αίθουσες που φιλοξενούν τις Γ', Ε' και Στ τάξεις.

Στο σχολείο υπηρετούν έξι εκπαιδευτικοί μεταξύ των οποίων ο διευθυντής και ο γυμναστής του σχολείου, ενώ δεν υπάρχουν εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ή των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Οι μαθητές, κατά τις ώρες που το ωρολόγιο πρόγραμμα προβλέπει ξένες γλώσσες, μουσική ή καλλιτεχνικά αφήνονται από τους εκπαιδευτικούς να παίξουν ελεύθερα στο προαύλιο ή συμπληρώνουν με επιπλέον ώρες διδασκαλίας τα «κύρια» μαθήματά τους (Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσικά κλπ.).

Αναφορικά με τις υποδομές του σχολείου πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν ελλείψεις σε εγκαταστάσεις όπως γυμναστήριο, κυλικείο, αίθουσα μουσικής, βιβλιοθήκη, αίθουσα Η/Υ ή τάξεις υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές οι οποίοι κατεξοχήν φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο.

ανθρώπινες σχέσεις

ο ατμόσφαιρα γραφείου-ιεραρχία

Στο συγκεκριμένο σχολείο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται το ίδιο γραφείο. Κατά την περίοδο της παρατήρησης, πέρασα αρκετές ώρες στο γραφείο και είχα την ευκαιρία να μελετήσω τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων αλλά και αυτές μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή.

Ο μικρός αριθμός των εκπαιδευτικών που συγκροτούν το σύλλογο των διδασκόντων στο σχολείο επιτρέπει να διαγραφεί ξεκάθαρα ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η ιεραρχία στα όριά του. Για την ακρίβεια η ιεραρχία οργανώνεται σε δύο επίπεδα.

Στο πρώτο επίπεδο η ιεραρχία εφαρμόζεται με κριτήριο τη διοικητική θέση και τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα είναι χαρακτηριστικός ο διαφορετικός τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία έλαβε χώρα η παρατήρησή μου σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό με 31 χρόνια υπηρεσίας του οποίου τόσο τα χρόνια υπηρεσίας όσο και η ηλικία είναι πολύ κοντά σε εκείνα του διευθυντή του σχολείου. Τα χαρακτηριστικά αυτά τον διαφοροποιούν

σημαντικά από τους υπόλοιπους συναδέλφους του οι οποίοι έχουν υπηρεσία 12-15 χρόνια και η ηλικίες τους κυμαίνονται από τα 34 έως τα 44 χρόνια.

Η διαφοροποίηση αυτή γίνεται ορατή σε διαφορετικές πτυχές της σχολικής ρουτίνας, όπως στο γεγονός ότι οι δύο αυτοί αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί δεν ακολουθούν στους περιπάτους, στον εκκλησιασμό ή δεν παρίστανται στην πρωινή προσευχή. Ένας επιπλέον διαχωρισμός σε αυτό το επίπεδο ιεραρχίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται ο σχολικός κανονισμός. Πρόκειται κυρίως για τον τρόπο μη-εφαρμογής του κανονισμού σε ό,τι αφορά την απαγόρευση του καπνίσματος σε όλους τους χώρους του σχολείου, καθώς υπάρχει μία διάκριση στον τρόπο «μη-εφαρμογής του κανόνα». Ο νεότερος σε ηλικία και χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικός καπνίζει εκτός του γραφείου, ενώ ο «αρχαιότερος» καπνίζει αρειμανίως μέσα στο γραφείο που μοιράζονται οι εκπαιδευτικοί με το διευθυντή.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο επίπεδο ιεραρχίας, αυτό εκδηλώνεται στα όρια της ομάδας των νεότερων εκπαιδευτικών. Κριτήριο για την εφαρμογή της αποτελεί το φύλο του/της εκπαιδευτικού.

Την ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών συγκροτούν δύο γυναίκες και ένας άνδρας. Το γεγονός ότι σε αυτή την ομάδα ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός άνδρας καθιστά εύκολη τη μετακίνησή του από τη μία ομάδα της ιεραρχίας στην άλλη και του δίνει προτεραιότητα έναντι των συναδελφισσών του. Έτσι, αρκετές φορές όπως και οι αρχαιότεροι συνάδελφοι, παρατυπεί με μεγαλύτερη ευκολία. Σε αντίθεση με γυναίκα συνάδελφό του επίσης καπνίστρια (δεν καπνίζει στο σχολείο), -καπνίζει εκτός γραφείου (π.χ. στο προαύλιο). Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι και εκείνος -ακολουθώντας τους αρχαιότερους συναδέλφους του - αρκετές φορές καθυστερεί να προσέλθει στο μάθημα σε αντίθεση με τις συναδέλφισσές του οι οποίες αποχωρούν πρώτες από το γραφείο για να προσέλθουν στο μάθημα.

ο σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών

Αναφορικά με τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών, κατά την παρουσία μου στο σχολείο, είχα την ευκαιρία να καταγράψω προσεγγίσεις οι οποίες αποκάλυπταν τις στάσεις των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στους μαθητές αλλά και τις αντιλήψεις τους για το επάγγελμά τους.

Η μορφή της σχέσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς δεν είναι διαδραστική, αλλά καθορίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι άλλωστε υπαγορεύουν το πλαίσιο της παιδαγωγικής επικοινωνίας (Bernstein, 2000: 25). Αυτό διαφαίνεται κυρίως στη συμπεριφορά τους προς τους μαθητές σε διάφορα ζητήματα που αφορούν στη σχολική καθημερινότητα.

απόσπασμα σημειώσεων

εκπαιδευτικός: Τι έγινε, Βαγγελιώ; Τι θες πάλι; (έμφαση, δική μου)

Βαγγελιώ: Χτύπησα, κύριε...

εκπαιδευτικός: Χτύπησες; Τι να σε κάνουμε τώρα εσένα; Για να δούμε έχει εδώ τίποτα να βάλουμε;

απόσπασμα σημειώσεων

μαθήτριά: Κύριε... να σας πω...

εκπαιδευτικός: Τι θες παιδί μου στο γραφείο πάλι; Τι έγινε; Δεν έχουμε πει δε θα μαλώνετε; Πήγαινε έξω τώρα να παίξετε...

Στην πρώτη περίπτωση είναι πρόδηλη η ενόχληση του εκπαιδευτικού από την παρουσία της μαθήτριας στο γραφείο. Με σχετική προπέτεια δεν της δίνει την ευκαιρία να εκφράσει το λόγο για τον οποίο βρίσκεται στο γραφείο. Αντίθετα, το γεγονός ότι είναι τραυματισμένη γίνεται το επιχείρημά της απέναντι στον ισχυρό λόγο του δασκάλου.

Στη δεύτερη περίπτωση γίνεται επίσης φανερή η δυσφορία του δασκάλου και η έλλειψη διάθεσης να ασχοληθεί με τους μαθητές. Δε φαίνεται να αξιολογεί τα προβλήματά τους ως σημαντικά και γι' αυτό τους διώχνει από το γραφείο, χωρίς να προσπαθεί να επιλύσει τις μεταξύ τους διαφορές.

Και κατά την απουσία των μαθητών, όμως, είναι μάλλον εμφανές ότι δεν υπάρχει σεβασμός στην προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Πάντα αντιμετωπίζονται ως σύνολο και η γνώμη τους έχει ελάχιστη έως καμία σημασία στο πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου (π.χ. δεν τους συμβουλευονται για τον προορισμό των ημερήσιων εκδρομών, το πότε θα γίνονται οι περίπατοι πολύ δε μάλλον για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα).

Αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αναφέρονται στους μαθητές για προσωπικά τους ζητήματα ή ζητήματα που αφορούν στο σχολείο φαίνεται ότι υποτιμούν και την προσωπικότητα των μαθητών και συγκρόνως το δικό τους ρόλο ως εκπαιδευτικών. Την ημέρα του εκκλησιασμού ο εκπαιδευτικός της τάξης στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρατήρησή μου και ο διευθυντής 15 λεπτά μετά την πρωινή προσευχή βρίσκονται ακόμα στο γραφείο και έχουν τον ακόλουθο διάλογο:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Τι λες να πάμε να κάτσουμε λίγο μέσα με τα κούτ'σκα;

διευθυντής: Ε, πάμε λίγο και μετά όταν χτυπήσει η καμπάνα ξεκινάμε...

Ο διάλογος αυτός συνοψίζει τόσο την προσέγγιση του εκπαιδευτικού και κυρίως του διευθυντή σχετικά με τη σημασία της οργάνωσης της σχολικής μονάδας αλλά και την αντίληψή τους σχετικά με το ρόλο τους στο σχολείο που, όπως φαίνεται, είναι πιο κοντά σε αυτόν του παιδονόμου παρά σε αυτή του παιδαγωγού.

4.5.1.1 Διαχείριση της Ετερότητας στο Σχολείο

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στο συγκεκριμένο σχολείο οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούν την πλειονότητα στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Κατά συνέπεια τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και σε αυτό του σχολείου δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δεν αναπτύσσουν ανταγωνιστικές σχέσεις με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής ή το ότι αντίθετα συχνά οι φιλίες των μαθητών είναι μικτές. Ο εκπαιδευτικός επιβεβαιώνει αυτή την πραγματικότητα στη συνέντευξή του.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Ποιες είναι οι σχέσεις μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο;
εκπαιδευτικός: Όχι δεν είχαμε προβλήματα να ξεχωρίζει το ένα από το άλλο. Στο δικό μας σχολείο. Δεν ξέρω αλλού τι γίνεται. Δεν είχαμε τέτοια προβλήματα, να υπάρχει διαφοροποίηση ή μεταξύ μας να έχουμε διαφορές. Δεν είχαν διαφορές. Τα πήγαιναν πάρα πολύ καλά. Δεν υπήρχαν προβλήματα.

Ιωάννα: Δεν ετέθη ποτέ θέμα χαρακτηρισμών για παράδειγμα...
εκπαιδευτικός: Να τον πούνε «Εσύ είσαι Αλβανός» και τέτοια; Ποτέ. «Κάτσε στην άκρη, δεν παίζουμε μαζί», όχι.
Ιωάννα: Ούτε έπαιξε ρόλο το γεγονός ότι ο Κρίστι ήταν ο καλύτερος μαθητής μέσα στην τάξη;
εκπαιδευτικός: Ο Κρίστι ήταν καλός και φέτος ήταν και σημαιοφόρος νομίζω. Αναγκαστικά. Ο καλός θα πάει εκεί που είναι. Δηλαδή, δε μπορείς να πεις ότι ένας μαθητής επειδή είναι Αλβανός θα του βάλω 8 και τον Έλληνα θα τον βάλω 10, ασχέτως αν είναι του 6 για να τον κάνω σημαιοφόρο. Διακρίσεις τέτοιες δεν επιτρέπονται. Εμείς δεν τις κάναμε, και παλιότερα στο άλλο σχολείο αλλά και τώρα που ήμασταν ένα χρόνο στη χωριό αυτό. Τα πάντα πηγαίνουν κανονικά.
Ιωάννα: Ήταν αποδεκτό αυτό από τα παιδιά...;
εκπαιδευτικός: Όχι, δεν είχαν πρόβλημα τα παιδιά εφόσον το βλέπαν και μέσα στην τάξη. Τους είχα βάλει μια φορά να κάνουν αυτοκριτική και ένας είπε «εγώ θέλω 7» και ο Αλβανός πολύ καλός μαθητής είπε «εγώ θέλω 9». Και οι άλλοι είπαν ότι όντως είναι η καλύτερη της τάξης και όταν πήρε τη σημαία δεν είπε κανένας τίποτα. Μόνο κάτι γονείς, οι οποίοι στο καφενείο «Α, ρε δάσκαλε έδωσες τη σημαία στον Αλβανο...» Και τι να κάνω; Εφόσον ήταν η καλύτερη μαθήτρια - και το δέχτηκε... Ενημερώθηκα με το γονέα, νωρίτερα, ο οποίος είπε ότι μπορεί να συμμετάσχει στην παρέλαση αλλά και στους εκκλησιασμούς.

Εντούτοις, η παρατήρηση στο γραφείο των διδασκόντων αναδεικνύει μία ακόμα πτυχή του τρόπου αντιμετώπισης των μαθητών με διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο. Πέραν της προσέγγισης των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας Πρόκειται για την προσέγγιση των ίδιων των εκπαιδευτικών στην ετερότητα και της ευαισθησίας με την οποία διαχειρίζονται τις εθνοτικές ταυτότητες των μαθητών. Καθώς η παρατήρησή μου στο σχολείο έλαβε χώρα στο τέλος της χρονιάς, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου δεν γνωρίζουν ακόμα τα ονόματα των λίγων μαθητών του σχολείου και ιδιαίτερα των αλλοδαπών μαθητών. Μάλιστα συμβαίνει σε περιπτώσεις που πρέπει να συμπληρωθούν έγγραφα που αφορούν στους μαθητές εκείνους να καλούνται στο γραφείο και ενώπιον όλων να απαντούν σε ερωτήσεις για προσωπικά τους δεδομένα:

απόσπασμα σημειώσεων:

διευθυντής: Δε μου λες, εσύ, Στελλίνα; Πώς είπαμε σε λένε στο επίθετο;

Στελλίνα: (λέει το επίθετό της)

διευθυντής: και το μικρό σου; Με αυτό σε βαφτίσανε;

Στελλίνα: Ναι.

διευθυντής: Εσύ εδώ γεννήθηκες ή στην Αλβανία;

Στελλίνα: Εδώ.

Παρ' όλο που ο διευθυντής έχει πρόσβαση στα στοιχεία αυτά από τα δικά του αρχεία, εντούτοις, για λόγους ευκολίας και φυσικά διακινδυνεύοντας την εγκυρότητα των δεδομένων προτιμά να πάρει τις σχετικές πληροφορίες απευθείας από τη μαθήτρια.

Αναφορικά με τον παιδαγωγικό τρόπο διαχείρισης της ετερότητας, η παρατήρηση δείχνει ότι για τους εκπαιδευτικούς κάποιες πρακτικές αποτελούν απλώς μέρος της σχολικής ρουτίνας και συνεπώς λαμβάνουν χώρα με διεκπεραιωτικό τρόπο. Στην περίπτωση της πρωινής προσευχής δεν παρίστανται όλοι, παρά μόνο ένας εκπαιδευτικός κάθε πρωί δείχνοντας να αδιαφορούν για το νόημα της πρωινής προσέλευσης στην προσευχή που δεν αφορά μόνο στο συγκεκριμένο τελετουργικό αλλά και στη συνέπεια των μαθητών, στη

δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν ως συλλογικότητα με τους εκπαιδευτικούς και με το διευθυντή με ανακοινώσεις, ενημερώσεις, αιτήματα.

Δεδομένων όλων των παραμέτρων που δυνητικά διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους στο σχολείο αυτό (χώρος, χρόνος, μικρός αριθμός μαθητών, περιορισμένη παρεμβατικότητα γονέων ή ανωτέρων) εκείνοι φαίνεται να μην είναι σε θέση να διαχειριστούν το σκόπελο της ιδιαιτερότητας που χαρακτηρίζει το σχολείο τους και αφορά στο μεγάλο αριθμό μαθητών με μη-ελληνικό εθνοτικό υπόβαθρο.

Συλλογικές Πρακτικές, Ετερότητα και Θρησκεία

Η εισαγωγή του θρησκευτικού/Χριστιανικού Λόγου λαμβάνει χώρα καθημερινά μέσα από πρακτικές όπως η πρωινή προσευχή ή ο εκκλησιασμός στις οποίες συμμετέχει το σύνολο των μαθητών.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς σε άτυπες συζητήσεις που είχα μαζί τους αναφέρουν ότι γνωρίζουν τις περιπτώσεις των αλλόθρησκων μαθητών, όπως για παράδειγμα εκείνη ενός μαθητή ο οποίος ήταν μάρτυρας του Ιεχωβά. Εντούτοις, όπως υποστηρίζουν, οι μαθητές αυτοί, προτιμούν να προσέρχονται στην προσευχή παρά να αντιμετωπίζουν το ενδεχόμενο της περιθωριοποίησης. Η επισήμανση αυτή των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε αντιδιαστολή με το γεγονός ότι οι ελληνορθόδοξοι μαθητές στο σχολείο αυτό είναι εκείνοι οι οποίοι αποτελούν μειονότητα. Κατά συνέπεια, τίθενται ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται οι κυρίαρχοι λόγοι στο σχολείο και το αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να διαχειριστούν παιδαγωγικά τα ζητήματα της ετερότητας ή το σχολείο αποτελεί απλώς άλλον ένα νόμιμο εκπρόσωπο του κράτους.

Περαιτέρω επιλογές του σχολείου που αφορούν στη διαμόρφωση της θρησκευτικής ταυτότητας των μαθητών σχετίζονται με τον εκκλησιασμό τους αλλά και την ημερήσια εκδρομή που πραγματοποιήθηκε σε μοναστήρι κοντά στο σχολείο.

Αναφορικά με το πρώτο, το σύνολο των μαθητών εκκλησιάζονται σε ναό που βρίσκεται πλησίον του σχολείου. Κατά την περίοδο της παραμονής μου στο σχολείο, ακολούθησα τους μαθητές σε έναν εκκλησιασμό όπου με τη συνοδεία των εκπαιδευτικών προσέρχονται στο ναό. Οι εκπαιδευτικοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της λειτουργίας. Οι μαθητές, κατά την παρουσία τους στη λειτουργία, ακολουθούν το τυπικό (κάνουν το σταυρό τους, ανάβουν κεριά), χωρίς να γίνεται διάκριση με βάση τη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών.

Με ανάλογη λογική, πραγματοποιείται και η ημερήσια εκδρομή των μαθητών στο μοναστήρι. Η επίσκεψη στη μονή έγινε και για πρακτικούς λόγους (η τοποθεσία αυτή διαθέτει εξαιρετικό φυσικό περιβάλλον και βρίσκεται κοντά στο σχολείο) μιας και ο χώρος δεν παρουσιάζει μόνο θρησκευτικό ενδιαφέρον αλλά η ιδιαιτερότητά του αφορά στον τρόπο αυτοοργάνωσης, τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, και το συνδυασμό του μοναχισμού με τα εγκόσμια. Παρ' όλ' αυτά η επίσκεψη αυτή είχε δύο κύριους άξονες. Ο ένας αφορούσε στην αναψυχή και ο δεύτερος στη γνωριμία με το θρησκευτικό χώρο με την ενημέρωση η οποία πραγματοποιήθηκε από τις μοναχές. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δεν είχαν προετοιμάσει τους μαθητές για την επίσκεψη αυτή η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει ευκαιρία για την προσέγγιση της θρησκείας πέρα από τα ζητήματα διαμόρφωσης θρησκευτικής και εθνικής ταυτότητας. Η

συγκεκριμένη επίσκεψη θα μπορούσε να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν τις όψεις της μοναστικής ζωής να δουν και να συγκρίνουν ποια η σχέση της οργάνωσής της με την οργάνωση της κοσμικής κοινωνίας ή να εξετάσουν βιβλιογραφικά τη μοναστική ζωή στο πλαίσιο άλλων θρησκειών.

Η έλλειψη προετοιμασίας που φαίνεται να συνδέεται με τα κενά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική αγωγή αφήνει τους μαθητές εκτεθειμένους στα ισχυρά ερεθίσματα της θρησκείας - του Ορθόδοξου Χριστιανικού δόγματος εν προκειμένω - υποβαθμίζοντας την κριτική τους σκέψη.

4.5.2 Παρατήρηση στην Τάξη

4.5.2.1 Υποδομές

Η υπό παρατήρηση τάξη του σχολείου αγροτικής περιοχής στεγάζεται σε μία αίθουσα η οποία χωρίζεται με μία πρόχειρη κατασκευή από τη διπλανή αίθουσα, όπου φιλοξενείται η τάξη της Γ' Δημοτικού. Αυτή η συνύπαρξη έχει ως αποτέλεσμα συχνά το μάθημα να διακόπτεται λόγω θορύβων. Ο εξοπλισμός της αίθουσας είναι στοιχειώδης και ως προς τα βασικά του χαρακτηριστικά απαρτίζεται από τα τυπικά στοιχεία που συναντώνται στα περισσότερα δημόσια σχολεία (υαλοπίνακας, πίνακας ανακοινώσεων, φοριαμός, χάρτης).

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, πέραν του υαλοπίνακα, κανένα άλλο από τα διαθέσιμα υλικά δεν αξιοποιείται ως προς τη λειτουργική του διάσταση, γεγονός που δηλώνει την υποβάθμιση της διδασκαλίας σε πραγματικό και συμβολικό επίπεδο. Το ίδιο αποτέλεσμα έχει και η ίδια η φύση του διδακτικού υλικού (χάρτες, εγκυκλοπαίδειες, ή και εγχειρίδια) το οποίο δεν επικοινωνεί με τις νέες μορφές γνώσης, της τεχνολογίας και το κόσμο στο οποίο μεγαλώνουν οι μαθητές.

Εκτός αυτού πολλά άλλα ετερόκλητα στοιχεία αποτελούν το διάκοσμο της τάξης όπως ένας φούρνος μικροκυμάτων, ο οποίος δε χρησιμοποιείται, θρησκευτικές εικόνες και το σύμβολο της Βεργίνας. Τα στοιχεία αυτά σε συνδυασμό με τη γενικότερη αταξία της αίθουσας (θρανία που δε χρησιμοποιούνται, κακοβαλμένες κουρτίνες) δίνουν μία εικόνα εγκατάλειψης και αδιαφορίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού και ενισχύουν στους μαθητές την εικόνα του δημόσιου χώρου του σχολείου ως τόπου αυθαιρεσίας.

4.5.2.2 Ανθρώπινες Σχέσεις

ο σχέσεις Εκπαιδευτικού-μαθητών

απόσπασμα σημειώσεων:

μαθήτρια: Κύριε, δεν έκανα την άσκηση... Είχα Αγγλικά χθες...

εκπαιδευτικός: Είχες Αγγλικούλια και δεν έκανες τα Ελληνικούλια....

απόσπασμα σημειώσεων:

μετά την ανάγνωση του μαθήματος το πρωί ο εκπαιδευτικός ρωτά:

εκπαιδευτικός: Ποιος διάβασε το μάθημα για σήμερα έστω και μια φορά;

(οι μαθητές σηκώνουν χέρι)

εκπαιδευτικός: Ε, ρε ψέμαααα...

Ενώ η πρώτη εντύπωση που δίνουν αυτές οι εκφράσεις φαίνεται να αφορά στην ανάπτυξη σχετικής οικειότητας μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, επί της ουσίας, όπως θα φανεί και μέσα από άλλα παραδείγματα, πρόκειται για μια ψευδεπίγραφη σχέση. Αντίθετα, οι εκφράσεις αυτές είναι δηλωτικές του κυρίαρχου ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη και της συνακόλουθης δυνατότητάς του να ορίζει τη σχέση του με τους μαθητές.

Καθώς η δασκαλοκεντρικότητα χαρακτηρίζει τις παιδαγωγικές πρακτικές του, βασικά της στοιχεία συνιστούν η από καθέδρας διδασκαλία και η προφορική παράδοση του μαθήματος, η οποία λαμβάνει χώρα με εξαιρετικά ταχείς ρυθμούς, με τους μαθητές σε ρόλο παθητικών ακροατών.

Εξαιρετικά πολλά παραδείγματα ειρωνείας από την πλευρά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές στηρίζουν την άποψη ότι υποτιμά τις προσωπικότητές τους. Η άποψη αυτή ενισχύεται και από το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί όταν τους απευθύνεται:

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός (προς μαθητή της Ε΄τάξης που σηκώνει χέρι για να απαντήσει σε ερώτηση που απευθύνει στους μαθητές της Στ΄δημοτικού): Σταμάτα,εσύ, ρε! Θα τα μάθεις του χρόνου!

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Όταν θα πάτε να δώσετε εξετάσεις... Να δούμε τι θα τα κάνετε μετά...

απόσπασμα σημειώσεων:

(στη διάρκεια του μαθήματος των Μαθηματικών)

εκπαιδευτικός: Πόσο βρήκες εσύ, Μαρίνα;

Μαρίνα: Τέσσερα

εκπαιδευτικός: Τι τέσσερα;

Μαρίνα: Κιλά.

εκπαιδευτικός: Ααα... Κιλά! Τι με κοιτάς σαν να είμαι εξωγήινος;

απόσπασμα σημειώσεων:

(προς μαθητή που σηκώνει χέρι για να απαντήσει σε ερώτηση)

εκπαιδευτικός: Πεε, ρε!

απόσπασμα σημειώσεων:

(προς μαθητή που σηκώνει χέρι για να απαντήσει σε ερώτηση τη στιγμή που εξετάζεται άλλος μαθητής)

εκπαιδευτικός: Κάνε δουλειά σου εσύ, ρε!

Η στάση αυτή του εκπαιδευτικού αποσαφηνίζεται περαιτέρω στο πλαίσιο της συνέντευξης με τη χρήση της αντίστοιχης ορολογίας. Κατά την άποψή του, ο καλός μαθητής είναι ο «υπάκουος μαθητής», ενώ σχετικά με την αντίληψή του για την προσωπικότητα του μαθητή και τις δυνατότητές του, είναι ενδεικτικό του περιοριστικού τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες των παιδιών το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί εκφράσεις όπως «το παιδάκι», «τα μικρά παιδάκια», «το πιτσιρίκι» αναφερόμενος σε αυτά ως αναλυτική κατηγορία.

σχέσεις μεταξύ μαθητών

Τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών διακρίνουν τα στοιχεία της συνεργασίας και, κατά περιπτώσεις, της αλληλεγγύης. Τόσο στο πλαίσιο του μαθήματος αλλά και στα διαλείμματα δε συνέβη παρά ένα περιστατικό που αφορούσε στη σύγκρουση μεταξύ δύο μαθητριών. Και σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, οι συμμαθήτριές τους προσέτρεξαν στον εκπαιδευτικό της τάξης προκειμένου εκείνος να επιλύσει τις διαφορές μεταξύ των δύο κοριτσιών. Επίσης είναι χαρακτηριστικό ότι κατά τη συζήτηση του θέματος του σχολικού εκφοβισμού, στο πλαίσιο του εργαστηρίου που εκπόνησα, οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν τους απασχολούν σχετικά περιστατικά, ενώ αστειεύονται με την εικόνα που δείχνει δύο αγόρια να επιτίθενται σε ένα τρίτο:

απόσπασμα σημειώσεων εργαστηρίου:

Ηλίας: «Εεε, κυρία... Εμείς εδώ δεν είχαμε πλακωθεί, πέρυσι; Είχαμε γίνει με τον Κρίστι...»

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, είχα επιπλέον την ευκαιρία να καταγράψω πολλές περιπτώσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Αυτό γινόταν, κυρίως, φανερό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, και ενώ οι μαθητές εργάζονταν στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας. Η τάση αυτή των μαθητών να συνεργάζονται είναι ιδιαίτερα ενισχυμένη ανάμεσα στα αγόρια Αλβανικής καταγωγής και, κυρίως, απέναντι στον εκπαιδευτικό:

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο Μέβι σηκώνεται να λύσει άσκηση μαθηματικών στον πίνακα, ενώ λύνει διστάζει να προχωρήσει. Σκέφτεται.

Κρίστι: Έτσι! Συνέχισε! Μπορείς...

4.5.2.3 Παιδαγωγικές Πρακτικές

διδασκτικό στυλ

Οι διδακτικές μέθοδοι που υιοθετούνται από τον εκπαιδευτικό της τάξης, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, τον τοποθετούν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διδασκαλία γίνεται από καθέδρας και ο εκπαιδευτικός σε λίγες περιπτώσεις σηκώνεται από την καρέκλα του (π.χ. για την επίλυση ασκήσεων στον πίνακα).

Η διάταξη των θρανίων της τάξης παραπέμπει στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Εντούτοις, είναι προφανές ότι εξυπηρετεί μόνο χωροταξικούς σκοπούς και ούτε καν χωροταξικά ζητήματα που μπορεί να έχουν σχέση με τη λειτουργία ενός ολιγοθέσιου σχολείου.

Όπως και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ανέφερε κατά τη συνέντευξη, η συνύπαρξη των δύο τάξεων στο ίδιο τμήμα καθιστά την παράδοση των μαθημάτων δύσκολη στο πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος. Επισημαίνει το ζήτημα του περιορισμένου χρόνου για τους δασκάλους των ολιγοθέσιων σχολείων που καλούνται να καλύψουν την ίδια ύλη με τα πολυθέσια σχολεία στον ίδιο χρόνο. Η συνδιδασκαλία στο πλαίσιο των ολιγοθέσιων σχολείων αποτελεί μία πρόκληση για τον εκπαιδευτικό και μία πρακτική για τη μάθηση με πολλές απαιτήσεις για τους μαθητές οι οποίοι καλούνται να εμπεδώσουν την παραδοτέα ύλη ή συχνά διδάσκονται ύλη άλλων επιπέδων, χωρίς να ακολουθούν τη λογική των ΔΕΠΠΣ.

Αναφορικά με την προαναφερθείσα συνθήκη στην περίπτωση της συγκεκριμένης τάξης κατέγραψα την τάση του εκπαιδευτικού να συμπυκνώνει την παράδοση σε λίγες μόνο προτάσεις και παραδείγματα που εισήγαγαν τους μαθητές σε μια κανούρια ενότητα.

Η παρατήρηση την οποία ο εκπαιδευτικός κάνει αναφορικά με τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας έρχεται σε αντιδιαστολή με τα χρόνια εμπειρίας του που αποτελούν σημαντικό πλεονέκτημα για το σχεδιασμό και την πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έρχονται επίσης σε αντιδιαστολή με τον αντικειμενικά διαθέσιμο χρόνο, δεδομένων των κενών στο ωρολόγιο πρόγραμμα λόγω της απουσίας των εκπαιδευτικών των ειδικών μαθημάτων. Αντιθέτως, οι παραδόσεις εστιάζονται κυρίως στα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών και δευτερευόντως στην Ιστορία, τα Θρησκευτικά τη Φυσική ή την ΚΠΑ.

Κριτική Σκέψη στη Διδασκαλία

Η παρατήρηση έδειξε ότι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν αποτελεί μέρος του ρεπερτορίου των πρακτικών που αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός για τη διδασκαλία. Μάλλον οι μέθοδοι που εφαρμόζει ενθαρρύνουν την απομνημόνευση της γνώσης, η οποία προσφέρεται στους μαθητές αποπλαισιωμένη, ενώ δεν τους δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής. Όπως φαίνεται και σε άλλο σημείο του παρόντος κεφαλαίου ο δασκαλοκεντρικός χαρακτήρας του μαθήματος δεν επιτρέπει περιθώρια για συζήτηση μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα, πολλές φορές, ζητήματα να παρερμηνεύονται ή να προωθούνται στερεότυπα.

απόσπασμα σημειώσεων:

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν κείμενο στο τετράδιο εργασιών με θέμα: «Με τι μοιάζει η τηλεόραση;» Προκειμένου να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους τους δίνονται δύο σχετικά κείμενα που υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις. Ένας μαθητής Αλβανικής καταγωγής ρωτά:

Κρίστι: Κύριε, εγώ συμφωνώ και με τους δύο!

εκπαιδευτικός: Άμα συμφωνείς και με τους δύο, γράψε: «συμφωνώ και με τους δύο διότι...»

Κρίστι: Κύριε, δεν ξέρω τι να γράψω! Να γράψω ό,τι λένε αυτοί;

εκπαιδευτικός: Ε, γι' αυτό σας έδωσα τόση ώρα. Για να γράψετε κάτι δικό σας!

Αντιστοίχως, οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με τη σημασία της κριτικής σκέψης στο σχολείο μάλλον αποκαλύπτουν άγνοια σχετικά με τη συγκεκριμένη έννοια. Ειδικότερα, όταν ερωτάται για το αν το σχολείο (οι μέθοδοι διδασκαλίας και η δομή του προγράμματος) προωθεί την κριτική σκέψη συμφωνεί σχεδόν μονολεκτικά και αποδίδει αυτή την πραγματικότητα στην αλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας (εισαγωγή των νέων ΔΕΠΠΣ).

Παρ' όλ' αυτά οι περαιτέρω διευκρινίσεις του για το ποιες πρακτικές πρέπει να ακολουθούνται για την προώθηση της κριτικής σκέψης δείχνουν ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει τι είναι αυτό που προωθεί την κριτική σκέψη στην πράξη. Αντίθετα, πραγματοποιεί ταυτολογικές διατυπώσεις, και δεν είναι σε θέση να ορίσει τη συγκεκριμένη έννοια. Ενώ ξεδιπλώνεται ο λόγος του, αναδεικνύεται παράλληλα η αντίληψή του για τη διδακτική πράξη η οποία ενθαρρύνει εκείνα τα στοιχεία που καταγράφηκαν και στην παρατήρηση (συσσώρευση γνώσεων, απομνημόνευση, επανάληψη, δασκαλοκεντρικότητα)

και τα οποία βρίσκονται μακριά από τις πρακτικές που προωθούν την κριτική σκέψη:

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Πιστεύετε ότι το ελληνικό σχολείο προωθεί την κριτική σκέψη; εκπαιδευτικός: Τώρα με τα καινούρια προγράμματα, ναι. Αλλά πρέπει να την προωθεί ακόμη περισσότερο. Τώρα το «Σκέφτομαι και Γράφω» το οποίο μας στέλνανε κάποιο έγγραφο να πούμε τη γνώμη μας στο θέμα της Έκθεσης που λέμε τώρα. Ξεκινάμε «Σκέφτομαι και Γράφω» Α΄ Δημοτικού. Πάμε στη Β΄ Δημοτικού, το ίδιο πράγμα. Φτάνουμε στη Στ΄ Δημοτικού. Το «Σκέφτομαι και Γράφω» διδάσκεται - για μένα - λανθασμένα στο Δημοτικό. Γιατί το παιδάκι που πάει στο Γυμνάσιο πηγαίνει στον καθηγητή και του λέει «Έκθεση 1» δεν το λέει «Σκέφτομαι και Γράφω». Πάει στο Λύκειο και είναι απαιτητικοί στο θέμα της Έκθεσης και της έκφρασης, πλέον, η οποία, εγώ, την έκθεση του Δημοτικού, την κάναμε δύο ώρες ξεχωρά κάθε Σάββατο. Το ένα Σάββατο κάναμε έκθεση και το άλλο διόρθωση. Και μαθαίναμε να γράφουμε Έκθεση. Και όταν πηγαίναμε στο Γυμνάσιο ξέραμε να γράφουμε. Και όταν δίναμε εξετάσεις ξέραμε να γράφουμε.

Σήμερα, με τον τρόπο που διδάσκεται - γενικά και αφηρημένα - «δε θα βάλετε μολυβιές κόκκινες στο τετράδιο, θα αφήσετε τα παιδιά να γράφουν ελεύθερα κ.λπ.,κ.λπ». Πάμε στο Γυμνάσιο. Ο καθηγητής είναι απαιτητικός. Πάει στο Λύκειο ακόμα πιο απαιτητικός. Πάει να δώσει εισαγωγικές εξετάσεις, δεν ξέρει να γράφει. Δεν ξέρει να γράψει έκθεση. Είναι όλοι ανορθόγραφοι. Εν τω μεταξύ δεν μπορούν να αναπτύξουν ένα θέμα που θα τους δώσει. Πρέπει να βρεθεί ένας τρόπος τουλάχιστον ξεκινώντας από το Δημοτικό - τουλάχιστον αυτό το θέμα της γλώσσας, του «Σκέφτομαι και Γράφω», της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών - να γίνει κάτι διαφορετικό. Να δοθεί έμφαση και να πούμε ότι αυτό το μάθημα θα το καλλιεργήσουμε, θα το διδάξουμε εντελώς ξεχωριστά. Θα την κάνουμε τη γλώσσα. Κάπου, όμως, πρέπει εφόσον εσύ απαιτείς αυτό το μάθημα αυριομεθαύριο από αυτό το παιδάκι με διαφορετικό τρόπο, ως έκθεση και το βάζεις και πρωτεύον μάθημα για τις εισαγωγικές πρέπει και στο Δημοτικό που είναι η βάση να φτάσει το παιδάκι να μπορεί να γράφει αυτό το «Σκέφτομαι και Γράφω». Αυτό, το λεγόμενο έκθεση. Να μάθει να το γράφει.

Η απάντηση του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει τον προσανατολισμό που υιοθετεί αναφορικά με την αποστολή του σχολείου η οποία, κατά την άποψή του, είναι η επιτυχία των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις. Επιδιοκιμάζει την αξία της κριτικής σκέψης την οποία ταυτίζει με τα νέα ΔΕΠΠΣ. Εντούτοις, δε είναι σε θέση να ερμηνεύσει αυτή τη σχέση την οποία μάλλον στηρίζει στη δική του άκριτη παραδοχή ότι η πρόταση των ΔΕΠΠΣ, ως κάτι καινούριο, μπορεί να προωθήσει την κριτική σκέψη.

Αξιολόγηση

Ένα επιπλέον στοιχείο που χαρακτηρίζει τη δασκαλοκεντρικότητα και αποτελεί μέρος της ρουτίνας της σχολικής τάξης αποτελούν οι μέθοδοι αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό (ερωταποκρίσεις, έλεγχος τετραδίων, ανάγνωση, ορθογραφία). Η καθημερινή διδασκαλία έχει συγκεκριμένα βήματα που συνιστούν τελετουργικά. Το μάθημα ξεκινά με τρία στάδια αξιολόγησης: α) ορθογραφία, β) ανάγνωση, γ) διόρθωση ασκήσεων.

Οι μέθοδοι αυτές στόχο έχουν τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών (πληροφόρηση εκπαιδευτικού για τη βαθμολόγησή των μαθητών) και όχι την υποβοήθηση της μάθησης μέσω του διαγνωστικού τους χαρακτήρα και της επανατροφοδότησης των μαθητών και των διαδικασιών της διδασκαλίας και μάθησης συνολικά.

Στους ίδιους τους μαθητές δε δίνεται επανατροφοδότηση παρά μόνο προφορική επισήμανση στην περίπτωση λάθους:

απόσπασμα σημειώσεων:

Κατά την ώρα του μαθήματος των Μαθηματικών ο εκπαιδευτικός εξετάζει:
εκπαιδευτικός: Θα ρωτήσω και όποιος δεν ξέρει, θα γίνει χαμός!

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Είχαμε ανάγνωση; Μας παραπέμπει στην ενότητα II βλέπω εδώ....

Κρίστι: Κύριε, έντεκα λέει!

