

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Τομέας Α΄: Ιστορία και Κοινωνιολογία της Παιδείας
Κατεύθυνση: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: *«Συνθήκες Κοινωνικοποίησης, Κοινωνικο- επαγγελματικά
Πρότυπα και Προσανατολισμοί σε δύο χωριά της
ορεινής Κρήτης».*

Επόπτης Καθηγητής: Πυργιωτάκης Ιωάννης

Μετ/ακή Φοιτήτρια: Γύπαρη Στέλλα

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2005

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	5

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αντικείμενο, προσανατολισμοί και ερωτήματα της έρευνας

1.1. Το πεδίο της έρευνας.....	10
1.2. Τα αρχικά ερωτήματα και οι προοπτικές τους.....	12

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επιστημολογικός προσανατολισμός της έρευνας

2.1. Η επιστημολογική αφηρησία της έρευνας.....	14
2.2. Η ερμηνευτική ως μέθοδος και ως οπτική: Μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Θεωρητική εξέλιξη και μεθοδολογική στρατηγική της έρευνας

3.1. Αρχικά στάδια της έρευνας.....	18
3.2. Το κύριο σώμα της έρευνας.....	20
3.3. Ημιδομημένη Συνέντευξη: τα κριτήρια της επιλογής και οι όροι της εφαρμογής της.....	21

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Κοινωνικοποίηση: Ιστορική και θεωρητική παρουσίαση του όρου

4.1. Εισαγωγή.....	27
4.2. Η εν δυνάμει ατομο-κοινωνική λειτουργικότητα του ανθρώπου.....	28
4.3. Οι απαρχές του όρου κοινωνικοποίηση.....	30
4.4. Η Κανονιστική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης.....	33
4.5. Η ερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης.....	37
4.6. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και συμπερασματική σύνοψη.....	41
4.7. Κοινωνικοποίηση: τα στάδια και η σημασία τους.....	44
4.7.1. Πρωτογενής κοινωνικοποίηση.....	46
4.7.2. Δευτερογενής κοινωνικοποίηση.....	49
4.8. Σύνοψη.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η έννοια της κουλτούρας

5.1. Σύντομη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της κουλτούρας.....	53
5.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	54
5.3. Οριοθέτηση και εργαλειοποίηση της έννοιας της κουλτούρας.....	57
5.4. Κουλτούρα και προσωπικότητα.....	59
5.4.1. Ατομικός και συλλογικός προσανατολισμός της κουλτούρας.....	60
5.4.2. Προσανατολισμός της κουλτούρας και οι επιρροές στην προσωπικότητα... 61	
5.4.3. Κριτική σύνοψη και οριοθετήσεις.....	63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η έννοια της βίας

6.1. Εισαγωγή.....	66
6.2. Προς μια πλαισιωτική ανάγνωση της έννοιας της βίας.....	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Κουλτούρα- αποδοχή και νομιμότητα: Αναθεωρήσεις και θεωρητικά αδιέξοδα

7.1. Οι παραδοσιακές επιβιώσεις του κοινωνικού.....	69
7.2. Κουλτούρα και υπο- κουλτούρα στο προς διερεύνηση πεδίο.....	72
7.3. Η έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης.....	74
7.4. Κουλτούρα και Δημοκρατία.....	78

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Ορισμός των αναλυτικών συντεταγμένων της έρευνας.....83

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Οι Θεματικές των δεδομένων μας: Ονοματοθέτηση- ανάλυση- ερμηνεία και συσχετισμός

1^η Θεματική: Ανάθεση ρόλων: Οι σεξιστικές δια- γραφές της βιοτικής τροχιάς

1.1. Διφυλικά, συμπεριφορικά πλαίσια δράσης και διαφυλικές σχέσεις.....	87
1.1.1. Η έννοια της αυτονομίας: Τα αρσενικά χαρακτηριστικά της και οι ασυμβατότητες του μέτρου της.....	87
1.1.2. Σεξουαλικότητα: Η απέκδυση από τη φυσιολογικότητα- ενοχικές ενδύσεις και θηλυκοί περιορισμοί.....	91
1.1.3 Η σχέση με την οικογένεια: Πρότυπα επικοινωνίας και πρότυπα εξουσίας... 94	
1.1.4. Διαφυλικές Σχέσεις: Οι ανακλάσεις της ανδρικής υπεροχής και της ενοχοποιημένης σεξουαλικότητας και τα σύστοιχά τους επικοινωνιακά χάσματα.....	98
1.2. Τα παιδιά ως ενεργά εργατικά χέρια: Εκδοχές- συσχετισμοί και επιπτώσεις.....	104
1.2.1. Η σχέση με την εργασία: Φυσικότητα-υποχρέωση- ευθύνη και διφυλικά χαρακτηριστικά της εμπλοκής.....	104
1.2.2. Η εργασία ως εκδοχή μιας «πρώρης» ενηλικίωσης: Συμπτώματα- Συσχετισμοί και Επιπτώσεις.....	106

2^η Θεματική: Παρανομία- Βία- Επιθετικότητα: Συμβολικά και πραγματικά συστατικά μιας αποκλίνουσας συνείδησης

2.1. Το φαινόμενο της καλλιέργειας ινδικής κάνναβης.....	109
2.1.1. Τα παιδιά ως φυσικοί συγκοινωνοί του φαινομένου: Γνώση και οικειότητα.....	109
2.1.2. Η συγκάλυψη της παρανομίας: Η «εκφοβιστική», «ένοχη» και συλλογική αποδοχή του φαινομένου.....	110
2.1.3. Συνέπειες της αποδοχής: Η διαμόρφωση μιας υλικά προσδιορισμένης συνείδησης.....	112
2.2. Το όπλο ως σημειολογικό συστατικό της ανδρικής ταυτότητας και της ατομικής και συλλογικής εξουσιαστικής υπεροχής.....	115
2.2.1. Συμβολική και πραγματική καλλιέργεια της σχέσης των αγοριών με το όπλο.....	116
2.2.2. Άμυνα- Εξουσία/ Χαρά: Η τρίπτυχη νομιμοποίηση του φαινομένου.....	117
2.2.3. Η ένδυση του συμβολισμού του όπλου από τους μαθητές.....	119
2.3. Το φαινόμενο της κλοπής.....	121

2.4. Η αστυνομία ως εταίρος μια σχέσης εξουσίας: Συμβολικά και πραγματικά διακυβεύματα του ανταγωνισμού.....	123
2.4.1. Το αίσθημα εξουσιαστικής υπεροχής του πεδίου: Απαξίωση- Υποτίμηση της αστυνομίας.....	123
2.4.2. Η αστυνομία ως συλλογική απειλή: συμβολικά και πραγματικά διακυβεύματα.....	127
2.5. Η επιθετικότητα εντός του σχολικού χώρου: Κατευθύνσεις του φαινομένου.....	131
3η Θεματική : Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και οι προσανατολισμοί που προβάλλουν στα παιδιά	
3.1. Αντιλήψεις και αντιμετώπιση του σχολείου από τους γονείς: Μεταξύ διεκπεραίωσης και απαξίας.....	133
4^η Θεματική : Η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο: Θεωρητική αποδοχή- Πραγματική άρνηση και περιεχόμενες εκδηλώσεις	
4.1. Το σχολείο ως κατ' επιλογήν διαδικασία και ως διαχειρίσιμος χώρος.....	141
4.2. Χαμηλές επιδόσεις: Άρνηση- Αδυναμία- Συστατικά και ερμηνείες της αποτυχίας.....	143
4.3. Η πρόσληψη του «πολιτισμικά αποδεκτού»: Διαμόρφωση αντιλήψεων Αξιολογήσεις- εξαιρέσεις και επίδοση.....	147
5^η Θεματική: Κοινωνικοί και επαγγελματικοί προσανατολισμοί των μαθητών: Οι αναπόδραστες ανακλάσεις των κοινωνικών τεθημένων	
5.1. Εντοπιότητα και Οικογενειακή αποκατάσταση: Η πρόσληψη και τα χαρακτηριστικά μιας δοσμένης σταθερότητας: Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.....	150
5.2. Επαγγελματικοί Προσανατολισμοί: Υλικά Κριτήρια και Παραβατικές Αναφορές.....	156
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Τελική παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας	
10.1. Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	163
10.2. Ζητήματα Ηθικής Αυτονομίας- Κοινωνικής Ανάπτυξης και Παρα- πολιτισμικών συμπτωμάτων.....	167
Επίλογος.....	171
Βιβλιογραφία.....	175

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Ο ερευνητικός φακός της παρούσας μεταπτυχιακής μελέτης θέτει στο επίκεντρό του τις συνθήκες κοινωνικοποίησης, τα κοινωνικο- επαγγελματικά πρότυπα και τους αντίστοιχους προσανατολισμούς σε μια ορεινή περιοχή της Κρήτης.

Στο σημείο αυτό, αισθανόμαστε την ανάγκη να καταθέσουμε τη δική μας εμπειρία από μια τοπική- παραδοσιακή κοινωνία, ως το «προσωπικό» (θα λέγαμε) κίνητρο που μας ώθησε στην επιλογή ενός συναφούς στις δομές του τοπικού περιβάλλοντος.

Η θέση μας ως ενεργού μέλους ενός τέτοιου τύπου κοινωνικού περιβάλλοντος αλλά και ως ύστερου αποστασιοποιημένου (στο βαθμό που επιτυγχάνεται η συναισθηματική αποστασιοποίηση από την κοινωνική καταβολή μας) παρατηρητή των συνθηκών και κυρίως των βιωμάτων μας εντός του, μας εξασφάλισε μια διττή (θα λέγαμε) πρόσληψη των οικολογικών- πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων του και του τρόπου με τον οποίο αυτές μεταφράζονται σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες. Οι ιδιαιτερότητες αυτές προεκτείνουν τις συνέπειές τους και επιδρούν στην ευρύτερη κοινωνική τοποθέτηση της κοινωνίας και στα συστατικά της πολιτισμικής συνείδησης του χώρου ως κοινωνικού συνόλου αλλά και ως ατομικών μονάδων.

Η δυνατότητα ενός τέτοιου κοινωνικού πεδίου να αξιοποιήσει τις θεσμικές ευκαιρίες του και να ανταποκριθεί στις θεσμικές υποχρεώσεις του, εμπλέκει όχι μόνο τη δική του πρόθεση αλλά και την ευκαιρία που θεσμικά και ουσιαστικά του παρέχεται προς την κατεύθυνση αυτή. Επί τη βάση και τα χαρακτηριστικά μιας τέτοιας αμφίδρομης διαδικασίας επικαθορίζεται όχι μόνο η κοινωνική λειτουργικότητα της σχέσης του πεδίου με το ευρύτερο σύστημα αναφοράς του αλλά και η ομαλότητα της σχέσης και της πρόσληψης του ρόλου του πεδίου -ως συλλογικότητας και ως ατομικών υποστάσεων- με το ρόλο τους ως κοινωνικο- πολιτισμικών υποκειμένων.

Ο προβληματισμός της παρούσας μελέτης εκκινεί ακριβώς από τα συστατικά του συσχετισμού ή του μη συσχετισμού αυτών των δύο διαστάσεων, τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις που συχνά φαίνεται να αναδύονται από τη μεταξύ τους σχέση και κυρίως τη λειτουργία που αυτές επιτελούν ως γεννήτορες ή ενισχυτές κοινωνικών ανισοτήτων.

Η τοποθέτηση των κοινωνικών αυτών ανισοτήτων στο πολυσύνθετο κοινωνικό- πολιτισμικό συγκείμενο της παγκοσμιοποίησης αυξάνει την κρισιμότητά τους και αποκαλύπτει ταυτόχρονα επιπρόσθετες διαστάσεις τόσο σε σχέση με τα αίτια όσο και σε σχέση με τις επικινδυνότητές τους.

Η αντίχρεωση των συνθηκών κοινωνικοποίησης, των κοινωνικο- επαγγελματικών προτύπων και των αντίστοιχων προσανατολισμών των μελών ενός τέτοιου τοπικού περιβάλλοντος τίθενται στην υπηρεσία του προηγούμενου προβληματισμού. Η έρευνά μας πραγματοποιείται στα σχολεία δύο ορεινών χωριών της κεντρικής Κρήτης. Για λόγους εύλογης επιστημονικής δεοντολογίας, τα ονόματα των χωριών αλλά και των προσώπων που παρουσιάζονται στην έρευνα έχουν σκόπιμα διαφοροποιηθεί.

Ολοκληρώνοντας το σύντομο αυτό προλογικό σημείωμα, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επόπτη Καθηγητή μου κ. Πυργιωτάκη Ιωάννη όχι μόνο για την επιστημονική υποστήριξή του αλλά και για την ανθρώπινη κατανόηση των ανασφαλειών μου. Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω για τη συνεργασία τους, τους συνεπότες καθηγητές, κ. Καλογιαννάκη Πέλλα και κ. Νικολακάκη Γεώργιο.

Τέλος, (και με δεδομένη την αμηχανία που μου προκαλεί το ενδεχόμενο να ερμηνευθεί ως ένα κοινότυπο καθιερωμένο) θέλω να αναφερθώ στην οικογένειά μου και στους φίλους μου που είναι η δεύτερη οικογένειά μου. Και οι δύο, από διαφορετική θέση αλλά με την ίδια συναισθηματική αξία, σε κάθε περίπτωση, υποστηρίζουν με την έγνοια και την κατανόησή τους τις επιλογές μου και τη σχέση μου με αυτές. Τους ευχαριστώ.

Εισαγωγή

«Τη ζωή μπορούμε να την κατανοήσουμε μόνο προς τα πίσω. Στο μεταξύ πρέπει να τη ζούμε προς τα εμπρός».

Soren Kirkegaard

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικοί σκοποί και στόχοι της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, προσδιορίστηκαν στη βάση ενός ευρύτερου θεωρητικού προβληματισμού. Ο εν λόγω προβληματισμός εκκινεί από τον γενικό ρόλο που η παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, εντός του υστερο- νεωτερικού της χρόνου, αναθέτει στην εκπαίδευσή της, ως θεσμό, και εξακτινώνεται στο επίπεδο των ενδεχομένων αναστολών που αυτή συναντά στη διεκπεραίωση του ρόλου αυτού, στις πιθανές ελλείψεις και τις επιμέρους αδυναμίες της στη δυνατότητά της εν ολίγοις, ιστορικά σεβόμενη τις γενικές αλλά και ιδιαίτερες ανάγκες της κοινωνίας να ανταποκριθεί συνολικά στο σκοπό της και να απαντήσει σε αυτές προοπτικά. Ακόμα περισσότερο, ο προβληματισμός αναφέρεται στη δυνατότητα της εκπαίδευσης να διασφαλίσει καθολικά στους πολίτες τα αυτονόητα της δημοκρατίας.

Σύμφωνα με τον Giddens *«η ιδέα της παγκοσμιοποίησης παρεξηγείται εάν θεωρείται αποκλειστικά ή κατά κύριο λόγο οικονομική. Η παγκοσμιοποίηση δεν αναφέρεται μόνο στο επίπεδο των οικονομικών αλληλεξαρτήσεων αλλά και στο μετασχηματισμό του χώρου και του τρόπου του βίου μας»*¹ Στο πλαίσιο της συνολικής αυτής μετασχηματιστικής διαδικασίας, μεταβάλλεται συνολικά ο τρόπος δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Σε έναν χρόνο όπου οι απαιτήσεις με έναν ραγδαίο ρυθμό προσδιορίζονται από τις συνθήκες και προσδιορίζουν τις ίδιες τις συνθήκες, διαπιστώνουμε τη διαφοροποίηση, όχι μόνον της δυναμικής των φορέων που διαμορφώνουν την πολιτική, αξιακή, και ευρύτερη κοινωνική συνείδηση του πολίτη, αλλά και των φορέων αυτών καθαυτών. Η απομάκρυνση από τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές οδήγησε αναπόφευκτα στην αντίστοιχη μετάλλαξη, ή αναπροσαρμογή, των παραδοσιακών κοινωνικοποιητικών φορέων (σχολείο, οικογένεια) και κυρίως γέννησε νέους δυναμικούς συντελεστές (αν όχι φορείς) ανεπίσημης κοινωνικοποιητικής ισχύος. Το μοντέλο ενός πολίτη τεχνοκρατικά καταρτισμένου, δια βίου μορφούμενου και «οικουμενικά λειτουργικού» (παρά τις περι

¹ Βλ. Giddens, A., (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, Polity Press, Oxford, σελ. . 30-31.

του αντιθέτου διακηρύξεις²), όπως επίσης η κοινωνία της πληροφορίας, με συστατικά της τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τον απανταχού προσβάσιμο δικτυακό χώρο, ως πεδίο οικουμενικής συνεύρεσης και αλληλοτροφοδότησης των λαών, συνιστούν βασικά συστατικά του νέου τοπίου. Οι αλλαγές αλλά και οι μετατοπίσεις που επήλθαν ως απόρροια και κυρίως ως «στρατηγικές» κατευθυντήριες επιλογές-τάσεις αυτής της νέας πραγματικότητας και των προταγμάτων της είναι επίσης προφανείς. Πρόκειται για αλλαγές που αναφέρονται στο σύνολο των βασικών, κρατικών μηχανισμών παρέμβασης στην κοινωνική δομή, και οι οποίες ανιχνεύονται στις επίσημες κρατικές πολιτικές άλλοτε υπό τη μορφή του επιτυχώς κατακτηθέντος εγχειρήματος και άλλοτε υπό τη μορφή ατελέσφορων, ενδεχομένως δε και άκαιρων προσπαθειών.