εκπαιδευτικός: Δύο, ρε, τι έντεκα!

Κρίστι: Ρωμαϊκά είναι;

άλλοι μαθητές: Έντεκα είναι;

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Με τι, Μαρίνα;

Μαρίνα: Εεε...

εκπαιδευτικός: Εεε... με άλφα γιώτα.

Με αυτού του είδους τις προσεγγίσεις ο εκπαιδευτικός αποθαρρύνει και απαξιώνει τις προσπάθειες των μαθητών δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.

Διαχείριση της Ετερότητας στην Τάξη

Στο σχολείο αγροτικής περιοχής έχει ιδιαίτερη σημασία η μελέτη του τρόπου διαχείρισης της ετερότητας από κυρίως λόγω των δημογραφικών χαρακτηριστικών της περιοχής στην οποία το σχολείο ανήκει και της συνακόλουθης διαμόρφωσης του μαθητικού πληθυσμού.

Οι μαθητές Αλβανικής καταγωγής συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση δηλωτικές, όχι ενός περιορισμένου λεξιλογίου, αλλά περισσότερο γραμματικού και συντακτικού χαρακτήρα.

απόσπασμα σημειώσεων:

Στο μάθημα των Φυσικών ο Κρίστι (μαθητής Αλβανικής καταγωγής) προσπαθεί να περιγράψει με ορθό τρόπο τα φαινόμενα:

Κρίστι: Όταν ασκώ δύναμη στο λαστιχάκι αυτό τεντώνεται και - εεε δε μπορώ να βρω τη λέξη τώρα!- επανέρχεται;

Στη συνέχεια άλλος συμμαθητής του Αλβανικής καταγωγής προσπαθεί να φέρει αντίστοιχο παράδειγμα:

Όλντι: Η γόμα λυγίζεται;

Παρ' όλ' αυτά ο εκπαιδευτικός παραβλέπει τις δυσκολίες αυτές συμπυκνώνοντας το χρόνο της παράδοσης δραστικά ή αδιαφορώντας για τις απορίες των μαθητών. Στην πρακτική του αυτή ωστόσο λανθάνει η ύπαρξη χαμηλών προσδοκιών προς τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο γεγονός το οποίο αποτελεί στοιχείο διάκρισης και άνισης μεταχείρισης της ετερότητας και το οποίο συντελεί στην παγίωσή της στη βάση της «ανικανότητας» σωστής χρήσης της γλώσσας

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: «γράψτε το έτσι... περίπου, ναι. Όπως το καταλαβαίνετε»

Στη συγκεκριμένη τάξη ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση του εκπαιδευτικού στη μειονοτική εθνοτική ταυτότητα των μαθητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Οι προσεγγίσεις αυτές αποκτούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε

συνδυασμό με τις απόψεις του εκπαιδευτικού α) για την ένταξη και β) για τη διδασκαλία των μαθημάτων που αφορούν κυρίως στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Θρησκευτικά, Ιστορία).

Στην πρώτη περίπτωση ο εκπαιδευτικός ισχυρίζεται ότι οι μαθητές αλβανικής καταγωγής - αν και στην προκειμένη περίπτωση έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα - είναι προτιμότερο να παρακολουθούν τις δικές τους τάξεις ξεχωριστά από τους άλλους μαθητές. Αναφορικά με τη διδασκαλία των προαναφερθέντων διδακτικών αντικειμένων εξηγεί πως τόσο η γλώσσα όσο και η Ιστορία είναι μαθήματα που πρέπει «να τα κρατήσουμε». Αν και οι απόψεις του έχουν προεπιστημονικό χαρακτήρα αφού όπως και ο ίδιος αναφέρει «δεν είμαι επιστήμονας», εντούτοις εμμένει στην άποψή του σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας χρησιμοποιώντας ως επιχειρήματα το γεγονός ότι αυτή διδάσκεται και σε άλλες χώρες. Με τον τρόπο αυτό πέφτει σε μία αντίφαση αναφορικά με τον καθ'εαυτό σκοπό της διδασκαλίας της Ιστορίας. Στην περίπτωση του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας φαίνεται επίσης να βάζει διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον Έλληνα και στον εθνικό Άλλο, χωρίς τη χρήση λογικού επιχειρήματος.

απόσπασμα συνέντευξης:

Με τον τρόπο που τα παιδιά διδάσκονται και είναι δομημένο το πρόγραμμα θεωρείτε ότι το ελληνικό σχολείο προωθεί την κριτική σκέψη; Σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας; Με τον τρόπο που διδάσκεται το βιβλίο;

εκπαιδευτικός: [...] Δεν είμαι επιστήμονας για να σου πω. Αλλά στη γλώσσα επιμένω και έλεγα μια ζωή 30 χρόνια ότι είναι λάθος όπως διδάσκεται η Γλώσσα και η γραμματική. Γιατί, όχι επειδή είμαι εθνικιστής, αλλά επειδή πρέπει να την κρατήσουμε ανέπαφη όπως την έχουμε. Όπως την έχουν κι οι άλλοι. Ο Κινέζος δεν άλλαξε γράμματα τα έχει εκεί ορνιθοσκαλίσματα, δύσκολα ή όχι, εμείς πάμε να καταργήσουμε τα «ι» τα «ε». Εμείς έχουμε αυτή τη γλώσσα και ασ'την όπως είναι. Παρ'την γραμματική και ξεκίνα. Μάθε ένα ένα τα μέρη του λόγου και μάθε τη γλώσσα. Τώρα τα μαθαίνουν... Εκτός και αν το κάνουν επίτηδες. Αν το κάνουν επίτηδες αυτό είναι δικό τους πρόβλημα.

Αυτές οι αντιλήψεις που αφορούν, κυρίως, στη σημασία της συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και στην διάκριση μεταξύ Έλληνα και εθνικού Άλλου αντικατοπτρίζονται και στην παιδαγωγική του και φαίνεται να επιδρούν και στην αυτοαντίληψη των μαθητών.

Κατά τη διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει σε αρκετές περιπτώσεις το διαφορετικό εθνοτικό υπόβαθρο των μαθητών, χωρίς αυτό να εντάσσεται στο πλαίσιο κάποιας πρακτικής για την ένταξη των μαθητών αυτών:

απόσπασμα σημειώσεων:

Στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας διαβάζουν το ακόλουθο απόσπασμα:
μαθήτρια: «ξενιτιά, ορφάνια, φτώχεια, την αγάπη τα βάλαν σε μια ζυγαριά βαρύτερα είν' τα ξένα»

εκπαιδευτικός: Να το βρείτε [ενν. να το αναλύσετε]

μαθητές: Πού να το βρούμε;

εκπαιδευτικός: Ρωτήστε τους γονείς σας. Κάτι παραπάνω θα ξέρουν..

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο εκπαιδευτικός εξηγώντας την έννοια των ετερόνυμων κλασμάτων χρησιμοποιεί το ακόλουθο παράδειγμα:

εκπαιδευτικός: πώς είναι το επίθετό σου;

Κρίστι: Σουλμίνα

εκπαιδευτικός: Μπορούμε να προσθέσουμε Σουλμίνα και Παπαδημητρίου

Κρίστι: Όχι.

Σε άλλες περιπτώσεις μάλιστα όχι απλώς τονίζεται η διαφορετικότητά τους καθ' εαυτή, αλλά χαρακτηρίζονται ρητά ή με πλάγιους τρόπους ξένοι.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Ποιοι είναι αλλοδαποί;

Μαρία: Οι ξένοι! (4 φορές)

Όλντι: Εγώ!

Γεωργία: Οι Αλβανοί!

Μαρία: Οι Μαύροι!

εκπαιδευτικός: Μόνο οι μαύροι; Αυτοί που έρχονται από άλλες χώρες; Κάποιοι είναι γραμμένοι, πληρώνουν και κανέναν Ο.Γ.Α. Πληρώνεις Ο.Γ.Α. εσύ, ρε (απευθυνόμενος στον Όλντι);

Ενώ το παραπάνω παράδειγμα αποτελεί εξαιρετική αφορμή για τη δημιουργία συζήτησης σχετικά με τη διαφορετικότητα, ο εκπαιδευτικός επιλέγει να το προσπεράσει αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τους μαθητές ως ξένους στο πλαίσιο της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας. Η επιλογή του αυτή έχει ως αποτέλεσμα την περαιτέρω θεμελίωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ως ξένων, καθώς ο εκπαιδευτικός αποδέχεται αυτή τη διχοτομία και την τροφοδοτεί μέσω της ερώτησης που απευθύνει στον Όλντι «πληρώνεις Ο.Γ.Α. εσύ, ρε;»

Όπως φαίνεται επίσης από τις παρατηρήσεις, ο εκπαιδευτικός διακρίνει τον Άλλο σε δύο επίπεδα. Το πρώτο αφορά στη διαφορετικότητα με βάση το χρώμα του δέρματος (μαύροι-λευκοί) και το δεύτερο με βάση τη χώρα προέλευσης. Στη δεύτερη περίπτωση λανθάνει η έννοια της νομιμότητας σε σχέση με το θέμα της μετανάστευσης (συνδρομή στα ταμεία στον τόπο διαμονής κ.λπ.) ζήτημα το οποίο αποτελεί ένα από τα βασικά επιχειρήματα στο λόγο περί «λαθρομετανάστευσης». Αν και απευθύνει το λόγο αυτό αστεϊευόμενος προς το μαθητή εντούτοις ο λόγος του επιτρέπει να διαφανεί ότι η ταυτότητά του ως μετανάστη είναι αρκετή για να τον θέσει στη σφαίρα της παραβατικότητας.

Συνολικά, ο λόγος του εκπαιδευτικού και οι πρακτικές του αναφορικά με την ετερότητα δηλώνουν έλλειψη συνοχής και συνέπειας όπως και απουσία στοιχειωδών γνώσεων διαπολιτισμικής αγωγής. Αν και ο ίδιος δεν τρέφει ρατσιστικά αισθήματα για τους μαθητές μη-ελληνικής καταγωγής εντούτοις δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί την παρουσία τους στην τάξη με τρόπο που να επιτρέπει τη συνομιλία των προσωπικών διαφορετικών εμπειριών των μαθητών αυτών με το κυρίαρχο περιβάλλον έχοντας ως απώτερο στόχο την ένταξή τους.

Η πρακτική του αυτή τοποθετεί τα παιδιά στη θέση ενός απρόσωπου εκπρόσωπου της ομάδας προέλευσης. Έτσι αντί να στηριχθεί η ατομική εξέλιξη και η ταυτότητα, στοιχεία απαραίτητα για τη δημοκρατική συμμετοχή, στηρίζεται η διάκριση και ο εγκλωβισμός των μαθητών σε στερεοτυπικές αναπαραστάσεις περί ξένου

Πειθαρχία

Η πειθαρχία των μαθητών προς τον εκπαιδευτικό είναι εύκολα αναγνωρίσιμη διάσταση της παιδαγωγικής διαδικασίας στη συγκεκριμένη τάξη. Η πειθαρχία τους αυτή, ωστόσο, δε φαίνεται να αφορά στο πρόσωπο του δασκάλου όσο στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης καθ' εαυτές τις οποίες τουλάχιστον ποσοτικά στερούνται. Δεδομένου του γεγονότος ότι ο

εκπαιδευτικός απουσιάζει συχνά από την τάξη ή καθυστερεί να προσέλθει στο μάθημα οι μαθητές τον περιμένουν ήδη καθισμένοι στα θρανία τους με ανοιχτά τα βιβλία ή τα τετράδιά τους, χωρίς να κάνουν θόρυβο ή να μετακινούνται μέσα στην αίθουσα. Μάλιστα, σε πολλές περιπτώσεις τον περιμένουν κάνοντας ασκήσεις μόνοι τους, παίζοντας στον πίνακα με ασκήσεις για το ελάχιστο κοινό πολλαπλάσιο ή τα κριτήρια διαιρετότητας!

Στο πλαίσιο της συνδιδασκαλίας οι κανόνες για τη λειτουργία της τάξης είναι ασαφείς. Ο εκπαιδευτικός δεν εξηγεί στους μαθητές ποιος είναι ο ρόλος τους και πώς πρέπει να συμπεριφέρονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Συνεπώς, οι μαθητές της μιας τάξης (π.χ. Ε΄) φαίνεται συχνά να λειτουργούν αυθόρμητα προσπαθώντας να απαντήσουν σε ερωτήσεις που γίνονται στους μαθητές της άλλης τάξης (ΣΤ΄). Η στάση του δασκάλου αναφορικά με αυτή την πρακτική δεν είναι σαφής, αφού άλλοτε τους εμπλέκει στη διδασκαλία δεχόμενος τις απαντήσεις τους:

απόσπασμα σημειώσεων:

Στην ώρα των Μαθηματικών της ΣΤ΄ Δημοτικού ο Κρίστι προσπαθεί να συμμετάσχει και ο εκπαιδευτικός τον ενθαρρύνει:

εκπαιδευτικός: Ποιο είναι το Ε.Κ.Π. των δύο αριθμών;

Κρίστι: Κύριε, να πω;

εκπαιδευτικός: Λέγε, Κρίστι!

και άλλοτε τους επιπλήττει:

απόσπασμα σημειώσεων:

Κρίστι: Κύριε, τι είναι ώρα Γκρήνουιτς;

εκπαιδευτικός: Κάνε δουλειά σου εσύ, ρε!

Σε περιπτώσεις στις οποίες η προσοχή των μαθητών αποσπάται ή δημιουργούν θόρυβο κατά τη διάρκεια του μαθήματος ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ειρωνεία για να επαναφέρει τους μαθητές στην τάξη ή προσβλητικό και μειωτικό λόγο που δεν συνάδει με τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του σχολείου:

απόσπασμα σημειώσεων:

Μία από τις μαθήτριες διαβάζει την απάντησή της η οποία είναι ελλιπής και ο εκπαιδευτικός απαντά: «Αι! Καλά κρασιά!»

απόσπασμα σημειώσεων:

Η Μαρία σηκώνεται στον πίνακα για να λύσει μία άσκηση με συμμιγείς αριθμούς. Χρησιμοποιεί ως παράδειγμα την ηλικία, ωστόσο, κάνει κάποιο λάθος και γράφει κάποιους αριθμούς σε λανθασμένη σειρά. Δυσκολεύεται στην αφαίρεση και γελά μαζί με τους συμμαθητές της. Ο εκπαιδευτικός εκνευρίζεται:

«Όλοι γελάν μ' εσένα γιατί; Κοίταξε άμα είναι να γελάς και να χαζοφέρνεις να κάτσεις κάτω!»

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον Όλντι που μασά τσίχλα στη διάρκεια του μαθήματος και ενώ έχει ήδη πει να τις πετάξουν:

«Θα σε σπάσω το κεφάλι!»

4.5.2.4 Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα

Η Εκπαίδευση για την Πολιτειότητα ως διδακτικό αντικείμενο

Στη διάρκεια της συνέντευξης και καθώς πραγματευόμαστε το ζήτημα της διδασκαλίας της ΚΠΑ ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι πρόκειται για ένα μάθημα το οποίο παραδοσιακά χαρακτηρίζεται ως δευτερεύον, ενώ ο ίδιος αναγνωρίζει την πρωτεύουσα σημασία του. Για το λόγο αυτό, στη συνέχεια υποστηρίζει ότι το μάθημα αυτό θα έπρεπε να διδάσκεται από εκπαιδευτικό με σχετική εξειδίκευση:

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: Κοίταξε, δευτερεύον μπορεί να είναι, αλλά για μένα είναι πρωτεύον. Δηλαδή από τα δευτερεύοντα μαθήματα θεωρώ ότι υποχρεωτικά πρέπει να διδάσκεται. Και μπορώ να σου πω ότι αυτό το μάθημα θα μπορούσε κάλλιστα να ακολουθήσει και μία ειδικότητα γιατί είναι βασικό. Μπορεί να είναι δευτερεύον, αλλά είναι βασικό.

Ωστόσο, παρακάτω δηλώνει:

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Και γιατί μου είπατε ότι τα Ελληνάκια πρέπει να το ξέρουν; εκπαιδευτικός: Όχι τα Ελληνάκια. Γενικά τα παιδάκια. Για όλα τα παιδιά. Είναι ένα μάθημα το οποίο σε όλο τον κόσμο πρέπει να διδάσκεται. Γιατί και ο Ιταλός δεν έχει πρόβλημα στην ΚΠΑ; Δεν είναι μόνο τι και πώς ψηφίζω. Πριν φτάσεις εκεί, όμως, πρέπει να γνωρίζεις μέσα σ' αυτό το σύνολο που ζεις πώς πρέπει να συμπεριφέρεσαι. Όλα αυτά είναι σ' αυτό το κομμάτι.

[...]

Εγώ, τα περισσότερα, τα πιο βασικά θεωρώ, αυτό που ξεκίνησες στην αρχή και είπες: δικαιώματα και υποχρεώσεις. Αυτό είναι το βασικότερο. Άμα το μάθει το παιδάκι... Μέχρι πού φτάνουν τα δικαιώματά του και πού αρχίζουν τα δικαιώματα του άλλου. Άπαξ και το μάθει αυτό... Το ποιες υποχρεώσεις έχει, είναι το βασικότερο απ' όλα. Το πώς θα διοικηθεί... έρχεται μετά. Άπαξ και τα μάθει αυτά, θα γίνει σωστός. Η ελευθερία μου φτάνει μέχρι εκεί που ξεκινάει η ελευθερία του άλλου. Τα σύνορά μου φτάνουν μέχρι εκεί που αρχίζουν τα σύνορα του διπλανού χωραφιού. Είναι βασικό, αλλά πρέπει να του το περάσουμε αυτό. «Δεν πετάω το χαρτί στο δρόμο διότι...» Πρέπει να το μάθει το διότι. Είναι αυτό που λέμε στο εξωτερικό -εντάξει δεν πήγα-, αλλά λέει δεν βρίσκεις χαρτιά στο δρόμο ανδεχομένως να το έχουν περάσει στη μικρή ηλικία. Το μαθαίνει το παιδάκι από τη μικρή ηλικία και φτάνει εκεί. Τώρα, το τι κόμμα θα ψηφίσει ή πώς θα ψηφίσει το ότι διοικείται, εντάξει, θα το μάθουμε και αυτό, ότι η δημοκρατία είναι το καλύτερο πολίτευμα θα το μάθει, εννοείται. Αυτό είναι απλό. Αλλά μέχρι να φτάσει να γίνει σωστός πολίτης πρέπει να μάθει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του.

Από τα παραπάνω παραθέματα γίνεται κατανοητό ότι ο εκπαιδευτικός έχει περιοριστική αντίληψη σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα η οποία, κατά την άποψή του, στηρίζεται κυρίως σε γνώσεις σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη στο πλαίσιο των κοινωνικών του σχέσεων, αφορά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και δευτερεύοντως σε ζητήματα που σχετίζονται με τα πολιτικά δικαιώματα των πολιτών («τι κόμμα θα ψηφίσει ή πώς θα ψηφίσει το ότι διοικείται, εντάξει, θα το μάθουμε και αυτό, ότι η δημοκρατία είναι το καλύτερο πολίτευμα θα το μάθει, εννοείται»). Αναφορικά με το τελευταίο γίνεται κατανοητό όχι μόνο ότι τα πολιτικά δικαιώματα είναι δευτερεύουσας σημασίας, αλλά επιπλέον αναδεικνύεται η αντίληψή του σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο αυτά πρέπει να

προσεγγίζονται στο πλαίσιο του σχολείου. Καθώς φαίνεται, περιορίζονται στη γνώση του μαθητή/πολίτη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να ψηφίζει και αγνοείται πλήρως η διάσταση του εκλέγεσθαι ή η σημασία της θεσμικής πραγμάτωσης θεμελιωδών ελευθεριών του ατόμου, όπως αυτή του λόγου, της έκφρασης ή του συνέρχεσθαι.

Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος ο εκπαιδευτικός εστίασε σε τρία σημεία. Κατ' αρχάς έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι το αντικείμενο θα έπρεπε να διδάσκεται από κάποιον εκπαιδευτικό με ειδικευση. Επιπλέον τόνισε το ότι ο ίδιος προτιμούσε να πραγματοποιεί το μάθημα μέσα από συζήτηση με τους μαθητές παρακάμτοντας το βιβλίο. Τέλος, επεσήμανε ότι το βιβλίο δεν ήταν αρκετά πλούσιο σε υλικό.

απόσπασμα συνέντευξης:

εκπαιδευτικός: [...] Αυτό (ενν. το βιβλίο) ένας δάσκαλος όταν είναι ξέχωρος το διδάσκει καλύτερα από εμένα. Και ήταν ένα μάθημα που εγώ, όταν το δίδασκα, το έκανα ελεύθερα με τα παιδάκια και είχανε τόσες πολλές απορίες που αντί για το 10λεπτό αντί για γυμναστική κόβαμε και από άλλα μαθήματα και μας έπαιρνε η συζήτηση περισσότερο απ'ότι έπρεπε. Λέγαμε πώς ζούσε ο άνθρωπος πριν φτάσει στην κατάσταση που είναι τώρα. Και είχαν τόσες απορίες τα παιδιά που πέραγε η ώρα χωρίς να το καταλάβεις. Που σημαίνει ότι επάνω σε αυτό τον τομέα τα παιδιά θέλουν να μάθουν και πρέπει να μάθουν γιατί βγαίνουν στην κοινωνία. Από τα θρησκ/κά μπορεί να μην είχε τόσες απορίες γιατί ενδεχομένως το έβλεπε σαν κάτι αφηρημένο. Ενώ αυτό είναι μές την πραγματικότητα.

Η άποψή του αυτή αντικατοπτρίζει παράλληλα την αδυναμία υιοθέτησης από μέρος του της φιλοσοφίας των ΔΕΠΠΣ για τη διαθεματικότητα, καθώς φαίνεται να διαχωρίζει σαφώς την ΚΠΑ ως αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών από άλλα αντικείμενα που αναδεικνύουν την έννοια του πολίτη όπως τα Θρησκευτικά, η Ελληνική Γλώσσα, η Ιστορία ή η Γεωγραφία.

Στο σκέλος της διδακτικής πράξης κατά την περίοδο της παρουσίας μου στο σχολείο (πέντε εβδομάδες) είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω μόλις ένα μάθημα Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την ασυνέπεια μεταξύ του λόγου και της πράξης του εκπαιδευτικού αναφορικά με την ΚΠΑ και αναδεικνύει την αντιμετώπιση της υπό εξέταση θεματικής περιοχής ως δευτερεύοντος διδακτικού αντικειμένου.

Αναφορές στην Επικαιρότητα

Οι αναφορές του εκπαιδευτικού σε ζητήματα που αφορούν στην κοινωνικο-πολιτική επικαιρότητα είναι ελάχιστες και δεν αποσκοπούν στο δημιουργικό διάλογο με τους μαθητές. Γίνονται κυρίως μέσα από σκωπτικά σχόλια προς τους μαθητές. Τα σχόλια αυτά σχετίζονται κυρίως με την πορεία της οικονομίας και την εξέλιξη των μαθητών μέσα στον καινούριο κόσμο με βάση τις δυνατότητες τους.

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Όταν θα πάτε να δίνετε εξετάσεις, ο άλλος θα πάει εκεί που πρέπει κι εσείς να μην πω που θα πάτε... Βέβαια, όταν είναι να εξεταστείτε εσείς μπορεί να μην υπάρχουν εξετάσεις. Θα μπαίνετε σε μια σχολή, θα παίρνετε ένα πτυχίο και να δούμε τι θα το κάνετε μετά...

απόσπασμα σημειώσεων:

εκπαιδευτικός: Όλες αυτές τις φωτιές που βλέπετε το καλοκαίρι είναι βαλτές και αυτοί που τις βάζουν είναι οι μεγαλύτεροι εγκληματίες τη στιγμή που υποφέρει τόσο ο πλανήτης.

απόσπασμα σημειώσεων:

Ο Κρίστι διαβάζει από το βιβλίο της γλώσσας:

«Λύστε τα οικονομικά σας προβλήματα παίρνοντας δάνεια από την τράπεζά μας!»

εκπαιδευτικός: Καλά θα ήταν...

Ενώ ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί το τελευταίο σχόλιο για να εισαγάγει τους μαθητές σε μια ουσιαστική συζήτηση που αφορά στην τρέχουσα κοινωνικοπολιτική συνθήκη στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να κάνουν ερωτήσεις, να διατυπώσουν σχετικές απορίες που έχουν και να πούνε τις δικές τους απόψεις, εντούτοις, αφήνει ένα διαφορούμενο μήνυμα να ερμηνευτεί κατά το δοκούν από τους μαθητές.

Το μάθημα της Ιστορίας

Κατά τη διάρκεια της παρουσίας μου στο σχολείο, δεν είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω τις παραδόσεις πολλών διαφορετικών μαθημάτων πέραν της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Αυτό συνέβη κυρίως λόγω του ότι η παρατήρηση έλαβε χώρα στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οπότε και το μεγαλύτερο μέρος της ύλης είχε καλυφθεί αλλά και λόγω των επαναλαμβανόμενων απουσιών του εκπαιδευτικού ο οποίος επανερχόμενος έδινε βαρύτητα στα δύο προαναφερθέντα μαθήματα. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα σχετικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα προκύπτουν από λίγες παρατηρήσεις συναρτήσεων των απαντήσεων που έδωσε στη συνέντευξή του ο εκπαιδευτικός.

Είναι γεγονός ότι το μάθημα της Ιστορίας προσφέρεται για διαθεματικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο του Ωρολογίου Προγράμματος μέσα από σχέδια πρότζεκτ, συζητήσεις και ασκήσεις κατά τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων (Γλώσσα, Θρησκευτικά, Γεωγραφία). Παρ' όλ' αυτά αν και κατά τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων δίνονται αυτού του είδους οι ευκαιρίες στον εκπαιδευτικό εκείνος τις προσπερνά και επιλέγει την τυπική μονολιθική οδό για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος.

Η αξιολόγηση των μαθητών γίνεται μέσω προφορικής εξέτασης με ερωταποκρίσεις. Η παράδοση του μαθήματος πραγματοποιείται εν τάχει από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παράλληλα κάνει σχόλια επί του κειμένου. Σε ενότητα με θέμα «Η γυναίκα στο Βυζάντιο» η συζήτηση ξεφεύγει από τα όρια του αντικειμένου της ιστορίας και αγγίζει θέματα που αφορούν στη δόμηση της ταυτότητας και την προσέγγιση της ετερότητας. Σε ό,τι αφορά το τελευταίο, ο εκπαιδευτικός με αφορμή το κείμενο κάνει ορισμένα σχόλια επί του περιεχομένου:

απόσπασμα σημειώσεων:

Πριν ξεκινήσει την ανάγνωση του κειμένου ο εκπαιδευτικός επισημαίνει:

«Αμα θέλετε, οι κοπέλες το ακούτε...»

Αφήνει έτσι να εννοηθεί ότι ένα κείμενο με αναφορές στις γυναίκες προφανώς ενδιαφέρει περισσότερο τα κορίτσια.

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και έχοντας κλείσει με το συμπέρασμα ότι η θέση της γυναίκας στο Βυζάντιο ήταν σαφώς κατώτερη από αυτή του άνδρα, ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει:

απόσπασμα σημειώσεων:
εκπαιδευτικός: Σήμερα υπάρχει ισότητα...
Κρίστι: Όχι!
Κορίτσια (ειρωνικά): Ναι, βέβαια..

Η συζήτηση συνεχίζεται και σταδιακά αναδεικνύονται μια σειρά από στερεότυπα που αφορούν στο φύλο και την εθνοτική καταγωγή τα οποία μάλλον αναπαράγονται παρά αντιμετωπίζονται.

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κάνει σχόλια για τη δυναμική προσωπικότητα της αυτοκράτειρας Θεοδώρας λέγοντας πως είναι επίμονη και στη συνέχεια γενικεύοντας με τον ακόλουθο τρόπο:

απόσπασμα σημειώσεων:
εκπαιδευτικός: Πάλι γυναίκα την έκανε τη δουλειά...

Στην περίπτωση αυτή συναντάμε άλλη μια φορά πρακτικές υποκειμενοποίησης μέσω της καλλιέργειας στερεοτύπων που αφορούν στο ρόλο των γυναικών στην κοινωνία, καθώς το σχόλιο αυτό μένει μετέωρο και σε αυτό προστίθενται και άλλα σχόλια που αφορούν στην ηλικία γάμου των γυναικών στο Βυζάντιο. Η συζήτηση αυτή επεκτείνεται και σε άλλα ζητήματα που αφορούν στα ήθη και τα έθιμα άλλων εθνοτικών ομάδων σήμερα. Έτσι ο εκπαιδευτικός επιτρέπει την επισήμανση μιας μαθήτριας η οποία λέει:

απόσπασμα σημειώσεων:
«οι Γύφτοι παντρεύονται έτσι!»

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η πορεία της διδασκαλίας δεν είναι σαφής και άρα προσχεδιασμένη. Σε ένα γνωστικό αντικείμενο, όπως αυτό της ιστορίας, το οποίο προσφέρεται για συζήτηση, η θεματολογία μπορεί εύκολα να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό σε μονοπάτια που χωρίς την αντίστοιχη προετοιμασία δε θα μπορέσει να ανταπαξέλθει με παιδαγωγική επάρκεια και επιστημονική συγκρότηση.

Δημοκρατικότητα/Συμμετοχή

Τα παραδείγματα που έχουν παρατεθεί και η έως τώρα ανάλυση δείχνουν ότι οι παιδαγωγικές επιλογές του εκπαιδευτικού δίνουν πολύ λίγα περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός ρυθμίζει εξ ολοκλήρου τη διδακτική διαδικασία και αποφασίζει για τις διαφορετικές διαστάσεις της (διδασκαλία, αξιολόγηση, χωροταξία).

Πέραν του διδακτικού στυλ και η γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού - ο τρόπος που απευθύνεται ή αναφέρεται στους μαθητές - δείχνουν ότι δεν τους εκλαμβάνει ως ισότιμες προσωπικότητες, καθώς αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα.

Η στάση του αυτή διαφαίνεται με πιο ξεκάθαρο τρόπο στις απαντήσεις που δίνει κατά τη συνέντευξη σε ερωτήσεις που αφορούν στην αντίληψή του για το μοντέλο λειτουργίας του δημοκρατικού σχολείου. Στις απαντήσεις, οι οποίες όπως και στην περίπτωση της εξέτασης της κριτικής σκέψης, έχουν ταυτολογικό χαρακτήρα, ο εκπαιδευτικός αρχικά επικροτεί τη δημοκρατικότητα στο σχολείο, στη συνέχεια, όμως, αρχίζει να πέφτει σε αντιφάσεις. Επίσης, όπως και στην

περίπτωση της κριτικής σκέψης, η αντίληψή του για το τι συνιστά τα δικαιώματα του παιδιού είναι περιοριστική και φαίνεται να αφορά στα αιτήματά τους για εκδρομές στο πλαίσιο του σχολείου ή το δικαίωμά τους στη μάθηση εκτός σχολείου.

Στις απαντήσεις του ορίζει το δάσκαλο ως το «μεγάλο αρχηγό» στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου και όταν εντοπίζω την αντίφαση αντιλαμβάνεται ότι ένα τέτοιο σχολείο είναι αντιδημοκρατικό.

απόσπασμα συνέντευξης:

Ιωάννα: Πώς θεωρείτε ότι θα έπρεπε να είναι το δημοκρατικό σχολείο;

εκπαιδευτικός: Το δημοκρατικό σχολείο μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει. Αλλά το θέμα είναι ότι υπάρχει, αλλά δεν υπάρχει παντού. Δηλαδή, σε άλλα κομμάτια της πόλης υπάρχει, αλλού δεν υπάρχει. Παίζει ρόλο και ο δάσκαλος πάντα δηλαδή υπάρχουν δάσκαλοι ο οποίοι εφαρμόζουν τα πάντα σύμφωνα με τα δικαιώματα του παιδιού τα πάνε όλα καλά, υπάρχουν και δάσκαλοι ευθυνόφοβοι που κόβουν πολλά πράγματα γιατί φοβούνται για το δικό τους το κομμάτι - ακάλυπτοι είναι σίγουρα 100%, αυτό το ξέρω σίγουρα - ό,τι και να γίνει δεν υπάρχει περίπτωση να βρεις το δικό σου ποτέ σαν δάσκαλος, εάν κάνεις κάτι που θέλουν τα παιδιά: π.χ. Πήγες εκδρομή. Δεν δικαιούνται τα παιδιά να πάνε εκδρομή; Είναι κάτι... «Εγώ δεν τα πάω εκδρομή τα παιδιά διότι αν πάθουν κάτι εκείνη την ώρα τα παιδιά, ένα παιδάκι, θα έχω την ευθύνη εγώ». Τα παιδιά, όμως, αντιδρούν σε αυτόν τον τομέα γιατί σου λέει «κοιτάξε να δεις! το διπλανό σχολείο πήγε.» «Εγώ δε σας πάω λέει ο δάσκαλος διότι φοβάμαι εγώ για τον εαυτό μου». Εκεί πέρα αρχίζουμε μετά και το λές αυταρχικά. «Δεν πάω εκδρομή». Υπάρχει συνάδελφος που το χρόνο πήγε έναν περίπατο το σχολείο. Δεν τα πήγαινε περίπατο τα παιδάκια. Κι όλο το χρόνο κάνανε διαδηλώσεις, βγαίνουν στο διάλειμμα και κάναν διαδήλωση. Δηλαδή, φτάναν τα παιδιά να επαναστατήσουν μέσα στο χώρο το δικό τους, γιατί ο δάσκαλος δεν τα πήγαινε εκδρομή. Εγώ τα πήγαινα. Είναι θέμα και δασκάλου πώς λειτουργεί το κάθε σχολείο. Δημοκρατικό μεν, αλλά... Ανάλογα και με το συνάδελφο. Πώς το βλέπει ο καθένας μέσα του.

Ιωάννα: Άρα ο δάσκαλος ορίζει τη δημοκρατικότητα;

εκπαιδευτικός: Ναι, υπάρχει ο δάσκαλος μέσα στα οποία είναι αρχηγός. Όταν λέμε αρχηγός, ο μεγάλος αρχηγός.

Ιωάννα: Είναι αυτό το σχολείο δημοκρατικό;

εκπαιδευτικός: Δε νομίζω. Άμα φτάσεις σε σημείο να αποφασίζεις εσύ για όλα τ'άλλα... μόνος σου χωρίς να δίνεις δικαίωμα σε κανένα. Ούτε στους μαθητές τους ίδιους δηλαδή... Εκεί πέρα δεν έχουμε δημοκρατία... Γιατί πρέπει να έχεις τα δικαιώματά σου. Και εφόσον έχουν τις υποχρεώσεις τα παιδιά πρέπει να έχουν και τα δικαιώματά τους. Όταν εσύ απαιτείς στις υποχρεώσεις να είναι όλοι τυπικοί. Αλλά από τα δικαιώματά τους κόβεις έστω και ένα άρα λοιπόν μετά δημοκρατία κάπου μετά χαλάει η ιστορία.

4.5.4 Σύνοψη

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στο σχολείο αγροτικής περιοχής οι παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθούνται, εντός αλλά και εκτός τάξης, έχουν αυταρχικό χαρακτήρα. Τόσο το διδακτικό στυλ όσο και οι μέθοδοι αξιολόγησης που εφαρμόζονται τοποθετούν τις επιλογές του εκπαιδευτικού στην κατηγορία των συντηρητικών ορατών παιδαγωγικών πρακτικών, σύμφωνα με την ταξινόμηση του Bernstein (1991). Ενώ επαγγελματικά οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός της υπό παρατήρηση τάξης χαρακτηρίζονται από ασυνέπεια, από τους μαθητές απαιτείται με ιδιαίτερη αυστηρότητα να είναι πάντα συνεπείς στα καθήκοντά τους ως προς το γνωστικό σκέλος της δραστηριότητάς τους στο σχολείο. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δεν αντανάκλα το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την πρόοδο των μαθητών μέσω της εποικοδομητικής

επεξεργασίας των λαθών και των αποριών των μαθητών, αλλά χρησιμοποιείται ως μία επιπλέον μέθοδος για την πειθαρχία των μαθητών.

Αντίθετα, η κριτική σκέψη είναι μία έννοια η οποία φαίνεται να μην έχει κατακτηθεί από τον εκπαιδευτικό ο οποίος, κατά συνέπεια, δεν είναι σε θέση να την εφαρμόσει και την οποία απλώς συνδέει με τα νέα προγράμματα διδασκαλίας τα οποία άλλωστε την καθιστούν στόχο-σύνθημα.

Οι προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού της τάξης αντανakλούν συντηρητικές απόψεις σχετικά με το σκοπό του εκπαιδευτικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων που πρέπει να στοχεύουν με συστηματικό τρόπο στην επιτυχία των μαθητών στις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Καθώς φαίνεται από τα παραπάνω, τα περιθώρια διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι περιορισμένα γεγονός το οποίο περιορίζει το ρόλο των τελευταίων στο πλαίσιο της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Οι όροι και το ύφος της επικοινωνίας ορίζονται από τους εκπαιδευτικούς και ξεκινώντας από το πλαίσιο της τάξης όπου ο μαθητής δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμος συνομιλητής, αλλά αντίθετα ως υποδεέστερη προσωπικότητα. Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού της τάξης με τους μαθητές χαρακτηρίζεται κυρίως από το στοιχείο της ειρωνείας στο πλαίσιο μιας γενικότερα αυταρχικής συμπεριφοράς.

Κατά συνέπεια, η σχολική δραστηριότητα για τους μαθητές αποκτά λιγότερο συμμετοχικά χαρακτηριστικά, δεν τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν την κρίση τους ή να θεμελιώσουν τις ταυτότητές τους.

Σε ό,τι αφορά το τελευταίο φαίνεται ότι αν και οι μαθητές μη-ελληνικής εθνικότητας αποτελούν την πλειονότητα των μαθητών στο σχολείο εντούτοις είναι εκτοπισμένοι από τους κυρίαρχους λόγους που εκπροσωπεί η αυταρχική παιδαγωγική του σχολείου. Σε αυτό συμβάλλει ιδιαίτερα το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί πάντα φορέα νόμιμης εκπροσώπησης του επίσημου κράτους και των λόγων του, αλλά και η ελλιπής εκπαίδευση στη διαπολιτισμική αγωγή που όπως φάνηκε από τα παραπάνω παραδείγματα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν.