Οι διεγνωσμένες αποκλίσεις των κρατών απέναντι στην ταχύτητα με την οποία υιοθετούν και εφαρμόζουν τις (κατά κύριο λόγο ποσοτικές αλλά επί της ουσίας ποιοτικές) επιταγές των παγκόσμιων οργανισμών, συνιστούν ζήτημα όχι απλώς ποσοτικής τάξεως, (υπό την έννοια των ρυθμών οικονομικής ανάπτυξης), αλλά περισσότερο και κυρίως ζήτημα ποιοτικό (υπό την έννοια της πολιτισμικής αφομοίωσης). Το γεγονός δε ότι οι νέες αυτές επιταγές ήρθαν να διοχετευθούν σε ήδη υπάρχουσες διαφορετικές και άνισες παγκοσμίως συνθήκες, γεννά εύλογα έναν μείζονα προβληματισμό αναφορικά με μια τροχιά που, καθώς διαγράφεται, ενδεχομένως διευρύνει υφιστάμενα χάσματα και εγκυμονεί νέου τύπου κοινωνικές ανισότητες, συγκρούσεις και απομονώσεις. Σ' αυτές ακριβώς τις επικινδυνότητες εμπλέκεται καθοριστικά το ζήτημα της ετερότητας, της ατομικής δηλαδή και κοινωνικής επιλογής στο επίπεδο της ηθικής, της αξίας, της κουλτούρας εν τέλει και του τρόπου με τον οποίο αυτή εκδηλώνεται στις κοινωνικές εκφάνσεις. *Επί της ουσίας το ερώτημα που ανακύπτει, αναφέρεται στο ίδιο το δικαίωμα στη διαφορετικότητα και στους όρους υπό τους οποίους διασφαλίζεται η «νομιμότητα» και η «αποδοχή» της³.*

² Βάση της Λευκής Βίβλου, ο σκοπός της εκπαίδευσης στην κοινωνία της γνώσης δεν θα πρέπει να είναι αποκλειστικά εργαλειώδης αλλά πολλαπλός ως προς την σκοπιμότητά του. Στο πλαίσιο αυτό αναφέρεται στη σπουδαιότητα της «ατομικής προόδου», στη «διαβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς αλλά και στην «ανάπτυξη των ανθρωπιστικών αξιών». (Βλ. *Commission of the European Communities*, 1995, σελ. 5- 30). Στην πραγματικότητα ωστόσο, η βαρύτητα αποδίδεται στην πρόσκτηση βασικών τύπων γνώσης και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, με την πρόθεση ενίσχυσης της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας στο χώρο της αγοράς εργασίας. (Βλ. Καζαμιά, Α., (2003). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: Το Σύνδρομο του Αγαμέμνονα, σελ. 293, στο Παπαδάκη, Ν. επιμ., *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Σαββάλας).)

³ Βλ. Schlesinger, P., (2002) "Identities: traditions and new communities- a response", in *Media, Culture and Society*, Vol. 24: 643- 648, SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi), p. 643.

Ο θεσμός της εκπαίδευσης, όπως σε κάθε εποχή, τοποθετείται στο κέντρο της κοινωνίας ως αποδέκτης και ταυτόχρονα ως μορφοποιός των αλλαγών της. Ως φορέας κοινωνικοποίησης καλείται πλέον να εκπληρώσει το σκοπό της δρώντας σε ένα, διττό επίπεδο παράλληλων –μικροεπίπεδων και μακροεπίπεδων– αναγκών και απαιτήσεων. Έτσι, η εκπαίδευση, πέραν του ρόλου της να απαντά στις κοινωνικές ανάγκες και να θέτει σκοπούς και στόχους λαμβάνοντας υπόψη το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, ιστορικό εν γένει, παρελθόν, παρόν και μέλλον του εθνο- κρατικού χώρου στον οποίο απευθύνεται (μικροεπίπεδος ρόλος), οφείλει πλέον τη διεύρυνση της σκοπιάς της με σκοπό τη δημιουργία ενός υπερ-εθνικού πολίτη (μακροεπίπεδος ρόλος).

Η πρόσφατη ελληνική εκπαιδευτική σκηνή, προβαίνοντας σε μια σειρά από πρωτοβουλίες, μεταρρυθμιστικές επιλογές και θεσπίσεις νέων εκπαιδευτικών λειτουργιών (Ολοήμερο σχολείο, Τμήματα ένταξης, Προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής και Αγωγής Υγείας, Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Αυξημένη Προσφορά Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων, Αύξηση του αριθμού εισακτέων στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, Διακρατικά Προγράμματα μετακίνησης και ανταλλαγής μαθητικού & φοιτητικού πληθυσμού αλλά και εκπαιδευτικών Erasmus, Comenius κ.λ.π.) εκδηλώνει την πρόθεσή της να προσαρμοστεί στις σύγχρονες τάσεις και να διαφοροποιήσει το ρόλο της. Η δομική ωστόσο διαφοροποίηση της εκπαίδευσης εξακολουθεί να παραμένει μείζον επιδιωκόμενο και να εξαρτάται σημαντικά από τη δυνατότητα απορρόφησης και αφομοίωσης των αλλαγών της εκπαίδευσης εκ μέρους της ίδιας της κοινωνίας· από την ετοιμότητα δηλαδή της τελευταίας απέναντι στις αλλαγές.

Ο βαθμός αυτής της κοινωνικής ετοιμότητας συνδέεται εύλογα με τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας συνολικά. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αναφέρονται στο επίπεδο τόσο των πραγματικών, κοινωνικών συνθηκών όσο και στο επίπεδο των καλλιεργημένων κοινωνικών συνειδήσεων. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο αναδύεται επιτακτικά η ανάγκη για τη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων αυτών συνολικά. Η δυνατότητα των κρατικών και δη των εκπαιδευτικών πολιτικών να διαχειριστούν τις ιδιαιτερότητες αυτές, συνιστά το κεντρικό μέρος της προβληματικής μας.

Η παρούσα μελέτη εξειδικεύει την αναφορά της στην περιφέρεια της ελληνικής κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα στις ιδιαιτερότητες που διέπουν τις επιβιώσεις

παραδοσιακά συγκροτημένων κοινωνικών σχηματισμών της. Πεδίο της έρευνας είναι μια ορεινή επαρχία της Κρήτης. Ο ερευνητικός φακός ενσκήπτει σε όψεις της συγχρονικά μεταδιδόμενης κουλτούρας του πεδίου και εστιάζει στις συνθήκες κοινωνικοποίησης, τα κοινωνικο- επαγγελματικά πρότυπα και τους αντίστοιχους προσανατολισμούς των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ
ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Αντικείμενο, προσανατολισμοί και ερωτήματα της έρευνας

1.1. Το πεδίο της έρευνας.

Η παρούσα μελέτη ενσκήπτει σε ένα ενδεικτικό, ως προς τις κοινωνικο-πολιτισμικές ιδιαιτερότητές του, κοινωνικό πεδίο της ορεινής επαρχίας της Κρήτης. Οι, αντικειμενικά, καταγεγραμμένες εκδηλώσεις του συγκεκριμένου χώρου, στο επίπεδο τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της πολιτισμικής, πολιτικής και ευρύτερης κοινωνικής στάσης και έκφρασής του, εγείρουν ισχυρούς προβληματισμούς τόσο για τη φύση της εσωτερικής κοινωνικής δομής του όσο και για τη σχέση του με την κοινωνία αναφοράς του.

Το συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο φέρει τα χαρακτηριστικά μιας «κλειστής» κοινωνίας⁴ στην οποία ο χρόνος, με τη συμβολή των κοινωνικοπολιτικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων του φαίνεται να έχει μορφοποιήσει μια ιδιότυπη, ενδεχομένως δε και αμφιλεγόμενη κοινωνική ταυτότητα και κουλτούρα. Ο ανταγωνισμός, η άμεση και έμμεση βία, η επιβολή της ανδρικής και κυρίως της «πατρογραμικά» «γενεακής» κυριαρχίας⁵, τα σεξιστικά πρότυπα συμπεριφοράς, αποτελούν κυρίαρχα στοιχεία της ταυτότητας αυτού χώρου⁶, ενώ αρκετές συμπεριφορές, στάσεις και εκφάνσεις της καθημερινότητάς του, συχνά, φαίνεται να δομούν είτε να εκπληρώνουν κοινωνικούς, επαγγελματικούς, αξιακούς εν γένει προσανατολισμούς, οι οποίοι θα μπορούσαν ενδεχομένως να ταξινομηθούν στη σφαίρα του μη συμβατικού. Φαινόμενα αξιόμεμπτα από τον κώδικα ποινικής νομοθεσίας, όπως είναι η παράνομη οπλοκατοχή και οπλοχρησία, η τιμωρία (αντίποινα), η καλλιέργεια ινδικής κάνναβης, η απειλή, εμφανίζονται ως θεσμοποιημένες πρακτικές, τόσο εντός του πεδίου, όσο και εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου⁷. Αυτού του είδους οι εκφάνσεις σε συνδυασμό με την ιδιότυπη

⁴ Σύμφωνα με τον ορισμό του Ferdinand Tonnies, στο *Κοινότητα και κοινωνία*, μετ. Μανόλης Μαρκάκης, εκδ. Γερ. Αναγνωστίδη, Αθήνα χ.χ.

⁵ Ο Α., Τσαντηρόπουλος σε έρευνα που διεξήγαγε σε ορεινό χωριό της επαρχίας Μυλοποτάμου της Κρήτης αναφέρει σχετικά με την λειτουργία της συγγένειας: «Οι συγγενειακοί δεσμοί αποκτούν κοινωνικό νόημα με την ανάπτυξη σχέσεων που δηλώνουν εγγύτητα. Συνέπεια είναι η συγκρότηση κοινωνικών ομάδων στη βάση σχέσεων συνεργασίας, αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των μελών της καθεμιάς». Γενικότερα σε σχέση με τη δόμηση και τη λειτουργία της οικογένειας και των συγγενικών δεσμών βλ. Τσαντηρόπουλος, Α., (2000). *Η Βεντέτα στην ορεινή Κρήτη: Οικογενειακές συγκρούσεις και κοινωνική οργάνωση*, Διδακτορική Διατριβή, (Μυτιλήνη: Πανεπ/μιο Αιγαίου), σελ. 125 κ.ε., αλλά και Françoise Saulnier, “Μερικές όψεις του κοινωνικού μετασχηματισμού σε ένα ορεινό χωριό της Κρήτης”, στο: Δαμιανάκος Στάθης (επιμ.): *Διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού στην αγροτική Ελλάδα*, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1987, σελ. 425-435.

⁶ Βλ. Τσαντηρόπουλος, Α., (2000). *Η Βεντέτα στην ορεινή Κρήτη...* ό.π., σελ. 6. .

⁷ Υπό την έννοια της όχι της κατανόησης του εξωτερικού ακροατή αλλά της εξοικείωσής του απέναντι σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις.

ιδιοσυγκρασία του κρητικού λαού καταλήγουν να συνθέτουν μian εξωτική και συχνά εξωτικοποιημένη εικόνα του συγκεκριμένου κοινωνικού χώρου και να εμφατικοποιούν την αμφισημία της ταυτότητάς του⁸.

Η παράδοση και το ιδιόρρυθμα διαμορφωμένο εθιμικό δίκαιο της κρητικής κοινωνίας, στις περισσότερες των περιπτώσεων, αναδεικνύονται σε ερμηνευτική και νομιμοποιητική κλείδα τέτοιων πρακτικών. Το εάν και σε ποιο βαθμό όντως η πραγματικότητα αυτή αρδεύεται από το ιστορικό, ηθικό, πολιτισμικό παρελθόν της, συνιστά πράγματι ιστορικό ερώτημα, η διερεύνηση του οποίου, θα διαφωτίσει συγχρονικά την κατανόηση της πραγματικότητας αυτής. Τα προκείμενα ωστόσο κοινωνικά πεδία δεν παύουν να συμπορεύονται της ιστορικότητάς τους και των συνεπαγόμενων προταγμάτων και αναγκαιοτήτων της. Η ταυτότητα διαμορφώνεται από την ιστορία, την κοινωνία, τις υποκείμενες σχέσεις, τους θεσμούς (και δη τους εκπαιδευτικούς), αλλά και την επίδραση της πολιτισμικής αλλαγής και προόδου. Υπό το πρίσμα αυτό η παρούσα ερευνητική προσέγγιση αναφέρεται στην σύγχρονη πραγματικότητα τη τοπικής κοινωνίας. Έτσι πρόθεσή μας είναι να ανιχνεύσουμε το βαθμό αλλά και την κατεύθυνση προς την οποία οι «ιδιαιτερότητες»⁹ του πεδίου επιδρούν στην συντεταγμένη κοινωνικοποιητική διαδικασία και δη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα περισσότερο επιχειρούμε να διερευνήσουμε το χαρακτήρα μιας «κοινωνικής κουλτούρας»¹⁰ που διαμορφώνεται υπό την επιρροή τέτοιων ιδιαιτεροτήτων και κυρίως τις αποστάσεις που αυτή διατηρεί ή δεν διατηρεί από χαρακτηριστικά υπο- ή παρα- κουλτούρας.¹¹

Στο επίκεντρο της προβληματικής μας τίθεται ο τρόπος οργάνωσης της συγκεκριμένης κοινωνίας, υπό το πρίσμα βεβαίως των επιρροών που ασκούν σε αυτήν, οι ευρύτερες αλληλοδράσεις της με την κοινωνία αναφοράς της. Στην πραγματικότητα η κατεύθυνση προς την οποία κινείται ο δικός μας ερευνητικός φακός αποτελεί μια από τις πολλές εξακτινώσεις της ίδιας προβληματικής. Πιο συγκεκριμένα επιλέγουμε να διερευνήσουμε το περιεχόμενο του επαγγελματικού,

⁸ Βλ. Herzeld M, (1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέφτη: Κριτική εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*, (Αθήνα: Αλεξάνδρεια), σελ. 19.

⁹ Έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται από τις συνεχείς εσωτερικές ανατροφοδοτήσεις αλλά και μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση του τοπικού περιβάλλοντος με την κοινωνία αναφοράς.

¹⁰ Σχετικά με το περιεχόμενο και τη χρήση του όρου «κοινωνική κουλτούρα» θα αναφερθούμε σε παρακάτω σημείο της παρούσας.

¹¹ Αναφορικά με την έννοια, τα όρια και τις ανασηματοδοτικές διευκρινίσεις που προσδιορίζουν τη χρήση του όρου υπο- ή παρα- κουλτούρα, θα αναφερθούμε αναλυτικότερα σε επόμενο κεφάλαιο.

κοινωνικού και αξιακού προσανατολισμού των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας. Επί της ουσίας διερευνούμε ένα από τα συστατικά της συλλογικής κοινωνικής ταυτότητας του χώρου· «συστατικό» το οποίο συνιστά τόπο εγγραφής των προϊόντων συνείδησης μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κουλτούρας και ταυτόχρονο τόπο ανάγνωσης της μελλοντικής έκφρασής της· της βάσης εν ολίγοις των ίδιων των κοινωνικών δομών της συγκεκριμένης κοινωνίας.

1.2. Τα αρχικά ερωτήματα και οι προοπτικές τους.

Ο εκπαιδευτικός χώρος αξιοποιείται ως τόπος ανάγνωσης του επαγγελματικού, αξιακού και ευρύτερου κοινωνικού προσανατολισμού του συγκεκριμένου κοινωνικού πεδίου. Κεντρικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να ανιχνεύσει το περιεχόμενο των συνθηκών κοινωνικοποίησης και τα βασικά συστατικά των κοινωνικό- επαγγελματικών προτύπων, των προσανατολισμών και των επιδιώξεων των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας.

Για την εξυπηρέτηση του ερευνητικού μας στόχου προβαίνουμε στη διενέργεια συνεντεύξεων με:

- α. μαθητές και μαθήτριες σχολείων από δύο διαφορετικά χωριά της περιοχής και
- β. εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν στα συγκεκριμένα σχολεία.¹²

Μέσα από τη διενέργεια των συνεντεύξεων επιχειρούμε σε ένα πρώτο επίπεδο να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι είναι οι κοινωνικοί προσανατολισμοί των μαθητών
2. Ποιοι είναι οι επαγγελματικοί προσανατολισμοί των μαθητών
3. Επικυρώνουν οι καταθέσεις των μαθητών την ύπαρξη φαινομένων βίας και παρανομίας; Αν ναι, τότε:
 - 3.1. Ποια είναι η επαφή με φαινόμενα και πρακτικές βίας ή παρανομίας;
 - 3.2. Ποια είναι η στάση αλλά και η ερμηνεία των ίδιων των παιδιών αναφορικά με φαινόμενα βίας και παρανομίας;

Τα προηγούμενα ερωτήματα προσδιορίστηκαν σύστημα, αφενός προς το αρχικό πλαίσιο της ερευνητικής προσέγγισής μας και αφετέρου προς τα αποτελέσματα της ίδιας της προέρευνας αλλά και από μια πρώτη ανάγνωση των συνεντεύξεων της

¹² τα κριτήρια επιλογής των υποκειμένων, αλλά και η ανάλυση του υλικού που προέκυψε από αυτές, παρουσιάζεται σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας.

κύριας έρευνάς μας (όπως διεξοδικότερα θα παρουσιάσουμε παρακάτω). Η αρχική αυτή διατύπωση των ερωτημάτων εξυπηρετεί την, βασική κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, ανάγκη να εισαχθούν τα πλαίσια στα οποία θα κινηθεί η προσέγγισή μας ώστε να θωρακιστούμε απέναντι σε ενδεχόμενους αποπροσανατολισμούς. Η διατύπωσή τους εντούτοις δεν σημαίνει ότι θα λειτουργήσει δεσμευτικά εξαιρώντας από τον ερμηνευτικό φακό τις προοπτικές που ενδέχεται να αναδείξουν τα ίδια τα δεδομένα της έρευνας.

2. Επιστημολογικός προσανατολισμός της έρευνας.