4.6 Συνολική Θεώρηση Περιπτώσεων

Στην παρούσα ενότητα πραγματοποιείται η συνολική θεώρηση και αντιπαραβολή των ευρημάτων που προέκυψαν από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικότερα ζητήματα που ανέδειξε η έρευνα μέσα από την καταγραφή των εμπειριών που αποκτούν οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον και επιχειρείται η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους παράγοντες που καθορίζουν τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

Εξετάζοντας συνολικά τα ευρήματα που προέκυψαν από την παρατήρηση στα πέντε σχολεία του δείγματος και από τις αντίστοιχες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς προκύπτουν ορισμένα συμπεράσματα που αφορούν στα βιώματα πολιτειότητας που οι μαθητές αποκτούν στο σχολείο μέσα από:

- τις πρακτικές οικοδόμησης γνώσεων
- τη διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων και
- τη διαμόρφωση της αντίληψης του σχολείου ως δημόσιου χώρου.

Οι τρεις αυτές διαστάσεις της συγκρότησης της πολιτειότητας στο σχολείο είναι αλληλένδετες και περιστρέφονται γύρω από τον άξονα της έννοιας του κυρίαρχου λόγου (authoritative discourse) που υποστηρίζει θεωρητικά την παρατήρηση. Όπως εξηγήθηκε και στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η μελέτη της συγκρότησης του υποκειμένου επιχειρείται μέσω της εξέτασης των παιδαγωγικών πρακτικών, αντλώντας από μια υβριδική προσέγγιση των Κοινωνιολογικών Θεωριών των Basil Bernstein και Michel Foucault και συγκεκριμένα μέσω της αξιοποίησης της έννοιας του κυρίαρχου λόγου ο οποίος στην περίπτωση του Foucault παράγει τις διαδικασίες της πειθαρχίας και του dressage, ενώ στη θεωρία του Bernstein συντελεί στη διαμόρφωση του υποκειμένου ως πραγμάτωση συμβολικού ελέγχου – παράγωγου του Παιδαγωγικού Λόγου.

Η αντιπαραβολή και ο σχολιασμός των ευρημάτων απορρέει από το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο υιοθετήθηκε για την παρατήρηση και η δομή της παρουσίασης στηρίζεται στο τρίπτυχο που περιγράφηκε παραπάνω και το οποίο συγκροτεί την πηγή των βιωμάτων πολιτειότητας για τους μαθητές στο σχολείο.

Η ενότητα κλείνει με τη συζήτηση των ευρημάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων υπό το πρίσμα της υιοθετηθείσας θεωρητικής προσέγγισης. Αν και, όπως προέκυψε από την παρατήρηση, δεν υπάρχει μεγάλη απόκλιση σε ό,τι αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, εντούτοις στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, οι οποίες λειτούργησαν ως το εργαλείο αποσαφήνισης των εκπαιδευτικών επιλογών, αναδείχθηκε ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος πλαισιώνει την παιδαγωγική διαδικασία. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες των γονέων και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί συχνά εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία λειτουργούν καταλυτικά στο έργο τους.

Στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν την επίδραση των γονέων ως ομάδας αναφοράς στις στρατηγικές διδασκαλίας τους και στον επαγγελματισμό που αναπτύσσουν. Όπως εξηγούν, ο ρόλος των γονέων είναι ιδιαίτερα κρίσιμος σε ό,τι αφορά τη βαρύτητα που δίνεται σε διαφορετικά αντικείμενα αλλά ακόμη

και στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η σχέση τους με τους συναδέλφους τους.

διδασκαλία: μετατόπιση σε έναν κώδικα συλλογής

Στο Δημοτικό σχολείο, με βάση τη γενική στοχοθεσία των ΔΕΠΠΣ για τη συγκρότηση τη ιδιότητας του πολίτη, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προωθήσουν:

- α. [την] εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια: μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις,
- β. [τη] δημιουργία συνθηκών που παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα της δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων,
- γ. [την] καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας,
- δ. [τη] διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών,
- ε. [την] καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας και
- στ. [την] ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

Στο γενικό μέρος των ΔΕΠΠΣ προτείνεται μια πολυπρισματική εξέταση της έννοιας της πολιτειότητας η οποία προκύπτει από συγκεκριμένες μεθοδολογικές υποδείξεις που αφορούν στην αξιοποίηση διαθεματικών εννοιών, όπως αυτή του συστήματος, της αλληλεπίδρασης, του πολιτισμού, της επικοινωνίας ή των διπόλων ομοιότητα-διαφορά και άτομο-σύνολο.

Σε ό,τι αφορά τις μεθοδολογικές προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς, το εγχειρίδιο της ΚΠΑ για τον εκπαιδευτικό, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διάσταση της συμμετοχικότητας και του βιωματικού χαρακτήρα της μάθησης, επισημαίνει τη σημασία των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, των σχεδίων εργασίας (πρότζεκτ), και την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Σύμφωνα με τη γενική αρχή που διέπει τα ΔΕΠΠΣ:

«Το μοντέλο που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται κυρίως στην αυτοτελή διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων. Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί ταυτόχρονα η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και η «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων». Προς τούτο απαιτείται η κατά το δυνατόν οριζόντια διασύνδεση των ΑΠΣ των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των ΑΠΣ σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε αυτά να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Γι' αυτό πρέπει να αναζητηθούν, στο μέτρο του εφικτού, μέσα από τα ΑΠΣ και τη διδασκαλία, οι προεκτάσεις και οι συσχετίσεις εκείνες που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο πεδίο των επιστημών, της τέχνης, της τεχνολογίας, αλλά και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών».

Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ΔΕΠΠΣ φέρουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που ο Bernstein αναφέρει ως όψεις συγχωνευμένου τύπου Αναλυτικού Προγράμματος. Όπως εξηγεί στον ορισμό του:

«[η] συγχώνευση [...] αναφέρεται αφαιρετικά στην υπαγωγή προηγουμένως μονωμένων γνωστικών αντικειμένων ή θεμάτων διδασκαλίας σε κάποια συσχετιστική ιδέα, που κάνει ασαφή τα σύνορα μεταξύ τους» (Bernstein, 1991: 75).

Κατά την παρατήρηση, καταγράφηκε η δυσκολία των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες από τα ΔΕΠΠΣ μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες που τους εμποδίζουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων ΔΕΠΠΣ με αντίστοιχη συνέπεια την απομάκρυνση από τους στόχους που αυτά θέτουν σχετικά με τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη στο σχολείο. Από την παρατήρηση, ωστόσο, προκύπτει ότι υπάρχει μία μετατόπιση από τις αρχές του συγχωνευμένου κώδικα σε αυτές του κώδικα συλλογής.

Στην ανάλυση που ακολουθεί συζητώνται οι παράγοντες εκείνοι που παρεμβάλλονται στη διαδικασία επιτέλεσης του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα ο ρόλος των κοινωνικών και γονεϊκών προσδοκιών από τον εκπαιδευτικό, η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αλλά και η διαφανόμενη ανεπάρκεια του σχεδιασμού των ΔΕΠΠΣ για το Δημοτικό σχολείο. Επίσης εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο η διαπλοκή των προαναφερθέντων παραγόντων επιδρά στη διαδικασία συγκρότησης της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης.

4.6.1 Ο προσανατολισμός των γονέων και οι επιλογές των εκπαιδευτικών: «Οι γονείς πάντα περιμένουν από σένα να παραδώσεις τη διδακτέα ύλη και να ακολουθήσεις αυστηρά το βιβλίο».

Ο εκπαιδευτικός του σχολείου αγροτικής περιοχής σημειώνει ότι οι μαθητές στο χωριό δεν μπορούν να καλλιεργήσουν τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα τους λόγω των στερεοτύπων που διατηρούν οι γονείς τους οι οποίοι φοβούνται την πιθανότητα να εκτεθούν στην τοπική κοινωνία. Εξηγεί ότι οι στάσεις αυτές των γονέων επηρεάζουν και τις δικές του εκπαιδευτικές επιλογές: «Θέλω για παράδειγμα, να κάνω λίγο παραπάνω θρησκευτικά και δε μπορώ, γιατί θα έρθει ο γονιός και θα μου πει 'Τι το θες τώρα αυτό; Τι να τα κάνουν τα θρησκευτικά;»

Με ανάλογο τρόπο η εκπαιδευτικός στο σχολείο ημιαστικής περιοχής αναφέρει ότι νιώθει υπόλογη απέναντι στους γονείς. Για το λόγο αυτό, όπως εξηγεί, όταν αναθέτει εργασίες που απαιτούν συνεργασία μεταξύ των μαθητών, συχνά θεωρεί ότι είναι χρονοβόρες σε σχέση με τους στόχους που έχει να επιτύχει προκειμένου να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των γονέων. Όπως λέει: «Οι γονείς πάντα περιμένουν από σένα να παραδώσεις τη διδακτέα ύλη και να ακολουθήσεις αυστηρά το βιβλίο».

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της πόλης, οι γονείς έχουν και εκεί αντίστοιχες απαιτήσεις. Επιδίδουν καλύτερες επιδόσεις και σχολική επιτυχία για τα παιδιά τους και προσπαθούν να επιτύχουν αυτό το στόχο αυξάνοντας τις απαιτήσεις τους προς τους εκπαιδευτικούς. Η έμφαση που δίνεται στη σχολική επιτυχία, όπως και η επίδρασή της στο εκπαιδευτικό έργο

είναι πιο εμφανής στα σχολεία που υποδέχονται μαθητές ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Ο εκπαιδευτικός του σχολείου αστικής περιοχής αναφέρει ότι η βαρύτητα που δίνουν οι γονείς στις επιδόσεις και στην επιτυχία των παιδιών τους στις Πανελλαδικές Εξετάσεις επηρεάζει τη δουλειά του. Εξηγεί ότι η στάση τους είναι ιδιαίτερα καθοριστική γι' αυτόν: «Αισθάνομαι ότι κρίνομαι διαρκώς». Υποστηρίζει περαιτέρω ότι το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων είναι πολύ σημαντικό, καθώς ανάλογη αυτού είναι η μόρφωσή τους και η εμπλοκή τους με τη μόρφωση των παιδιών τους. «Σε αυτό το σχολείο οι γονείς πραγματικά με φοβίζουν,» εξηγεί. «Όταν είμαι στην τάξη δεν ξέρω αν έχω να κάνω με τους μαθητές ή κάποιος άλλος κρύβεται πίσω τους».

Το φαινόμενο που περιγράφεται από τον εκπαιδευτικό του σχολείου αστικής περιοχής εμφανίζεται πιο οξυμένο στο ιδιωτικό σχολείο. Σε αυτή την περίπτωση οι επιδιώξεις των γονέων διαμεσολαβούνται από τους ιδιοκτήτες του σχολείου οι οποίοι καθορίζουν την προσέγγιση στα περιεχόμενα των ΔΕΠΠΣ. Στην περίπτωση του ιδιωτικού σχολείου τα προσόντα της εκπαιδευτικής δίνουν νομικά το δικαίωμα να εργαστεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον ιδιωτικό τομέα, αλλά όπως η ίδια δηλώνει αισθάνεται ότι αν είχε κάνει παιδαγωγικές σπουδές θα είχε περισσότερη αυτοπεποίθηση στην τάξη. Ωστόσο, ο προσανατολισμός του σχολείου στην επιτυχία των μαθητών στις Πανελλαδικές Εξετάσεις ήταν και ο κύριος λόγος της πρόσληψής της ως φιλολόγου δεδομένης της αντίστοιχης εξειδίκευσής της στα αντικείμενα που εμπίπτουν στο επιστημονικό της πεδίο. Όπως εξηγεί: «ήμουν περιορισμένη στην παράδοση της ύλης. Ποτέ δεν αισθάνθηκα ότι μπορούσα πάρω μια πρωτοβουλία στην τάξη ή να ακολουθήσω κάποιο σχεδιασμό. Τα παιδιά είχαν πάντα τόσα πολλά πράγματα να κάνουν και ο χρόνος μου ήταν πολύ περιορισμένος!»

4.6.2 Πανελλαδικές Εξετάσεις: «Νομίζω ότι οι Πανελλαδικές Εξετάσεις έχουν καταλυτικό ρόλο για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για τη δουλειά μου».

Όπως εξηγείται περαιτέρω, εκείνο στο οποίο στοχεύουν οι γονείς από τα πρώτα ήδη χρόνια της φοίτησης του παιδιού τους στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο είναι η επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις και η είσοδος στο Πανεπιστήμιο. Στις απαντήσεις τους οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι οι Πανελλαδικές Εξετάσεις αποτελούν έναν παράγοντα που διαμορφώνει τις πρακτικές τους και επηρεάζει τις επιλογές τους. Η εκπαιδευτικός στο σχολείο ημιαστικής περιοχής λέει χαρακτηριστικά: «Νομίζω ότι οι Πανελλαδικές Εξετάσεις έχουν καταλυτικό ρόλο για το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για τη δουλειά μου».

Η εκπαιδευτικός του ιδιωτικού σχολείου εκφράζοντας την άποψή της για το ίδιο ζήτημα αναφέρει: «Δε νομίζω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στην κριτική σκέψη, εφόσον ήδη από το Δημοτικό σχολείο είμαστε προσανατολισμένοι στις Πανελλαδικές Εξετάσεις». Ωστόσο, αντίθετα με τη συνάδελφό της στο δημόσιο σχολείο, επιχειρηματολογεί υπέρ του γεγονότος ότι το σχολείο στο οποίο εργάζεται εστιάζει αποκλειστικά στις Πανελλαδικές Εξετάσεις: «Έτσι τα παιδιά είναι καλύτερα προετοιμασμένα για το Πανεπιστήμιο!»

Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο αγροτικής περιοχής ισχυρίζεται ότι ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η έλλειψη συνοχής και η απουσία συνέχειας μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων της εκπαίδευσης. Εντούτοις, ως λύση σε αυτό εντοπίζει την έμφαση στο μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και τη συγγραφή κειμένων ειδικότερα από τις μικρές τάξεις του Δημοτικού αλλά και την καλή προετοιμασία στα Μαθηματικά προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της επόμενης βαθμίδας της εκπαίδευσης.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις προσδοκίες των γονέων αναστέλλει την λειτουργία του σχολείου ως χώρου δημοκρατικού διαλόγου και ισότιμης συμμετοχής όλων των ομάδων αναφοράς δεδομένου ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές που είναι οι κύριοι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία παγιδούνται στις προσδοκίες των γονέων οι οποίες ενδύονται το μανδύα του έννομου και γνήσιου ενδιαφέροντος προς τα παιδιά, ενώ για τους μαθητές αποτελούν μία ακόμη διάσταση της εξουσίας που οι γονείς ασκούνε πάνω τους η οποία επιδρά στον τρόπο διαμόρφωσης της υποκειμενικότητάς τους.

Η επιδίωξη των υψηλών επιδόσεων και η έμφαση στη σημασία της σχολικής επιτυχίας ως παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας έχει ως αποτέλεσμα τη λειτουργία της παιδαγωγικής σχέσης στο πλαίσιο ισχυρών περιχαράξεων σε ό,τι αφορά τη μετάδοση της γνώσης. Κατά τον Bernstein, «όσο πιο δυνατή [είναι] η ταξινόμηση και η περιχάραξη, τόσο περισσότερο τείνει η εκπαιδευτική σχέση να είναι ιεραρχική και τελετουργική, ο εκπαιδευόμενος να θεωρείται αμαθής με μικρό κύρος και λίγα δικαιώματα» (1991, σελ. 83). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται κατανοητό γιατί οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν ελεύθεροι να αυτενεργήσουν και να λειτουργήσουν σύμφωνα με τα δεδομένα της τάξης και του σχολείου.

4.6.3 Ο προσανατολισμός των γονέων και η επίδρασή του στις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία τους

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με τους συναδέλφους τους θα μπορούσε να είναι πιο εποικοδομητική στην κατεύθυνση της εφαρμογής διαθεματικών δραστηριοτήτων και τον εμπλουτισμό της εμπειρίας τους η οποία με τη σειρά της θα αναδεικνυόταν ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές. Ισχυρίζονται ότι αυτή η έλλειψη συνεργασίας οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους. Κατ' αρχάς αφορά στο ρόλο των γονέων ως ομάδας αναφοράς στη σχολική κοινότητα και το γεγονός ότι αυτοί δίνουν έμφαση στις επιδόσεις των μαθητών. Δευτερευόντως απορρέει από τη συμπεριφορά που οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στο σχολείο και τις στρατηγικές που αξιοποιούν λόγω του προαναφερθέντος προσανατολισμού των γονέων.

Οι εκπαιδευτικοί των δημοσίων σχολείων του δείγματος ισχυρίζονται ότι θα μπορούσαν να επωφεληθούν από τη συνεργασία τους με συναδέλφους. Εντούτοις σύμφωνα με όσα καταθέτουν, οι συνάδελφοι στα σχολεία συνήθως αποφεύγουν να μοιράζονται την εμπειρία τους επειδή φοβούνται ότι μπορεί να κριθούνε ανεπαρκείς. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο αστικής περιοχής υποστηρίζει ότι οι συνάδελφοί του στο σχολείο προτιμούν να εφαρμόζουν παραδοσια-

κές μεθόδους διδασκαλίας τις οποίες οι γονείς θεωρούν πιο αποτελεσματικές για τη διδασκαλία των ΔΕΠΠΣ, κυρίως επειδή «ενδιαφέρονται πολύ για το προφίλ τους».

Όπως καταγράφηκε στην παρατήρηση, οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο περιορίζονται στη δουλειά που διεκπαιρώνουν με τους μαθητές στην τάξη, ενώ η συνεργασία με τους συναδέλφους τους είναι αμιγώς κοινωνικού χαρακτήρα. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν ιδιαίτερα την κοινωνικότητα που τους προσφέρει το επάγγελμά τους, όπως στην περίπτωση του σχολείου ημιαστικής περιοχής. Το ιδιωτικό σχολείο διαφοροποιείται αναφορικά με το ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Αν και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να μην συνεργάζονται, εντούτοις, το στοιχείο που τους διαφοροποιεί από τους συναδέλφους τους στα δημόσια σχολεία είναι η απουσία κοινωνικών σχέσεων και η προσήλωση στο αντικείμενο της διδασκαλίας. Η λειτουργία αυτή των εκπαιδευτικών αποτελεί κατά τον Bernstein δείκτη σχετικά με τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου και των ανίσχυρων οριζόντιων σχέσεων που αναπτύσσονται στα κατώτερα τμήματα του προσωπικού λόγω της συγκεντρωτικής διακυβέρνησης των ιδιωτικών ιδρυμάτων.

4.6.4 Δασκαλοκεντρικότητα και γνώση

Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, καταγράφηκε μεταξύ άλλων η προτίμηση των εκπαιδευτικών στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Μόνο στο σχολείο ημιαστικής περιοχής η εκπαιδευτικός έκανε προσπάθεια να εφαρμόσει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Εντούτοις και αυτή πολύ συχνά έπρεπε να «κλείνει» γρήγορα τις ομαδικές εργασίες και να προχωρά με την εφαρμογή τυπικών μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να παραμείνει εντός του χρονοδιαγράμματός της. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της μη προνομιούχου αστικής περιοχής άρχισε να εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας μετά τα μέσα της σχολικής χρονιάς, ενώ στο σχολείο αγροτικής περιοχής οι μαθητές κάθονταν σε ομάδες για λόγους πρακτικούς, χωρίς, ωστόσο, να κάνουν συνεργατικές δραστηριότητες. «Συνεργασία» στο σχολείο αγροτικής περιοχής σήμαινε ότι οι μαθητές της ίδιας ηλικίας ή του ίδιου φύλου κάθονταν σε ομάδες επεξεργαζόμενοι ατομικές εργασίες, ενώ ο εκπαιδευτικός δίδασκε στα παιδιά του άλλου επιπέδου (π.χ. οι μαθητές της Ε΄ τάξης εργάζονταν όταν γινόταν μάθημα με τους μαθητές της Στ΄ τάξης). Ο εκπαιδευτικός του σχολείου αγροτικής περιοχής υιοθετούσε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Καθόταν πάντα στην έδρα ή στεκόταν στον πίνακα, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ σπάνια είχε διάλογο με τους μαθητές ή λάμβανε υπόψη τη γνώμη τους. Αντίθετα, συχνά το ύφος του ήταν σαρκαστικό προς αυτούς.

Σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση πρέπει να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκαν μεγάλες ομοιότητες μεταξύ των διαφορετικών σχολείων, ενώ η αξιολόγηση καθεαυτή αποτελούσε μία ακόμη διάσταση της τελετουργικότητας της ζωής των μαθητών στο σχολείο. Κάθε πρωί οι μαθητές εξετάζονταν στην ορθογραφία. Αυτή η πρακτική ακολουθούνταν από τον έλεγχο των εργασιών

της προηγούμενης ημέρας τον οποίο οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν περνώντας από τα θρανία των μαθητών ή συγκεντρώνοντας τα τετράδιά τους. Ο έλεγχος των γραπτών εργασιών συχνά ακολουθούνταν από προφορικές ή γραπτές δοκιμασίες σε διαφορετικά αντικείμενα στη διάρκεια της ημέρας. Πρέπει να σημειωθεί ότι στο ιδιωτικό σχολείο δινόταν υπερβολική έμφαση στις πρακτικές της απομνημόνευσης και των γραπτών εξετάσεων. Οι μαθητές ακολουθούσαν τις επιταγές του σχολείου προσπαθώντας να επιτύχουν καλύτερους βαθμούς και επιδόσεις εν γένει ακολουθώντας το πρότυπο των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

Τόσο ο Bernstein όσο και ο Foucault εξηγούν ότι στις διαδικασίες της αξιολόγησης λανθάνει η έννοια της πειθαρχίας και η φυσικοποίηση μιας ορισμένης τάξης πραγμάτων που υπαγορεύει ο κυρίαρχος κώδικας / λόγος αντίστοιχα. Σε ό,τι αφορά τη διδακτική μεθοδολογία αυτή αφορά στην οικοδόμηση κωδίκων στο επίπεδο των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών και φαίνεται ότι οι εφαρμοζόμενες πρακτικές εγκαθιδρύουν έναν κώδικα σχέσεων με γνώρισμα την ιεράρχηση σχέσεων που στηρίζονται στην έννοια της αυθεντίας και έχουν ως κύριο γνώρισμα τη διχοτόμηση και ιεραρχική διάταξη των ρόλων μεταξύ «γνωρίζοντος» (εκπαιδευτικού) και «μη γνωρίζοντος» (διδασκόμενου). Επιπλέον ο κώδικας τάξης (order) που επιβάλλεται σχετίζεται με τον κώδικα σχέσεων δημόσιου του χώρου. Η ιεράρχηση βιώνεται ως κανονικότητα στις σχέσεις μεταξύ γνωρίζοντος και μη γνωρίζοντος. Επιπλέον αποσιωπάται, δεν βιώνεται η πραγματικότητα της σχέσης αλληλεξάρτησης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου. Με άλλα λόγια, οι κώδικες που συγκροτούνται μέσα στο μάθημα αφορούν σε κώδικες οι οποίοι επιβάλλουν μια συγκεκριμένη αντίληψη περί κοινωνικών σχέσεων με βασικό γνώρισμα όχι την αλληλεξάρτηση αλλά τη μονομερή εξάρτηση και ιεραρχία.

Παράλληλα, η λογική που υπαγορεύει την αξιοποιήσιμη γνώση για την ανάπτυξη του ατόμου εις βάρος της μη αξιοποιήσιμης γνώσης η οποία αντιστοιχεί σε δευτερεύονα μαθήματα υποτάσσει τελικά την ατομική ανάπτυξη στη αγοραία λογική του υπό αξιοποίηση ανθρώπινου κεφαλαίου. Το άτομο σε αυτή την περίπτωση ενστερνίζεται μια λογική πολιτειότητας υποταγμένη στο νεοΑΗΟεύθερο ιδεολογικό πρόταγμα της αντίθεσης ατομικού και κοινωνικού. Όπως έδειξε και η παρατήρηση, στην κατηγορία των «ασήμαντων» γνώσεων εμπίπτει πάντα το μάθημα της ΚΠΑ το οποίο κατατάσσεται ως δευτερεύον εκτοπίζοντας τη σημασία των περιεχομένων του και την αξία του προβληματισμού σχετικά με τη θέση του μαθητή στον κοινωνικό κόσμο.

4.6.5 Σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές

Ο βαθμός της ασυμμετρίας και η ιεραρχική δομή των σχέσεων γίνονταν εμφανείς και σε άλλες όψεις της παιδαγωγικής σχέσης. Είναι σαφές ότι η νεαρή εκπαιδευτικός στο ιδιωτικό σχολείο δυσκολευόταν ιδιαίτερα να επικοινωνήσει με τους μαθητές. Προσπαθούσε να επιβληθεί υψώνοντας τον τόνο της φωνής της, απευθυνόμενη στα αγόρια με το επώνυμό τους, απειλώντας, ή χρησιμοποιώντας το σαρκασμό. Είναι ενδιαφέρον ότι και ο εκπαιδευτικός του σχολείου αγροτικής περιοχής, με 33 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, λειτουργούσε με παρόμοιο τρόπο, δηλαδή, ως μοναδικός φορέας εξουσίας στην τάξη και η

ειρωνεία ήταν το κύριο μέσο διαχείρισης της τάξης. Η συμπεριφορά του ήταν συχνά επιτημητική προς τους μαθητές οι οποίοι συχνά ήταν διστακτικοί να απαντήσουν στις ερωτήσεις του.

Η δασκαλοκεντρική προσέγγιση την οποία υιοθετεί ο εκπαιδευτικός συνδέεται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές συνειδητοποιούν το ρόλο τους τόσο μέσα στην τάξη και το σχολείο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον, καθώς η παιδαγωγική σχέση εμφανίζεται ως πρότυπο και υπόβαθρο της πολιτειακής (Κουζέλης, 1998). Συνεπώς το πολιτειακό πρότυπο το οποίο αναπαράγει η παραδοσιακού τύπου παιδαγωγική του εκπαιδευτικού του σχολείου αγροτικής περιοχής είναι αυτό του πειθαρχημένου, μη συμμετοχικού πολίτη. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι δυνατό να ενισχύσουν την πολιτική απάθεια και αδιαφορία των μαθητών – πολιτών και την αναπαραγωγή του status quo μέσω του αποκλεισμού τους από τις πολιτικές διαδικασίες. Επίσης, όπως υποστηρίζει ο Giroux (2014), οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τον ατομισμό, καθώς η αδυναμία συμμετοχής των μαθητών σε συλλογικές διαδικασίες, αποσυνδέει το άτομο από την κοινωνική του φύση.

Στα άλλα τρία σχολεία του δείγματος, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που αποτελούσαν την πηγή εξουσίας στην τάξη, εντούτοις ήταν πιο δεκτικοί σε συζητήσεις αλλά και ανεκτικοί σε τυχόν ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών.

Η συνθήκη αυτή η οποία είναι κοινή για τα τρία από τα πέντε σχολεία του δείγματος αποτέλεσε κρίσιμο παράγοντα για τη συγκρότηση των μαθητών, καθώς αν και δεν ενθάρρυνε τη συμμετοχή τους εντούτοις φανέρωνε την αποδοχή της προσωπικότητας των μαθητών και άφηνε περιθώριο στη λήψη πρωτοβουλιών από μέρους τους.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα του διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, τα θέματα που συχνότερα αποτελούσαν αντικείμενο συζήτησης στην τάξη, προέρχονταν από τη σχολική ζωή (π.χ. ένας καβγάς μεταξύ των μαθητών, η συμπεριφορά ενός μαθητή). Σύμφωνα με την παρατήρηση, μόνο οι δύο εκπαιδευτικοί στα σχολεία της πόλης επεκτάθηκαν σε θέματα που αφορούσαν στην επικαιρότητα. Ο εκπαιδευτικός του σχολείου της μη προνομιούχου αστικής περιοχής είχε τρεις ενδεδειγμένες συζητήσεις με τους μαθητές σχετικά με τους λόγους της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα στη διάρκεια των οποίων έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να εκφραστούν και να δώσουν την ερμηνεία τους για το φαινόμενο. Από την άλλη πλευρά ο εκπαιδευτικός στο σχολείο αστικής περιοχής, όποτε παρουσιαζόταν ευκαιρία, σχολίαζε το περιεχόμενο των βιβλίων, τις εκπαιδευτικές πολιτικές και μιλούσε στους μαθητές σχετικά με τα «κρυμμένα» μηνύματα που αυτά περιλαμβάνουν και ή τον προπαγανδιστικό τους χαρακτήρα. Ωστόσο, στην περίπτωση του σχεδόν ποτέ δεν υπήρχε περιθώριο για συζήτηση ή αλληλεπίδραση με τους μαθητές.

Η πρακτική της συζήτησης της επικαιρότητας προτείνεται από τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής αλλά και από τους συντάκτες της χάρτας για τη Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE) ως μία προσέγγιση η οποία βοηθά τους μαθητές να εμπλακούν με περισσότερο ενδιαφέρον στο μάθημα ενισχύοντας έτσι μία σημαντική παράμετρο της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή. Παράλληλα, η συζήτηση θεμάτων που αφορούν στην επικαιρότητα αλλά και η διατύπωση προβληματισμών σχετικά με το λανθάνοντα προπαγανδιστικό λόγο της εκπαίδευσης οξύνει την κριτική σκέψη των μαθητών και τους βοηθά να

αντιληφθούνε τον τρόπο κατασκευής της γνώσης και να προβληματιστούν σχετικά με τις κυρίαρχες δυνάμεις που διαμορφώνουν την πραγματικότητά τους (Giroux, 2011).

4.6.6 Οι εκπαιδευτικοί για την κριτική σκέψη

Όταν η κριτική σκέψη αναδεικνύεται ως θέμα στις συνεντεύξεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τη συνδέουν με τον διαθεματικό χαρακτήρα των ΔΕΠΠΣ ή την εργασία των μαθητών σε ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρονται σε αυτές τις έννοιες και κάνουν ρητές αναφορές στην έννοια της κριτικής σκέψης είναι εκείνοι των δύο σχολείων αστικής περιοχής και του σχολείου ημιαστικής περιοχής. Όπως προαναφέρθηκε, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έχουν κοινό υπόβαθρο σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή τους (απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας και εξομοίωση πτυχίου) και έχουν σχεδόν ίδιο αριθμό χρόνων υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται από τα ΔΕΠΠΣ -ειδικά εκείνες που αφορούν στην «Ευέλικτη Ζώνη» όπου οι μαθητές μπορούν να εργαστούν σε διαφορετικά πρότζεκτ (σχέδια εργασίας)- μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό του σχολείου αστικής περιοχής, αυτές οι δραστηριότητες μπορούν επίσης να συμβάλουν στη βελτίωση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της υποβαθμισμένης περιοχής της πόλης εντοπίζει τη σημασία των προαναφερθεισών δραστηριοτήτων στη συμβολή τους στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν,» η οποία αποτελεί άλλη μία κεντρική έννοια των ΔΕΠΠΣ και η οποία συνδέεται στενά με την ιδέα της δια βίου μάθησης. Τέλος, η εκπαιδευτικός του σχολείου ημιαστικής περιοχής αναφέρεται στην εργασία στις ομάδες την οποία θεωρεί την κύρια διάσταση εφαρμογής των διαθεματικών δραστηριοτήτων. Υποστηρίζει ότι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος βοηθά τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά και να συμμετάσχουν, ενώ όπως και ο συνάδελφός της στο σχολείο αστικής περιοχής, θεωρεί ότι η εργασία στις ομάδες ευνοεί τις σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητών, καθώς στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να διδάξουν αξίες και αρχές όπως «ο αλληλοσεβασμός» και η «υπευθυνότητα».

Αντιδιαστέλλοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με την πράξη της διδασκαλίας αλλά και το περιεχόμενο των ΔΕΠΠΣ, φαίνεται ότι η κριτική σκέψη αποκτά ένα σχεδόν φετιχιστικό χαρακτήρα. Είναι προφανές ότι στις συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών. Εντούτοις, οι απαντήσεις τους αυτές έχουν μάλλον ταυτολογικό περιεχόμενο εφόσον συνδέουν την κριτική σκέψη με την ορολογία και τη μεθοδολογία των ΔΕΠΠΣ. Η συγκεκριμένη έννοια δε φαίνεται να προσεγγίζεται ως στάση ζωής που μετουσιώνεται σε παιδαγωγική πράξη με στόχο να απελευθερώσει τους μαθητές, αλλά συγκαταλέγεται μάλλον σε έναν κατάλογο ικανοτήτων με εργαλειακό χαρακτήρα, όπως αυτές της γραφής και της ανάγνωσης. Με βάση τα παραπάνω η γνώση φαίνεται να επιβάλλεται

εξωτερικά στο μαθητή και δεν είναι προϊόν ανακαλυπτικής μάθησης και κριτικής σκέψης σε αντίθεση με ό,τι προτείνεται από τα ΔΕΠΠΣ.

4.6.7 Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Μέσα από τις συνεντεύξεις αλλά και από τα δεδομένα της παρατήρησης αναδεικνύεται μία διχοτομία στο δείγμα των εκπαιδευτικών. Η διχοτομία αυτή αφορά στον προσανατολισμό της διδασκαλίας (προοδευτικό ή συντηρητικό) που οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται σε θεωρητικό επίπεδο. Όπως προκύπτει από την ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αγροτικής περιοχής και του ιδιωτικού σχολείου, παρά τις σημαντικές διαφορές που παρουσιάζουν ως προς το μορφωτικό τους κεφάλαιο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας τους και την ευρύτερη εμπειρία τους όσον αφορά στο περιβάλλον εργασίας, συγκλίνουν στις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και στο μοντέλο της σχέσης που αναπτύσσουν με τους μαθητές, τους οποίους αντιμετωπίζουν με παρόμοιο τρόπο και αξιοποιώντας ίδιες μεθόδους διαχείρισης.

Από την άλλη πλευρά οι άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος με ιδιαίτερες ομοιότητες ως προς τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά τους (χρόνια υπηρεσίας, εκπαίδευση, ηλικία, περιβάλλοντα εργασίας) παρουσιάζουν την τάση να αξιοποιούν ή να εκφράζουν θεωρητικά την υποστήριξη τους σε πιο προοδευτικά μοντέλα διδασκαλίας και παιδαγωγικές σχέσεις.

Αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον στις περιπτώσεις της εκπαιδευτικού του ιδιωτικού σχολείου και του εκπαιδευτικού του σχολείου αγροτικής περιοχής είναι το γεγονός ότι παρά το πολύ διαφορετικό επαγγελματικό τους προφίλ συμπίπτουν στις απόψεις τους σε ό,τι αφορά τη σημασία της επίδοσης και της σχολικής επιτυχίας εν γένει. Επίσης μοιράζονται έναν προβληματισμό που τους κάνει να προσπαθούν να ισορροπήσουν μεταξύ της άποψης ότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει υπεύθυνους, κριτικά σκεπτόμενους πολίτες ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα στάδιο προετοιμασίας για την Ανώτατη Εκπαίδευση.

Η ίδια διχοτομία εμφανίζεται για δεύτερη φορά στο δείγμα των εκπαιδευτικών και φαίνεται να παρουσιάζει ταυτόχρονα συσχετισμό με το ζήτημα της κριτικής σκέψης το οποίο κατέχει κεντρική θέση στη συζήτηση της πολιτεότητας στην εκπαίδευση. Όπως φαίνεται από την ανάλυση, οι εκπαιδευτικοί που δίνουν έμφαση στη σημασία των επιδόσεων αλλά και των Πανελλαδικών Εξετάσεων στις συνεντεύξεις τους υποβαθμίζουν ή και αγνοούν τη σημασία της κριτικής σκέψης. Παρά το γεγονός ότι και στις περιπτώσεις των άλλων εκπαιδευτικών η πράξη της διδασκαλίας έδειξε ότι συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην προώθηση της κριτικής σκέψης, εντούτοις η αναγνώριση από μέρους τους της σημασίας της τελευταίας αποτελεί μία ακόμη ένδειξη της προσπάθειάς τους να θεμελιώσουν την παιδαγωγική τους σε προοδευτική βάση.

Αυτή η διχοτομία που αναδύεται από το δείγμα των εκπαιδευτικών εξυπηρετεί στην κατεύθυνση της κατανόησης του ρόλου που διαδραματίζει η παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διαμόρφωση της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή και τη συγκρότηση του μαθητή ως πολιτικού υποκειμένου μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες και την άσκηση της κριτικής σκέψης.

Η δεσμευτικότητα των ΔΕΠΠΣ την οποία τονίζουν οι εκπαιδευτικοί, ο ανελαστικός χαρακτήρας τους ο οποίος ενισχύεται από τις επιδιώξεις των

γονέων και από την επικρατούσα νοοτροπία σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και το συσχετισμό του με την επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις αποτελούν ένα συγκριτικό «πλεονέκτημα» για τους μαθητές του ιδιωτικού σχολείου όπου τα ΔΕΠΠΣ διαστρεβλώνονται εμφανώς προκειμένου να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονέων. Από την άλλη πλευρά γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετό περιθώριο να αλλάξουν τις εκπαιδευτικές τους στρατηγικές ακόμα και στα πλαίσια τα οποία περιγράφουν. Αυτές οι αλλαγές θα μπορούσαν να λάβουν χώρα με τη διαφοροποίηση του τρόπου αξιολόγησης (π.χ. εστιάζοντας στην κατανόηση), την κριτική προσέγγιση των περιεχομένων των ΔΕΠΠΣ με τη χρήση ελκυστικών παραδειγμάτων που σχετίζονται με την καθημερινότητα των μαθητών και τέλος με την ενθάρρυνση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή.

Γενικότερα, τα δεδομένα της παρατήρησης δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι έχουν πολύ περιορισμένο χρόνο, υποτιμούν τη δυνατότητά τους να συμβάλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι έχουν πολύ περιορισμένη αντίληψη για το τι συνιστά κριτική σκέψη, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, αυτή κυρίως συνδέεται από μέρους τους με «δεξιότητες υψηλής διανόησης» (higher order thinking skills) ή την ικανότητα των μαθητών «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν». Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί, και κυρίως αυτοί της ομάδας με πιο ενισχυμένο παιδαγωγικό υπόβαθρο γνωρίζουν και χρησιμοποιούν συμβατικούς λόγους εν είδη συνθηματολογίας οι οποίοι συναντώνται μέσα στα ΔΕΠΠΣ, χωρίς, ωστόσο, να είναι σε θέση να προωθήσουν με επιτυχία την κριτική σκέψη στην τάξη.