2.1. Η επιστημολογική αφετηρία της έρευνας

Προκειμένου να παρουσιάσουμε την θεωρητική βάση της έρευνάς μας θα επιστημάνουμε καταρχήν την αντίληψη ότι το πεδίο της ανθρώπινης δράσης (ευρύ σε κάθε περίπτωση) μπορεί να κατανοηθεί ουσιαστικά μέσα από την οπτική του ποιοτικού επιστημονικού παραδείγματος. Με βάση μια τέτοια παραδοχή ο Κοσμάς Ψυχοπαίδης προβαίνει στον ακόλουθο διαχωρισμό μεταξύ θετικιστικού και ερμηνευτικού- ποιοτικού παραδείγματος: *«ο θετικισμός ως επιστημολογικό ρεύμα αποβλέπει στη συλλογή σταθερών και προβλέψιμων γνώσεων, ικανών να εξηγήσουν τον εξωτερικό κόσμο. Κατασκευάζει θεωρίες αποτελούμενες από γενικές προτάσεις, που εκφράζουν κανονικότητες για τις οποίες έχει επαγωγικά διαπιστωθεί ότι εκφράζουν τον κόσμο (νόμοι). Εξηγώ σημαίνει ότι δείχνω πως κάτι είναι περίπτωση μιας τέτοιας κανονικότητας»*¹³. Ένας τέτοιος διαχωρισμός ουσιαστικά φαίνεται να εμφιλοχωρείται από την πρόθεση κατάργησης του ποσοτικού παραδείγματος, δίχως να λαμβάνει υπόψη την δεδομένη και σύστοιχη με την πολυσχιδή κοινωνική πραγματικότητα, ιδιαιτερότητα των οπτικών δια των οποίων ο επιστημονικός λόγος προσεγγίζει την τελευταία. Η κοινωνική πραγματικότητα όντως δεν συνίσταται από μετρήσιμους και λογιστικά κατηγοριοποιήσιμους δείκτες, αλλά συγκροτείται από δομές ανθρώπινων δράσεων και νοηματοδοτημένων αλληλοδράσεων. Η αντίληψη ωστόσο αυτή δεν οδηγεί στην a priori κατάργηση της συμβολής των ποσοτικών προσεγγίσεων.

Σε κάθε περίπτωση και ενώ επί της ουσίας έχουμε ήδη υπαινιχθεί την δική μας αντίληψη αναφορικά με τη διαμάχη μεταξύ ποσοτικού και ποιοτικού παραδείγματος, δεν προτιθέμεθα να επεκταθούμε περισσότερο. Έτσι, επιλέγουμε να μην αναλωθούμε στη συνήθη άγωνα κριτική του επιστημολογικού παραδείγματος ή των εκδοχών του εκείνων που δεν ακολουθούμε και αντ' αυτού να περιοριστούμε στην παρουσίαση και στην ανάλυση των δικών μας μεθοδολογικών επιλογών, σε συνάρτηση πάντα με τις αναγκαιότητες της έρευνάς μας.

¹³ Βλ. Ψυχοπαίδη, Κ., (1996). Προβλήματα θεμελίωσης των Κοινωνικών Επιστημών, Επίμετρο στο Κουζέλης Γ & Ψυχοπαίδης Κ. (επιμ.) (1996)

2.2. Η ερμηνευτική ως μέθοδος και ως οπτική: Μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων.

«...από το δέκατο έβδομο αιώνα θα αναρωτιούνται πως ένα σημείο συνδέεται με εκείνο που σημαίνει...η γλώσσα δεν θα είναι τίποτα περισσότερο από μια επιμέρους περίπτωση της παράστασης (για τους κλασικούς) ή της σημασίας (για μας)...τα πράγματα και οι λέξεις βαίνουν προς το χωρισμό τους...Ο λόγος θα έχει την αποστολή να λέει αυτό που είναι, αλλά δεν θα είναι τίποτα παραπάνω από αυτό που λέει¹⁴»

(Michel Foucault)

Ο μεθοδολογικός προσανατολισμός της ανά χειράς έρευνας προσδιορίσθηκε από τα ερωτήματα, τη στοχοθεσία και τη σκοπιμότητα, τη φύση εν ολίγοις και την αναγκαιότητα, στην οποία καλείται να ανταποκριθεί.

Ο κοινωνιολογικός- παιδαγωγικός χαρακτήρας της παρούσας μελέτης και η ιδιαίτερη ενασχόλησή της με ζητήματα που άπτονται των βιοτικών τροχών νέων ανθρώπων, της σχέσης τους με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον τους, της σκέψης και της δράσης τους αλλά και των ερμηνειών τους γι αυτές, μας προσανατόλισε εξ αρχής στο ερμηνευτικό, ποιοτικό παράδειγμα. «Ο κόσμος...» σύμφωνα με το Foucault «... είναι καλυμμένος με σημεία που πρέπει να αποκρυπτογραφήσουμε...γνωρίζω λοιπόν θα σημαίνει ερμηνεύω: πηγαίνω από το ορατό σημάδι σε αυτό που λέγεται μέσω αυτού, και που χωρίς το σημάδι θα παρέμενε βουβή φωνή, υπνώττουσα μέσα στα πράγματα¹⁵. Υπό την έννοια αυτή, το εγχείρημα της διερεύνησης και της κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων υπερβαίνει την λογιστική αποτύπωσή τους και την εξαγωγή φορμαλιστικών σχημάτων και κανονικοτήτων. Για τον κοινωνικό ερευνητή οι μεθοδολογικές επιλογές αποτελούν το μέσο, όχι μόνον της απλής ανάγνωσης και καταγραφής δεδομένων αλλά και της διεισδυτικής και ουσιώδους αποκρυπτογράφησης τους· της κατανόησης εν τέλει του τρόπου με τον οποίο η κοινωνική πραγματικότητα δομείται, βιώνεται, αλλά και ερμηνεύεται από τα ίδια τα υποκείμενά της. Οι ερμηνείες δε των ίδιων των υποκειμένων αναφορικά με την κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει, συνιστούν κατά τον Alfred Schütz το πρωτογενές επίπεδο του

¹⁴ Βλ. Φουκώ, Μ., (1993) *Οι λέξεις και τα πράγματα: Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*, Μετ. Κωστής Παπαγιώργης; (Αθήνα: Γνώση), σελ. 79.

¹⁵ Φουκώ, Μ., (1993) *Οι λέξεις και τα πράγματα: Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*, Μεταφ. Κωστής Παπαγιώργης, (Γνώση, δεύτερη έκδοση), σελ. 65.

«κατανοείν»¹⁶. Η προσπάθεια κατανόησης από μέρους του κοινωνικού ερευνητή συνιστά το δεύτερο επίπεδό του, το οποίο συμπληρώνει εκείνο που από τον Giddens αναφέρεται ως «διπλή ερμηνευτική»¹⁷. Ακόμα περισσότερο, και όσον αφορά στο πεδίο της κοινωνικής δράσης του ανθρώπου, το οποίο ο τομέας των κοινωνικών επιστημών καλείται να ερευνήσει, η πρόθεση κατανόησης υπερβαίνει το διττό αυτό ερμηνευτικό σχήμα εμπλέκοντας πολυάριθμες, ρητές, υπόδηλες ή και αποσιωπημένες επιμέρους ερμηνείες καθώς «κάθε ανθρώπινο δημιούργημα εγκλείει ξένο νόημα, που πρέπει να κατανοηθεί»¹⁸.

Έτσι, κάθε προσπάθεια κατανόησης του λόγου και της έκφρασης ενός ατόμου συνιστά στην πραγματικότητα την ερμηνεία ενός προερμηνευμένου πλαισίου¹⁹. Η διάδραση των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων, των συνθηκών και των ερμηνειών οδηγούν στην ενοποίηση των τελευταίων οι οποίες, ενώπιον του ερευνητικού φακού, καταλήγουν να συνθέτουν προ-ερμηνευμένα σχήματα συμπεριφοράς και δράσης· εν ολίγοις έναν μικρο-επίπεδα και μακρο-επίπεδα προ-ερμηνευμένο κόσμο²⁰.

Στη δική μας έρευνα επί παραδείγματι, ο στόχος της κατανόησης δεν αναφέρεται μόνο στις ερμηνείες των ίδιων των υποκειμένων μας για το πλέγμα των συμπεριφορών, των δράσεων και των στάσεων τους αλλά απαντά παράλληλα το σύνολο των άμεσων, εγγείων ή απώτερων, πολυάριθμων ερμηνειών που ως προ-ερμηνείες μορφοποίησαν τις ερμηνείες αυτές. Στόχος του ερευνητικού φακού είναι η, σε πρώτο επίπεδο, κατανόηση της ερμηνείας των υποκειμένων²¹, αυτής που θα ονομάζαμε ως «πρώτη ερμηνεία». Εν συνεχεία, επιδιώκεται η αποκάλυψη και διεισδυτική αναλυτική προσέγγιση των περισσότερων δυνατών ερμηνειών ή προ-ερμηνειών. Πρόκειται για εκείνο που ο Ricoeur αναφέρει ως «διεισδυτική ερμηνευτική» (depth hermeneutics) ή διαφορετικά ως «ερμηνευτική της υποψίας» (hermeneutics of suspicion)²². Ο ρόλος του

¹⁶ Βλ. Schwandt, Th., (2000) "Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism". στο Denzin N. K. & Lincoln Y.S. επιμ.. pp. 192- 193.

¹⁷ Βλ. Giddens, A., (1976) *New Rules of Sociological Method*: (New York: Basic books), p. 79.

¹⁸ Βλ. Θεοδωρόπουλος, Ι., (1995). *Με άλλα μάτια. Σχέδιασμα Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής*, σελ. 109. (Ρέθυμνο:Τυποσπουδή)

¹⁹ Βλ. David L. Rennie (2000) *Grounded Theory Methodology as Methodical Hermeneutics. Recording Realism and Relativism* στο *Theory and Psychology*, Vol. 10 (4), pp. 481- 502 (London: Sage), p. 484..

²⁰ Βλ. David L. Rennie, p. 483.

²¹ Βλ. David L. Rennie, p 482. Όπως επισημαίνουν οι Strauss, A., & Corbin, J. «Οι ερμηνείες πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις απόψεις και τις φωνές των ανθρώπων που μελετάμε. Οι ερμηνείες στοχεύουν στην κατανόηση των δράσεων των υποκειμένων που μελετάμε». Βλ. Strauss, A. & Corbin, J. (1998) *Grounded Theory Methodology: An Overview*, στο Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln Editors(1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*, pp. 158- 153, (London: Sage).

²² Βλ. Ricoeur, P., (1981) *The task of hermeneutics*. στο M. Murray (Ed.), *Heidegger and modern philosophy: Critical essays* (pp. 141- 160). (New Haven, C/T London: Yale University Press),

ερευνητή έγκειται ακριβώς στο να συγκρίνει αυτές τις ερμηνείες, να αναδείξει τους μεταξύ τους συσχετισμούς αλλά και τις αλληλοδράσεις τους, να προβεί εν ολίγοις μέσα από τη σύνθεση των επιμέρους στην κατανόηση και την ανάδειξη του «όλου»²³. «..το οποίο είναι σαφώς κάτι περισσότερο από τα επιμέρους»²⁴

Η επιδίωξη της πληρέστερης δυνατής κατανόησης του αντικειμένου προϋποθέτει την αυξημένη συναισθηματική εγγύτητα και ταύτιση του ερευνητή με αυτό²⁵. Ως προς το αντικείμενο δε ή τα αντικείμενα, το πεδίο εν τέλει που η ερμηνευτική καλείται να θεραπεύσει, ο Θεοδωρόπουλος αναφέρει με ευστοχία ότι «...χάρη στη δυναμική της γλώσσας και στη δυνατότητά της να συγκροτεί, να αρθρώνει την εμπειρία, ερμηνευτική διαδικασία υπάρχει παντού, όπου υπάρχει εμπειρία του κόσμου, επικοινωνιακή σχέση που αίρει τη δυσπιστία»²⁶.

Σε κάθε περίπτωση, η πολυεπίπεδη προσπάθεια για την εις βάθος κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, αποτελεί ουσιαστικά τον τόπο θεμελίωσης της κοινωνιολογικής έρευνας²⁷, «της προσπάθειας δηλαδή «αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω συστηματικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων»²⁸.

Στην παρούσα μελέτη η μεθοδολογική θεμελίωση δομήθηκε στη βάση μιας συνεχούς διαδικασίας ανάγνωσης, επανάγνωσης και αντίστοιχου επαναπροσδιορισμού των δεδομένων της. Υπό το πρίσμα αυτό η ερμηνευτική εισάγεται πρωτίστως ως η γενική οπτική που διατρέχει επιστημολογικά την εξέλιξή της έρευνας και ανταποκρίνεται στην γενική επιστημονική της φύση. Στην πραγματικότητα, αποτελεί τη **μέθοδο** που διατρέχει την έρευνα. Οι επιμέρους μεθοδολογικές επιλογές (συμπεριλαμβανομένων και των τεχνικών της ερμηνευτικής) που προτάχθηκαν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες της έρευνας, **τα συστατικά στοιχεία δηλαδή της μεθοδολογικής στρατηγικής**, παρουσιάζονται στο ακόλουθο κεφάλαιο

²³ Σχετικά με τη διαδικασία σύνθεσης του «όλου» από τα επιμέρους και την επιδίωξη για τη διεισδυτικότερη δυνατή κατανόηση του αντικειμένου, μέσα από συνεχείς αναγνώσεις και επανααναγνώσεις των επιμέρους, οι οποίες καταλήγουν να μορφώνουν έναν αέναο ερμηνευτικό κύκλο, βλ. Πυργιωτάκη, Ι., (1995), ό.π. σελ 100 κ.ε.

²⁴ Βλ. Παπαδάκη Ν., (2002), ό.π., σελ. 117

²⁵ Βλ. Πυργιωτάκη, Ι., (1999) Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα). σελ. 105

²⁶ Βλ. Θεοδωρόπουλος, Ι., (1995), ό.π. σελ. 109.

²⁷ Βλ. Τσιώλη, Γ., (2002). *Αποβιομηχάνιση και βιογραφικοί μετασχηματισμοί. Ιστορίες ζωής βιομηχανικών εργατών του Λαυρίου*, Διδακτορική διατριβή του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, (Ρέθυμνο), σελ. 77- 78.

²⁸ Βλ. Κυριαζή, Ν., (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις), σελ. 17.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Θεωρητική εξέλιξη και μεθοδολογική στρατηγική της έρευνας.

3.1. Αρχικά στάδια της έρευνας.

«Η ποιοτική έρευνα αποτιμάται από την κριτική αλλά και από τη δημιουργική σκέψης της- από την επιστήμη αλλά και από την τέχνη της ανάλυσής της»

(Patton, M. Q²⁹)

Το χαρακτηριστικό της «ανοιχτότητας» (openness) στην έρευνα αποκρίνεται στην ανάγκη για την αποφυγή του ενδεχόμενου ενός θεωρητικού απομονωτισμού. *Το ίδιο δε το αντικείμενο της έρευνας επιβάλλει τον ευρετικό της χαρακτήρα. Ο τελευταίος με τη σειρά του οδηγεί στη σύνθεση της κριτικής ερμηνευτικής προσέγγισης με αρχές του κονστρακτιβισμού³⁰, όπως αυτές ανακλούν στα εργαλεία και τις τεχνικές της «εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας» (grounded theory)³¹.*

Η αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία, αλλά και σε τεκμήρια και πηγές (δημοσιεύματα σε εφημερίδες-κυρίως τον τοπικό τύπο), αποτέλεσε το αρχικό μας βήμα που ως στόχο του θέτει να εξασφαλίσει την απαραίτητη συνθήκη του πληροφοριακού πλουραλισμού.

Η πεποίθησή μας δε ότι ακόμα και η στοιχειώδης ίδια γνώση του ερευνητή αναφορικά με το πεδίο που καλείται να διερευνήσει, συμβάλλει καθοριστικά στην ευστοχότερη επιλογή της κατεύθυνσης και των μεθοδολογικών εργαλείων τα οποία θα χρησιμοποιήσει και παράλληλα προφυλάσσει από χρονοβόρες και αποπροσανατολιστικές αστοχίες, μας ώθησε να προβούμε σε μια πρότερη ανιχνευτική προσέγγιση - *προέρευνα του πεδίου*. Η προέρευνα αυτή διεξήχθη παράλληλα με την πρώτη μας βιβλιογραφική αναδίφηση.

Πιο συγκεκριμένα, προβήκαμε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με μαθητές από το γυμνάσιο και λύκειο της περιοχής της ερευνάς μας. Οι τάξεις προέλευσης ήταν η Α΄ λυκείου και Γ΄ γυμνασίου. Ειδικότερα, επιλέξαμε κορίτσια και αγόρια τόσο από ορεινά

²⁹ Βλ. Patton, M. Q. (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (Newbury Park, S.A.: Sage), p. 434., όπως παρατίθεται στο Strauss, A., and Corbin, J., (1998) *Basics of Qualitative Research*...p. 13.

³⁰ Βλ. Παπαδάκης, Ν. (2002-επιμ.), *E-QUALITY. Η μεθοδολογική στρατηγική της έρευνας*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, (working paper), σ. 5- 7.

³¹ Papadakis N. (2002) , From grounded theory to critical hermneutics.....

όσο και από πιο κεντρικά χωριά της περιοχής. Ήδη από την προέρευνα αναδείχθηκε η σημασία της γεωγραφικής προέλευσης καθώς αξιοσημείωτη ήταν η ποιοτική διαφοροποίηση που διαφάνηκε τόσο στη συμπεριφορά, όσο και στους εκπαιδευτικούς - επαγγελματικούς προσανατολισμούς και στις επιδόσεις των παιδιών που προέρχονταν από τα ορεινά χωριά σε σχέση με εκείνων που διαμένουν στο κέντρο της περιοχής.