4.6.8 Οι εκπαιδευτικοί για τα ΔΕΠΠΣ: «Υπάρχουν πολλές ασυνέπειες μεταξύ θεωρίας και πράξης».

Στο λόγο των εκπαιδευτικών τα ΔΕΠΠΣ αναδεικνύονται ως ένας παράγοντας που περιορίζει περαιτέρω τις επιλογές τους και εμποδίζει το διδακτικό τους έργο. Η εκπαιδευτικός στο σχολείο ημιαστικής περιοχής αναφέρει: «Υπάρχουν πολλές ασυνέπειες μεταξύ θεωρίας και πράξης». Υποδεικνύει το γεγονός ότι αν και ένας από τους βασικούς στόχους των ΔΕΠΠΣ είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν,» εντούτοις, στο τέλος κάθε τριμήνου πρέπει να βαθμολογούν τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί στα δύο σχολεία της πόλης και στο σχολείο αγροτικής περιοχής τόνισαν δύο άλλες πλευρές των ΔΕΠΠΣ που καθορίζουν τη φύση της δουλειάς τους. Αναφέρθηκαν στο συγκεντρωτικό του χαρακτήρα αλλά και στην έκτασή του. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός στο σχολείο αγροτικής περιοχής εξήγησε ότι οι εκπαιδευτικοί στα ολιγοθέσια σχολεία των αγροτικών περιοχών δεν έχουν το περιθώριο να προσαρμόζουν το Σχολικό Πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς ο χρόνος αυτών των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα περιορισμένος και έτσι αναγκάζονται να εστιάζουν στα θεωρούμενα πιο σημαντικά αντικείμενα. Παρόμοια ήταν και η παρατήρηση του εκπαιδευτικού του σχολείου της μη προνομιούχου αστικής περιοχής. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό του σχολείου αγροτικής περιοχής, τα αντικείμενα στα οποία δίνεται κυρίως έμφαση λόγω του περιορισμένου χρόνου είναι συνήθως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά

εφόσον η προετοιμασία σε αυτά είναι απαραίτητη για την επιτυχία στις εξετάσεις για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο αστικής περιοχής ισχυρίζεται ότι ο όγκος της ύλης που αφορά στα βασικά αντικείμενα είναι ιδιαίτερα μεγάλος και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για τη σωστή διδασκαλία των υπόλοιπων αντικειμένων.

Φαινομενικά το σύνολο των εκπαιδευτικών πραγματοποιούν μια γνωσιοκεντρική ανάγνωση των ΔΕΠΠΣ η οποία δεν επιτρέπει την υλοποίηση της στοχοθεσίας τους που αφορά στην «ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, και την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον», όπως προτείνεται στο σχετικό κείμενο. Εντούτοις, και με βάση το προαναφερθέν εύρημα που αφορά στη διχοτομία που εντοπίζεται στο δείγμα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους, φαίνεται ότι ο τελευταίος επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς που ενστερνίζονται τις προοδευτικές προσεγγίσεις στην παιδαγωγική να αναγνωρίσουν την αδυναμία τους να κινηθούν στην κατεύθυνση της εφαρμογής όσων ευαγγελίζονται τα ΔΕΠΠΣ. Αντίθετα, οι συνάδελφοί τους στα σχολεία αγροτικής περιοχής και το ιδιωτικό σχολείο εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της Γραμματικής και των Μαθηματικών.

4.6.9 Διακυβέρνηση και αντίληψη του δημόσιου χώρου

Όπως καταγράφηκε στην παρατήρηση, ένας αριθμός πρακτικών που αφορούν στην καθημερινότητα του σχολείου θεωρούνται αδιαμφισβήτητες, καθώς αποτελούν μέρος μιας μακράς παράδοσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέτοιες θεσμικές τελετουργικού χαρακτήρα πρακτικές είναι η πρωινή προσευχή, η συγκέντρωση των μαθητών και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί παρατάσσονται (μπροστά τα κορίτσια, πίσω τα αγόρια κλπ.), οι σχολικές γιορτές, η έπαρση της σημαίας ή οι παρελάσεις.

Αυτά τα τελετουργικά είναι κοινά σε όλα τα σχολεία, αλλά, σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, ο βαθμός στον οποίο τηρούνται φαίνεται να είναι ανάλογος του βαθμού αστικοποίησης του σχολείου. Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της πρωινής προσευχής παρατηρήθηκε ότι τόσο στο ιδιωτικό όσο και στο σχολείο αστικής περιοχής οι διευθύντριες και οι εκπαιδευτικοί έδιναν πάντα το παρόν, πλαισιώνοντας την πρακτική με το στάτους τους και παραμένοντας συνεπείς προς τις υποχρεώσεις που υπαγορεύει ο ρόλος τους. Ωστόσο, στα σχολεία ημιαστικής και αγροτικής περιοχής όχι μόνο στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δε συμμετείχαν, αλλά δεν υπήρχε καν συνέπεια στο χρόνο αναφορικά με το πότε κάθε δραστηριότητα (π.χ. έναρξη ή λήξη μαθήματος) λάμβανε χώρα. Αντιστοίχως το γεγονός ότι τα όρια στην ιεραρχία στα συγκεκριμένα σχολεία δεν ήταν ξεκάθαρα αποτελούσε εμπόδιο για την εύρυθμη λειτουργία τους ενισχύοντας παράλληλα την αυταρχική εικόνα του θεσμού.

Η αντίληψη για τον τρόπο λειτουργίας του δημόσιου χώρου καλλιεργείται στους μαθητές και μέσα από το παράδειγμα που θέτουν σε αυτούς οι εκπαιδευτικοί ως δημόσιοι λειτουργοί και εκπρόσωποι του κράτους στο πλαίσιο του θεσμού. Παρατηρήθηκε ότι στα δημόσια σχολεία του δείγματος οι δημοκρατικές διαδικασίες και η συμβολαϊκού χαρακτήρα πρακτική της τήρησης των

κανόνων έχουν δώσει τη θέση τους στη λογική της επικράτησης της κυρίαρχης νοοτροπίας. Ειδικότερα πρόκειται κυρίως για την τήρηση του νόμου που αφορά στο κάπνισμα στο δημόσιο χώρο του σχολείου και τη συνέπεια ως προς την ώρα προσέλευσης στην τάξη. Η περιχάραξη σε ό,τι αφορά την τήρηση των κανόνων φαίνεται να χαλαρώνει όσο απομακρυνόμαστε από το άστυ καθώς αυτές οι πρακτικές δεν παρατηρούνται στο ιδιωτικό σχολείο και στο σχολείο αστικής περιοχής. Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρατήρησης, σε αντίθεση με τις διευθύντριες των δύο αυτών σχολείων οι οποίες διατηρούν σαφείς αποστάσεις από το διδακτικό προσωπικό, οι διευθυντές των τριών άλλων σχολείων του δείγματος φαίνεται να δυσκολεύονται να διευθετήσουν ζητήματα που αφορούν στην εύρυθμη λειτουργία του ιδρύματος.

Δεδομένου του γεγονότος ότι το σχολείο αποτελεί πρότυπο και υπόβαθρο της πολιτειακής σχέσης είναι προφανές ότι το σχολείο καταργεί τον εαυτό του μέσα από τις ασυνέπειες και την αδυναμία να συνομιλήσει με την κοινωνία αδυνατώντας να αξιοποιήσει το πλεονέκτημα της προσφοράς του (Νόβα-Καλτσούνη, 2002: 277) (Κουζέλης, 1998).

Την προαναφερθείσα ασυνέπεια ως προς την τήρηση των κανόνων εξηγώντας τις συνέπειές της πραγματεύεται σε δοκίμιό του ο Κουζέλης (1998) όπου αναφέρει σχετικά:

«Η πρώτη γνώση που εμπεδώνει ο Έλληνας μαθητής είναι η μη δεσμευτικότητα των κανόνων. Διαπαιδαγωγείται για μια κοινωνία στην οποία για κανέναν, κυρίαρχο και κυριαρχούμενο, δεν ισχύουν “πάντα” και “ακριβώς” οι κανόνες. Συνέπεια αυτής της διαπαιδαγώγησης δεν είναι η κριτική αμφισβήτηση της εξουσίας, αλλά η διευκόλυνση, ανοχή και αναπαραγωγή της αυθαιρεσίας της».

4.6.10 Συμπεράσματα

Τόσο το μοντέλο διδασκαλίας όσο και η ευρύτερη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής ζωής καταδεικνύουν τη μειονεκτική θέση των τελευταίων κυρίως μέσω της διχοτομίας υποκείμενο - γνώση, και της «υποταγής» του μαθητή στην αυθεντία του εκπαιδευτικού και του κυρίαρχου λόγου του Προγράμματος Σπουδών. Το άτομο υποκειμενικοποιείται ως «αντικείμενο» της γνώσης, φορέας της γνώσης, απλός διεκπεραιωτής όχι όμως, ως συνδημιουργός ή ως συμμετοχός. Στο ελληνικό σχολείο οι μαθητές δεν αναγνωρίζονται ως ισότιμοι συνομιλητές (εντός ή εκτός της τάξης), δεν λαμβάνονται υπόψη στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και διδάσκονται την πολιτική συμμετοχή ως ένα «υποχρεωτικό δικαίωμα», καθώς περιορίζονται στη συμμετοχή τους στις διαδικασίες εκλογής μαθητικών συμβουλίων τα οποία δεν έχουν ουσιαστικές αρμοδιότητες. Μέσω των τελετουργικών διαδικασιών οι οποίες κινούνται γύρω από τον άξονα της πειθαρχίας και εγγράφουν τους κυρίαρχους πολιτισμικούς και πολιτικούς κώδικες οι μαθητές εξοβελίζονται από κάθε είδους συμμετοχική ή διαβουλευτική διαδικασία. Δημιουργείται έτσι μια κανονικότητα απόστασης, η οποία ενσωματώνεται ως αντίληψη νομιμοποιημένη από τους επίσημους λόγους του σχολείου αποθαρρύνοντας τη συμμετοχή.

Οι εφαρμοζόμενοι κώδικες συλλογής και η τραπεζική έννοια της εκπαίδευσης που θέλει το μαθητή παθητικό ακροατή (Freire, 1993) αποδυναμώνει την

κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα αναχατίζει το σχέδιο της χειραφέτησής του και της ανάδειξής του ως «αυριανού ενεργού πολίτη,» όπως ορίζονται στο γενικό μέρος της στοχοθεσίας των ΔΕΠΠΣ. Αντίθετα, η συνθήκη που δημιουργείται ευνοεί τη μετατροπή των μαθητών σε πειθήνια υποκείμενα συμμορφούμενα στις επιταγές των κυρίαρχων λόγων για την εκπαίδευση.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι το σχολείο τελικά λειτουργεί ως ένας χώρος παραγωγής ανθρώπινου κεφαλαίου μέσα από την έμφαση σε μαθήματα και μεθόδους που ευνοούν την παραγωγή και απομακρύνουν από τη λογική της διαβούλευσης και της πολυφωνίας. Αντίθετα, ετοιμάζουν τους μαθητές για τον κόσμο, όπως είναι (McAvoy & Hess, 2013: 15) (Freire, 1993: 57).

Εναρμονιζόμενο με τη συνθήκη του Νεοφιλελευθερισμού κυρίως μέσω της ελλιπούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των ελλিপών υποδομών του, το σχολείο τίθεται στην υπηρεσία της αναπαραγωγής του status quo ενισχύοντας την ασυμμετρία μεταξύ ανώτερων και κατώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Οι Hyslop και Sears (2006) εξηγούν ότι υπό αυτές τις συνθήκες η λογική του Νεοφιλελευθερισμού φυσικοποιείται και παρουσιάζεται ως μονόδρομος με κύριες συνέπειες την παρακμή της δημοκρατίας και τη μετάβαση σε ένα καταναλωτικό μοντέλο πολιτεϊότητας μέσα από τον πολιτικό κονφορμισμό.

Η έμφαση αυτή στην κρισιμότητα της εισόδου στο Πανεπιστήμιο και η γενικότερη «γραμμική» αντιμετώπιση της εκπαίδευσης αποτελούν συγκριτικό πλεονέκτημα για τους μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα τα οποία «αμείβονται» κοινωνικά και πολιτισμικά από αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης το οποίο τείνει να αναπαράγει τους λόγους του status quo. Η εμπλοκή των γονέων και η διχοτομία που αναδύεται στο δείγμα των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη σημασία που αποδίδουν στην επίδοση των μαθητών εγείρουν ερωτήματα σχετικά με το «μύθο» ότι οι κοινωνικοί διαχωρισμοί θα μπορούσαν να καταργηθούν, με τη βοήθεια ενός δημοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτολογικοί ορισμοί σχετικά με την κριτική σκέψη («κριτική σκέψη σημαίνει να μπορείς να σκέφτεσαι κριτικά») και η θετική στάση σχετικά με τον προσανατολισμό στις Πανελλαδικές Εξετάσεις ήδη από το Δημοτικό σχολείο από την εκπαιδευτικό του ιδιωτικού σχολείου αποκαλύπτουν την αναπαραγωγή της ιδεολογικής σύγκλισης όσων ανήκουν στη μεσαία τάξη και δεν έχουν τίποτα να χάσουν από τη διαίωνηση του παρόντος οικονομικού συστήματος και των ιδεολογιών του που δεν ανταποκρίνονται στην κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα του ελληνικού κράτους. Σε αυτή τη συνθήκη μειονεκτούν ακόμη περισσότερο οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο οι οποίοι εκτοπίζονται λόγω της έλλειψης οικονομικού και γλωσσικού κεφαλαίου ή της άγνοιας του κώδικα επικοινωνίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (επεξεργασμένος κώδικας), καθώς κατέχουν διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο.

Στο ελληνικό σχολείο η δημοκρατία φαίνεται να δοκιμάζεται μέσα από την άρνηση της πολυφωνίας, τον αποκλεισμό των ομάδων αναφοράς από τις συμμετοχικές διαδικασίες και, κυρίως, από την αδυναμία αναγνώρισης των δυνάμεων που διαμορφώνουν τις σχέσεις εξουσίας και το περιεχόμενο της γνώσης.

5. Ευρήματα από τα Εργαστήρια

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι αφηγήσεις των μαθητών στα εργαστήρια δημιουργούν ένα εννοιολογικό πλέγμα γύρω από δύο βασικές έννοιες που συνδέονται περαιτέρω με εκείνη της ετερότητας. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, ο «μετανάστης-προσφύγας» και το «κράτος» αναδείχθηκαν ως οι σημαντικοί Άλλοι για τα μέλη του κοινωνικού συνόλου. Ακολουθεί η παρουσίαση των ευρημάτων που προέκυψαν από τα εργαστήρια με την περιγραφή των ρεπερτορίων που οι μαθητές αξιοποίησαν, κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, αλλά και μία προσπάθεια να παρουσιαστεί ο τρόπος που αυτά ρεπερτόρια σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, το οποίο άλλωστε αξιοποιήθηκε ως κριτήριο για την επιλογή του δείγματος.

Για κάθε μία από τις έννοιες που συγκροτούν την ετερότητα έχει προκύψει ένας πίνακας που καταδεικνύει τη σχέση μεταξύ των μεταβλητών του ρεπερτορίου και του κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου των μαθητών. Ο σκοπός του πίνακα είναι διττός: α) να αναδείξει τα ευρήματα που αφορούν στις έννοιες που συγκροτούν την ετερότητα, β) να δώσει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο συσχετίζεται το κοινωνικό, οικονομικό ή εθνοτικό υπόβαθρο των μαθητών με τις απαντήσεις τους. Επίσης, παρατίθενται, ως παραδείγματα της ανάλυσης, αποσπάσματα από τις συζητήσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο των εργαστηρίων. Στα αποσπάσματα, κάθε φορά, παρουσιάζεται το σχολείο όπου έλαβε χώρα η εκάστοτε συζήτηση και η θεματική στην οποία η συζήτηση αφορούσε.

5.1 Ο «μετανάστης-πρόσφυγας» (το όριο διάκρισης μεταξύ πολίτη και μη πολίτη)

Από τις συζητήσεις με τους μαθητές ο «μετανάστης-πρόσφυγας» αναδεικνύεται ως ο Σημαντικός Άλλος για τον Έλληνα πολίτη και συνιστά σημείο αναφοράς για τον ορισμό του τελευταίου. Ο συσχετισμός αυτός αποκαλύπτει την εργαλειοποίηση του «μετανάστη» ως ορίου διάκρισης μεταξύ πολίτη και μη πολίτη με σημείο αναφοράς την οντότητα του εθνικού κράτους.

Μια σειρά ρεπερτορίων που οι μαθητές αξιοποιούν στις αφηγήσεις τους στο πλαίσιο των συζητήσεων σκιαγραφούν την έννοια της ετερότητας συναρτήσει της έννοιας του ανήκειν και αποκαλύπτουν το φάσμα της διαφοροποίησης μεταξύ των μαθητών με κριτήριο το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο και την εθνοτική τους προέλευση. Αντιστοίχως, διαφαίνεται η αντίληψή τους για το δικό τους status αναφορικά με την ιδιότητά τους ως πολιτών στα όρια της ελληνικής κοινωνίας αλλά και στο πλαίσιο άλλων υπερεθνικών πολιτειακών οντοτήτων. Παράλληλα, οι αφηγήσεις των μαθητών και ο τρόπος με τον οποίο οριοθετούν την έννοια του «μετανάστη - πρόσφυγα» απέναντι σ' αυτή του Έλληνα πολίτη παρουσιάζουν συσχετισμούς με τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης που κυριαρχεί στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο και η οποία συζητήθηκε στην προηγούμενη ενότητα.

ΜΕΤΑΝΑΣΤΗΣ/ ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ	σχολεία	ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ (μη- προνομιούχο)	ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
<i>ρεπερτόρια</i>						
πρόδος (επιδίωξη καλύτερης ποιότητας ζωής / επιβίωση)		✓				
πρόδος («έξυπνη απόφαση»)				✓	✓	✓
φτώχεια			✓	✓	✓	✓
δικαιώματα (ανθρώπινα δικαιώματα: “δικαίωμα να μην τους εκμεταλλεύονται”)			✓	✓	✓	✓
οίκτος (“επιδρά στην ψυχολογία”)			✓	✓	✓	✓
ρατσισμός (είναι παράνομοι, καφέ, πλούσιοι κλπ.)					✓	
αποκλεισμός					✓	✓

πίνακας 5.1 ευρήματα από την ανάλυση δεδομένων των εργαστηρίων

5.1.1 Το ρεπερτόριο της «προόδου»: η σημασία της «ατομικής επίδοσης» στην κατασκευή της διάκρισης από τον Άλλο

Συζητώντας το ζήτημα της μετανάστευσης, ένα ισχυρό και πλούσιο ρεπερτόριο το οποίο αναδεικνύεται από τις αφηγήσεις των μαθητών είναι αυτό της «προόδου», το οποίο συνοψίζει αυτό που οι μαθητές συχνά ορίζουν ως «καλύτερη ζωή». Το ρεπερτόριο της «προόδου» συνδέεται με τις αναφορές στην ζωή των μεταναστών εν γένει και πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, αποτελεί την αιτία της επιλογής των ανθρώπων να μεταναστεύουν. Το ρεπερτόριο αυτό χρησιμοποιείται από τους μαθητές όλων των σχολείων. Ωστόσο, έχει διαφορετικές συνδηλώσεις σε διαφορετικά συμφραζόμενα και αυτό γίνεται εμφανές, κυρίως, στο γεγονός ότι οι μαθητές ανατρέχουν στο συγκεκριμένο ρεπερτόριο στο πλαίσιο της συζήτησης διαφορετικών θεμάτων. Έτσι, όσο κινούμαστε από το άστυ προς την περιφέρεια και από τα ανώτερα προς τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα με αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στο εθνικό υπόβαθρο των μαθητών (σχολεία ημιαστικής και αγροτικής περιοχής με μεγάλα ποσοστά φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο) παρατηρείται ότι οι συσχετισμοί που οι μαθητές πραγματοποιούν αναφορικά με το τι συνιστά «καλύτερη ζωή» αλλάζουν. Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι προοδευτικά αλλάζει και ο ορισμός για το τι συνιστά «καλύτερη ζωή» ανάλογα με την κλίμακα στην οποία η θεματική μετανάστευσης εντάσσεται (μετανάστευση Ελλήνων, μετανάστες στην Ελλάδα, μετανάστευση ως παγκόσμιο φαινόμενο).

Ειδικότερα, στα δύο σχολεία της πόλης, στο ιδιωτικό σχολείο και στο σχολείο ημιαστικής περιοχής **το ρεπερτόριο της «προόδου»** και συγκεκριμένα ο λόγος σχετικά με το τι συνιστά «καλύτερη ζωή» εμφανίζεται στις συζητήσεις γύρω από τη θεματική της «ακραίας φτώχειας».

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:

(σχολείο αστικής περιοχής)

Φτώχεια

Νικολέττα: Πολλοί άνθρωποι στις μέρες μας, λόγω της οικονομικής κρίσης, δεν έχουν αρκετά χρήματα να συντηρηθούν και φτάνουν στο επίπεδο να ζητιανεύουν στον δρόμο, στα φανάρια και να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν. Επίσης, κάποιιοι μετανάστες έρχονται από άλλη χώρα για να βρουν μια καλύτερη ζωή στην Ελλάδα, όμως, δυστυχώς αυτό δεν είναι πάντα δυνατό διότι δεν υπάρχουν καθόλου δουλειές και δεν έχουν ούτε σπίτια και έτσι αναγκάζονται να μένουν στους δρόμους, στα παγκάκια... Ε, και τρώνε από σκουπίδια...

Ιωάννα: Κώστα...

Κώστας: Κάποιοι άνθρωποι έρχονται από άλλες χώρες στη δική μας χώρα σαν μετανάστες είτε για να βρουν μια δουλειά, είτε για να ζήσουν μια καλύτερη ζωή είτε επειδή στη χώρα τους γίνεται πόλεμος. Αυτό το φαινόμενο το συναντάμε καθημερινά στη χώρα μας. Ε, επίσης θα συμφωνήσω με τη Νικολέττα σε όλα αυτά που είπε στο ότι έρχονται εδώ, αλλά δε βρίσκουν μια καλύτερη ζωή σε όλα αυτά που περιμένουν και κοιμούνται έξω στα παγκάκια... Τρώνε από τα σκουπίδια...

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:

(σχολείο μη-προνομιούχου αστικής περιοχής)

Φτώχεια

Φιλίω: Υπάρχουν άνθρωποι που έρχονται από άλλες χώρες και επιδιώκουν μια καλύτερη ζωή επειδή μπορεί να υπάρχει κάποιο πρόβλημα εκεί ας πούμε. Και αντιμετωπίζουν αυτό το φαινόμενο *(ενν. την ακραία φτώχεια)*

Ιωάννα: Ωραία. Τι είπες εσύ, Άννα;

Άννα: Συμφωνώ με τη Φιλιά που λέει ότι μπορεί να βρεθούμε κι εμείς στη ίδια θέση. Ποτέ δεν ξέρεις. Κανείς δεν ξέρει... Αλλά ο τρόπος που έρχονται πολλοί από αυτούς... Έρχονται, όχι για να βρουν καλύτερες συνθήκες ζωής, αλλά ξέρω ότι σε κάποιες χώρες κόβουν δάχτυλα...

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:
(ιδιωτικό σχολείο)

Φτώχεια

Μυρσίνη: Κυρία, εγώ πιστεύω ότι η αστυνομία μπορεί αυτούς τους λαθρομετανάστες... όχι η αστυνομία... Κάποιοι έρανοι, όπως είπε και η Γεωργία, να τους βοηθήσει, να τους πάρει από αυτή τη μαφία που είπε ο Φώτης, για να τους βρει μια καλύτερη ζωή.

Στα παραπάνω παραθέματα, οι μαθητές περιγράφουν με λεπτομέρεια καταστάσεις ανθρώπινης εξαθλίωσης. Οι περιγραφές τους αυτές συνδέονται με το ζήτημα των μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα. Ο Κώστας στο σχολείο αστικής περιοχής συνδέει τη μετανάστευση με την προσπάθεια ορισμένων ανθρώπων να ξεφύγουν από τον πόλεμο, ενώ η Άννα ή η Μυρσίνη στα άλλα δύο σχολεία αναφέρουν ότι οι μετανάστες είναι συχνά θύματα κυκλωμάτων επαιτείας.

Από την άλλη πλευρά, στο σχολείο ημιαστικής περιοχής το ίδιο ρεπερτόριο σχηματίζεται, καθώς οι μαθητές συζητούν για τη μετανάστευση των Ελλήνων λόγω της πρόσφατης οικονομικής κρίσης. Συγκεκριμένα, το ρεπερτόριο συγκροτείται με τη χρήση εκφράσεων όπως οι ακόλουθες: «επιδιώκουν καλύτερη ζωή,» «έρχονται για ένα καλύτερο περιβάλλον,» «είναι ευκολότερο να βρεις δουλειά,» «πληρώνουν καλύτερα.»

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:
(σχολείο ημιαστικής περιοχής)

Μετανάστευση Ελλήνων

Ζώγια: Έχω ακούσει γι' αυτό. Και πιστεύω ότι, αφού δεν υπάρχουν δουλειές εδώ..

Παναγιώτης: Τους πληρώνουν καλύτερα εκεί κίολας

Ζώγια: Και θα έχουν και καλύτερη ζωή.

Ιωάννα: Και θα έχουν καλύτερη ζωή. Ο Παναγιώτης λέει ότι θα τους πληρώνουν καλύτερα. Εσύ, Γιώργο, τι λες;

Γιώργος: Εεε... Θεωρώ αυτή την άποψη και καλή και κακή. Καλή, γιατί είναι ευκολότερο να βρεις μια δουλειά, πληρώνουν καλύτερα απ' ό,τι εδώ στην Ελλάδα αλλά και κακή, γιατί μπορεί να μείνουν εκεί και να είναι εδώ οι συγγενείς τους, οι γονείς τους και δε θα μπορούν να τους βλέπουν σχεδόν ποτέ.

Όπως γίνεται ξεκάθαρο και στη συνέχεια, οι μαθητές υιοθετούν διαφορετική προσέγγιση στο θέμα της μετανάστευσης των Ελλήνων. Η διαφοροποίηση αυτή αποσαφηνίζεται μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Στην προκειμένη περίπτωση, οι μαθητές του σχολείου ημιαστικής περιοχής προσεγγίζουν τη μετανάστευση ως μία λύση στα οικονομικά αδιέξοδα και τη συνδέουν κυρίως με τα προβλήματα που δημιουργεί η οικονομική κρίση, όπως η ανεργία. Άλλωστε, στη συγκεκριμένη περιοχή η οικονομική κρίση είχε ως συνέπεια το κλείσιμο αρκετών παρακείμενων επιχειρήσεων και την ανεργία πολλών από τους κατοίκους της περιοχής. Ωστόσο, το ρεπερτόριο της «προόδου» παρουσιάζει εσωτερικά μία σημαντική διχοτομία η οποία διαφοροποιεί περαιτέρω τους μαθητές με κριτήριο την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση αλλά και το εθνοτικό τους υπόβαθρο. Η διχοτομία αυτή έγγειται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές, ανάλογα με το υπόβαθρό τους αντιλαμβάνονται το τι συνιστά «καλύτερη ζωή,» ενώ,

παράλληλα, οι συνδηλώσεις της συγκροτούν την κατασκευή του διπόλου μεταξύ εαυτού και Άλλου. Έτσι, στα σχολεία που υποδέχονται μαθητές ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων (ιδιωτικό και σχολείο αστικής περιοχής) το ρεπερτόριο της «προόδου» επεκτείνεται και δεν εκφράζει πλέον αποκλειστικά τη λύση στο αδιέξοδο της επιβίωσης. Αντίθετα, στα σχολεία αυτά, κατά τη συζήτηση με θέμα τη μετανάστευση των νέων της Ελλάδας, τίθεται ένα νέο ζήτημα το οποίο αφορά στην *αξιοποίηση του μορφωτικού κεφαλαίου* και τη *δυνατότητα επιλογής του τομέα εργασίας*. Επίσης, με ερέθισμα τη διαφάνεια με θέμα την προοπτική της μετανάστευσης των νέων από την Ελλάδα, σε αντίθεση με το σχολείο αγροτικής περιοχής όπου το συγκεκριμένο θέμα παρουσιάζεται ως η μόνη διέξοδος στα προβλήματα της επιβίωσης, στο σχολείο αστικής περιοχής και στο ιδιωτικό σχολείο το ρεπερτόριο της «προόδου» χτίζεται με τη χρήση εκφράσεων όπως: «πιο άνετα,» «έξυπνη κίνηση», «πληρώνουν καλύτερα».

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο αστικής περιοχής)

Μετανάστευση Ελλήνων

Μιχάλης (διαβάζει τον τίτλο της προβαλλόμενης εικόνας): «Οι νέοι της εικόνας έχουν πάρει την απόφαση να αφήσουν την Ελλάδα για να δουλέψουν στο εξωτερικό ποια είναι η γνώμη σας για την απόφασή τους αυτή;»

[...]

Ιωάννα: Πάμε παρακάτω. Να μας πει ο Παναγιώτης.

Παναγιώτης: Εγώ πιστεύω ότι οι νέοι, αφού δεν έχουν καμιά δουλειά εδώ γιατί έχουμε μεγάλο χρέος, ε, αυτοί θέλουν να πάνε να ζήσουν κάπου καλύτερα, ναι, και γι' αυτό πάνε σε άλλες χώρες για να βρουν δουλειά και για να ζουν πιο άνετα.

[...]

Ιωάννα: Ακούμε τη Χριστίνα.

Χριστίνα: Κάποιοι νέοι της χώρας μας, όταν τελειώνουν τις σπουδές τους, ψάχνουν να βρουν τρόπους εργασίας. Κάποιες φορές, επειδή έχουν αδιέξοδα εδώ πέρα στη χώρα αναγκάζονται να αλλάζουν και χώρα. Αυτό το βρίσκω σωστό μερικές φορές, γιατί αν υπάρχει κάποια καλύτερη λύση γιατί να μην την εκμεταλλευτούνε; Εφόσον έχουνε δουλέψει και έχουνε εξασκήσει το επάγγελμά τους, έχουνε διαβάσει και έχουν μελετήσει και όλα αυτά και άμα τους δέχονται κιόλας σημαίνει ότι είναι πολύ καλό για να μπορέσουνε κάποτε να πληρώσουνε την εργατικότητα και γι' αυτό δεν χρειάζεται να κάθονται εδώ και να χάνουνε τα χρόνια τους χωρίς να δουλεύουνε.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(ιδιωτικό σχολείο)

Μετανάστευση Ελλήνων

Μυρσίνη: Κυρία, εμείς πιστεύουμε ότι η απόφαση αυτή είναι λογική τη σημερινή εποχή εφόσον οι νέοι άνθρωποι δεν έχουν ευκαιρίες στη χώρα μας και οι νέοι άνθρωποι αναγκάζονται να φύγουν στο εξωτερικό. Και αυτό είναι κάτι σωστό γιατί δεν είναι σωστό να αφήνονται ταλέντα μερικές φορές μαθηματικά ή άλλα... Στην Ελλάδα δε θα είχαν την ευκαιρία να αναδείξουν το ταλέντο τους γι' αυτό πρέπει να πανε στο εξωτερικό.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(ιδιωτικό σχολείο)

Μετανάστευση

Δημήτρης: Κυρία, όποιος είναι έξυπνος και θέλει με την οικογένειά του μια καλή ζωή και έχει χάσει τη δουλειά του... Για παράδειγμα, ο θεός μου στην παραγωγή του είχε έναν εργάτη και τον απέλυσε. Και την επόμενη μέρα του ζήτησε να έρθει για να κάνει μια δουλειά. Και πήρανε τηλέφωνο και είδανε ότι είχε πάει στην Κύπρο για να βρει δουλειά. Κάτι που είναι έξυπνη κίνηση!

Σύμφωνα με τα παραπάνω, για τους μαθητές αυτούς η μετανάστευση αποτελεί μία λύση για τη διασφάλιση των όρων του «ευ ζην», καθώς με τη νέα οικονομική συνθήκη τίθενται σε κίνδυνο τα κεκτημένα της τάξης στην οποία ανήκουν. Από την αντιπαραβολή των παραθεμάτων θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η μετανάστευση για τους γηγενείς μαθητές αποτελεί ατομική επιλογή που διαφυλάσσει το κεφάλαιο των ατομικών επιδόσεων που κατακτώνται στο σχολείο διασφαλίζοντας παράλληλα την αυτονομία τους στην ελεύθερη αγορά. Οι μαθητές του σχολείου αγροτικής περιοχής (κυρίως με μεταναστευτικό υπόβαθρο) χρησιμοποιούν το ρεπερτόριο της «προόδου» («καλύτερη ζωή»), κατά την επεξεργασία του θέματος της παγκόσμιας μετανάστευσης και της φτώχειας, αλλά σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους στην πόλη το ρεπερτόριο αυτό αναδεικνύεται και στο πλαίσιο της συζήτησης για τα κοινωνικά κινήματα (Occupy Wall Street).

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο αγροτικής περιοχής)
Occupy Wall Street*

Ιωάννα: Στο κίνημα το παγκόσμιο των Αγανακτισμένων ποιοι ανήκουν;

Κρίστι: Όλοι οι άνθρωποι του κόσμου. Ολόκληρες οι χώρες.

Ιωάννα: Οι άνθρωποι του κόσμου τι διεκδικούνε;

Κρίστι: Ένα δικαίωμα καλής ζωής... Έχουν δικαίωμα για μια καλύτερη ζωή.

Αυτό που μάλλον διαφοροποιεί τους μαθητές του σχολείου αγροτικής περιοχής από τους συνομηλίκους τους στο ιδιωτικό σχολείο είναι το γεγονός της θεώρησης της «προόδου» η οποία σύμφωνα με την προοπτική που υιοθετούν θα έρθει μέσα από την κοινωνική αλλαγή (κοινωνικά κινήματα). Αντίθετα, στο ιδιωτικό σχολείο όπου φοιτούν μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δε γίνεται καμία αναφορά στη σημασία αλλαγής των συνθηκών του κοινωνικού περιβάλλοντος για τη διασφάλιση της «προόδου». Για τους μαθητές αυτούς το κοινωνικό περιβάλλον λειτουργεί απλώς ως συνθήκη εξαργύρωσης των επιδόσεων τις οποίες διασφαλίζουν στο σχολείο.

Συμπερασματικά, το ρεπερτόριο της προόδου αναδεικνύεται στο πλαίσιο διαφορετικών συζητήσεων οι μαθητές υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις οι οποίες φαίνεται να εξαρτώνται από τις δικές τους ταυτότητες. Επικρατούν δύο απόψεις για τη μετανάστευση οι οποίες υποστηρίζονται από το ρεπερτόριο της προόδου. Στην περίπτωση του ζητήματος της μετανάστευσης των Ελλήνων (ελληνικής νεολαίας) οι Έλληνες μαθητές –και κυρίως αυτοί των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων– *συνδέουν τη μετανάστευση με τη διατήρηση του status και την αξιοποίηση του υπάρχοντος μορφωτικού κεφαλαίου*. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι μαθητές συναρτούν το θέμα των μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα με αυτό της ακραίας φτώχειας που βλέπουν σε άλλες εικόνες της προβολής. Αντίθετα, για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο το θέμα της φτώχειας δε συνδέεται με το ζήτημα των μεταναστευτικών ροών προς την Ελλάδα, αλλά με αυτό της παγκόσμιας μετανάστευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα αποτελεί συνδυαστικό κρίκο με το επόμενο ρεπερτόριο που εξετάζεται και ειδικότερα με τον τρόπο που οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αυτοπροσδιορίζονται. Εν προκειμένω, αν και πολλοί από αυτούς έχουν γεννηθεί στην Αλβανία δεν φαίνεται να μπορούν να ταυτιστούν με εξαθλιωμένες ομάδες μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα, γι'

αυτό και το ζήτημα της ακραίας φτώχειας επανέρχεται μόνο κατά τη συζήτηση της παγκόσμιας μετανάστευσης. Συνεπώς, η ανάδυση του ρεπερτορίου της προόδου στην θεματική της ακραίας φτώχειας αποδίδει μάλλον μία έμμεση ιεράρχηση μεταξύ Έλληνα και μη Έλληνα την οποία οι γηγενείς μαθητές πραγματοποιούν εξετάζοντας τους λόγους της μετανάστευσης και την προοπτική των μεταναστών στις χώρες της Δύσης. Αυτή η ιεράρχηση συνδεεται, όπως φαίνεται στη συνέχεια, με τις αναφορές που κάνουν στη μετανάστευση των Ελλήνων.

5.1.2 Το ρεπερτόριο του «οίκτου»: η απόρριψη του Άλλου ως φορέα πολιτικών δικαιωμάτων

Η συζήτηση του ζητήματος της ακραίας φτώχειας ανέδειξε ένα ακόμη ρεπερτόριο και μία ακόμη διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών του σχολείου αγροτικής περιοχής και εκείνων των υπόλοιπων σχολείων. Οι μαθητές του σχολείου ημιαστικής περιοχής, των δύο σχολείων της πόλης και του ιδιωτικού σχολείου συζητώντας για το θέμα της ακραίας φτώχειας συχνά χρησιμοποιούν εκφράσεις που υποδηλώνουν αισθήματα οίκτου προς τους ανθρώπους των κοινωνικών ομάδων οι οποίοι ζούνε στις συγκεκριμένες συνθήκες. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι χρησιμοποιούν κοινό λεξιλόγιο αναφερόμενοι κυρίως στην έννοια της «ψυχολογίας» (π.χ. «επηρεάζουν την ψυχολογία μας»).

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο ημιαστικής περιοχής)*

Φτώχεια

Ιωάννα: Δεν τους βοηθά... Έχουμε άλλες απαντήσεις σ' αυτό; Όχι. Πάμε στην επόμενη ερώτηση. «Αυτό το φαινόμενο σας επηρεάζει με κάποιο τρόπο; Έχει κάποια επίδραση σ' εσάς;» Έρικα;

Έρικα: Με επηρεάζει επειδή όταν βλέπω αυτούς τους ανθρώπους στον δρόμο νιώθω άσχημα γι' αυτούς επειδή εμείς έχουμε δει καλύτερα όταν μεγαλώναμε, ενώ αυτοί είναι στον δρόμο, δεν έχουν να φάνε ή δεν έχουν σπίτι.