Η πρώτη αυτή προσέγγιση υποκειμένων του πεδίου αποδείχτηκε καθοριστική για τον περαιτέρω σχεδιασμό της έρευνας. Οι ανασχέσεις που ανεδείχθησαν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων με τους μαθητές της δεύτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, εισήγαγαν ισχυρούς προβληματισμούς ως προς την «αξιοπιστία» των υποκειμένων. Η πρόθεσή μας να εξασφαλίσουμε το μέγιστο δυνατό επίπεδο εμπιστοσύνης εκ μέρους των υποκειμένων, προσέκρουσε στη δική τους (κυρίως των αγοριών) προφανή επιφυλακτικότητα και ορισμένες φορές στην ρητή άρνησή τους να εμπλακούν σε θέματα αυξημένης ευαισθησίας. Η διαπίστωσή μας αυτή σε συνδυασμό με τη γνώση ότι τα παιδιά της εφηβικής ηλικίας έχουν εύλογα καλλιεργήσει σε μεγαλύτερο βαθμό την κοινωνική τους ταυτότητα, ενδυνάμωσε την πεποίθησή μας ότι η συμβολή τους στην αποκάλυψη του περιεχομένου της κοινωνικοποίησης, θα εμφάνιζε σημαντικούς περιορισμούς αλλά και μια (συνειδητή ή μη) πρόθεση αποπροσανατολισμού. Τα παιδιά της ηλικίας αυτής παρέχουν στοιχεία περισσότερο για τα αποτελέσματα παρά για τα συστατικά και τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης. Τα προηγούμενα δεδομένα μας έκαναν να αναθεωρήσουμε την αρχική πρόθεσή μας να συμπεριλάβουμε στην έρευνά μας και μαθητές γυμνασίου και λυκείου. Έτσι, περιορισθήκαμε σε μαθητές, προερχόμενους από την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης μόνο.

Γενικότερα, η προέρευνά μας, τόσο ως στοιχειώδης ερευνητική επαφή με το πεδίο όσο και ως εμπειρία, λειτούργησε εποικοδομητικά για τον περαιτέρω σχεδιασμό της έρευνας. Τα αποτελέσματα δε αυτά καθαυτά των συνεντεύξεων, υπήρξαν διαφωτιστικά των αρχικών ερωτημάτων μας και συνέβαλλαν καθοριστικά στην τελική διαμόρφωσή τους³².

³² Βλ. Strauss & Corbin (1998) *Basics of Qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, Second Edition* (London, Sage). p. 205

3.2. Το κύριο σώμα της έρευνας

«Η ποιότητα μιας θεωρίας προσδιορίζεται από τη δυνατότητα της να εξηγεί νέα δεδομένα».

Strauss, A. ³³

Έχοντας ήδη ολοκληρώσει το στάδιο της προέρευνας (που σε κάθε περίπτωση συνιστά αδιάσπαστο μεθοδολογικό μέρος) προβαίνουμε στην θεωρητική τεκμηρίωση της κύριας έρευνας. Για τη διερεύνηση του θέματος μας σε πρώτο στάδιο επιλέγεται η αναδίφηση στη σχετική βιβλιογραφία και η θεωρητική πλαισίωση και τεκμηρίωσή του.

Η μελέτη αξιώνεται καταρχήν να προβεί σε μια πρότερη κριτική, θεωρητική ανάγνωση – ανασυγκρότηση³⁴ των εργαλειακών εννοιών της μελέτης μας. Η περιορισμένη παρουσίαση της έννοιας της κοινωνικοποίησης αλλά και η ανασηματολογία-συγκειμενοποίηση των εννοιών κουλτούρα, βία και υποκουλτούρα επέχει θέση προϋπόθεσης για τη λειτουργική διερεύνηση των κεντρικών ζητημάτων της έρευνας.

Έτσι, ο ερευνητικός φακός αρχικά εστιάζει:

- στο περιεχόμενο και τις λειτουργίες του φαινομένου της κοινωνικοποίησης.
- στον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «βία» στο προς διερεύνηση κοινωνικό πλαίσιο;
- στον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «κουλτούρα» στο προς διερεύνηση κοινωνικό πλαίσιο;
- στις διαφορές μεταξύ των εννοιών: «κουλτούρα» - «υποκουλτούρα» και δη «νεανική υποκουλτούρα».
- στην έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης και στον αναλυτικό ρόλο της εντός της παρούσας μελέτης
- σε μια συνοπτική αναφορά των όρων υπό τους οποίους μια κουλτούρα διασφαλίζει την νομιμότητα και την αποδοχή της. .

Η εξασφάλιση οριοθετημένων πλαισίων αναφορικά με τις βασικές έννοιες θα μας εξασφαλίσει τη δυνατότητα, σε μια δεύτερη φάση, να προβούμε στη διερεύνηση των ζώντων ερωτημάτων της μελέτης μας.

³³ Όπως παρατίθεται στο Borgatti Stefan, Introduction to Grounded Theory, Available on line at <http://www.analytictech.com>, p. 1.

³⁴ Βλ. Δεμερτζής Ν., (1991) Κουλτούρα - Νεωτερικότητα - Πολιτική Κουλτούρα, Αθήνα, Εκδόσεις: Παπαζήσης, σελ. 35.

3.3. Ημιδομημένη Συνέντευξη: τα κριτήρια της επιλογής και οι όροι της εφαρμογής της.

Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο μας αποτελεί η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structure). Στην πραγματικότητα επελέγη μια ανοιχτή εκδοχή ημιδομημένης συνέντευξης με τα χαρακτηριστικά της ευελιξίας και της ελαστικότητας. Η ευελιξία κυρίως αφορά στη δόμηση της συνέντευξης σε προσδιορισμένους θεματικούς άξονες και όχι σε συμπαγείς ερωτήσεις (con - creed), αλλά και στη δυνατότητα διευρυμένης χρήσης follow – up ερωτήσεων οι οποίες επιτρέπουν στα υποκείμενα να κινηθούν ελεύθερα σε περισσότερα αλλά και πιο ευαίσθητα πεδία. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγουμε να προσανατολίσουμε την έρευνα στα δικά μας πρότερα ερωτήματα και αντιθέτως δημιουργούμε την προϋπόθεση για την ανάδειξη νέας γνώσης³⁵.

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέγεται έναντι της βιογραφικής ανάλυσης η οποία είχε καταρχήν προκριθεί. Η επιλογή αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η βιογραφική ανάλυση παρόλο που προσφέρεται για μελέτες, όπως η δική μας, ωστόσο χαρακτηρίζεται από μια τάση ιδιαίτερης έμφασης στο υποκείμενο-άτομο και άρα από μια τάση αποσυγκειμενοποίησης. Αντιθέτως στη δική μας έρευνα ο ρόλος των συγκεκριμενικών παραμέτρων και του ευρύτερου πλαισίου είναι καθοριστικός στο μέτρο που αμφότερα αποτελούν μέρος του ίδιου του πεδίου του προβλήματος

Σε ό,τι αφορά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων οφείλουμε να επισημάνουμε επίσης τα εξής:

Η επιλογή των υποκειμένων έγινε, έτσι ώστε να διασφαλίζεται το απαραίτητο minimum της αντιπροσωπευτικότητας (με δεδομένους και τους περιορισμούς των ποιοτικών ερευνών), προκειμένου να επιτευχθεί η απαραίτητη λειτουργική επικέντρωσή μας στην κατανόηση του αντικειμένου της έρευνας, μέσα από τα όποια «σημαντικά στοιχεία» αναδεικνύει η συνέντευξη με τα υποκείμενα³⁶. Στην περίπτωση μας τα υποκείμενα προέρχονται από τις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (Δ', Ε, ΣΤ'). Η επιλογή αυτή υπακούει στην πρόθεσή μας να ανταποκριθούμε στο κριτήριο της ηλικιακής διαφοροποίησης, τηρώντας ωστόσο και εκείνο της (απαραίτητης για την διεξαγωγή των συνεντεύξεων) ωριμότητας των υποκειμένων. Αναλογία τηρείται επίσης και ως προς τον παράγοντα του φύλου

Με δεδομένο τον ευρετικό χαρακτήρα της παρούσας έρευνας, αλλά και το γεγονός ότι αυτή εστιάζει στις βιοτικές τροχιές νέων ανθρώπων, αρδευόμενη από στοιχεία της

³⁵ Βλ. Strauss & Corbin (1998), ό.π. σελ 205.

³⁶ Παπαγεωργίου Γ. (1998), Εισαγωγή, στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σσ. 9- 16., σελ. 10.

βιογραφίας τους (biographical trajectories), η μεθοδολογική στρατηγική μας εδραιώνεται στις αρχές της «εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας» (grounded theory)³⁷ Στην περίπτωση μας αναμένεται το εμπειρικό υλικό να συμβάλλει στον (στοιχειοθετημένο) μετασχηματισμό του θεωρητικού πλαισίου. Μια τέτοια grounded προσέγγιση, και με δεδομένα τα πορίσματα της ήδη διενεργηθείσας προέρευνας, δεν θα μπορούσε παρά

- να επιχειρήσει μια θεωρητική δόμηση του δείγματος (theoretical sampling)³⁸, δηλαδή την επιλογή υποκειμένων με τρόπο που να διασφαλίζει το προαναφερθέν *minimum* αντιπροσωπευτικότητας, αλλά κυρίως να συστοιχεί με τις υποθέσεις, τους θεωρητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα,
- να δίδει ιδιαίτερη έμφαση στις «ειδικές “ακραίες” περιπτώσεις» (critical cases), δηλαδή στα υποκείμενα που διακρίνονται από (αλλά και αντιπροσωπεύουν) εκείνες τις συμπεριφορές, οι οποίες εκδιπλώνουν
 - τις «κρίσιμες» πτυχές του πεδίου (βία, θεμιτοποιημένη παρέκκλιση, συστηματική ρητή ή και υπόρρητη άσκηση της ανδρικής κυριαρχίας, στεγανοποιημένη διάταξη των διφυλικών σχέσεων, κ.λπ.)³⁹,
 - τον τρόπο με τον οποίο εκείνες ακριβώς οι πτυχές επιδρούν ενδεχομένως στις ατομικές στρατηγικές επιβίωσης (self interest survival strategies), στην αναδιάταξη των ίδιων των σχεδίων ζωής⁴⁰ και συνακόλουθα στην τροχιά των υποκειμένων στον κοινωνικό χώρο⁴¹
- να προκρίνει την εμβάθυνση στις συνεντεύξεις, περιορίζοντας αναπόφευκτα τον αριθμό τους και προσπαθώντας να αποφύγει την ερευνητική ατραπό του θεωρητικού κορεσμού.