Ιωάννα: Άρα, σας επηρεάζει ψυχολογικά. Γιώργο;

Γιώργος: Κι εμένα. Όταν περνάω μπροστά από αυτούς τους ανθρώπους νιώθω λύπη γι' αυτούς και θα ήθελα να γίνει κάτι... ο δήμος να κάνει κάτι για να έχουν σπίτι κάτι σαν ένα ίδρυμα.

Ιωάννα: Άρα πιστεύεις ότι πρέπει οι αρχές πρέπει να κάνουν κάτι.

Γιώργος: Ναι.

Ιωάννα: Ειρήνη.

Ειρήνη: Εεε, Περνάω, τους βλέπω και νιώθω λύπη επειδή αν ήμασταν στη θέση τους θα ήμασταν το ίδιο.

Μαρία: Πρέπει να μπούμε στη θέση τους και να τους καταλάβουμε.

Ιωάννα: Να μπούμε στη θέση τους... Έφη... Ναι.

Έφη: Βεβαίως νιώθουμε λύπη γι' αυτούς επειδή και αυτοί που δεν τους βοηθάνε μπορεί μια μέρα να είναι στη θέση τους και κάποιοι άλλοι άνθρωποι να μην τους βοηθάνε.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο αστικής περιοχής)*

Φτώχεια

Μελίνα: Ε, βασικά βλέποντας τους ανθρώπους. Βλέποντας την πλήρη κατάντια τους, βλέποντας στα μάτια τους τη θλίψη, βλέποντας τον φόβο, την κατάντια τους, πώς ζούνε ταρακουνιόμαστε μέσα μας και νιώθουμε άσχημα. Μερικές φορές βλέποντας αυτούς τους ανθρώπους να τους μιλάνε πολύ άσχημα κάποιοι άλλοι, να τους ρίχνουνε κλωτσιές και τέτοια ή μιλώντας τους πολύ άσχημα λες και είναι σκουπίδια... Αλλά παρ' όλο που τρώνε

από τα σκουπίδια δε σημαίνει ότι είναι σκουπίδια οι άνθρωποι. Έχουνε κάποια αξία. Εεε, η σχέση μου με αυτούς τους ανθρώπους δεν είναι πολύ κοντινή βεβαίως, αλλά όταν τους βλέπω κάθε μέρα έχουνε ενταχθεί στη ζωή μου και πλέον μου φαίνεται περίεργο κάτι τέτοιο. Ίσως παλιότερα να μου φαίνονταν περίεργο, αλλά πώς να το πω είναι κάπως σαν να μεγάλωσα κοντά τους, γιατί όταν κάνω βόλτες στον κέντρο της πόλης μου βλέπω πάρα πολλούς.

Κορίτσι: Μέρος της ζωής σου.

Ιωάννα: Χριστίνα.

Χριστίνα: Πολλές φορές είμαστε σε μία αντίφαση δηλαδή κάποιιο πιστεύουμε ότι αυτοί οι άνθρωποι έρχονται για να βρουνε κάτι καλύτερο και πρέπει να τους αντιμετωπίσουμε όπως και τους άλλους συνανθρώπους μας, ενώ κάποιιο άλλοι πιστεύουν ότι είναι διαφορετικοί από εμάς και δεν πρέπει να τους αντιμετωπίσουμε με τον ίδιο τρόπο. Πολλές φορές, έχουν γίνει πράγματα τα οποία δεν είναι όμορφα γι' αυτούς και προκαλούν προβλήματα ψυχολογικά σ' αυτούς τους ανθρώπους που έρχονται εδώ πέρα, ενώ μερικές φορές και εμείς οι ίδιοι έχουμε ψυχολογικά προβλήματα επειδή έχουμε αυτούς τους ανθρώπους.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(ιδιωτικό σχολείο)

παγκόσμια μετανάστευση-φτώχεια

Μυρσίνη: Ναι. Ότι οι άνθρωποι της Ανατολής αφού δεν βρίσκουν δουλειά στη χώρα τους πρέπει να κινηθούν προς τη Δύση, γιατί έτσι το ανθρώπινο είδος εξελίσσεται και άμα μείνουν στη χώρα τους και είναι άνεργοι και δεν έχουν να θρέψουν τα παιδιά τους αυτό είναι πολύ λυπηρό.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο μη-προνομομοιούχου αστικής περιοχής)

φτώχεια

Νίκος: Λυπάμαι επειδή αυτοί οι άνθρωποι δεν έχουν τίποτα να φάνε... να πιούνε...

Ιωάννα: Ναι...

Νίκος: Δεν έχουνε κάπου να κοιμηθούνε... Και έτσι πρέπει να ζητιανέψουν.

Στα παραπάνω αποσπάσματα οι μαθητές μπροστά σε εικόνες που τους προβάλλονται και οι οποίες αφορούν στην οικονομική εξαθλίωση των συνανθρώπων τους εκφράζουν τη θλίψη τους. Εντούτοις, σε επίπεδο συλλογισμών ο προβληματισμός τους περιορίζεται στην απλή επισήμανση της ανάγκης εξεύρεσης λύσης για το συγκεκριμένο οικονομικό και κοινωνικό πρόβλημα η οποία, όπως φαίνεται, δεν εμπλέκει τους ίδιους σε κανένα επίπεδο. Με βάση το μοντέλο για την εκπαίδευση για την πολιτεότητα που προτείνεται από τους Westheimer και Kahne (2003), ο προσανατολισμός των μαθητών, εν προκειμένω, βρίσκεται πολύ μακριά από τη ριζοσπαστική προσέγγιση της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς οι μαθητές δεν προβληματίζονται για ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης ούτε τους απασχολεί πώς τα προβλήματα μπορεί να λυθούν δομικά. Αντίθετα, η επίλυση των προβλημάτων μετατίθεται σε άλλους φορείς, έξω από την κοινωνία. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι και σ' αυτήν την περίπτωση ο Άλλος –μέσω μιας έμμεσης ταξικού χαρακτήρα αξιολόγησης– τοποθετείται στον αντίποδα του εαυτού και τοποθετείται στο περιθώριο της κοινωνίας, καθώς ως λύση στο πρόβλημα δεν αξιολογείται η επανένταξη του εξαθλιωμένου συνανθρώπου, αλλά η φροντίδα για την επιβίωσή του στο περιθώριο μέσω του ιδρυματισμού και της διασφάλισης των ελάχιστων αναγκαίων προϋποθέσεων.

Σε αντίθεση μ' αυτή την προσέγγιση οι μαθητές του σχολείου αγροτικής περιοχής συζητώντας το θέμα της ακραίας φτώχειας δεν κάνουν αναφορές στον τρόπο με τον οποίο το φαινόμενο ενδεχομένως να τους επηρεάζει, καθώς οι

περισσότεροι από αυτούς ανήκουν στην κοινωνικά ευάλωτη ομάδα των μεταναστών. Το φαινόμενο επιδέχεται δύο ερμηνείες. Στην πρώτη περίπτωση η απουσία αναφορών των μαθητών σε έννοιες όπως η λύπη, ο οίκτος, η συμπόνια μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το φαινόμενο της ακραίας φτώχειας χαρακτηρίζει κύριως τα αστικά κέντρα και, συνεπώς, οι μαθητές του χωριού δεν έχουν τις αντίστοιχες εμπειρίες. Από την άλλη πλευρά, η στάση τους θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αντιμετωπίζουν τους μετανάστες και τους πρόσφυγες ως κοινωνικές ομάδες οι οποίες θα έπρεπε να αποτελούν αντικείμενο λύπησης. Για τον λόγο αυτό δε συσχετίζουν την ακραία φτώχεια με τη μετανάστευση αλλά αντίθετα ορίζουν τους μετανάστες ως έντιμους βιοπαλαιστές που «ψάχνουν για μια δουλειά», «παλεύουν για μια καλύτερη ζωή».

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:

(σχολείο αγροτική περιοχής)

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Κρίστι: Αυτό είναι σωστό που έγινε, γιατί δε βρίσκουν την εύκολη λύση να πάνε κάπου αλλού, αλλά επιμένουν εκεί αυτό που θέλουν να κάνουν. Μένουν σ' αυτή τη χώρα που θέλουν να εργαστούν. Τώρα τα δικαιώματά τους τα ζητάνε και σωστά κάνουν που τα ζητάνε. Αυτά είχα να πω.

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, άλλωστε, γίνεται ξεκάθαρο ότι αποδέχονται την ταυτότητά τους ως μετανάστες (κάνουν συχνές αναφορές στα ταξίδια τους στην Αλβανία, επικαλούνται ως παραδείγματα στο πλαίσιο των συζητήσεων τους συγγενείς τους από την Αλβανία κ.λπ.) και συνεπώς το γεγονός αυτό θα καθιστούσε μάλλον αδύνατη την ανάπτυξη αισθημάτων οίκτου (ή ντροπής) για την κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν. Συμπερασματικά, η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών αποτελεί παράγοντα ο οποίος επηρεάζει σημαντικά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες.

5.1.3 Το ρεπερτόριο του «ρατσισμού»: ο Άλλος ως κίνδυνος για την τάξη του δημόσιου χώρου

Η προβολή της εικόνας με θέμα την κατάληψη της Νομικής Σχολής από ομάδα μεταναστών αποτέλεσε το έναυσμα για μια ζωντανή συζήτηση μεταξύ των μαθητών στο σχολείο αστικής περιοχής. Στο πλαίσιο αυτής της συζήτησης οι μαθητές διατύπωσαν ένα μεγάλο αριθμό ρατσιστικών σχολίων. Όπως προαναφέρθηκε, στο συγκεκριμένο σχολείο δεν φοιτούσαν μαθητές οι οποίοι ανήκαν σε εθνοτικές μειονότητες και άρα οι μαθητές εξέφραζαν με ιδιαίτερη αυτοπεποίθηση τις απόψεις τους εναντίον των μεταναστών και των προσφύγων χρησιμοποιώντας ρατσιστικές ή ακόμα και με τη χρήση του παραγωγικού κώδικα (μορφασμοί ή ήχοι που εκφράζουν αποστροφή).

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο αστικής περιοχής)

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Παιδιά: (φασαρία, αντιδράσεις...)

Ιωάννα: Να εξηγήσω κάποια πράγματα στον Γιώργο; Να εξηγήσω πώς ήρθαν οι Αλβανοί; Οι Αλβανοί ήρθαν από έπειτα από μία πολύ πιο δύσκολη οικονομική και πολιτική κατάσταση, έτσι;
 Μιχάλης: Μπλιαχ... Και τώρα μας κόλλησαν...
 Παιδιά: (γελούν)
 Γιώργος: Κυρία, τώρα μας κόλλησαν! Καλά λέει...
 [...]

Ιωάννα: Εγώ μένω σε μία άλλη χώρα. Στην Αγγλία.
 Μιχάλης: Πού μένετε;
 Ιωάννα: Στην Αγγλία.
 Μιχάλης: Η Αγγλία είναι φίλη.
 Ιωάννα: Καμία χώρα δεν είναι «φίλη». Δεν είναι απλό να μένεις σε μία άλλη χώρα. Πώς θα έπρεπε να μου φέρονται οι Άγγλοι; Εμένα μία Ελληνίδα που ψάχνω για δουλειά στην Αγγλία.
 Μιχάλης: Χάλια.
 Γιώργος: Δε σε ξέρω, δε με ξέρεις, υποφέρω κι υποφέρεις.
 Ιωάννα: Εμείς στους Αλβανούς που ψάχνουν για δουλειά;
 Γιώργος: Ε, τους Αλβανούς στον δρόμο δεν τους λέμε τίποτα.
 Ιωάννα: Ποια θα έπρεπε να είναι η άποψη του Άγγλου για εμένα;
 Γιώργος: Η άποψη... Εεε, δεν είναι και πολύ ρατσιστική γιατί έχουμε και το ίδιο χρώμα...
 Παιδιά: (Γελούν δυνατά!)
 Ιωάννα: Ο Αλβανός τι χρώμα έχει;
 Γιώργος: Καφέ...
 Παιδιά: (Γελούν)
 Γιώργος: Ο Αλβανός είναι κόκκινος!
 Παιδιά: (γελούν!)
 Μελίνα: Τι γελάτε μωρέ;
 Ιωάννα: Ν' ακούσουμε τη Φαίη...
 Φαίη: Ε, αυτοί, όμως, που πηγαίνουν στο εξωτερικό για δουλειά, που έχουνε ας πούμε σπουδάσει, πάνε να κάνουνε αυτό που έχουνε σπουδάσει, για να κάνουνε μια τέτοια δουλειά, ενώ οι άλλοι που έρχονται εδώ πέρα δεν έχουν σπουδάσει, δεν έχουν κάνει τίποτα και δεν κάνουν ιδιαίτερες δουλειές για να μας παίρνουν τις δουλειές.

Στο πλαίσιο του παραπάνω διαλόγου, ο Γιώργος, ο οποίος έχει εκφράσει τις πιο ακραίες απόψεις για τους μετανάστες, αποκαλύπτει έμμεσα το στήριγμα της προσέγγισής του. Έτσι, όπως εξηγεί, βασικό κριτήριο για τη διαφοροποίηση μεταξύ των ανθρώπων αποτελεί το χρώμα του δέρματος. Είναι επίσης ενδιαφέρον το γεγονός ότι αυτή του την αντίληψη-στάση την αναγνωρίζει ως ρατσιστική, αλλά δεν θεωρεί ότι είναι κάτι το οποίο πρέπει να προσπαθήσει να κρύψει. Μάλιστα, το διατυπώνει ρητά όταν αναφερόμενος στη στάση των Άγγλων προς τους Έλληνες λέει: «...Εεε, δεν είναι και πολύ ρατσιστική γιατί έχουμε και το ίδιο χρώμα...». Στη συνέχεια, γίνεται ακόμα πιο δηκτικός προκαλώντας τους συμμαθητές του να συμμετάσχουν στην προσπάθειά του να χλευάσει τους Αλβανούς μετανάστες.

Η Φαίη προσεγγίζει από οικονομική σκοπιά το ζήτημα της μετανάστευσης. Και σ' αυτήν την περίπτωση, όμως, ο Έλληνας μετανάστης διαφοροποιείται από τον μη Έλληνα μετανάστη και αξιολογείται ως κατώτερος με βάση τα προσόντα με τα οποία εισέρχεται στην αγορά εργασίας (μετανάστες ως κατώτερης ποιότητας ανθρώπινο δυναμικό). Και σ' αυτήν την περίπτωση, ωστόσο, λανθάνει μία ρατσιστική αντίληψη για τον Άλλο καθώς η Φαίη αντιφάσκει στους ισχυρισμούς της. Από τη μία πλευρά κατατάσσει τους μη Έλληνες μετανάστες ως κατώτερης ποιότητας ανθρώπινο δυναμικό και από την άλλη ισχυρίζεται ότι απειλούν τους ανώτερους, κατά την άποψή της, σε μόρφωση και εξειδίκευση Έλληνες διεκδικώντας τις ίδιες θέσεις εργασίας. Αν και στο ιδιωτικό

σχολείο η συζήτηση διατηρήθηκε σε πιο ήπιους τόνους είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν σχεδόν πανομοιότυπα επιχειρήματα εκφραζόμενοι κατά των μεταναστών και της διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Τα επιχειρήματα αυτά επαναλαμβάνουν την στερεοτυπική άποψη ότι οι μετανάστες αποτελούν την αιτία της ανεργίας στην Ελλάδα, όπως και ότι η λύση στο πρόβλημα της μετανάστευσης είναι ο αποκλεισμός των μεταναστών από τη χώρα.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(ιδιωτικό σχολείο)

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Φώτης: Εγώ νομίζω ότι είναι λάθος αυτό, διότι αφού είναι λαθρομετανάστες γιατί να ζητάνεεε...

Ιωάννα: παραμονή

Φώτης: Παραμονή στη χώρα μας. Έχουμε δει ότι από έντεκα εκατομμύρια που είναι ο πληθυσμός της Ελλάδας τα δύο εκατομμύρια είναι λαθρομετανάστες.

Μυρσίνη: Και επίσης, αυτοί μας παίρνουν τις θέσεις εργασίας και υπάρχει τόσο μεγάλη ανεργία στην Ελλάδα, και εδώ Έλληνες είναι στον δρόμο. Δεν υπάρχουν θέσεις εργασίας για τους λαθρομετανάστες.

Αντώνης: Εγώ διαφωνώ με αυτό που είπαν τα παιδιά στην ομάδα μου. Επειδή και αυτοί έχουν δικαίωμα στη ζωή, δεν πρέπει να τους διώξουμε, γιατί, άμα τους διώξουμε, μετά δε θα έχουν πού αλλού να πάνε.

Μυρσίνη: Όχι να τους διώξουμε, απλά να μη φέρουμε άλλους.

Στο παραπάνω απόσπασμα οι ρατσιστικές προσεγγίσεις των μαθητών, όπως και η διχοτομία που διαμορφώνεται μεταξύ του Έλληνα μετανάστη και του «Άλλου-αλλοδαπού» μετανάστη, διαφαίνονται κατ'αρχάς στις γενικεύσεις τις οποίες πραγματοποιούν. Ακόμη, η ταύτιση του «Εμείς» με τον Έλληνα μετανάστη επιβεβαιώνει το γεγονός αυτό. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η επισήμανση της Φαίης σχετικά με στην ποιότητα του μεταναστευτικού δυναμικού η οποία στηρίζεται πάλι σε γενικεύσεις («αυτοί...», «οι άλλοι») και στερεοτυπικά σχήματα («δεν έχουν σπουδάσει,» «δεν έχουν κάνει τίποτα και δεν κάνουν ιδιαίτερες δουλειές για να μας παίρνουν τις δουλειές»). Η ρατσιστική στάση τους αποκαλύπτεται από το γεγονός ότι ήταν αδύνατο γι' αυτούς να αιτιολογήσουν την άποψή τους με αποτέλεσμα να φθάνουν σε λογικά αδιέξοδα που δηλώνουν περαιτέρω ότι αναπαράγουν τις απόψεις του περιβάλλοντός τους.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο αστικής περιοχής)

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Γιώργος: Ε, να τους πάρουνε τους αλλοδαπούς και να τους πάνε σε άλλο μέρος.

Χριστίνα (προς τον Γιώργο): Εσύ γιατί πας στην Αγγλία ή στα Σκόπια;

Γιώργος (απαντά): Εγώ κάνω σκι, δεν πάω μόνιμα...

Χριστίνα: Εσύ, όμως, κάποιος άλλοι Έλληνες πάνε μόνιμα.

Γιώργος: Ε, δε με νοιάζει...

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο αστικής περιοχής)

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Γιώργος: Τα λένε όλοι στο σχολείο και τα λέμε κι εμείς.

Ιωάννα: Και είναι σωστό αυτό;

Γιώργος: Τα λένε και οι ειδήσεις, κυρία!

Ιωάννα: Κάθε κανάλι έχει τις ίδιες ειδήσεις απολύτως;

Γιώργος: Όχι τις ίδιες. Σχεδόν. Περίπου τα ίδια λένε, κυρία.

Ιωάννα: Άρα πώς ξέρουμε ποιο κανάλι λέει τις σωστές ειδήσεις; Αν ακούσεις το ΤΗΛΕΑΣΤΥ ανυποψίαστος θα πιστέψεις στην εγκυρότητά του.

Γιώργος: Ναι, κυρία, όμως, όλα τα κανάλια λένε περίπου το ίδιο. Μου το έχει πει και ο μπαμπάς μου.

Ιωάννα: Εμπιστεύεσαι, λοιπόν, τον μπαμπά σου.

Γιώργος: Ε, μου το είπε, κυρία... Τρυπάνε από κάτω τα καράβια για να τους πάνε στην Ελλάδα! Έλεος!

Οι παραπάνω διάλογοι επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι το περιβάλλον μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη στάση που οι μαθητές διαμορφώνουν αναφορικά με τον Άλλο. Ο Γιώργος στις απαντήσεις που δίνει εξηγεί με τον πιο άμεσο τρόπο ότι το σχολικό περιβάλλον, τα ΜΜΕ αλλά και το γονεϊκό του περιβάλλον τον επηρεάζουν τις απόψεις του για τους μετανάστες στην Ελλάδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στον λόγο του χρησιμοποιεί μια ισοπεδωτική ρητορική προκειμένου να στηρίζει τα επιχειρήματά του («τα λένε όλοι...», «περίπου τα ίδια...», «λένε περίπου το ίδιο»). Τελικά, καταφεύγει στη στρατηγική της «επίκλησης στην αυθεντία» λέγοντας ότι ο πατέρας του είναι αυτός που του δίνει αυτές τις πληροφορίες.

5.1.4 Το ρεπερτόριο του «αποκλεισμού»: ο δημόσιος χώρος αποκλειστικά για τον εθνικό πολίτη

Σύμφωνα με όσα συζητήθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου, η έννοια της συμμετοχής στον δημόσιο χώρο είναι κεντρικής σημασίας σε ό,τι αφορά την ολοκλήρωση της ιδιότητας του πολίτη και την οικειοποίηση του πολιτικού χώρου. Στα σχολεία που υποδέχονται μαθητές από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (ιδιωτικό σχολείο και σχολείο αστικής περιοχής) οι μαθητές, με αφορμή την προβολή της εικόνας με θέμα την κατάληψη της Νομικής Σχολής Αθηνών από μετανάστες, εκφράζουν την αποδοκιμασία τους για το γεγονός ότι η κατάληψη ενός δημοσίου κτιρίου πραγματοποιείται από μη-Έλληνες.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο αστικής περιοχής)

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Γιώργος: Είναι κι αυτό. Ότι αυτοί οι άνθρωποι λόγω... το κάνουνε, αλλά και πάλι δε μπορεί να έρχονται χωρίς άδεια εδώ πέρα και να κάνουν καταλήψεις στα κτίρια. Δε γίνεται αυτό!

Ιωάννα: Ενώ εμείς που κάνουμε τις καταλήψεις που είδαμε στα δικά μας κτίρια;

Γιώργος: Ε, άλλο! Στα δικά μας! Είναι δικά μας και τα κάνουμε. Αυτοί να κάνουνε καταλήψεις στην Αλβανία...

Ιωάννα: Εγώ θα ήθελα να μου πείτε... Είδαμε νωρίτερα ότι κάνουμε καταλήψεις στα δικά μας κτίρια και μου λέει ο Γιώργος «τα δικά μας, είναι δικά μας». Τα δικά μας είναι κτίρια που τα χρησιμοποιούμε όλοι. Τι διαφορά έχει να τα κάνει κατάληψη ένας Έλληνας από το να τα κάνει κατάληψη ένας πρόσφυγας;

Αποστόλης: Ότι δεν είναι δικά του.

Γιώργος: Ότι δεν είναι δικά του. Και εμείς τα κάνουμε για άλλους λόγους.

Ιωάννα: Όπως;

Γιώργος: Όπως μερικοί μαθητές, εεε, που δεν μπορούν να πείσουν τους δασκάλους, εεε, για μια εβδομάδα κάνουν κατάληψη...

Ιωάννα: Και γιατί είναι πολύ διαφορετικός ο λόγος του ενός από του άλλου;

Γιώργος: Γιατί άλλο στο σχολείο και άλλο στο Πανεπιστήμιο. Στο Πανεπιστήμιο φεύγεις και έρχεσαι όποτε θες.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(ιδιωτικό σχολείο)*

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Βαγγέλης: Η γνώμη μου είναι ότι η κίνησή τους αυτή δεν ήταν σωστή. Διότι αυτό που κάνανε...

Ιωάννα: Η κατάληψη...

Βαγγέλης: Ναι. Αυτό. Όλοι τώρα θα τους θεωρούν... πώς να το πω;

μαθητής: Κακούς

Βαγγέλης: Ναι, κακούς...

Ιωάννα: Επειδή;

Βαγγέλης: Επειδή δημιούργησαν ένα μεγάλο θέμα.

Ιωάννα: Την κατάληψη εννοείς;

Βαγγέλης: Ναι.

Ιωάννα: Και όταν κάνουν οι Έλληνες κατάληψη στα Ελληνικά σχολεία ή στα Ελληνικά κτίρια;

Βαγγέλης (αποφασιστικά): Ναι, όμως οι Έλληνες κάνουν κατάληψη στα δικά τους κτίρια, στον δικό τους τόπο...

Μυρσίνη: Αυτό είναι ρατσιστικό...

μαθητής: Είσαι ρατσιστής;

Βαγγέλης: Ενώ οι μετανάστες (ενν. κάνουν) σ' έναν τόπο που δεν είναι δικό τους που δεν τον κατέχουν. Δεν είναι δίκαιο...

Ιωάννα: Και γιατί έχεις δικαίωμα να κάνεις κατάληψη στο σχολείο;

Βάγιος: Ναι, κυρία! Και άμα πηγαίνατε κι εσείς σε μια άλλη χώρα και δεν μπορούσατε να κάνετε το ίδιο;

Και στην περίπτωση του παρόντος ρεπερτορίου, ωστόσο, παρατηρείται μία εσωτερική διαφοροποίηση, καθώς οι μαθητές του ιδιωτικού σχολείου δεν ενστερνίζονται τις πρακτικές της κατάληψης γενικότερα. Αποδοκιμάζουν πρακτικές όπως οι καταλήψεις ή οι διαμαρτυρίες (δηλαδή τα κινήματα των Αγανακτισμένων κ.λπ.) είτε είναι οργανωμένες από Έλληνες είτε από μη-Έλληνες σε τοπικό ή παγκόσμιο επίπεδο. Τα ορίζουν ως πράξεις βίας κατά του κράτους δηλώνοντας έτσι τη ρήξη μεταξύ της έννοιας του πολίτη και της αυτής του κράτους. Η προσέγγισή τους αυτή είναι κοντά και στη γενικότερη τάση ταύτισής τους με το κράτος η οποία θα αναλυθεί στην αντίστοιχη ενότητα.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(ιδιωτικό σχολείο)*

OCCUPY MOVEMENTS

Ιωάννα: Μπορώ να σας ρωτήσω; Είδαμε τα κινήματα των Ελλήνων. Σας περιέγραψα το κίνημα των Indignados και τώρα βλέπετε το κίνημα της Wall Street. Τι πιστεύετε; Είναι αποτελεσματικά κινήματα; Μπορεί να είναι αποτελεσματικά; Λευτέρη;

Λευτέρης: Όχι. Γιατί κάνουν αυτές τις επαναστάσεις και μετά... Το να κάνεις κάτι καλό για ένα χρονικό διάστημα και μετά να γυρίζεις εκεί που ήσουνα, δεν αλλάζει κάτι.

Ιωάννα: Γεωργία;

Γεωργία: Εγώ πιστεύω ότι δεν έχουν αποτέλεσμα, αλλά θα μπορούσαν να έχουν με περισσότερη προσπάθεια.

Βαγγέλης: Εγώ επίσης πιστεύω ότι δεν έχουν αποτέλεσμα γιατί ας πούμε γίνεται αυτό λόγω του ότι ανεβαίνουν οι φόροι, πέφτουν οι συντάξεις και γενικώς υπάρχει ένα πρόβλημα με το ότι πολλές οικογένειες και άνθρωποι γενικώς γίνονται πολύ πιο φτωχοί απ' ό,τι ήταν. Και με το να κάνουν αυτές τις εξεγέρσεις δεν κερδίζουν τίποτα γιατί για να φτιάξουν τα πράγματα χρειάζονται χρήματα οπότε χάνουν χρήματα από μόνοι τους γιατί η κυβέρνηση δεν τους τα δίνει ούτε αυτά για να πληρώσει τις ζημιές που κάνουν.

Αντίθετα, οι μαθητές των άλλων σχολείων της πόλης προσεγγίζουν συλλογικές πρακτικές που σχετίζονται με την διαμαρτυρία στο δημόσιο χώρο ως μέσο διεκδίκησης δικαιωμάτων. Εντούτοις, και στις δύο περιπτώσεις το εθνικό

υπόβαθρο των μεταναστών αποτελεί αρκετό κριτήριο για την αποδοκιμασία της πράξης τους. Στο *σχολείο αγροτικής περιοχής*, αν και οι μαθητές οι οποίοι εκφράζονται για το ζήτημα αποδοκιμάζουν την πρακτική λέγοντας ότι παρεμποδίζεται το έργο των φοιτητών, ωστόσο, δεν χρησιμοποιούν ως επιχείρημα τη διαφορετική προέλευση των μεταναστών των οποίων τα αιτήματα αντίθετα συμερίζονται («τα δικαιώματά τους τα διεκδικούν και καλά κάνουν που τα διεκδικούν,» «μπορεί, να πήγαν, να δούλεψαν, και να τους άφησαν απλήρωτους»).

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο αγροτικής περιοχής)*

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Κρίστι: Ναι, αυτό που είπε η Ράνια. Δεν είναι και το πιο σωστό πράγμα. Αλλά το να κάνουνε... Εκεί που είναι αυτοί ας πούμε εκεί μπορεί να γίνεται κάποιο μάθημα ή να γίνεται κάτι άλλο. Να το διακόψουνε. Και δεν είναι τόσο σωστό. Θα μπορούσαν να το κάνουνε απ' έξω ας πούμε απ' αυτό. Ή κάπου αλλού.

Στελλίνα: Και με τον Κρίστι συμφωνώ.

Η παραπάνω προσέγγιση των μαθητών γίνεται στη βάση μιας «ιδιοκτησιακής» αντίληψης του δημόσιου χώρου που αντικατοπτρίζει την αντίληψη των μαθητών ελληνικής καταγωγής για τη σχέση κράτους και δημόσιου χώρου. Αναφορικά με τον δημόσιο χώρο, οι μαθητές στα δύο αστικά σχολεία και στο ημιαστικό σχολείο αναπτύσσουν παρόμοιες αφηγήσεις παρουσιάζοντας το ζήτημα της κατάληψης δημοσίων κτιρίων από μη-Έλληνες πολίτες ως ανάρμοστο. Οι μαθητές χρησιμοποιούν το επιχείρημα της μη-ελληνικής καταγωγής και δεν κάνουν αναφορά στις συνέπειες της κατάληψης καθεαυτές. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μη-ελληνικής καταγωγής στο σχολείο της αγροτικής περιοχής θεωρούν ανάρμοστη τη συγκεκριμένη πολιτική πράξη αναφερόμενοι, ωστόσο, στις συνέπειες της πράξης αυτής και μη διαφοροποιώντας την από τις καταλήψεις των Ελλήνων μαθητών ή των εργαζομένων.

5.1.5. Το ρεπερτόριο των «δικαιωμάτων»: η αναγνώριση των κοινωνικών δικαιωμάτων του Άλλου ως ταυτόχρονη στάση αποκλεισμού του από το πεδίο των πολιτικών δικαιωμάτων

Τα δικαιώματα είναι μία από τις θεμελιωδέστερες έννοιες η οποία συνδέεται με την έννοια της πολιτεϊότητας. Στηρίζει και συνδέεται με την έννοια της ευθύνης στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας (Council of Europe. Committee of Ministers, 2010). Όπως και στην προηγούμενη περίπτωση, έτσι και σ' αυτήν του ρεπερτορίου των «δικαιωμάτων», η έννοια «δικαίωμα» έχει διαφορετική σημασία στα διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τα δεδομένα, στο σχολείο αγροτικής περιοχής το ρεπερτόριο των «δικαιωμάτων» διαμορφώνεται κυρίως στο πλαίσιο της συζήτησης για την κατάληψη της Νομικής Σχολής από τους πρόσφυγες, ενώ συνδέεται, επίσης, με τις καταλήψεις που πραγματοποιούνται σε δημόσια κτίρια από τους Έλληνες.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο αγροτικής περιοχής)*

Κατάληψη Νομικής Σχολής Αθηνών

Κρίστι: Αυτό είναι σωστό που έγινε, γιατί δε βρίσκουν την εύκολη λύση να πάνε κάπου αλλού, αλλά επιμένουν εκεί αυτό που θέλουν να κάνουν. Μένουν σ' αυτή τη χώρα που θέλουν να εργαστούν. Τώρα τα δικαιώματα τους τα ζητάνε και σωστά κάνουν που τα ζητάνε. Αυτά είχα να πω.

[...]

Γεωργία: Ε, αυτοί οι άνθρωποι έρχονται από εκεί για να σώσουν τις ζωές τους. Για να μην υπάρχουν πολλά προβλήματα.

Ιωάννα: Και για το ότι κατέλαβαν το κτίριο αυτό της Νομικής Σχολής Αθηνών; Ξέρουμε τι είναι η Νομική Σχολή;

Γεωργία: Για να κατακτήσουν αυτό που θέλουν.

Ιωάννα: Όλντι

Όλντι: Για να μην κάθονται στον δρόμο.

Μέβι: Και αυτό που κάνουν είναι σωστό γιατί αυτή δουλέψανε και δεν... Τους πιάνανε κορόιδο.

[...]

Ιωάννα: και άμα συγκρίνουμε αυτή την κατάληψη με την κατάληψη που κάνουν τα παιδιά στο γυμνάσιο;

Στελλίνα: Διαφορετικές γιατί...

Κρίστι: Κυρία, η ίδια είναι γιατί και οι δύο ζητάνε τα δικαιώματά τους.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν το ρεπερτόριο των δικαιωμάτων προκειμένου να δικαιολογήσουν έναν αριθμό πολιτικών δράσεων, όπως οι απεργίες, οι διαμαρτυρίες και οι καταλήψεις. Αυτά τα ρεπερτόρια αναπτύσσονται από μαθητές σε όλα τα σχολεία και –ανάλογα με το θέμα που πραγματεύονται– χαρακτηρίζονται από έλλειψη σαφήνειας ή άγνοια.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:

(ιδιωτικό σχολείο)

Αλεξάνδρα: Αυτό το φαινόμενο το γνωρίζουμε και ονομάζεται κατάληψη, γίνεται συνήθως όταν η χώρα δε βρίσκεται σε πολύ καλή κατάσταση. Γίνεται για να διεκδικήσουν οι μαθητές και οι εργαζόμενοι κάποια δικαιώματα που δεν έχουν ακόμα, εεε, δεν είναι πάντα σωστό αυτό να καταλήγει σε βία...

[...]

Απόστολος: Η γνώμη μου είναι ότι είναι οι πολιτικοί οι οποίοι δε δίνουν τα δικαιώματα που χρειάζονται στους ανθρώπους που εργάζονται, στους ανθρώπους που κάνουν αυτή τη δουλειά, δηλαδή τους σκουπιδιάρηδες. Δε δίνουν τα κατάλληλα δικαιώματα... Και αυτοί για να τα διεκδικήσουν κάνουν απεργίες και γ' αυτό μαζεύονται τα σκουπίδια.

Ιωάννα: Κάποιος άλλος που θέλει να πει κάτι; Μυρσίνη;

Μυρσίνη: κυρία, εγώ πιστεύω πως φταίει και η οικονομική κατάσταση της χώρας που δεν επιτρέπει στους σκουπιδιάρηδες να έχουν τον κατάλληλο μισθό που τους αρμόζει για τη δουλειά που κάνουνε κι έτσι κάνουνε... δημιουργούν κινήματα για να αντιμετωπίσουνε το πρόβλημα. Για να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.

Οι μαθητές αναφερόμενοι στα δικαιώματα πολύ σπάνια μπορούν να εξηγήσουν ακριβώς τι συνεπάγονται αυτά σε κάθε περίπτωση, γι' αυτό και συχνά επιλέγουν να μιλούν αφηρημένα («κάποια δικαιώματα») ή περιληπτικά («τα δικαιώματα»). Επίσης, συχνά συνδέουν τα δικαιώματα με την κοινωνική τους διάσταση και ζητήματα όπως οι μισθοί, η στέγη, οι συντάξεις ή τα αιτήματα των μαθητών στο πλαίσιο της διεκδίκησης καλύτερης ποιότητας εκπαίδευση.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(ιδιωτικό σχολείο)

Αγανακτισμένοι (Ελλάδα)

Ιωάννα: Λέει στην πρώτη διαφάνεια: «Γνωρίζετε αυτές τις ομάδες; Γιατί νομίζετε ότι συγκεντρώθηκαν έξω από τη Βουλή; Και πώς κρίνετε αυτή τους την κίνηση;»

Δημήτρης: Εγώ πιστεύω πως μαζεύτηκαν για να κάνουν μία διαμαρτυρία.
Μυρσίνη: Για να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.
Ιωάννα: Τι είδους δικαιώματα πιστεύετε ότι είναι αυτά;
παιδιά παίρνουν τον λόγο εκ περιτροπής: Θέσεις των εργαζομένων, μισθοί, συντάξεις...
Μυρσίνη: Κυρία, κοινωνικά θέματα.

Γενικότερα, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές χρησιμοποιούν το ρεπερτόριο των «δικαιωμάτων» καταδεικνύει το γεγονός ότι τα κοινωνικά δικαιώματα τίθενται σε προτεραιότητα έναντι των πολιτικών τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, οι μαθητές επικαλούνται προκειμένου να δικαιολογήσουν ορισμένες πολιτικές δράσεις αλλά και γιατί τα εκτιμούν ως αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτεότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ωστόσο, η διαμαρτυρία αναδεικνύεται ως το μόνο μέσο διεκδίκησης των δικαιωμάτων των πολιτών, ενώ συνολικά η προσέγγισή των μαθητών στη πολιτική συμμετοχή του πολίτη περιορίζεται στη δυνατότητα του εκλέγειν.

Οι αναφορές των μαθητών σε δικαιώματα στο σχολείο ημιαστικής περιοχής, και τα δύο σχολεία της πόλης είναι διαφοροποιημένες. Οι μαθητές στα σχολεία αυτά είναι ελληνικής εθνοτικής καταγωγής. Το ρεπερτόριο των δικαιωμάτων που κατασκευάζεται από τους μαθητές των σχολείων αυτών σχετίζεται με το σύνολο των κοινωνικών δικαιωμάτων και συγκεκριμένα με το γεγονός ότι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες είναι, επίσης, φορείς μιας σειράς δικαιωμάτων τα οποία, ωστόσο, είναι πολύ περιορισμένα σε σχέση με αυτά του Έλληνα πολίτη.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο μη-προνομιούχου αστικής περιοχής)

Καταλήψεις σχολείων-δημόσιων κτιρίων

Φιλίω: Τέσσερα, εντάξει. Και είναι, επίσης, ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα το οποίο οι άνθρωποι έχουν να αντιμετωπίσουν. Αλλά από την άλλη πλευρά ο τρόπος με τον οποίο το διεκδικούν ή προσπαθούν να κερδίσουν τα δικαιώματά τους είναι υπερβολικός.

Σύμφωνα με την ταξινόμηση των δικαιωμάτων που γίνεται από τον Marshall, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες οι οποίοι δεν διαθέτουν την επίσημη ιδιότητα του πολίτη είναι αποστερημένοι πολιτικών δικαιωμάτων και δεν δικαιούνται τα ίδια κοινωνικά δικαιώματα. Από την άλλη πλευρά, τα πολιτικά δικαιώματα προσεγγίζονται μάλλον ως μία σημαντική παραχώρηση από την πλευρά του κράτους. Αυτό γίνεται αναδεικνύεται και από την προαναφερθείσα προσέγγιση σχετικά με τον τρόπο διεκδίκησης των δικαιωμάτων και την πρόσβαση στον δημόσιο χώρο.

Η προσέγγιση των μαθητών στην πολιτική συμμετοχή η οποία περιορίζεται στο δικαίωμα της ψήφου και το γεγονός ότι το πολιτικό επικυρώνεται από το κράτος καθιστούν την προσέγγιση του Κοντογιώργη (2003) στα σύγχρονα πολιτικά συστήματα πιο οικεία. Όπως υποστηρίζει, οι κοινωνίες της νεωτερικότητας ικανοποιούνται με την εμπειρία της ατομικής ελευθερίας και νομιμοποιούν τα πολιτικά συστήματα μη-αντιπροσωπευτικής διαμεσολάβησης, όπως τα φεουδαλικά στρώματα έκαναν με τη φεουδαρχία (ό.π.: 236).

Τα δικαιώματα αποτελούν, επίσης, μία έννοια στον λόγο των μαθητών η οποία κατασκευάζει την ετερότητα μέσα από εκφράσεις όπως «οι μετανάστες θα πρέπει να έχουν κι αυτοί δικαιώματα!» Αν και αυτή η διατύπωση εκφράζει συμπάθεια προς την ευάλωτη ομάδα των μεταναστών, εντούτοις, συγκροτεί μία άποψη η οποία αποτελεί τον δείκτη ταξινόμησης των μελών της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ως πολιτών δεύτερης κατηγορίας, οι οποίοι αποστερούνται

πολιτικών, αλλά συχνά και κοινωνικών δικαιωμάτων. Αυτή η άρνηση των πολιτικών δικαιωμάτων, ωστόσο, παρεμποδίζει την ισότιμη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία, δεδομένου ότι δεν υπάρχει πρόσβαση στις διαδικασίες ελέγχου της εξουσίας, όπως το δικαίωμα ψήφου ή ακόμα και η συμμετοχή στην εξουσία.

5.2 Το «κράτος»

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο πολίτης προσδιορίζεται εντός του φυσικού του χώρου στην πολιτικά συντεταγμένη κοινωνία. (Κοντογιώργης, 2003: 23). Ο Κοντογιώργης επισημαίνει την κεντρική σημασία της ικανότητας του ατόμου να αυτοπροσδιορίζεται στον προσωπικό και κοινωνικό του βίο αλλά και σε ό,τι αφορά την πολιτική του δραστηριότητα. Η ικανότητα προς αυτοπροσδιορισμό είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτή της ελευθερίας και συνεπώς η έννοια της πολιτειότητας βρίσκεται στον αντίποδα δεσποτικών συστημάτων τα οποία παράγουν κοινωνίες «υποκειμένων». Ωστόσο, τα δεδομένα των εργαστηρίων καταδεικνύουν ότι η έννοια του κράτους είναι αποσυνδεδεμένη από την κοινωνία των πολιτών, γεγονός το οποίο καταδεικνύει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κράτος ως έναν γραφειοκρατικό μηχανισμό ο οποίος έχει απορροφήσει κάθε λειτουργία που αφορά στο πολιτικό και αποτελεί αντικείμενο διαχείρισης μιας πολιτικής ελίτ. Έτσι, αν και στον λόγο των μαθητών η έννοια του κράτους συνδέεται με αυτήν της εθνικής κυριαρχίας και της διοίκησης, εντούτοις, δεν γίνεται καμία αναφορά σε έννοιες ή λειτουργίες που δείχνουν την σχέση του πολίτη με αυτό (π.χ. συμμετοχή στα κοινά, έλεγχος της εξουσίας, σημασία εκλέγειν και εκλέγεσθαι).

ΚΡΑΤΟΣ	σχολεία	ΑΓΡΟΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ (μη-προνομιούχο)	ΑΣΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ	ΙΔΙΩΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
<i>ρεπερτόρια</i>						
διοίκηση		✓	✓	✓	✓	✓
κυριαρχία			✓			
ανωτερότητα			✓	✓	✓	
ταύτιση						✓
διαφθορά					✓	

πίνακας 5.2 ευρήματα από την ανάλυση δεδομένων των εργαστηρίων

Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, οι ορισμοί των μαθητών για το κράτος περιστρέφονται κυρίως γύρω από τις έννοιες της διοίκησης και της (εθνικής) κυριαρχίας. Η σχετική ορολογία χρησιμοποιείται από τους μαθητές όλων των σχολείων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χρησιμοποιούν έννοιες που συνδέουν το κράτος με θεσμούς όπως η «κυβέρνηση», οι «βουλευτές», οι «επίσημοι», και η «εξουσία» («όσοι βρίσκονται στην εξουσία»).

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο ημιαστικής περιοχής)*

Απεργία εργαζομένων καθαριότητας

Ιωάννα: Ποιος είναι υπεύθυνος γι' αυτά που συμβαίνουν σήμερα νομίζετε; μαθητές: Το κράτος.

Ιωάννα: Το κράτος... Είναι μία απάντηση. Ποιος είναι το κράτος;

Έφη: Αυτός που έχει την ευθύνη είναι ο άνθρωπος που έχει τα φορτηγά. Αν δεν τους πληρώνει στην ώρα τους, τα φορτηγά δεν θα κάνουν τη δουλειά τους. Άρα αυτός είναι υπεύθυνος.

Ιωάννα: Ναι. Κάποιοι από εσάς τον ορίσατε αυτόν το κάποιον ως κράτος. Το είπατε κράτος. Όταν λέτε «κράτος» τι έχετε στο μυαλό σας; Αντρέι;

Αντρέι: Χώρες ενωμένες... Όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ιωάννα: Χώρες όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση είναι κράτος. Γιώργο...

Γιώργος: Το κράτος είναι ένας περιορισμένος χώρος... όπου... πολλοί άνθρωποι... όπου ζούνε πολλοί άνθρωποι.

Ιωάννα: Εντάξει. Ήθελες να πεις κάτι, Μαρία;

Μαρία:...Εεε...η εξουσία... εεε... Πώς να το πω τώρα; Οι βουλευτές... οι νόμοι...

Ιωάννα: Ναι, Έφη.

Έφη: Είναι η κυβέρνηση σε έναν περιορισμένο χώρο.

Στο παραπάνω απόσπασμα οι μαθητές του σχολείου ημιαστικής περιοχής προσπαθώντας να ορίσουν την έννοια του κράτους πραγματοποιούν μία σειρά προσεγγίσεων που αφορούν στη διοίκησή του, την εθνική του κυριαρχία αλλά και την εξουσία. Όλες αυτές οι προσεγγίσεις συνιστούν ρεπερτόρια τα οποία αξιοποιούνται από τους μαθητές σε όλα τα σχολεία και τα οποία συγκροτούν αυτή την έννοια του κράτους συνολικά.

5.2.1 Το ρεπερτόριο της «διοίκησης»: η κατασκευή της διχοτομίας μεταξύ κράτους και πολίτη

Η χρήση του ρεπερτορίου της διοίκησης υποδηλώνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το κράτος μέσω των θεσμικών του εκδηλώσεων, όπως η κυβέρνηση, το βουλευτικό αξίωμα ή οι υπηρεσίες.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο ημιαστικής περιοχής)*

Έφη: Το κράτος είναι η κυβέρνηση - για να το πω έτσι - αυτοί που μας κυβερνούν και κάνουν τους νόμους, είναι μια περιορισμένη περιοχή όπου ζουν οι κάτοικοι.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο αστικής μη-προνομιούχου περιοχής)*

Φιλιώ: Ναι, Αφού μιλήσαμε για διοίκηση, θα ήθελα να μιλήσω λίγο για τη γραφειοκρατία για την οποία μιλούν πολλοί άνθρωποι. Μιλάνε, ας πούμε, για την εφορία... Ότι πρέπει να την αλλάξουμε. Όλα αυτά τα μέτρα που παίρνει το κράτος μας μπερδεύουν επειδή τα πράγματα αλλάζουν κάθε μέρα κάποιοι άνθρωποι είναι μπερδεμένοι με την εφορία, τους φόρους και όλα αυτά. Και δεν τα αντέχουμε αυτά και γι' αυτό πιστεύουμε ότι δε θα έπρεπε να κυβερνούνε. Δε μου φαίνεται δίκαιο αυτό... Δεν μπορούμε να πληρώσουμε τους φόρους και άρα πρέπει να ρίξουμε το φταίξιμο σ' αυτούς. Δεν είναι, όμως, αυτή η λύση.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(ιδιωτικό σχολείο)*

Ανεργία & μετανάστευση σε παγκόσμια κλίμακα

Βαγγέλης: Εκεί πρέπει το κράτος να επέμβει για να δημιουργήσει καταστάσεις για θέσεις εργασίας...

Ιωάννα: Ποιο είναι το κράτος; Τι εννοείς κράτος;
Βαγγέλης: Το κράτος εννοώ... Τη χώρα κυρία. Την κυβέρνηση. Όπως παλιά είχαμε τον Παπανδρέου...

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο ημιαστικής περιοχής)*

Γιώργος: Κι εμένα. Όταν περνάω μπροστά από αυτούς τους ανθρώπους, νιώθω λύπη γι' αυτούς και θα ήθελα να γίνει κάτι... Ο Δήμος να κάνει κάτι για να έχουν σπίτι κάτι σαν ένα ίδρυμα.

Ιωάννα: Άρα, πιστεύεις ότι πρέπει οι αρχές πρέπει να κάνουν κάτι.

Γιώργος: Ναι.

[...]

Γιώργος: Νομίζω ότι... Εεε... Δε συμφωνώ με την Έφη ότι δεν είναι σωστό να κάνουνε καταλήψεις επειδή αν το ζητήσουν έτσι απλά από το κράτος... Το κράτος έχει άλλα πράγματα να κάνει και θα πει: "Δε μπορώ να ασχολούμαι με τους πρόσφυγες. Έχω την οικονομική κρίση... Πρέπει να λύσω διάφορα θέματα. Είναι καλύτερα με τις καταλήψεις».

Με το ρεπερτόριο της διοίκησης οι μαθητές αποκαλύπτουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχέση κράτους και πολίτη αλλά και τη θέση του πολίτη στην κοινωνία. Με βάση τα παραπάνω αποσπάσματα, το κράτος στηρίζεται στη γραφειοκρατία («γραφειοκρατία», «τα μέτρα που παίρνει το κράτος», «άνθρωποι είναι μπερδεμένοι»), ενώ είναι εξίσου συνδεδεμένο με τους θεσμούς της Δημόσιας Διοίκησης και της Κυβέρνησης ειδικότερα. Οι απαντήσεις των μαθητών καταδεικνύουν την αντίληψή τους για τη διχοτομία μεταξύ κράτους και πολίτη.

5.2.2 Το ρεπερτόριο της «ανωτερότητας»: σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ πολίτη και πολιτικών ως κανονικότητα της πολιτικής ζωής

Η έννοια της «ανωτερότητας» επανέρχεται συχνά στον λόγο των μαθητών. Αρκετές φορές, όταν μιλούν για τους επίσημους ή τους πολιτικούς ηγέτες αναφέρονται σ' αυτούς χρησιμοποιώντας τον όρο «ανώτεροι», παρά το γεγονός ότι συχνά αμφισβητούν αυτή την ίδια την ανωτερότητα της θέσης τους.

*απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:
(σχολείο αστικής-μη-προνομιούχου περιοχής)*

Αγανακτισμένοι

Άννα: Κυρία, γιατί να ακούμε, ας πούμε τον Παπανδρέου και όλους αυτούς;

Ιωάννα: Γιατί πρέπει να τους ακούμε; Μπορεί κάποιος να απαντήσει την ερώτηση της Άννας;

Φιλιώ: Επειδή τους ψηφίζουμε και εκλέγονται και δε μπορούμε να κάνουμε τίποτα επειδή η πλειοψηφία κερδίζει.

Άννα: Τους ψηφίζουμε. Γιατί να είναι ανώτεροι;

Ιωάννα: «Τους ψηφίζουμε γιατί να είναι ανώτεροι». Εννοείς ότι σε μια χώρα, σε μια κοινωνία όλοι πρέπει να είναι ίσοι. Δεν πρέπει να ψηφίζουμε για κάποιους οι οποίοι θα είναι ανώτεροί μας.

μαθητές: Όχι.

Ιωάννα: Ακούσατε τι είπε η Άννα;

μαθητές: Ναι.

Ελίσα: Συμφωνώ.

Ιωάννα: Και; Συμφωνείς. Έχετε όλοι τα ίδια ερωτήματα;

Κωνσταντίνα: Ναι, γιατί μπορεί να ξέρουν λίγα περισσότερα από εμάς αλλά φαίνεται ότι δε φταίνε μόνο αυτοί που είμαστε σ' αυτή την κατάσταση αλλά και δικό μας το φταίξιμο.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο αστικής περιοχής)

Καταλήψεις

Μελίνα: [...] Στην πάνω εικόνα βλέπουμε μία κατάληψη. Νομίζω είναι εργασιακή αυτή η κατάληψη. Κλείνουν δημόσια κτίρια. Συνήθως όταν είναι οι άνθρωποι αγανακτισμένοι κλείνουν δημόσια κτίρια και ζητάνε από το κράτος, από τον λαό να τους δώσει δουλειά - εκεί που γράφει «Ανεργία». Και νιώθουν την ανάγκη να το κάνουν αυτό.

Ιωάννα: Από το κράτος είπες, από τον λαό.

Μελίνα: Από τους ανώτερους; Ναι. Πώς να το πω τώρα;

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο ημιαστικής περιοχής)

Occupy Wall Street Movement

Γιώργος: Εεε... Ήθελα να πω... Ότι ο ένας άνθρωπος μπορεί να επηρεάσει τον άλλο επειδή είναι μαζί ενωμένοι και έτσι οι ανώτεροι μπορεί να καταλάβουν καλύτερα.

Η χρήση του ρεπερτορίου είναι ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ κράτους και κοινωνίας και σκιαγραφούν σαφώς το μεταξύ τους όριο. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η απόσταση αυτή αναδεικνύεται και μέσω του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές, αναφερόμενοι σε θεσμούς, όπως αυτός του πρωθυπουργικού ή του βουλευτικού αξιώματος, συγκροτούν το ρεπερτόριο της «ανωτερότητας». Παράλληλα, το συγκεκριμένο ρεπερτόριο αποτελεί εκδήλωση του ιεραρχικού τρόπου αντίληψης των ανθρώπινων σχέσεων στην κοινωνία η οποία νομιμοποιείται, άλλωστε, καθώς διέρχεται την σφαίρα της πολιτικής.

Στο πλαίσιο της συζήτησης για τα κινήματα Occupy αλλά και για τις καταλήψεις, όπου εκφράζεται η διεκδίκηση δικαιωμάτων από πλευράς των πολιτών, οι μαθητές δίνουν έμφαση στη διχοτομία κράτους και κοινωνίας. Οι απαντήσεις που δίνονται δείχνουν μάλλον ότι το κράτος αποτελεί ένα μηχανισμό λήψης αποφάσεων, ενώ η συμμετοχή του πολίτη περιορίζεται στην εκλογική διαδικασία. Αυτή η αντίληψη για την έννοια της συμμετοχής, η οποία αναδείχθηκε και μέσα από το ρεπερτόριο των «δικαιωμάτων», περιορίζει τη δημοκρατία σε ένα σύστημα διαιτησίας και έκφρασης προτιμήσεων μέσω της εκλογικής διαδικασίας.

Μία σημαντική παράμετρος που εντάσσεται στο ρεπερτόριο της ανωτερότητας είναι αυτή της «εξουσίας», την οποία φέρουν αυτοί που, σύμφωνα με τους μαθητές, συγκροτούν το κράτος, ενώ οι τελευταίοι συνδέονται με τη διαφθορά.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:
(σχολείο αστικής περιοχής)

Αγανακτισμένοι

Ιωάννα: Ναι, ναι.

Άννα: Ναι, εντάξει, συμφωνώ. Ας υπάρχει κάποιος ανώτερος. Αλλά τουλάχιστον πρέπει να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις. Εννοώ ότι οι αποφάσεις που παίρνουν - κάποιες από αυτές - δεν είναι σωστές και το μόνο πράγμα που τους ενδιαφέρει είναι να είναι ανώτεροι.

Ιωάννα: Αυτό πιστεύεις. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα κάνουν; Πώς το ονομάζουμε αυτό;

μαθήτριες (Μαριάννα, Άννα): Εξουσία

[...]

Κωνσταντίνα: Εεε, διαμαρτύρονται γιατί ο Παπανδρέου και οι πρωθυπουργοί... επειδή είναι ανώτεροι από εμάς...

Ιωάννα: Ναι, θάνο.

Θάνος: Είναι επειδή εκεί μέσα είναι όλοι οι...

Νίκος: Οι απατεώνες!

μαθητές: (γελάνε)

Θάνος: Οι πολιτικοί... Εεε... οι υπουργοί... εεε... οι βουλευτές... αυτοί που κυβερνούν τη χώρα.

Τόσο η ιεραρχήσεις που πραγματοποιούν οι μαθητές στον λόγο τους αλλά και η συζήτηση για τον ρόλο της εξουσίας αποκαλύπτει τις αντιλήψεις τους για τη συγκρότηση και λειτουργία της σφαίρας του πολιτικού. Στον λόγο τους οι πολιτικοί προσδιορίζονται από το γεγονός της κατοχής αξιωμάτων που τους καθιστούν ιεραρχικά ανώτερους. Αν και οι μαθητές τείνουν να αμφισβητούν την αυθεντία τους, εντούτοις, φαίνεται ότι οι πολιτικοί αξιωματούχοι είναι εκείνοι που ορίζουν τη διακυβέρνηση. Αποπειρώμενοι να αναλύσουμε περαιτέρω τον λόγο των μαθητών για μία εννοιολόγηση της πολιτειότητας πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι οι συνεχείς αναφορές τους στην άσκηση της διακυβέρνησης από τους πολιτικούς αποκαλύπτει μια έμφαση στην εκτελεστική λειτουργία του κράτους και στην απουσία του διαβουλευτικού χαρακτήρα της πολιτικής ζωής.

5.2.3 Το ρεπερτόριο της «ταύτισης»: διαίρεση του κοινωνικού χώρου μέσω της ταύτισης με το κράτος

Βλέποντας συνολικά τις περιπτώσεις πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθητές του σχολείου αστικής περιοχής και του ιδιωτικού σχολείου υιοθετούν μία καινούρια οπτική σχετικά με τη σχέση του πολίτη με το κράτος. Αυτή η σχέση αφορά στους οικονομικούς δεσμούς μεταξύ των δύο πλευρών. Οι μαθητές του ιδιωτικού σχολείου, αν και υποστηρίζουν απόψεις που σχετίζονται με το ρεπερτόριο της «διοίκησης», αξιοποιούν ταυτοχρόνως ένα ρεπερτόριο που αποκαλύπτει την «ταύτιση» τους με το κράτος. Για παράδειγμα στη συζήτηση για το θέμα των κινημάτων Occupy, εγείρεται αντιπαράθεση ανάμεσα σ' αυτούς που ισχυρίζονται ότι τα κινήματα αυτά αποτελούν έκφραση δίκαιων διεκδικήσεων και σ' αυτούς που υποστηρίζουν το επιχείρημα ότι το κράτος αποτελεί την οντότητα με την οποία ο πολίτης συνδέεται με οικονομικούς όρους.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:

(ιδιωτικό σχολείο)

Κινήματα «Occupy»

Ιωάννα: Μπορώ να σας ρωτήσω; Είδαμε τα κινήματα των Ελλήνων. Σας περιέγραψα το κίνημα των Indignados και τώρα βλέπετε το κίνημα της Wall Street. Τι πιστεύετε; Είναι αποτελεσματικά κινήματα; Μπορεί να είναι αποτελεσματικά; Λευτέρη;

Λευτέρης: Όχι. Γιατί κάνουν αυτές τις επαναστάσεις και μετά... Το να κάνεις κάτι καλό για ένα χρονικό διάστημα και μετά να γυρίζεις εκεί που ήσουνα, δεν αλλάζει κάτι.

Ιωάννα: Γεωργία;

Γεωργία: Εγώ πιστεύω ότι δεν έχουν αποτέλεσμα, αλλά θα μπορούσαν να έχουν με περισσότερη προσπάθεια.

Βαγγέλης: Εγώ, επίσης, πιστεύω ότι δεν έχουν αποτέλεσμα γιατί ας πούμε γίνεται αυτό λόγω του ότι ανεβαίνουν οι φόροι, πέφτουν οι συντάξεις και γενικώς υπάρχει ένα πρόβλημα με το ότι πολλές οικογένειες και άνθρωποι γενικώς γίνονται πολύ πιο φτωχοί απ' ό,τι ήταν. Και με το να κάνουν αυτές τις εξεγέρσεις δεν κερδίζουν τίποτα γιατί για να φτιάξουν τα πράγματα χρειάζονται χρήματα οπότε χάνουν χρήματα από μόνοι τους γιατί η κυβέρνηση δεν τους τα δίνει ούτε αυτά για να πληρώσει τις ζημιές που κάνουν.

Όπως φαίνεται στο προηγηθέν απόσπασμα, οι μαθητές του ιδιωτικού σχολείου αντιμετώπιζουν τα κοινωνικά κινήματα με ένα βαθμό κυνισμού. Χωρίς να εξετάζουν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματά τους, καταδικάζουν αυτές τις κινήσεις ως αναποτελεσματικές. Παράλληλα, από τις τοποθετήσεις τους διαφαίνεται η ταύτισή τους με το κράτος διαχωρίζοντας τα οφέλη του τελευταίου από αυτά των πολιτών και χωρίς να προβληματιστούν για δομικές αιτίες που προκαλούν τα συγκεκριμένα προβλήματα. Τέτοιου είδους προβληματισμός αναδείχθηκε αντίθετα στο σχολείο της μη προνομιούχου αστικής περιοχής υποδηλώνοντας ότι οι μαθητές έχουν την ωριμότητα να αναπτύξουν τέτοιους συλλογισμούς.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου

(σχολείο μη-προνομιούχου αστικής περιοχής)

Απεργία υπαλλήλων καθαριότητας

Ιωάννα: Α! Εντάξει. Άρα επιβαρύνουν τους πολίτες...

Μαριάννα: Ναι. Έτσι ό,τι γίνεται, γίνεται εναντίον των πολιτών και όχι της κυβέρνησης που δεν τους πληρώνει κανονικά

Ιωάννα: Άννα...

Άννα: Ξέρετε κάτι; Γιατί να μην τα μαζέψουμε εμείς;

Μαθητής: Μπλιαχ!

Ιωάννα: Να βγούμε έξω και να τα μαζέψουμε;

Άννα: Ναι!

Μαριάννα: Δεν είναι δουλειά μας να το κάνουμε.

Νίκος: Ναι δεν είναι δουλειά μας... Τους πληρώνουμε για να το κάνουν!

Ιωάννα: Δεν είναι δουλειά μας..

Νίκος: Ναι, είναι δουλειά των σκουπιδιάρηδων!

Άννα: Λέω για τα δικά μας τα σκουπίδια.

- τα παιδιά αρχίζουν να συζητούν -

Ιωάννα: Τι είπες Ελένη;

Ελένη: Ακόμα και να τα μαζέψουμε. Πού θα τα πάμε;

Ιωάννα: Υποθέτω ότι ξέρουμε πού θα τα πάμε. Αλλά συμφωνείς ότι πρέπει να τα μαζέψουμε; Διαφωνείς;

Κωνσταντίνα: Εγώ διαφωνώ.

Νίκος: Γιατί πληρώνουμε τότε;

Κωνσταντίνα: Δεν νομίζω ότι είναι η δουλειά μας να τα μαζέψουμε. Έχουμε διαφορετική δουλειά και όποιος έχει αυτή τη δουλειά και πληρώνεται γι' αυτό το πράγμα αυτός πρέπει να το κάνει.

Ιωάννα: Ναι.

Φιλίω: Όπως λέει και η Κωνσταντίνα, καθένας από εμάς ανήκει σε έναν τομέα. Μερικοί άνθρωποι εργάζονται σ' αυτόν τον τομέα και άλλοι μπορεί να δουλεύουν σε ένα γραφείο ή σε μια εφορία. Όλοι έχουν διαλέξει αυτό που κάνουν και δε μπορούμε να κάνουμε τη δουλειά κάποιου άλλου.

Ελίσα: Ναι.

Ιωάννα: Ναι.

Άννα: Αλλά αφού εμείς τα πετάμε γιατί να τα μαζεύουν αυτοί; Δικά τους είναι; Δεν διάλεξαν να γίνουν σκουπιδιάρηδες! Βασικά γίνανε γιατί δεν πήγανε στο Πανεπιστήμιο όπως οι περισσότεροι άνθρωποι και κάνουν μια δουλειά που δεν είναι και η καλύτερη.

Ιωάννα: Μάλιστα. Άρα δεν είναι επιλογή τους να κάνουν αυτή τη δουλειά.

Νίκος: Ναι, καλά...

Ελίσα: Είναι δουλειά τους να μαζεύουν τα σκουπίδια. Δεν είναι δουλειά μας.

Νίκος: Ναι!

Άννα: Δικά μας δεν είναι τα σκουπίδια κυρία; Εμείς τα πετάμε άρα έχουμε υποχρέωση να τα μαζέψουμε!

Στο παραπάνω παράθεμα οι μαθητές συζητώντας για τις συνέπειες της μακρόχρονης απεργίας των υπάλλήλων καθαριότητας τοποθετούνται διαφο-

ρετικά απέναντι στο ζήτημα. Μέσα από τη συζήτηση αναδεικνύεται η ικανότητα των μαθητών να εξετάσουν τα αίτια που οδηγούν στην ταξική οργάνωση της κοινωνίας και τον τρόπο καταμερισμού εργασίας. Παράλληλα, διαφαίνεται η τάση των περισσότερων από αυτούς (Φιλιώ, Νίκος, Ελίσα) να πραγματοποιούν διακρίσεις μεταξύ των ανθρώπων στηριζόμενοι σε αξιολογήσεις και χρησιμοποιώντας ως κύριο κριτήριο τον οικονομικό παράγοντα.

Το γεγονός ότι οι μαθητές ταυτίζονται με το κράτος γίνεται περαιτέρω σαφές όταν στο πλαίσιο της συζήτησης αποδοκιμάζουν μορφές πολιτικής δράσης που έχουν τη μορφή πολιτικής αντίδρασης τόσο σε τοπικό επίπεδο (καταλήψεις των σχολείων ή των δημόσιων χώρων) όσο και σε παγκόσμιο (κινήματα των Αγανακτισμένων, Occupy).

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:
(ιδιωτικό σχολείο)

Δημήτρης: Πιστεύουμε ότι αυτοί οι άνθρωποι δεν είναι σωστό που πάνε σε άλλη χώρα γιατί έτσι δε βοηθάνε στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας τους. Δεν πληρώνουν τους φόρους. Βεβαίως, και το κράτος δεν τους παρέχει ασθενοφόρα και ό,τι άλλο χρειάζονται οπότε γλιτώνει και το κράτος ένα βάρος. Άμα πάμε σε άλλη χώρα, μπορούμε να μαζέψουμε χρήματα με αυτή τη δουλειά που θα κάνουμε και μετά να ξαναέρθουμε στην Ελλάδα και να τα επενδύσουμε...

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου:
(ιδιωτικό σχολείο)

Ιωάννα: Η κυβέρνηση τι σχέση έχει με αυτούς;
(παρατηρήσεις στους μαθητές)

Ιωάννα: Απόστολε...

Απόστολος: Δεν τα πληρώνει η κυβέρνηση, κυρία. Όταν είχε γίνει μια διαδήλωση στην Κεντρική Πλατεία μάς είχαν σπάσει την τζαμαρία στο μαγαζί και δεν ήρθε η κυβέρνηση, ένας από τον Δήμο τέλοσπάντων, να μας πληρώσει τη τζαμαρία. Εμείς την πληρώσαμε.

Οι μαθητές στο σχολείο αστικής περιοχής αναπτύσσουν πιο κριτικές απόψεις αναφορικά με τον ρόλο του κράτους, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της συζήτησης για το κίνημα Occupy Wall Street. Εκφράζοντας και πάλι τη θέση σχετικά με τη διχοτομική σχέση κοινωνίας και κράτους υποστηρίζουν ότι οι πολίτες δε θα πρέπει να εμπιστεύονται το κράτος καθώς, κατά την άποψη ορισμένων μαθητών, οι φορείς της εξουσίας έχουν ως κύριο στόχο την αύξηση των οικονομικών τους κερδών και τα οικονομικά οφέλη γενικότερα.

απόσπασμα συζήτησης εργαστηρίου
(σχολείο αστικής περιοχής)

Μαρίνα: Το κάνουν αυτό για να δείξουν στους ανθρώπους στον πλανήτη,, να τους κάνουν να καταλάβουν ότι οι «Μεγάλες Δυνάμεις,» αυτοί που μας κυβερνούν, δεν έχουν το συμφέρον μας στο μυαλό τους αλλά τους νοιάζει μόνο το κέρδος. Άρα το κάνουν αυτό (κατάληψη) για να μας ξυπνήσουν και να κάνουμε κάτι για να σταματήσουμε τις «Μεγάλες Δυνάμεις» ώστε να κυβερνήσει ο λαός.

5.2.4 Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στα όρια του παρόντος εργαστηρίου η έννοια του πολίτη οριοθετείται από την έννοια του ανήκειν στην οντότητα του εθνικού κράτους και, παράλληλα, προσδιορίζεται με αναφορά στην αντίληψη για την λειτουργία της πολιτειακά συντεταγμένης πολιτείας και τον ρόλο του ατόμου σ' αυτήν. Το στοιχείο που

χαρακτηρίζει συνολικά τον τρόπο με τον οποίο συγκροτείται η πολιτειότητα μέσω ρεπερτορίων είναι το γεγονός της ανάδειξης των βιωμάτων που οι μαθητές αποκτούν μέσω της κοινωνικοποίησής τους στους κώδικες συλλογής του Δημοτικού σχολείου.

Στην πρώτη περίπτωση φαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατασκευάζουν την έννοια της ετερότητας βοηθά, επίσης, να κατανοηθεί η αντίληψή τους για την πολιτειότητα συναρτήσει μιας καθοριστικής παραμέτρου που συγκροτεί την υποκειμενικότητά τους: αυτήν της κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης. Η κατασκευή του «μετανάστη-πρόσφυγα» ως Σημαντικού Άλλου σχετίζεται με τον ορισμό της πολιτειότητας ως ανήκειν (Osler & Starkey, 2005) και με τις ταυτίσεις των πολιτών με το κράτος ως εθνική οντότητα. Η ανάλυση των δεδομένων αποκαλύπτει ότι ο μετανάστης-πρόσφυγας ως Σημαντικός Άλλος είναι μία έννοια ο ορισμός της οποίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο στο οποίο συναντάται. Υπάρχει ένας ισχυρός συσχετισμός μεταξύ του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ετερότητα και της κοινωνικο-οικονομικής αλλά και εθνοτικής τους προέλευσης. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εύρημα υποστηρίζεται και από θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στην έννοια του ανήκειν. Σύμφωνα με τους Jones & Krzyzanowski (2011), το ανήκειν ορίζεται από τα κριτήρια που θέτουν τα μέλη της εθνοτικής πλειοψηφίας που έχουν συγκροτηθεί σε πολιτειακή οντότητα αλλά και από την επιθυμία των εθνοτικών μειοψηφιών να συμμετάσχουν στην πολιτειακή οντότητα. Οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων (ιδιωτικό σχολείο, σχολείο αστικής περιοχής) αντιμετωπίζουν τους μετανάστες με ανταγωνιστικούς όρους στο πεδίο της αγοράς εργασίας. Αν και εξετάζουν την περίπτωση της ελληνικής αποδημίας με τους ίδιους όρους, εντούτοις, την τοποθετούν σε άλλο πλαίσιο προσεγγίζοντας την μετανάστευση σ' αυτήν την περίπτωση ως επιλογή και πραγματοποιώντας μία ιεράρχηση μεταξύ του Έλληνα και του μη Έλληνα μετανάστη (π.χ. διαχωρίζουν ανάμεσα σε ανώτερης και κατώτερης ποιότητας εργατικό δυναμικό, αντιστοίχως).

Το ρεπερτόριο του αποκλεισμού το οποίο αναδεικνύεται ένα από τα βασικότερα στο πλαίσιο των συζητήσεων αποτελεί σημείο αναφοράς για τον ορισμό της πολιτειότητας. Σηματοδοτεί το πεδίο της δημόσιας διαπραγματεύσεως. Ωστόσο, περιορίζεται στη διεκδίκηση κοινωνικών δικαιωμάτων μέσω σποραδικών πραγματώσεων - κυρίως σε τοπικό επίπεδο - τα οποία στερούνται πολιτικής δυναμικής και αναφορών στην ενίσχυση των πολιτών μέσω θεσμικών μεταρρυθμίσεων. Οι ανταγωνιστικές σχέσεις που βιώνουν οι μαθητές από διαδικασίες αξιολόγησης και διάκρισης για την αύξηση του μορφωτικού κεφαλαίου και την ανταγωνιστική είσοδο στην αγορά εργασίας εναρμονίζονται μ' αυτή τη λογική του αποκλεισμού. Παράλληλα, ερμηνεύουν πολλές από τις ρατσιστικές προσεγγίσεις των μαθητών, ιδιαίτερα στα ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα όπου η έμφαση στους κώδικες συλλογής είναι σαφέστερη.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το κράτος τοποθετείται, επίσης, στον αντίποδα της κοινωνίας των πολιτών, συγκροτώντας την ετερότητα ως την απομόνωση του ατόμου από την πολιτική ζωή. Αυτή η προσέγγιση αφορά στον βαθμό ευαισθητοποίησης των πολιτών και στη συμμετοχή τους στις διαδικασίες που αφορούν στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. Αυτή η εκχώρηση της πολιτικής δραστηριότητας στους φορείς της κρατικής εξουσίας και ο περιορισμός της πολιτικής συμμετοχής των μελών της κοινωνίας στην εκδήλω-

ση προτιμήσεων με ανά τετραετία ψηφοφορία αποτελεί ένδειξη περιορισμένης αντίληψης της δημοκρατικής πολιτειότητας.

Με βάση τα παραπάνω, η διχοτομία κράτους-πολίτη την οποία κατασκευάζουν οι μαθητές στον λόγο τους αντανακλά την αντίληψή τους για τη σχέση μεταξύ της πολιτειότητας και του πολιτικού. Στο πλαίσιο της νεωτερικότητας το άτομο έχει περιοριστεί στην ιδιωτική σφαίρα και το πολιτικό αποτελεί μονοπώλιο του κράτους (Κοντογιώργης, 2003). Αυτή η προσέγγιση υποστηρίζεται περαιτέρω από το γεγονός ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για τον δημόσιο χώρο περιορίζονται στη διεκδίκηση κοινωνικών δικαιωμάτων, κυρίως υπό τη μορφή διαμαρτυρίας (καταλήψεις ή κινήματα). Επίσης, το γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές συσχετίζουν την έννοια του κράτους με αυτήν της ανωτερότητας αντικατοπτρίζει την περιορισμένη τους αντίληψη σχετικά με την σημασία της συμμετοχής και της προσωπικής πρωτοβουλίας στο πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής ζωής. Αυτή η προσέγγιση μπορεί μόνο να αναπαράγει την υπάρχουσα σχέση μεταξύ του κράτους και του πολίτη (Χριστόπουλος, 2012). Υπ' αυτήν την έννοια, οι πιθανότητες για τον επανα-προσδιορισμό του πολιτικού και τη διεκδίκηση του δημόσιου χώρου είναι περιορισμένες και καθιστούν τη διαδικασία εκδημοκρατισμού της κοινωνίας προβληματική.

Η απόσπαση αυτή του ατόμου από τον συλλογικό τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας - η οποία εκφράζεται μέσω της έλλειψης αλληλεγγύης μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και των ατόμων αλλά και της πολιτικής απάθειας - αποτελεί απότοκο της διαπαιδαγώγησης του ατόμου για ένα ανταγωνιστικό νεοφιλελεύθερο σύμπαν στο οποίο επιβιώνει μέσω ανταγωνισμού και υπερίσχυσης. Η γνώση στο σχολείο έχει μόνο εργαλειακό χαρακτήρα και δεν συνδέεται με την πραγματική του ζωή, συνεπώς, δεν τον προβληματίζει και δεν τον καλεί να συμμετέχει.

6. Συζήτηση

Η συμβολή της παρούσας έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα αφορά στη διερεύνηση και κατανόηση της εμπειρίας που οι μαθητές αποκτούν στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο της επιτέλεσης των παιδαγωγικών πρακτικών. Ειδικότερα, πρόκειται για μία σειρά ευρημάτων που αφορούν στην ανάδειξη: α) των βιωμάτων πολιτειότητας των μαθητών στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο και β) των πρακτικών εκείνων που ενισχύουν ή παρεμποδίζουν αυτά τα βιώματα.

Όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της διατριβής, η κρισιμότητα της μελέτης των ερευνητικών ερωτημάτων υπαγορεύεται από σειρά παραγόντων που σχετίζονται κυρίως με τη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική και πολιτική συγκυρία οι οποία απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό του ατόμου στο κοινωνικο-πολιτικό και το φυσικό του περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, ο παράγοντας αυτός σχετίζεται με μία σειρά προκλήσεων τις οποίες ο άνθρωπος καλείται να αντιμετωπίσει και ο οποίος αφορά στον αυτοπροσδιορισμό του στη νέα δυναμική του εθνικού κράτους υπό το φως της δημιουργίας και ενίσχυσης υπερεθνικών οντοτήτων, της διάνοιξης των συνόρων και της ελεύθερης μετακίνησης των ανθρώπων, αλλά και των συνεχών ροών της μετανάστευσης. Τέτοια φαινόμενα σχετίζονται συνεπώς με την υποβάθμιση της γεωπολιτικής και στρατιωτικής ισχύος του εθνικού κράτους, καθώς και τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Ταυτοχρόνως, η διαδεδομένη χρήση της προηγμένης τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα την επικράτηση των ποικίλων, τοπικών και δια-εθνικών ταυτοτήτων.

Μία δεύτερη σειρά προκλήσεων προκύπτει από την πρόσφατη οικονομική κρίση και την απότομη «φτωχοποίηση» των πολιτών η οποία φέρνει τον πολίτη μπροστά σε νέα ηθικά διλήμματα τα οποία τον καλούν να λειτουργήσει με πνεύμα αλληλεγγύης και ενσυναίσθησης σε ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό και την απομόνωση. Επιπλέον, η κρίση του πολιτικού συστήματος επιτάσσει περισσότερο από ποτέ την ενεργό εμπλοκή του σ' αυτό για τη διασφάλιση του ελέγχου και της λογοδοσίας της πολιτικής εξουσίας αλλά κυρίως για τη δυνατότητα του κοινωνικού και πολιτικού μετασχηματισμού μέσω διαδικασιών εκδημοκρατισμού των πολιτικών θεσμών οι οποίες προϋποθέτουν τη συμμετοχή των πολιτών.

Τέλος, η περιβαλλοντική απειλή υπαγορεύει σημαντικές αλλαγές στο μοντέλο ζωής του ανθρώπου και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη συνάρθρωση του τοπικού με το παγκόσμιο επίπεδο δράσης.

Η μελέτη της έννοιας της πολιτειότητας στο Δημοτικό σχολείο μέσω της συστηματικής παρατήρησης της εμπειρίας που οι μαθητές αποκτούν στο πλαίσιο της επιτέλεσης των παιδαγωγικών πρακτικών τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης οδήγησε στην ανάδειξη του κοινωνικού και οικονομικού μοντέλου που το σχολείο (ανα)παράγει μέσα από τις δομές του. Από το μοντέλο αυτό φαίνεται ότι το σχολείο λειτουργεί αναπαράγοντας το αντίστοιχο μοντέλο πολιτειότητας. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ανάδειξης της κυριαρχίας ενός διχοτομικού τρόπου αντίληψης σχέσεων που βρίσκονται στον πυρήνα της πολιτειότητας, όπως οι σχέσεις μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, μεταξύ εγώ και Άλλου, μεταξύ ατόμου και πολιτικής συμμετοχής έγινε φανερό ότι, από το Δημοτικό σχολείο ήδη, οι μαθητές βιώνουν την κυρίαρχη λογική διαδικασιών συγκρότησης του κοινωνικού κόσμου η οποία προάγει και θεμελιώνεται σε πρακτικές απόσχισης

του ατόμου από τον κοινωνικό χώρο. Οι αντιλήψεις αυτές καθορίζονται από τις σχέσεις που το άτομο διαμορφώνει με τη γνώση, το χώρο και το χρόνο, αλλά και από τους τρόπους με τους οποίους το άτομο τοποθετείται σε σχέσεις ιεραρχίας.

Στα συμπεράσματα αυτά καταλήγουμε μέσω της καταγραφής μιας σειράς πρακτικών αλλά και μέσω των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις συνεντεύξεις οι οποίες μελετήθηκαν υπό το φως μιας σειράς παραγόντων που σχετίζονται με τα κριτήρια επιλογής των περιπτώσεων και τον θεωρητικό προσανατολισμό της έρευνας. Τα ευρήματα της παρατήρησης, όπως παρουσιάστηκαν αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 4.6, έδειξαν ότι στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές με κύρια χαρακτηριστικά τους την τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στο επίκεντρο της διδασκαλίας και τον βερμπαλισμό. Αν και σε διαφορετικό βαθμό στα διαφορετικά σχολεία, η έμφαση στην επίδοση και η επιδίωξη της σχολικής επιτυχίας είναι κύρια χαρακτηριστικά του σχολικού βίου τα οποία αποτελούν στόχους κυρίως του γονεϊκού περιβάλλοντος θέτοντας την αξιολόγηση και τη βαθμολογία στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Αναπόφευκτα, ο προσανατολισμός αυτός που υιοθετεί το σχολείο δημιουργεί *μία συνείδηση επίδοσης στο μαθητή*, η οποία καλλιεργεί ανταγωνιστικά πρότυπα δράσης και αποβαίνει εις βάρος μιας διαδικασίας διαμόρφωσης συλλογικής συνείδησης. Μ' άλλα λόγια, αποσυνδέεται η ατομική εξέλιξη από από τις κοινωνικές της προϋποθέσεις, δηλαδή αποσιωπάται το γεγονός ότι οι κοινωνικές σχέσεις συνιστούν προϋποθέσεις εξέλιξης του κοινωνικού εαυτού.

Γίνεται φανερό ότι αυτό το μοντέλο εργασίας προωθεί μια λογική πολιτειακής δράσης η οποία συντάσσεται με το νεοφιλελεύθερο ιδεολογικό πρόταγμα της διχοτομίας ατομικού και κοινωνικού μέσω της καλλιέργειας του ανταγωνισμού και της απομόνωσης.

Στην ίδια γραμμή επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο αυστηρών ταξινομήσεων και περιχαράξεων παρατηρήθηκε η ιεράρχηση της γνώσης σε σημαντική και μη-σημαντική μέσω διακρίσεων που αφορούν σε μαθήματα πρωτεύοντα (μαθήματα απαραίτητα για την οικοδόμηση ικανοτήτων που αξιολογούνται σημαντικές στην αγορά εργασίας) και δευτερεύοντα αλλά και μέσω των διαδικασιών της αξιολόγησης (σημαντικό είναι αυτό που αξιολογείται).

Κατά συνέπεια, οι μαθητές προσλαμβάνουν τον εργαλειακό χαρακτήρα της γνώσης με αποτέλεσμα η διδασκαλία να αποτελεί μία μονόδρομη διαδικασία έξωθεν επιβολής περιεχομένων γνώσης η οποία λίγη σχέση έχει με τα ενδιαφέροντά τους και την πραγματικότητά τους έξω από το σχολείο, ενώ ταυτοχρόνως αποθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, η οποία καλλιεργείται μέσα από το διάλογο, την συμμετοχή και τον προβληματισμό. Επίσης, ο κατακερματισμός της γνώσης, ο οποίος εντοπίζεται στις ισχυρές ταξινομήσεις των αντικειμένων, έχει ως αποτέλεσμα την αποσπασματική αντίληψη για τη γνώση, σε αντίθεση με τις διακηρύξεις του ΔΕΠΠΣ περί ολιστικής προσέγγισης στη μάθηση. Η συνθήκη αυτή δημιουργεί προϋποθέσεις που είναι πιθανό να οδηγήσουν στην αλλοτρίωση των μαθητών και την αποστασιοποίησή τους από το αντικείμενο της μάθησης στο πλαίσιο της προαναφερθείσας ατομικής εργασίας, η οποία παρουσιάζει αναλογίες με τη μαρξιστική προσέγγιση για την αλλοτρίωση στα περιβάλλοντα εργασίας.

Σύμφωνα με σύγχρονες αναλύσεις, η έννοια της αλλοτρίωσης σήμερα βρίσκει εφαρμογή πέρα από τον χώρο εργασίας χαρακτηρίζοντας τον διαχωρισμό της πολιτικής σφαίρας από την κοινωνία. Με βάση αυτή την προκειμένη θα

μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η προσέγγιση στην έννοια της αλλοτρίωσης αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την αποκωδικοποίηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και την κατανόηση των βιωμάτων που οι μαθητές αποκτούν εντός των ορίων του και τα οποία συντελούν στον τρόπο συγκρότησης της πολιτειότητας. Συγκεκριμένα, στον πυρήνα των θεωριών της αλλοτρίωσης βρίσκεται η καταπίεση της δημιουργικότητας του ανθρώπου που τον περιορίζει στην κατάσταση του ζώου ή της μηχανής (Hodson, 2009). Ο Μαρξ εντοπίζει τέσσερις βασικές συνιστώσες της αλλοτρίωσης στο χώρο της εργασίας οι οποίες αφορούν: α) στην αποξένωση του ατόμου από το προϊόν της εργασίας του, β) στην αποξένωσή του από την διαδικασία της παραγωγής, γ) στην αποξένωση από τον εαυτό του κατά την διαδικασία της παραγωγής και δ) στην αποξένωσή του από τον Άλλο (όπ.π.: σσ. 119-120).

Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η σχολική τάξη λειτουργεί επίσης ως ένας μηχανισμός αλλοτρίωσης, σύμφωνα με τις αρχές του μαρξιστικού μοντέλου, οι αντιστοιχίες του οποίου εντοπίζονται ως εξής:

- α) οι μαθητές εργάζονται αποστασιοποιημένοι από το προϊόν της εργασίας τους, καθώς δεν κατανοούν το λόγο για τον οποίο μαθαίνουν, ενώ ο στόχος τους είναι μόνο υλικός και αφορά στην επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις για την περαιτέρω επιτυχή σταδιοδρόμησή τους,
- β) είναι αποξενωμένοι στις περισσότερες των περιπτώσεων από την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ο ρυθμός, οι τεχνικές και τα εργαλεία της βρίσκονται έξω από τον έλεγχό τους, στα χέρια του εκπαιδευτικού ή των σχεδιαστών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πολιτικών,
- γ) το γεγονός ότι το μοντέλο εργασίας και τα περιεχόμενα της γνώσης δεν προκαλούν το μαθητή να εμπλακεί προσωπικά έχει ως αποτέλεσμα την αποξένωση από τον εαυτό του.
- δ) τέλος, καθώς, βασικό στοιχείο του τρόπου εργασίας τους είναι η απομόνωση, ο ανταγωνισμός και η απουσία συνεργατικών μορφών μάθησης αποτέλεσμα είναι η αποξένωση του μαθητή από τον Άλλο.

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο τρόπος εργασίας στο Δημοτικό σχολείο υποβαθμίζει δραστικά τον ρόλο που αυτό μπορεί να παίξει στην κοινωνία σε ό,τι αφορά τις διεργασίες για τον μετασχηματισμό της. Συγκεκριμένα, η χειραφετητική δημοκρατική δυναμική της Παιδαγωγικής υπονομεύεται μέσω ιεραρχικών διαδικασιών που καλλιεργούν σχέσεις εξάρτησης και ασυμμετρίας μέσω της έμφασης στις ιεραρχικές δομές, της ενίσχυσης της αυθεντίας και ενός διδακτικού μοντέλου που προσανατολίζεται στην επιβεβαίωση της προϋπάρχουσας γνώσης. Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που αναστέλλει τη χειραφέτηση των μαθητών σχετίζεται με τον αφηρημένο χαρακτήρα της γνώσης και την αποσύνδεσή της από την πραγματικότητα.

Η υποβάθμιση της διαλεκτικής μορφής διδασκαλίας που στηρίζεται στην ανταλλαγή γνώσεων και την ενεργό συμμετοχή έχει ως συνέπεια την παρεμπόδιση δημιουργίας νέας γνώσης και των όρων συμμετοχικότητας που βοηθά τους μαθητές αλλά και άλλες ομάδες αναφοράς να επαναδιαπραγματευθούν τον ρόλο τους στο γίνεσθαι του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας υπονομεύοντας έτσι τη δυνατότητα του σχολείου να συμβάλει στον μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Είναι γεγονός ότι πολλές από τις παραπάνω διαπιστώσεις που προέκυψαν από την παρατήρηση επιβεβαιώθηκαν από τους μαθητές στις αφηγήσεις τους αλλά και στην αξιολόγηση των εργαστηρίων. Όπως αναλύθηκε και στο

υποκεφάλαιο 5.4, οι μαθητές απήλαυσαν ιδιαίτερα το γεγονός ότι οι δραστηριότητες τούς έδωσαν τη δυνατότητα να εκφραστούν για θέματα που γνώριζαν και τα οποία ήταν κοντά στην πραγματικότητα που βιώνουν έξω από το σχολείο σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στη σχολική ρουτίνα. Από την άλλη, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, απορρίπτουν τις πρακτικές της απομνημόνευσης και τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Ακόμη, επιβεβαιώνουν την αξία των συνεργατικών δραστηριοτήτων σε ό,τι αφορά την προώθηση της συμμετοχής, ενώ παράλληλα αναδεικνύουν τη σημασία της εποπτικότητας και του παιγνιώδους χαρακτήρα της διδασκαλίας.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μπιχεβιοριστικού τύπου Προσανατολισμένες στην Αγορά Ορατές Παιδαγωγικές είναι ιδιαίτερα ευδιάκριτες (ρητοί ρυθμιστικοί και διδακτικοί κανόνες) και προωθούνται στο ιδιωτικό σχολείο το οποίο υπηρετεί τα συμφέροντα των ανώτερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων. Από την άλλη πλευρά, όσο και αν οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων τείνουν να αντιστέκονται σ' αυτό το μοντέλο διδασκαλίας, με βάση όσα καταθέτουν στις συνεντεύξεις τους αλλά και με βάση τις επιλογές που χαρακτηρίζουν το έργο ορισμένων από αυτούς, η παρατήρηση κατέγραψε ότι η φιλοσοφία του επιτελούμενου έργου τους κλίνει μάλλον προς τη νοοτροπία και τις επιδιώξεις των γονέων, τις οποίες περιγράφουν στις συνεντεύξεις. Οι γονείς, όπως υποστηρίζεται στις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, έχοντας ως κύρια επιχειρήματα τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά θέματα από την προσωπική τους εμπειρία και το γνήσιο και νόμιμο ενδιαφέρον τους για τους μαθητές, παρεμβαίνουν εκφράζοντας απαιτήσεις, διαμαρτυρίες κ.λπ. σχετικά με το περιεχόμενο ή τον τρόπο διδασκαλίας. Η στάση τους αυτή έχει ως αποτέλεσμα τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην κρατούσα νοοτροπία και τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων που στηρίζεται στον τρόπο οργάνωσης της γνώσης και των σχέσεων στον χώρο και τον χρόνο του σχολείου και στο γεγονός ότι η οργάνωση αυτή ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, οι οποίοι, κατά τον Bernstein (1991) «είναι προγραμματισμένοι να μαθαίνουν».

Ο παρεμβατισμός των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο αποτελεί τη μία διάσταση ενός φαινομένου που αφορά στην επικράτηση των νοοτροπιών έναντι των κανόνων στο χώρο του σχολείου. Μία άλλη έκφανση του φαινομένου αφορά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί μέσα και έξω από την τάξη και ειδικότερα στις αυθαιρεσίες αναφορικά την επιτέλεση του ρόλου τους. Οι αυθαιρεσίες αυτές, οι οποίες αφορούν κυρίως στη συνέπεια των εκπαιδευτικών στα καθήκοντά τους (π.χ. ώρα προσέλευσης στην τάξη), έχουν ως συνέπεια τη διαμόρφωση ενός στρεβλού προτύπου οργάνωσης του δημοσίου χώρου. Από το πρότυπο αυτό διαφαίνεται η διάρρηξη του Κοινωνικού Συμβολαίου και ο σχηματισμός ασυμμετριών στο πλαίσιο ιεραρχικών σχέσεων, οι οποίες υποστηρίζουν τη συγκρότηση ενός πολιτειακού μοντέλου που στηρίζεται στην υποταγή στην εξουσία έχοντας ως μακροπρόθεσμη συνέπεια την αναπαραγωγή κοινωνικών δυναμικών που αφήνουν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εκτεθειμένες σε νοοτροπίες ρατσισμού και διακρίσεων.

Σε ό,τι αφορά το μοντέλο πολιτεότητας το οποίο σκιαγραφείται μέσω των αφηγήσεων των μαθητών στα εργαστήρια, οι παραγόμενες διχοτομίες αποδίδουν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη θέση του ατόμου στην κοινωνία. Τόσο η διάκριση πολίτη και μη-πολίτη με κριτήριο την έννοια του ανήκειν, η οποία καταδεικνύει την αδυναμία κατανόησης της σημασίας της

κοινωνικής αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης, όσο και η αποσύνδεση του ατόμου από τη σφαίρα του πολιτικού και τις συμμετοχικές διαδικασίες, οι οποίες αποτελούν σημαντικό δείκτη πολιτικής απάθειας, είναι ενδεικτικές των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχέση τους ως ατόμων με το κοινωνικό σύνολο. Οι θέσεις που οι μαθητές υιοθετούν δεν εκφράζουν απλώς την αποξένωσή τους από τον κοινωνικό χώρο και την απόσυρση του ατόμου στον ιδιωτικό χώρο. Οι θέσεις αυτές είναι, επίσης, ενδεικτικές της σύνδεσης που υπάρχει με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των μαθητών στους κώδικες συλλογής και την καλλιέργεια της ψευδαίσθησης ότι το άτομο μπορεί ως μονάδα να υπάρχει και να είναι παραγωγικό στο κοινωνικό σύνολο.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, η παρούσα διατριβή υποστηρίζει μια σειρά αλλαγών οι οποίες θα μπορούσαν να συμβάλουν στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος ικανού να στηρίζει βιώματα δημοκρατικής συμμετοχής και αλληλεγγύης στο πλαίσιο του οποίου ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη. Η κανονιστική αυτή προσέγγιση στη λειτουργία της εκπαίδευσης θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο κριτικής. Εντούτοις, έχει αποδειχθεί ότι ακόμα και οι ριζοσπαστικότερες ιδεαλιστικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, όπως αυτή του Αναρχισμού, δεν αποφεύγουν τον σκόπελο της κανονιστικότητας, καθώς και αυτές έχουν ορισμένη στοχοθεσία και επιδιώκουν να μεταδώσουν συγκεκριμένες αρχές (αντιμιλιταρισμός, αντικρατισμός, κ.λπ.).

Σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις, η πρόταση που προκύπτει από την παρούσα εργασία και τα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων έχουν στον πυρήνα τους την ανάγκη μιας αποκεντρωμένης συμμετοχικής προσέγγισης στην εκπαίδευση. Κατ' αρχάς, προκρίνεται η διαμόρφωση Προγραμμάτων Σπουδών που θα διαθέτουν ευέλικτο χαρακτήρα προκειμένου να βοηθούν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζεται στις ανάγκες της τάξης του και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Η δόμηση αποκεντρωμένων Προγραμμάτων Σπουδών είναι δυνατό να παράσχουν περιθώριο για δραστηριότητες που ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού αποδεσμευόντάς τον και επιτρέποντάς του να λειτουργήσει πιο ελεύθερα συνεργαζόμενος με την τοπική κοινωνία και μελετώντας τις ανάγκες της.

Στη συνθήκη αυτή διαφαίνεται η κρισιμότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού ο οποίος πρέπει να είναι σε θέση να προσεγγίσει με ευαισθησία και σεβασμό τον μαθητή και τους γονείς αναγνωρίζοντας τον κυρίαρχο λόγο, προκειμένου να επιτευχθεί η αμοιβαία κατανόηση των αναγκών και των προβλημάτων και η εποικοδομητική ανταλλαγή εμπειρίας και τεχνογνωσίας που θα λειτουργήσει στην κατεύθυνση του κοινωνικού μετασχηματισμού. Είναι γεγονός ότι αυτή η πρόταση διατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας συστημικής προσέγγισης, η οποία ενέχει τον κίνδυνο επιβολής κυρίαρχων λόγων από κέντρα εξουσίας και χειραγώγησης των πολιτών. Παρ' όλ' αυτά, ο δημοκρατικός διαλεκτικός χαρακτήρας της είναι δυνατό να διατηρηθεί μέσω της παραγωγής εκπαιδευτικών πολιτικών και προγραμμάτων που θα στηρίζονται στην έρευνα. Η ενίσχυση της έρευνας και η πληροφόρηση της εκπαιδευτικής πρακτικής από τα πορίσματά της αποτελεί τον σημαντικότερο δίαυλο επικοινωνίας με την κοινωνία και τις ανάγκες της, και υποστηρίζει, τελικά, τις διαδικασίες μετασχηματισμού της.

Μέσω της ενθάρρυνσης των διαδικασιών συμμετοχής και ένταξης είναι κρίσιμο το σχολείο - μεταξύ άλλων - να καταφέρει να δώσει φωνή στους μαθητές για θέματα που τους αφορούν και για εκείνα που δεν ξέρουν και πρέπει να μάθουν ότι τους αφορούν και, βεβαίως, στα παιδιά εκείνα που σήμερα

κατατάσσονται σ' αυτό που θα μπορούσε να οριστεί ως «γκρίζα ζώνη» σε ό,τι αφορά το ανήκειν τους στην οργανωμένη πολιτειακή οντότητα. Πρόκειται για τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων που στερούνται τα προνόμια της ιδιότητας του πολίτη και τα παιδιά εκείνα που ανήκουν σε άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως αυτή των Α.μεΑ. Τα παιδιά αυτά, ενδεχομένως, θα μπορούσαν να αποδώσουν τις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών, τεχνολογικά εξελισσόμενων κοινωνιών αναφορικά με την έννοια της πολιτειότητας, πάντοτε σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες. Η δύναμη της φωνής αυτής ορίζει ταυτοχρόνως το μέτρο της δημοκρατίας του πολιτικού μας συστήματος και τη δυναμική επαναπροσδιορισμού της ιδιοτητας του πολίτη.

7. Περιορισμοί στην έρευνα

Οι συνθήκες υπό τις οποίες η έρευνα έλαβε χώρα υπαγορεύτηκαν σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώθηκε η κοινωνικο-οικονομική συνθήκη στην Ελλάδα κατά την τριετία 2009-2012 και τη ραγδαία υποβάθμιση της ποιότητας των υπηρεσιών.

Στις πρώτες ήδη συναντήσεις μου με διευθυντές σχολείων και εκπαιδευτικούς διαπίστωνα ότι υπήρχαν επίσης φοβίες για την επίσκεψή μου κυρίως για δύο λόγους:

α) θεωρούσαν ότι θα προέβαινα σε αξιολογήσεις (δάσκαλοι)

β) φοβόντουσαν ότι θα έρθουν αντιμέτωποι με τους γονείς (διευθυντές).

Το γεγονός των αντιδράσεων των γονέων υπήρξε ανασταλτικός παράγοντας μόνο στην περίπτωση ενός σχολείου όπου εντέλει πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Αυτό καθυστέρησε την έρευνα για μερικές εβδομάδες, αν και ο γονέας που είχε ενστάσεις δεν ήταν γονέας μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα.

Βεβαίως, δε μπορούν να παραβλεφθούν οι μεθοδολογικοί περιορισμοί με τους οποίους ήρθα αντιμέτωπη ως ερευνήτρια. Ένας περιορισμός που τίθεται από την ίδια τη φύση της έρευνας αφορά στη γενικευσιμότητά της. Εξ ορισμού από μια μελέτη περίπτωσης δεν είναι εφικτό να εξαχθούν συμπεράσματα που θα μπορούσαν να βρουν εφαρμογή σε άλλα πλαίσια από αυτά στα οποία λαμβάνει χώρα η έρευνα. Αν και στην παρούσα διατριβή έγινε προσπάθεια μέσω της επιλογής της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης να εξαχθεί μια πιο ισχυρή επιχειρηματολογία μέσω της μελέτης διαφορετικών πλαισίων, εντούτοις, ο αριθμός των περιπτώσεων παραμένει εξαιρετικά μικρός, για να μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Ο μικρός αριθμός των περιπτώσεων δεν είναι ο μόνος περιορισμός στην παρούσα έρευνα. Πρέπει να επισημανθεί ότι το διάστημα της μίας σχολικής χρονιάς ήταν μάλλον μικρό για την ολοκλήρωση της παρατήρησης σε πέντε σχολεία, καθώς ο χρόνος για την ένταξή μου στο περιβάλλον του σχολείου δεν ήταν αρκετός, γεγονός που επηρέασε τα δεδομένα. Επιπλέον πρόβλημα σε ό,τι αφορά την παράμετρο του χρόνου, αποτελεί το γεγονός ότι η επίσκεψή μου σε διαφορετικά σχολεία στο διάστημα της ίδιας σχολικής χρονιάς είχε ως αποτέλεσμα τη συνάντησή μου με τους μαθητές σε διαφορετική φάση της σχολικής χρονιάς και σε διαφορετικό στάδιο της ωρίμανσης των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στην τάξη. Αυτού του είδους η μεταβολή στο χρόνο είναι πολύ πιθανό να επηρέασε και μία ακόμη πτυχή της ερευνάς μου, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά το εργαστήριο. Κατά την περίοδο της συλλογής των δεδομένων, οι αλλαγές στο πολιτικό και οικονομικό σκηνικό ήταν ραγδαίες και είναι πολύ πιθανό να είχα διαφορετικά δεδομένα από τους ίδιους μαθητές σε άλλη χρονική στιγμή. Οι εξελίξεις αυτές είναι πιθανό να επηρέασαν και εμένα ως ερευνήτρια αναφορικά με τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκα το εργαστήριο.

8. Ερευνητικές Προεκτάσεις

Στα διαφορετικά στάδια της διατριβής αναδείχθηκαν νέα θέματα που μπορούν να εμπλουτίσουν την έρευνα τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα όσο και στον ευρύτερο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Κατ' αρχάς κατά τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας μελετήθηκε η σημασία του λόγου για τα ανθρώπινα δικαιώματα για την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα. Είναι σημαντικό, ωστόσο, η έρευνα στο πεδίο της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα να επεξεργαστεί ζητήματα που αφορούν στο συσχετισμό των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων με τα Πολιτικά Δικαιώματα εξετάζοντας τον δημοκρατικό χαρακτήρα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων μέσω της διερεύνησης ερωτημάτων που αφορούν στο βαθμό συμμετοχής των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στην κοινωνική ζωή.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα το οποίο ανέδειξε η διατριβή είναι η υποβάθμιση της κριτικής σκέψης στο σχολείο. Σε εργασία που προέκυψε από τη διατριβή (Noula, 2013) ήδη επιχειρήθηκε ο συσχετισμός μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κριτική σκέψη, όπως προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, και του βαθμού στον οποίο αυτή προωθείται μέσα στην τάξη. Όπως και η παρούσα διατριβή, έτσι και η εργασία που προέκυψε στηρίχθηκε στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αυτό συνέβη επειδή από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής η κριτική σκέψη εξετάζεται ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της πολιτειότητας, το οποίο συνιστά τον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης και το οποίο επιπλέον αποτελεί κεντρική έννοια στο ελληνικό ΔΕΠΠΣ για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς προσεγγίζεται ως ποιότητα για τη χειραφέτηση των μαθητών και αντιμετωπίζεται ως ένα ιδανικό για την κοινωνία. Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία διαφάνηκε ορισμένη συσχέτιση του βαθμού παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και των στάσεων που αφορούν στην κριτική σκέψη ή και των εφαρμοζόμενων πρακτικών που την προωθούν ή την αναστέλλουν. Αυτά τα προκαταρκτικά ευρήματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή για τη διεξαγωγή ερευνών με ποσοτικά αλλά και ποιοτικά χαρακτηριστικά προκειμένου να διερευνηθεί περαιτέρω ο προβληματικός χαρακτήρας της προώθησης της κριτικής σκέψης στο σχολείο και ο συσχετισμός της δημοκρατικής παιδείας με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Επίσης, κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, αναδείχθηκε το ζήτημα της σχέσης μεταξύ των γονέων και του σχολείου και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο οι επιδιώξεις των γονέων και οι αντιλήψεις τους για το τι συνιστά σωστή εκπαίδευση επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Με αφορμή το συγκεκριμένο εύρημα θα μπορούσε να λάβει χώρα έρευνα η οποία θα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της ενεργού και οργανωμένης συνεργασίας του γονεϊκού περιβάλλοντος με το σχολείο μέσα από τη δημιουργία μιας πειραματικής συνθήκης ή τη μελέτη ενός παραδείγματος με αντίστοιχα χαρακτηριστικά.

Καθώς μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της κριτικής δημοκρατικής πολιτειότητας είναι η κριτική προσέγγιση της επικαιρότητας, θα ήταν ενδιαφέρουσα η διαχρονική μελέτη της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα στη ελληνική εκπαίδευση και η αντιπαραβολή των περιεχομένων του μαθήματος με τη στενή αλλά και την ευρύτερη έννοια (π.χ. το μάθημα της Ιστορίας, της Γλώσσας, της Πατριδογνωσίας ή της Γεωγραφίας) με την αντίστοιχη ιστορική συνθήκη.

Το πεδίο εκείνο της έρευνας στην εκπαίδευση που εστιάζει στην εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα πάντα με τα ευρήματα, καλείται να επανεξετάσει τις βασικές αρχές που διέπουν τα ΔΕΠΠΣ, αλλά κυρίως την εφαρμοσιμότητά τους, τις εσωτερικές ασυνέπειες αλλά και τη συμβατότητά τους με άλλες όψεις της εκπαίδευσης που συγκροτούν το Νέο Σχολείο και κυρίως με αυτή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να το διαπραγματευτούν με τους μαθητές τους.

Τέλος, η έρευνα δίνει την ευκαιρία για αναστοχασμό και περαιτέρω μελέτη του τρόπου με τον οποίο το σχολείο σήμερα αναπαράγει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Καθώς παρατηρήθηκε, ο προσανατολισμός σε παραδοσιακού τύπου παιδαγωγικές πρακτικές αλλά και ο καθοριστικός ρόλος των Πανελλαδικών Εξετάσεων δημιουργούν συνθήκες άνισης μεταχείρισης για τους μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα στο σχολείο. Είναι καίριας σημασίας για το πεδίο της εκπαίδευσης να αναδειχθεί μέσα από την έρευνα η επίδραση των Πανελλαδικών Εξετάσεων στον τρόπο με τον οποίο δαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές σχέσεις και το πεδίο της εκπαίδευσης γενικότερα διαμορφώνοντας το κοινωνικό πεδίο.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κεντρικό σκοπό της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και κατανόηση των παιδαγωγικών πρακτικών εντός των οποίων μαθητές του Δημοτικού σχολείου οικοδομούν και υποκειμενικά νοηματοδοτούν την έννοια του πολίτη. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται να εξεταστούν και να γίνουν κατανοητοί οι παράγοντες και οι προϋποθέσεις της σχολικής ζωής και των επιτελούμενων εντός αυτής παιδαγωγικών πρακτικών - με τη μορφή των αλληλεπιδράσεων, της δυναμικής και της ποιότητας των διυποκειμενικών σχέσεων - που επιτρέπουν ή αποτρέπουν, άμεσα ή έμμεσα, *εμπειρίες πολιτειότητας* και να διερευνηθούν *τα κριτήρια και τα περιεχόμενα με τα οποία οι μαθητές οριοθετούν και ορίζουν την έννοια του πολίτη*.

Τα ερευνητικά ερωτήματα μελετώνται υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής προκειμένου να γίνουν κατανοητοί οι όροι υπό τους οποίους λειτουργεί η παιδαγωγική σχέση στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο αλλά και ο τρόπος με τον οποίο η σχέση αυτή σήμερα διαμορφώνει τη συγκρότηση της έννοιας της πολιτειότητας από τους μαθητές με αναφορά στην τοποθέτησή τους στο δημόσιο χώρο, την έννοια της συμμετοχής και της διαμόρφωσης της σχέσης τους με τον Άλλο στη συνθήκη της παγκοσμιοποίησης υπό τους όρους του νεοφιλελευθερισμού.

Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε με ποιοτικές μεθόδους. Επελέγη η μέθοδος της εθνογραφικής μελέτης περίπτωσης και συγκεκριμένα διεξήχθη μία *πολλαπλή μελέτη περίπτωσης* στο πλαίσιο της οποίας επελέγησαν πέντε τμήματα Στ' Δημοτικού σε πέντε διαφορετικά Δημοτικά σχολεία. Η επιλογή των σχολείων πραγματοποιήθηκε με *δειγματοληψία σκοπιμότητας*, με κριτήριο το βαθμό αστικοποίησης της περιοχής της έδρας των σχολείων και το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών που τα σχολεία υποδέχονταν. Στο πλαίσιο της εφαρμογής της πολλαπλής μελέτης περίπτωσης αξιοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι για τη συλλογή δεδομένων. Πρόκειται για τη μέθοδο της *παρατήρησης* εντός και εκτός τάξης, τη μέθοδο των *συνεντεύξεων* με τους εκπαιδευτικούς και αυτή των *εργαστηρίων* με τους μαθητές. Με τη μέθοδο της παρατήρησης επιδιώχθηκε η καταγραφή της εκπαιδευτικής πράξης και της ρουτίνας της σχολικής καθημερινότητας. Τα δεδομένα της παρατήρησης συμπληρώθηκαν από αυτά των συνεντεύξεων με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι κλήθηκαν να «φωτίσουν» όψεις της εκπαιδευτικής πράξης με τις δικές τους ερμηνείες.

Τέλος, καθώς μέσω της παρατήρησης δεν κατέστη δυνατό να αποσαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές συγκροτούν την έννοια της πολιτειότητας, αξιοποιήθηκε η μέθοδος των *εργαστηρίων* στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να συζητήσουν ανοιχτά για επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Η θεματολογία του υλικού που υποστήριξε τις συζητήσεις προέκυψε από ζητήματα των σύγχρονων πλουραλιστικών κοινωνιών τόσο στο μικρο-επίπεδο της τοπικής κοινωνίας όσο και στα μακρο-επίπεδα του κράτους ή των διεθνών και των υπερεθνικών οντοτήτων.

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις έλαβε χώρα με την αξιοποίηση της θεματικής ανάλυσης, ενώ τα δεδομένα των εργαστηρίων αναλύθηκαν με τη χρήση της μεθόδου των ερμηνευτικών ρεπερτορίων.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, δημιουργούνται εμποδια εμπειριών πολιτειότητας σε ό,τι αφορά την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Το εύρημα αυτό συνδέεται μάλλον με μια σειρά δυσκολιών που οι εκπαιδευτικοί συναντούν προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που τα νέα ΔΕΠΠΣ θέτουν σχετικά με τη συγκρότηση της ιδιότητας του πολίτη στο σχολείο. Εκείνο που επίσης προέκυψε είναι ότι υπάρχει μία μετατόπιση από τις αρχές του συγχωνευμένου κώδικα που πρεσβεύουν τα νέα ΔΕΠΠΣ σε αυτές του κώδικα συλλογής. Κύρια αιτία των φαινομένων αυτών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αναδεικνύεται ο προσανατολισμός των γονέων στις υψηλές επιδόσεις με απώτερο στόχο την επιτυχία στις Πανελλαδικές Εξετάσεις ήδη από το Δημοτικό σχολείο. Επιπλέον ευρήματα που προέκυψαν από την ανάλυση αφορούν στην επίδραση των στάσεων των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών και τον τρόπο με τον οποίο ο προσανατολισμός των πρώτων στις ακαδημαϊκές επιδόσεις φαίνεται να σχετίζεται με τις δασκαλοκεντρικές/παραδοσιακές προσεγγίσεις που συχνά υιοθετούνται. Παράλληλα, διαφαίνονται συσχετισμοί του προσανατολισμού των γονέων με τη δυσκολία εκπλήρωσης της στοχοθεσίας των ΔΕΠΠΣ και ειδικότερα με την αναστολή της προσπάθειας για την προώθηση της κριτικής σκέψης

Τα ευρήματα από τα εργαστήρια έδειξαν ότι οι μαθητές πραγματοποιούν τη διάκριση πολίτη και μη-πολίτη με κριτήριο την έννοια του ανήκειν η οποία καταδεικνύει την αδυναμία κατανόησης της σημασίας της κοινωνικής αλληλεγγύης και της ενσυναίσθησης, και παράλληλα μέσα από τις αφηγήσεις τους σκιαγραφούν την αποσύνδεση του ατόμου από τη σφαίρα του πολιτικού και τις συμμετοχικές διαδικασίες τοποθετώντας την έννοια του «κράτους» στον αντίποδα της πολιτειότητας. Οι θέσεις που οι μαθητές υιοθετούν είναι, ενδεικτικές της σύνδεσης που υπάρχει με τον τρόπο διαπαιδαγώγησής τους στους κώδικες συλλογής και την καλλιέργεια της ψευδαίσθησης ότι το άτομο μπορεί ως μονάδα να υπάρχει και να είναι παραγωγικό στο κοινωνικό σύνολο.

Συνεπώς, όπως προκύπτει από τα ευρήματα, η σχολική τάξη λειτουργεί ως ένας μηχανισμός αλλοτρίωσης, καθώς η χειραφετητική δημοκρατική δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης υπονομεύεται εξαιτίας ιεραρχικών διαδικασιών που καλλιεργούν σχέσεις εξάρτησης και ασυμμετρίας αλλά και λόγω του αφηρημένου χαρακτήρα της γνώσης και την αποσύνδεσή της από την πραγματικότητα.

Αυτή η υποβάθμιση των όρων εκδημοκρατισμού της εκπαιδευτικής ζωής η οποία προκύπτει από την απουσία της διαλεκτικής μορφής διδασκαλίας που στηρίζεται στην ανταλλαγή γνώσεων, την ενεργό συμμετοχή και τον προβληματισμό για ζητήματα που αφορούν στην επικαιρότητα έχει ως μακροπρόθεσμη συνέπεια την αναπαραγωγή κοινωνικών δυναμικών που αφήνουν ευάλωτες κοινωνικές ομάδες εκτεθειμένες σε νοοτροπίες ρατσισμού και διακρίσεων ενθαρρύνουν τη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής και οικονομικής περιθωριοποίησης.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the pedagogical practices wherein primary school pupils in Greece "construct" and give meaning to the concept of citizenship. Furthermore it seeks to explore and explicate the factors and the conditions of school life as well as the pedagogical practices in the form of interactions, dynamic and quality of intersubjective relationships that take place within its limits allowing or impeding, directly or indirectly, *experiences* of citizenship. Finally, it sets out to explore the criteria and the content that pupils use in order to delimit and define the concept of citizenship.

Critical Pedagogy provides the theoretical framework for the exploration of the research questions and the understanding of the terms under which pedagogical relationships in the Greek primary school operate. In light of the same framework there is an attempt to depict the way in which primary school pupils «construct» the concept of citizenship within the limits of pedagogical relationships using as points of reference the pupils' role in the public spaces, the concept of participation and the way their relationship with the Other is being shaped in the context of globalisation.

The investigation of the research questions took place within the confines of the Qualitative Paradigm. A multiple case study was conducted which included 5-week observations in five Year-6 classes of five primary schools in Greece and semi-structured interviews with the teachers of the classes where the observation took place. The schools selected were differentiated on the basis of their socio-economic intake and urbanisation. The observation as a method of data collection sought to document the educational processes, as well as other aspects of the school routine. Teachers' accounts from the interviews were also used in order to "shed light" to the data obtained during the observation.

Additionally, workshops with the pupils were conducted, as observation did not allow a clear understanding of the way in which pupils construct the concept of citizenship. The main aim of the workshops was to enable pupils articulate their conceptualizations of citizenship. For that purpose there has been a focus on the context of a diverse society both at the micro-level of the local community as well as the meso- and the macro-levels of the state or international and supranational entities.

Observation and interview data analysis took place with the use of thematic analysis while the data obtained from the workshops were analysed using the method of interpretative repertoires.

Data from classroom observations in combination with the themes that emerged from the interviews with the teachers highlighted teachers' withdrawal from objectives of the new Cross-thematic Curriculum Framework (DEPPS) with regard to citizenship education as they encounter a number of difficulties that hamper their work overall. A shift from an integrated curriculum code that the new Cross-thematic Curriculum Framework advocates with the implementation of strongly classified and framed pedagogical practices. Teachers identify parents' aspirations for their children's academic achievement as the main cause of this phenomenon.

The findings from the workshops demonstrated that pupils distinguish between citizen and non-citizen using as a criterion the concept of belonging to a certain national group. They also illustrate the alienation of the individual from

the political realm and the participatory processes as their narratives resonate a contrast between the terms 'State' and citizenship.

The positions that pupils adopted during the workshops are indicative of the link between the way they are being educated in collection curriculum codes and their development of an illusion that they may exist and be productive as alienated from the society.

Thus, as is clear from the findings, the classroom functions as an alienation mechanism, since the dynamic of a democratic emancipatory pedagogical relationship is undermined due to hierarchical processes that foster relationships of dependency and asymmetry but also because of the abstract nature of knowledge that is being induced withing its limits.

This deterioration of the terms of democratization of the educational life which results from the absence of the dialectical form of education that is based on the exchange of knowledge, active participation and reflection on issues relating to current affairs results to social reproduction that leave vulnerable social groups exposed to racism and discrimination attitudes encouraging at the same time the creation of conditions of social and economic marginalization.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πηγές

- Council of Europe (1953). European Convention on Human Rights.
- Council of Europe. Committee of Ministers. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education : recommendation CM/Rec(2010)7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Eurydice. (2000). *Private Education in the European Union*. European Commission.
- IEA. (2014). CIVED. Retrieved from <http://www.iea.nl/cived.html>
- UNESCO. The Universal Declaration of Human Rights (1949). Retrieved from <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- UNESCO. Convention on The Rights of the Child, CRC/GC/2001/1 (1989). Retrieved from [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alderson, P. (2000). Citizenship in Theory and Practice: Being or Becoming Citizens with Rights. In D. Lawton, R. Gardner, & J. Cairns (eds.), *Education for citizenship*. London; New York: Continuum.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2006). *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.
- Appiah, Kwame A. (1996). Cosmopolitan patriots. In Martha Nussbaum & J. Cohen (eds.), *For love of country: Debating the limits of patriotism* (pp. 21-29). Boston: Beacon Press.
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). New York: RoutledgeFalmer.
- Attick, D. (2011). Rituals and Student Identity in Education: Ritual Critique for a New Pedagogy By Richard A. Quantz with Terry O'Connor & Peter Magdola. *Critical Questions in Education*, 2(2), 108–110.
- Bakhtin, M. M. (1981). Discourse in the Novel. In *The dialogic imagination: four essays* (pp. 259–422). Austin: University of Texas Press.
- Balibar, E. (2008). Historical Dilemmas of Democracy and Their Contemporary Relevance of Citizenship. *Rethinking Marxism*, 20, 522–538.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *The Educational Forum*, 68, 289-298.
- Banks, J. A. (ed.). (2009a). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. In *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.

- Banks, J. A. (ed.). (2009b). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243–251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Banks, J., McGee Banks, C., Cortes, C., Hahn, C., Merryfield, M., Moodley, K., Parker, W. (2005). *Democracy and diversity : principles and concepts for educating citizens in a global age*. Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Barber, B. R. (1992). *An aristocracy of everyone: the politics of education and the future of America* (1st ed.). New York: Ballantine Books.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control 3. Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: theory, research, critique* (Rev. ed.). Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B., Elvin, H. L., & Peters, R. S. (1966). Rituals in Education. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 251(722), 429–436.
- Bickmore, K. (2012). Peacebuilding dialogue as democratic education: Conflictual issues, restorative problem solving, and student diversity in classrooms. In *Debates in citizenship education*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York: Routledge.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2006). *How to research*. Maidenhead: Open University P.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction : a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Brown, W. (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory*, 34(6), 690-714. doi:10.1177/0090591706293016
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford UP.
- Calhoun, C. (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Chouliaraki, L. (1996). Regulative Practices in a “Progressivist” Classroom: “Good Habits” as a “Disciplinary Technology.” *Language and Education*, 10(2-3), 103–118. doi:10.1080/09500789608666703
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Connell, R. W. (1971). *The Child’s Construction of Politics*. Melbourne. Melbourne University Press.
- Cresson, E. (2006). Learning for active citizenship: a significant challenge in building a Europe of knowledge. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/archive/citizen/citiz_en.html
- Cummins, J. (2006). Pedagogy. Retrieved from <http://www.pearsonhighered.com/samplechapter/020538935X.pdf>
- De Blij, H. J. (2009). *The power of place: geography, destiny, and globalization’s rough landscape*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: society, culture, politics*. Buckingham [England] ; Philadelphia: Open University Press.

- Denzin, N. (1994). The art and politics of interpretation. In N. Denzin, & Y.S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Dewey, J. (1954). *Democracy and Education*. London: Macmillan Company.
- Dillabough, J.-A., & Arnot, M. (2004). A Magnified Image of Female Citizenship in Education: Illusions of Democracy or Liberal Challenges to Symbolic Domination? In J. Demaine (ed.), *Citizenship and political education today* (pp. 158-180). Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York, N.Y: Palgrave Macmillan.
- Douzinas, C. (2009, March 18). What are human rights? Probing questions of legality and morality can help us understand the paradox that not all humans have humanity. *The Guardian*. London. Retrieved from <http://www.theguardian.com/commentisfree/libertycentral/2009/mar/18/human-rights-asylum>
- Edwards, D., & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. In *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Facione, P. A. (1990). *The Delphi Report. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. (No. ED 315 423). Millbrae: American Philosophical Association.
- Foucault, M. (1991). *The Foucault Reader*. London: Penguin.
- Foucault, M. (2000). *Ethics : subjectivity and truth : the essential works of Michael Foucault, 1954-1984. Vol. 1*. London: Penguin.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge: Polity.
- Frazer, E. (2007). Depoliticising Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 249–263. doi:10.1111/j.1467-8527.2007.00378.x
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- Gamarnikow, E., & Green, A. (1999). Social Capital and the Educated Citizen. *The School Field*, 10, 103–126.
- Garmanikow, E., & Green, A. (2000). Citizenship, Education and Social Capital. In *Education for Citizenship*. London: Continuum.
- Gerring, J. (2007). *Case study research : principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Giroux, H. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, IL: Haymarket Books.
- Giroux, H. A., & Penna, A. (1983). Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In H. A. Giroux & D. E. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education* (pp. 100–121). California: McCutchan Publishing Corporation.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1981). Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction. *Anthropology & Education Quarterly*, 12(1), 51–70. doi:10.1525/aeq.1981.12.1.05x1283i

- Gundara, J. (2000). Social Diversity, Inclusiveness and Citizenship Education. In D. Lawton, J. Cairns, & R. Gardner (eds.), *Education for citizenship*. London; New York: Continuum.
- Gunsteren, H. van. (1998). *A theory of citizenship: organizing plurality in contemporary democracies*. Boulder, Colo. [u.a.]: Westview Press.
- Gutmann, Amy (1996). Democratic citizenship. In Martha C. Nussbaum & J. Cohen (eds.), *For love of country: Debating the limits of patriotism* (pp. 66-71). Boston: Beacon Press.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Haddour, A. (2000). Citing Difference: vagrancy, nomadism and the site of the colonial and the post-colonial. In *City visions*. Essex: Pearson Education.
- Halstead, J. M., & Pike, M. A. (eds.). (2006). *Citizenship & moral education: values in action / J. Mark Halstead & Mark A. Pike*. London ; New York: Routledge.
- Hinde, E. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, 12(Winter).
- Hodson, R. (2009). Alienation. In G. Ritzer (ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (pp. 119–120). Blackwell Publishing Ltd.
- Holden, C., & Clough, N. (1998). *Children as citizens : education for participation*. London; Philadelphia: J. Kingsley.
- Hoskins, B., Abs, H., Han, C., Kerr, D., & Veugelers, W. (2012). *Participatory Citizenship in the European Union* (EACEA/2010/02). Brussels: European Commission, Europe for Citizens Programme.
- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2006). *Neo-liberalism, globalization and human capital learning: reclaiming education for democratic citizenship*. Dordrecht: Springer.
- Jones, P., & Krzyzanowski, M. (2011). Identity, Belonging and Migration: Beyond Constructing "Others." In *Identity, Belonging and Migration*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Keating, A. (2014). *Education for citizenship in Europe: European policies, national adaptations and young people's attitudes*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kelman, H. C. (1997). Negotiating National Identity and Self-Determination in Ethnic Conflicts: The Choice Between Pluralism and Ethnic Cleansing. *Negotiation Journal*, 13(4).
- Kerr, D. (2012). *Implementation of the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education Final Report*. Strasbourg: Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/conference2012/Source/DGII_EDUCDPPE_BU201217_ITEM8_EN.pdf
- Klafki, Wolfgang (2002) *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim und Basel: Beltz
- Kohlberg, L. (1978). The cognitive-developmental approach to moral education. In P. Scharf (ed.), *Readings in Moral Education* (pp. 36–51). Minneapolis, MI.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural States and Intercultural Citizens. *Theory and Research in Education*, 1(2), 147-169.
doi:10.1177/1477878503001002001

- Lawton, D., Cairns, J., & Gardner, R. (2000). *Education for citizenship*. London; New York: Continuum.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-Practice: The Educational Implications of An Inclusive and Relational Understanding of Citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. doi:10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x
- Lee, D. (2000). Transformative Citizenship: A Redefinition of Citizenship in a Multicultural Society. *They SNU Journal of Educational Research*, 10(6). Retrieved from http://space.snu.ac.kr/bitstream/10371/70579/1/vol10_6.pdf
- Lévêque, J.-C. (2013). Dieci tesi contro il capitalismo predatorio. *Kainos*, 12. Retrieved from <http://goo.gl/8AsQfP>
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Liao, T. F. (eds.). (2004). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Lowen, M. (2013, September 29). Greece crackdown: Golden Dawn leader Michaloliakos charged [News]. Retrieved September 9, 2014, from <http://www.bbc.com/news/world-europe-24314319>
- Maliks, R., & Føllesdal, A. (eds.). (2014). *Kantian theory and human rights*. New York, NY: Routledge.
- Marshall, T. H. (1992). *Citizenship and social class* (Pluto.). London.
- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L., & Scheerens, J. (2009). A Conceptual Framework on. In *Informal learning of active citizenship at school: an international comparative study in seven European countries*. Dordrecht: Springer.
- Mayall. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8(3), 243-259. doi:10.1163/15718180020494640
- McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14–47. doi:10.1111/curi.12000
- McCowan, T. (2009). *Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy*. London ; New York: Continuum.
- McLaren, P. (1994). Critical Thinking as a Political Project. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: new perspectives in critical thinking*. Albany: State University of New York Press.
- McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. London ; New York: Routledge.
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235-250. doi:10.1080/0305724920210307
- McLeod, S. (2010). Formal Operational Stage. Retrieved October 9, 2014, from <http://www.simplypsychology.org/formal-operational.html>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387-403. doi:10.1111/j.0020-2754.2003.00100.x
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge ; Malden, MA: Polity.

- Moore, R. (2004). *Education and society : issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. New York: Verso.
- Nagel, C. R., & Staeheli, L. A. (2004). Citizenship, Identity and Transnational Migration: Arab Immigrants to the United States. *Space and Polity*, 8, 3–24.
- Naseem, A. M., & Hyslop-Margison, E. J. (2006). Nussbaum's Concept of Cosmopolitanism: Practical Possibility or Academic Delusion? *Paideusis*, 15(2), 51–60.
- Noula, I. (2013). Critical Thinking. What teachers say, what teachers do. Implications. Paper presented at the Democracy and Diversity in Education Conference, Drammen
- Noula, I., Cowan, S., & Govaris, C. (2014). Democratic Governance for Inclusion: A Case Study of a Greek Primary School Welcoming Roma Pupils. *British Journal of Educational Studies* 63(1), 47-66.
doi: 10.1080/00071005.2014.984654
- Noula, I., & Sen, A. (2014). The Charter for EDC/HRE and Religious Education as a compulsory subject in the Curriculum. A mismatch? The case for Greece and Turkey. Presented at the ICEDC 8th annual conference: Education for Human Rights and Democratic Citizenship in Schools and Society, London.
- Nussbaum, M. C. (1994). Patriotism and Cosmopolitanism. *Boston Review*, XIX(5), 3-16.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
doi:10.1080/14649880600815974
- Osler, A. (2008). Human Rights Education: Foundation of Education for Democratic Citizenship in our Global Age. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (eds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy*. Los Angeles: SAGE.
- Osler, A. (2010). *Education for Cosmopolitan Citizenship? A Challenge for the Nation-State*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24. doi:10.1080/00220272.2010.503245
- Osler, A. (2013). Democracy and diversity in schools: recognising political realities and re-imagining the nation. Retrieved August 9, 2014, from <http://www.theewc.org/statement/democracy.and.diversity.in.schools.recognising.political.realities.and.re.imagining.the.nation>.
- Osler, A., & Starkey, H. (2002). Education for Citizenship: mainstreaming the fight against racism? *European Journal of Education*, 37, 143–159.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.
- Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stoke on Trent, Staffordshire, England ; Sterling, VA: Trentham Books.
- Parekh, B. C. (2000). *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Macmillan.
- Pasoula, E. (2001). *The development of moral, social and citizenship education in the context of the ethos and the curriculum of Greek primary schools : five case studies*. Institute of Education, London.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Cambridge: Polity.

- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, 1992(77), 3-24. doi:10.1002/cc.36819927703
- Paul, R., & Elder, L. (2009). *The miniature guide to critical thinking : concepts and tools*. Dillon Beach, Calif.: Foundation for Critical Thinking.
- Peter, F. (2013). The Human Right to Political Participation. *Journal of Ethics and Social Philosophy*, 7(1).
- Popkewitz, T. S. (2008). Education sciences, schooling, and abjection: recognizing difference and the making of inequality? *South African Journal of Education*, 28(3), 301–319.
- Pring, R. (1999). Neglected Educational Aims: Moral Seriousness and Social Commitment. In *The aims of education* (157-172). London ; New York: Routledge.
- Pykett, J. (2010). Citizenship Education and narratives of pedagogy. *Citizenship Studies*, 14(6), 621–635. doi:10.1080/13621025.2010.522345
- Quantz, R. A. (2011). *Rituals and student identity in education: ritual critique for a new pedagogy* (1st ed.). New York: Palgrave Macmillan.
- Robinson, K. (2006, February). *How Schools Kill Creativity*. Presented at the TED, Monterey, CA. Retrieved from http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity
- Robson, C. (2011). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed.). Chichester, West Sussex ; Hoboken, N.J: Wiley-Blackwell.
- Rowe, D. (2005). The Development Of Political Thinking In School Students: An English Perspective. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(1), 97–110.
- Sarup, M. (1984). *Marxism/structuralism/education: theoretical developments in the sociology of education*. New York: Falmer Press.
- Scheerens, J. (ed.). (2009). *Informal learning of active citizenship at school: an international comparative study in seven European countries*. Dordrecht: Springer.
- Schissler, H., & Soysal, Y. N. (eds.). (2004). *The nation, Europe, and the world: textbooks and curricula in transition*. New York: Berghahn Books.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Siegel, H. (1980). Critical Thinking as an Educational Ideal. *The Educational Forum*, 45(1), 7-23. doi:10.1080/00131728009336046
- Simon, R. (1992). Empowerment as a Pedagogy of Possibility. In *Becoming political: readings and writings in the politics of literacy education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Singh, P. (1997). Review Essay: Basil Bernstein (1996). Pedagogy, symbolic control and identity. London: Taylor and Francis. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/2864/1/2864.pdf>
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. London: Penguin Books of London.

- Spector, H. (2011). The Question of Cosmopolitanism: An Essay Review. *Education Review*, 14(2). Retrieved from <http://edrev.info/essays/v14n2.pdf>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Thomas, R. M. (2003). *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Thornberg, R. (2009). The moral construction of the good pupil embedded in school rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(3), 245–261. doi:10.1177/1746197909340874
- Todd, S. (2009). *Toward an imperfect education: facing humanity, rethinking cosmopolitanism*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129-141. doi:10.1111/1467-3435.00098
- Torney-Purta, J., Paula Wagemaker Editorial Services, I. A. for the E. of E. A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., Nikolova, R., & Amadeo, J.-A. (2002). *Civic knowledge and engagement: an IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Touraine, A. (2000). *Can we live together?: equal and different* (1st English ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London ; Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Tsitsipis, L. D. (2004). A sociolinguistic application of Bakhtin's authoritative and internally persuasive discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 8, 569–594.
- Unterhalter, E. (2010). Cosmopolitanism, citizenship, gender and global obligations in education: Reflections on teacher engagements in Kenya and South Africa. Presented at the Education and Citizenship in a Globalising World, London. Retrieved from http://www.ioe.ac.uk/about/documents/About_Overview/Unterhalter_E.pdf
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119. doi:10.1080/03057920601061893
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485. doi:10.1080/14767724.2011.605329
- Walker, M., & Unterhalter, E. (eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (1st ed.). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Walzer, M. (1994). Comment. In *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Walzer, M. (ed.). (1995). Education, democratic citizenship and multiculturalism. In *The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education*. Oxford, UK ; Cambridge, MA: Blackwell.
- Weinstein, M. (1990). Reflections on Democracy and Education. *Inquiry*, 6(2).

- Westheimer, J. (2008). No Child Left Thinking: Democracy At Risk in American Schools. *Colleagues*, 3(2).
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. doi:10.3102/00028312041002237
- Wright, I. (2003). The Centrality of Critical Thinking in Citizenship Education. *Canadian Social Studies*, 38(1).
- Yack, B. (2009). Community and Conflict in Aristotle's Political Philosophy. *The Review of Politics*, 47(01), 92. doi:10.1017/S0034670500037761
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2001). Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. Retrieved from http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf
- Γκόβαρης, Χ. (χ.χ.). Η διαπολιτισμική διάσταση των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του Δημοτικού Σχολείου-Μια κριτική προσέγγιση.
- Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καστοριάδης, Κ. (1999). Οι ρίζες του μίσους. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Retrieved from <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=530904>
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005). *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι "άλλοι". Πολιτισμική Οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutneberg.
- Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μούτσιος, Σ. (1996). *Το μάθημα της μελέτης του περιβάλλοντος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (2003). Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η ιδεολογία του αχταρμά. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 67, 24-29.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Retrieved from <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/prologos.pdf>
- Πανταζή, Β., & Πανταζή-Φρισύρα, Σ. (2011). Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Στο *6th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011, Loutraki, Greece - PROCEEDINGS*. Loutraki, Greece.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2010). *Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Σύσταση CM / Rec (2010) 7 που εγκρίθηκε από την Επιτροπή των*

*Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης στις 11 Μαΐου 2010 και
επεξηγηματικό υπόμνημα. Στρασβούργο: Εκδόσεις Συμβουλίου της
Ευρώπης.*

Φραγκουδάκη, Ά. (1997). Γύρω από το Έργο του Basil Bernstein. Presented at
the Τελετή Αναγόρευσης σε επίτιμο διδάκτορα του Τ.Ε.Α.Π.Η. του
Καθηγητή Basil Bernstein, Αθήνα. Retrieved from
<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/bernstein/1.htm>
Χριστόπουλος, Δ. (2012). *Ποιος είναι Έλληνας Πολίτης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

τμήμα: τάξη: περίοδος: .../.../... .../.../...	εκπαιδευτικός: μαθητές:..... ημερομηνία: .../.../...	ημέρα παρατήρησης: .../.../...	αποκωδικοποίηση χρωμάτων: ΚΟΚΚΙΝΟ: διευκρινίσεις ΠΡΑΣΙΝΟ: εκκρεμότητες ΚΙΤΡΙΝΟ: σημαντικά κ.ά.
Χρόνος:		σημειώσεις: (χώρος, κίνηση μαθητών κ.λπ.)	υπόμνημα: βασικά θέματα, αποσαφηνίσεις
Σκέψεις σχετικά με την αξιοποίηση των δεδομένων:			
Συνημμένα: Φωτογραφίες Ηχογραφήσεις			

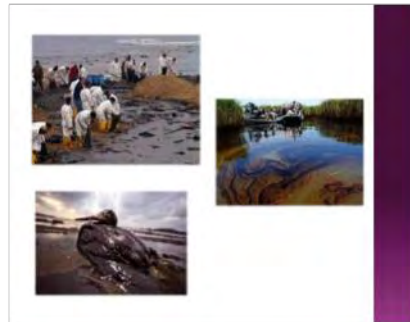
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Υποστηρικτικό Υλικό Εργαστηρίων διαφάνειες προβολής

εικόνα 1



εικόνα 5



εικόνα 2



εικόνα 6



εικόνα 3



εικόνα 7



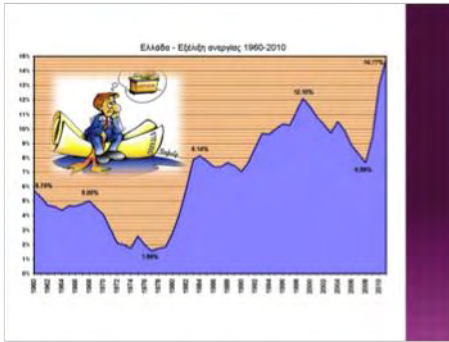
εικόνα 4



εικόνα 8



εικόνα 9



εικόνα 13



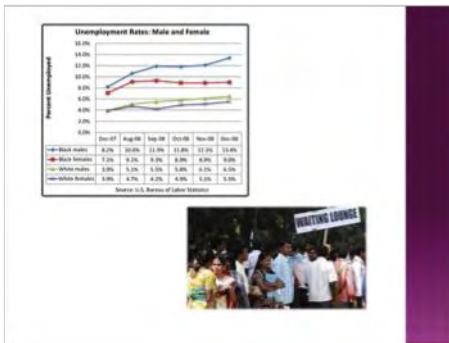
εικόνα 10



εικόνα 14



εικόνα 11



εικόνα 15



εικόνα 12



εικόνα 16



φυλλάδια

Χρησιμοποιώντας κάποιες από τις παρακάτω λέξεις πείτε την άποψή σας για τα θέματα που παρουσιάζονται στις εικόνες που ακολουθούν:

Δικαιώματα, υποχρεώσεις, συμφέρον, εθνικότητα, συμμετοχή, κυβέρνηση, πολιτεία, πολίτης, κράτος, κοινωνία, εθελοντισμός, δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία, ανθρώπινα δικαιώματα, συνεργασία, ελευθερία, σεβασμός, αλληλεγγύη, υπευθυνότητα







ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ

Φύλλο Αξιολόγησης

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

	Συμφωνώ Πολύ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Διαφωνώ Λίγο	Διαφωνώ	Διαφωνώ Πολύ	ΣΧΟΛΙΑ
Οι δραστηριότητες ήταν ενδιαφέρουσες							
Οι δραστηριότητες ήταν δύσκολες							
Η δασκάλα μάς βοήθησε							
Η εργασία σε ομάδες με βοήθησε							

	Συμφωνώ Πολύ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Διαφωνώ Λίγο	Διαφωνώ	Διαφωνώ Πολύ	ΣΧΟΛΙΑ
Οι δραστηριότητες με βοήθησαν να εκφράσω την άποψή μου για θέματα που με αφορούν							
Οι δραστηριότητες διευκόλυναν τη συμμετοχή μου στην τάξη							
Στο σχολείο συνήθως μου δίνονται ευκαιρίες να εκφράσω την άποψή μου για θέματα που με απασχολούν							

	Συμφωνώ Πολύ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Λίγο	Διαφωνώ Λίγο	Διαφωνώ	Διαφωνώ Πολύ	ΣΧΟΛΙΑ
Στο σχολείο συνήθως μου δίνονται ευκαιρίες να αποφασίσω για θέματα που με αφορούν							

· Η δραστηριότητα που μου άρεσε περισσότερο ήταν ...

επειδή...

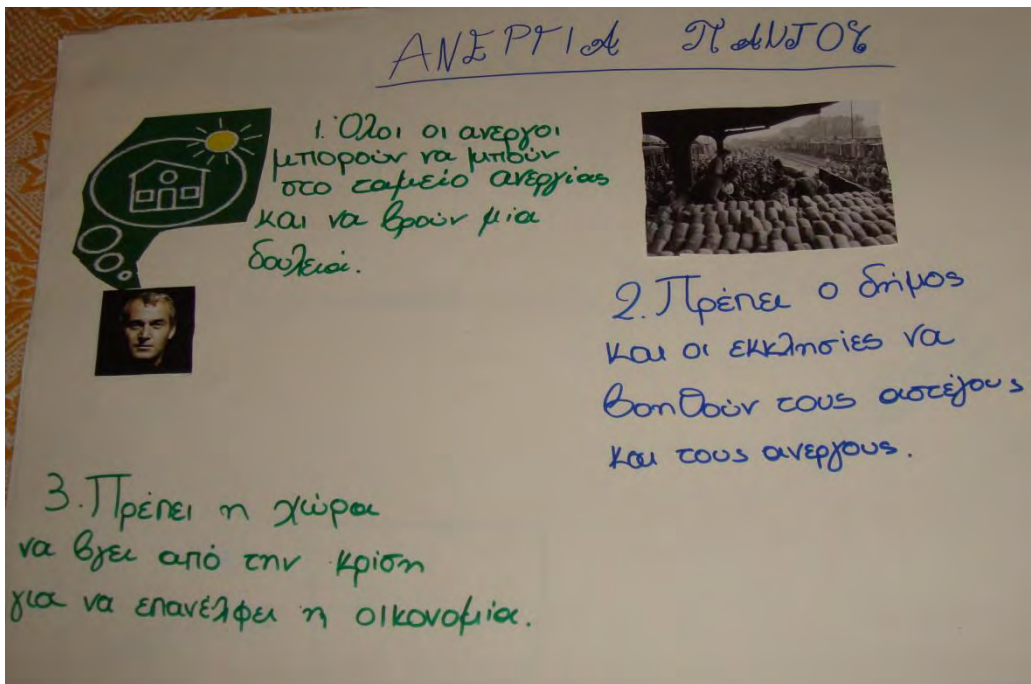
· Η δραστηριότητα που μου άρεσε λιγότερο ήταν...

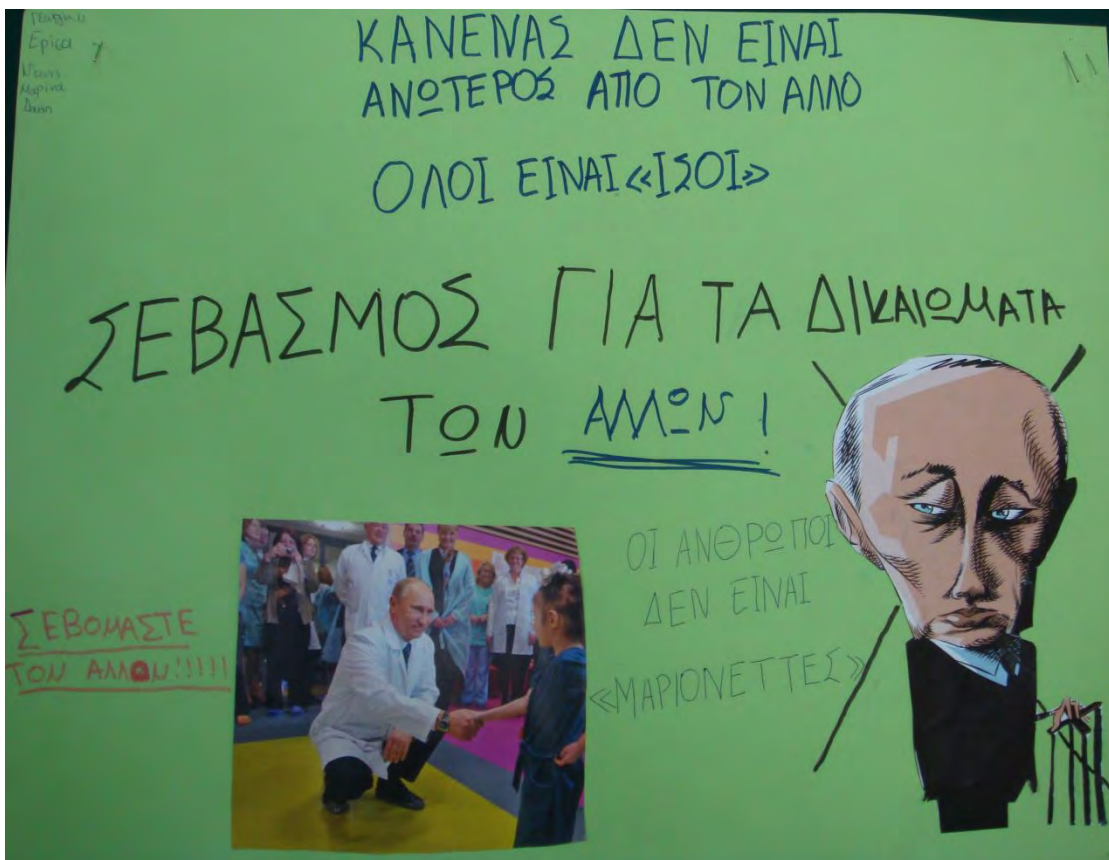
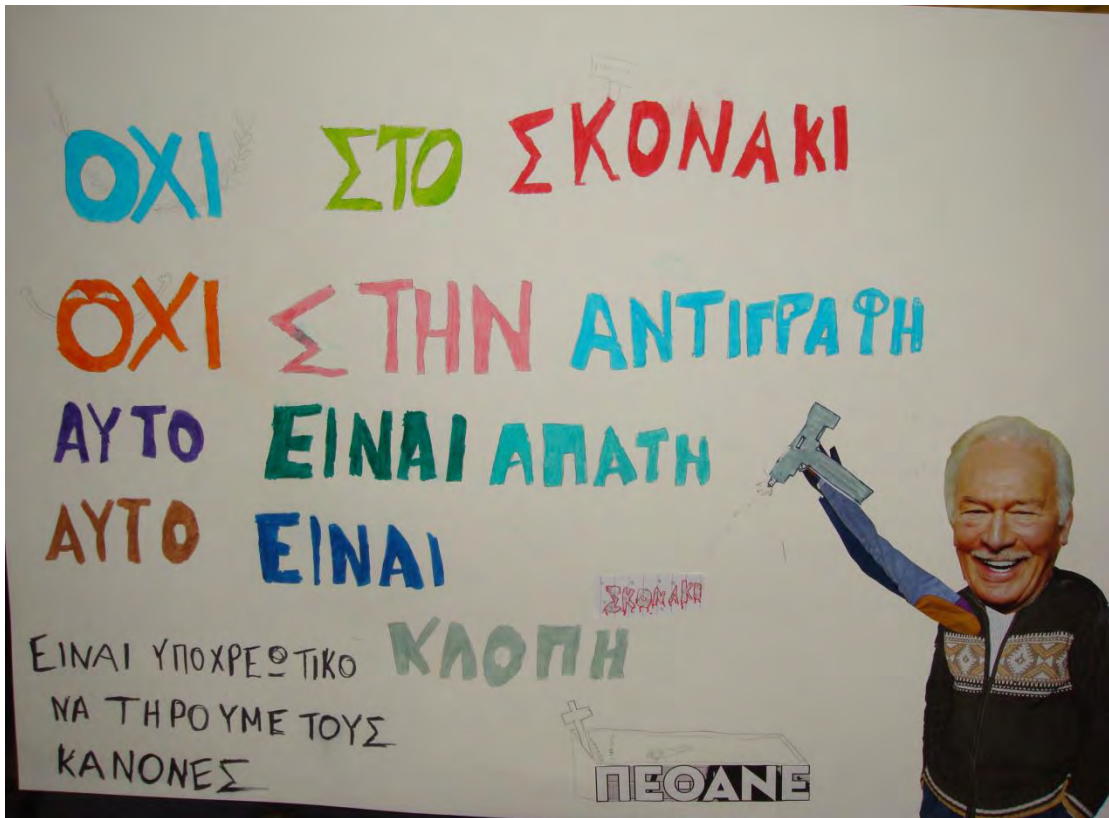
επειδή...

· Πώς σου φάνηκε αυτό το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής συγκρίνοντάς τα με άλλα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής που έχεις κάνει;

· Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις;

ΠΟΣΤΕΡ ΑΠΟ ΤΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ





ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

υπεύθυνη δήλωση

Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η δηλώνω υπεύθυνα ότι ως γονέας/υπεύθυνος κηδεμόνας του/της συναινώ στη διεξαγωγή της έρευνας της υποψ. Διδάκτορος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ιωάννας Νούλα στην τάξη... του Δημοτικού σχολείου... αντιλαμβανόμενος/ης τις σχετικές επιπτώσεις της διεξαγωγής της έρευνας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και τη σχολική ζωή και με προϋπόθεση τη δέσμευση και την ευθύνη της ερευνήτριας για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των δεδομένων.

Ο/Η υπευθύνως δηλ...

.....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Υποστηρικτικό Υλικό Συνέντευξης

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Βασικές πληροφορίες:

- ✓ χρόνια υπηρεσίας
- ✓ εκπαίδευση/επιμόρφωση
- ✓ είδος υπηρεσίας (πού, θέση, συνδικαλισμός;)
- ✓ χρόνια υπηρεσίας στο παρόν σχολείο

εκπαίδευση εκπαιδευτικών:

1. Γιατί επιλέξατε το συγκεκριμένο επάγγελμα; Ήταν επιλογή; Ήταν ανάγκη;
2. Τι είδους εκπαίδευση λάβατε ως εκπαιδευτικός (γνωστικό αντικείμενο / παιδαγωγική); Πόσο ικανοποιημένος νιώθετε από την κατάρτιση που σας δόθηκε στο πλαίσιο της εκπαίδευσής σας και γιατί;
3. Ποια πλευρά του επαγγέλματος απολαμβάνεις περισσότερο και τι είναι αυτό που θα έλεγες ότι μάλλον δε σου αρέσει;
4. Νιώθεις ότι οι δομές μέσα στις οποίες λειτουργείς σου δίνουν τη δυνατότητα να λειτουργήσεις με τον τρόπο που επιθυμείς ώστε να παράγεις το έργο που θέλεις; (Ποιοι οι στόχοι σου; Πώς διευκολύνεται, πώς εμποδίζεται η επίτευξή τους;)
5. Υπάρχει κάτι το οποίο αποτελεί τροχοπέδη στη δομή και το περιεχόμενο του ωρολογίου ή του αναλυτικού προγράμματος αναφορικά με τις δράσεις σας και τους στόχους σας ως εκπαιδευτικού στο σχολείο; (Τι είναι αυτό/υπάρχει κάτι που θα θέλατε να κάνετε στο σχολείο ως εκπαιδευτικός και ποιοι παράγοντες εμποδίζουν την πραγμάτωσή του;).
6. Πόσο παρεμβατικούς βρίσκετε τους γονείς ή τη δ/νση και άλλους ανώτερους φορείς στο έργο σας;

αντίληψη για την εκπαίδευση για την πολιτεότητα:

7. Πόσο σημαντικός θεωρείτε ότι είναι ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση του πολίτη και με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι αυτό παρεμβαίνει; (Ποιος είναι ο δημοκρατικός πολίτης;)
8. Θεωρείτε ότι ενθαρρύνεται η κριτική σκέψη των μαθητών στο σχολείο σήμερα; Πώς; Εσείς τι επιδιώκετε στην τάξη σας; Πώς και σε τι βαθμό το επιτυγχάνετε; Γιατί; (Ποιες νομίζετε ότι είναι οι πρακτικές εκείνες μέσα στην τάξη που διαμορφώνουν τη συνείδηση του πολίτη; Αφορούν μόνο στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων;)
9. Ως εκπαιδευτικός ποια είναι η άποψή σας για τις δυνατότητες των μαθητών/παιδιών (εντός και εκτός σχολείου) και τη δημιουργική δυναμική της τάξης σας; Πώς δικαιολογείται την απάντησή σας;
10. Φέτος στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής γίνεται μάθημα επιλογής. Τι γνώμη έχετε γι'αυτή την επιλογή του υπουργείου;

Σχετικά με την ΚΠΑ. στο Δημοτικό: Πώς εκτιμάτε τη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα; Πού νομίζετε ότι οφείλεται; (Εσείς πώς αντιμετωπίζετε το μάθημα και πώς το αξιολογείτε) Ποια είναι η άποψή σας για το μάθημα; Πώς προωθούνται οι στόχοι του στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων και της διαθεματικότητας;

ετερότητα και δημοκρατία:

11. Πώς αντιμετωπίζεται η διαφορετικότητα στο ελληνικό σχολείο; Είστε ικανοποιημένος με τις πρακτικές; (τι αντιλαμβάνεστε ως «διαφορετικό;»)

Εσείς πώς προτιμάτε να διαχειρίζεστε συγκρουσιακές καταστάσεις που προκύπτουν από περιπτώσεις διαφορετικότητας μεταξύ μαθητών (φύλο, ηλικία, εθνότητα, ικανότητα κ.λπ.)

12. Πώς αντιλαμβάνεστε/θα ορίζατε το δημοκρατικό σχολείο (όροι προϋποθέσεις. Πού βρίσκεται το Ελληνικό σχολείο σε σχέση με αυτό που ορίζετε; Γιατί; Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού;)

13. Πώς εκτιμάτε τη σχέση που αναπτύσσετε με τους μαθητές και πού νομίζετε ότι οφείλεται η ποιότητα της σχέσης αυτής. Είναι η ίδια με τα αγόρια, τα κορίτσια, τους Έλληνες ή τους μη-Έλληνες μαθητές;

14. Ως εκπαιδευτικός πώς έχετε μάθει να διαχειρίζεστε τη γνώση στην τάξη; Ποια η σχέση σας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και γιατί;

15. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσής σας πόση έμφαση δόθηκε στην πολιτειότητα ως έννοια ή ως γνωστικό αντικείμενο (Αγωγή του Πολίτη, Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος, ΚΠΑ);

υπεύθυνη δήλωση

Δηλώνω υπεύθυνα ότι επιθυμώ να συμμετάσχω στην έρευνα της υποψήφιας διδάκτορος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Ιωάννας Νούλα, παραχωρώντας συνέντευξη με προϋπόθεση τη δέσμευση και την ευθύνη της ερευνήτριας για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των δεδομένων.

Ο/Η υπευθύνως δηλ...

.....