Ο τελευταίος προκύπτει συχνά ως το αποτέλεσμα της τάσης ερευνών να επιχειρούν τη διαρκή πολλαπλή επιβεβαίωση μιας μόνο υπόθεσης και όχι την διερεύνηση νέων

³⁷ Για την ανάγκη της προσφυγής στην «εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία» σε τέτοιου είδους έρευνες βλ. Παπαδάκης, Ν., (2002) ό.π. και Serdedakis & Tsiolis 2000: 2- 23.

³⁸ βλ. αναλυτικότερα Strauss & Corbin (1990) *Basics of Qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques* (London, Sage). 176- 193

³⁹ Επί παραδείγματι, ήδη από την προ-έρευνα έχει διαπιστωθεί (μέσα από συγκεκριμένες συνεντεύξεις) ότι μορφές βίας χρησιμοποιούνται ως στρατηγικές κυριαρχίας, ενώ η ίδια η άσκηση συμβολικής βίας από αγόρια σε κορίτσια εδράζεται στη χρήση απειλών σεξουαλικού περιεχομένου («θα σε πάρουμε στο υπόγειο και θα σου δείξουμε εμείς») που δεν φαίνεται να ενέχουν πρόθεση πραγμάτωσης τους αλλά ωστόσο αναπαράγουν συγκεκριμένες εκδοχές σεξιστικά εδραιωμένης κυριαρχίας. Αυτό το γεγονός μας αναγκάζει να εντοπίσουμε και να συνομιλήσουμε με εκπροσώπους αυτής της εκδοχής «ανδρικής κυριαρχίας»

⁴⁰ βλ. Alheit, P. (1995), Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education», in P. Alheit et al (eds), *The biographical approach in European Adult Education* (Wien, Verband Wiener Volksbildung, pp. 57- 74), σελ. 203.

⁴¹ Βλ. Bourdieu 1990.

υποθέσεων και την ανάδυση νέων συσχετιζόμενων μεταβλητών, αλλά και ερευνητικών ερωτημάτων.

Όλα τα προαναφερθέντα δεν σημαίνουν φυσικά ότι αγνοούνται οι τυπικές, οι «συνηθισμένες περιπτώσεις» («καλοί/ές», ήσυχoi/ες μαθητές/ μαθήτριες). Αντιθέτως μια τέτοια έρευνα δεν θα μπορούσε να παραγνωρίσει το γεγονός ότι σε ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτή αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές και οικονομικές δομές, αλλά και με τις ίδιες τις «ευκαιρίες ζωής» των υποκειμένων⁴², η «ανάδυση των “μικρών”, “συνηθισμένων”, “επιμέρους”, ενίοτε και απαξιωμένων θεμάτων (αλλά και συμπεριφορών)»⁴³ ευνοεί την ανάδειξη της «καθυποταγμένης γνώσης»⁴⁴. Πέρα από τις συνεντεύξεις μας με 8 συνολικά μαθητές και μαθήτριες των Δ', Ε' και Στ' τάξης, αξιοποιήσαμε το Σκέφτομαι και Γράφω ως επιπρόσθετο εργαλείο συλλογής των δεδομένων μας. Το Σκέφτομαι και Γράφω δόθηκε σε όλους τους μαθητές των Δ', Ε' και Στ' τάξεων και των δύο σχολείων της έρευνάς μας.

Έχουμε ήδη αναφέρει, ότι ο χώρος της εκπαίδευσης, στην παρούσα μελέτη, αξιοποιείται καταρχάς ως τόπος ανάγνωσης του κοινωνικού προσανατολισμού των μελών του πεδίου. Από την άποψη αυτή, οι εκπαιδευτικοί, ως ο εις εκ των εταίρων της διαμορφούμενης παιδαγωγικής σχέσης, αλλά και ως επίσημοι λειτουργοί της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης στο χώρο, αναγορεύονται εύλογα σε αξιοποιήσιμη πηγή άρδευσης πληροφοριών.

Υπό το πρίσμα αυτό, και από τα αρχικά ήδη στάδια της έρευνας μας, είχαμε την πρόθεση να προβούμε σε συμπληρωματικές συνεντεύξεις και με εκπαιδευτικούς των σχολείων τα οποία θα επισκεπτόμασταν. Η επιλογή των εκπαιδευτικών- υποκειμένων της έρευνας έγινε με τρόπο τέτοιο ώστε να διασφαλίζεται:

- το κριτήριο μιας χρονικής παρουσίας στο σχολείο που να εγγυάται την ελάχιστη έστω εμπειρικά στοιχειοθετημένη αντίληψη αναφορικά με τα προς διερεύνηση ζητήματα.⁴⁵

⁴² Για την έννοια των ευκαιριών ζωής (life chances) και τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία βλ. και Heslep (1987) Heslep R. D. (1987) Conceptual Sources of Controversy about educational Policies, in *Educational theory*, vol. 37, no. 4, Fall 1987. p. 430.

⁴³ Βλ. Παπαδάκης Ν. (2002), Η παιδεία των Ελλήνων ως κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα, στο *Ι. Πυργιωτάκης, Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 17- 49, σελ 40.

⁴⁴ Βλ. σχετικά Foucault M. (1980), *Power/Knowledge: selected Interviews and Other writings. 1971-1977* (Brighton, Harvester Press).

⁴⁵ Το χρονικό όριο που εκ των προτέρων θέσαμε ήταν ένα (1) τουλάχιστον σχολικό έτος. Το συγκεκριμένο χρονικό όριο προσδιορίστηκε από το γεγονός ότι, σε επαρχιακά σχολεία συνηθέστερα

- το κριτήριο της αντιστοιχίας των εκπαιδευτικών με τις τάξεις από τις οποίες επελέγησαν και οι μαθητές- υποκείμενα της έρευνας. Επιλέξαμε επομένως τους διδάσκοντες των Δ', Ε' και Στ' τάξης. Το κριτήριο αυτό εισήχθη προκειμένου να ενδυναμώσουμε τη βαθύτητα στην ερμηνεία των δεδομένων που συλλέξαμε από τους μαθητές.

Τα δύο προηγούμενα κριτήρια λειτούργησαν, όπως εύκολα γίνεται αντιληπτό, περιοριστικά στην εισαγωγή οιαδήποτε άλλων ως προς την επιλογή των εκπαιδευτικών- υποκειμένων των συνεντεύξεών μας. Σ' αυτό βεβαίως το σημείο οφείλουμε να υπενθυμίσουμε τη λειτουργία που επιτελούν οι συνεντεύξεις στην έρευνά μας, επισημαίνοντας την επικουρικό χαρακτήρα τους στη συλλογή δεδομένων για το κύριο αντικείμενο της μελέτης. Υπό το πρίσμα αυτό, θεωρούμε ότι η αναγκαιότητα της τυπικότητας στη δειγματοληψία, σε μεγάλο βαθμό, καταργείται. Θα πρέπει εντούτοις να διευκρινίσουμε ότι όντως θεωρήσαμε προβληματική την απουσία του κριτηρίου της γεωγραφικής αντιπροσωπευτικότητας των εκπαιδευτικών. Η πεποίθησή μας ότι οι τα προερμηνευτικά σχήματα εκπαιδευτικών που ενδεχομένως θα προέρχονταν από πλησιέστερες γεωγραφικές περιοχές, εντός Κρήτης, (αρά και από πλησιέστερους συμβολικούς τόπους σκέψης και δράσης) θα ενείχαν σαφώς πιο έντονα τα στοιχεία της οικειότητας, της φυσικότητας στην είσπραξη, ενδεχομένως δε και της «τοπικιστικής», συναισθηματικής ευαισθησίας απέναντι στις εκφράσεις του προς διερεύνηση κοινωνικού πεδίου, μας επιφόρτισε με μια επιφύλαξη απέναντι στον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί θα μετέφεραν την εμπειρία και τις προσλαμβάνουσες τους από την επαφή τους με τους μαθητές. Η επίσκεψή μας ωστόσο στα σχολεία διεξαγωγής της έρευνας μας απάλλαξε από τον εν λόγω προβληματισμό καθώς οι εκπαιδευτικοί των τάξεων που μας ενδιέφεραν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα προέρχονταν από περιοχές εκτός Κρήτης⁴⁶. Σε κάθε περίπτωση, η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών λαμβάνει υπόψη τις δεδομένες δικές τους προερμηνείες, τις εξωτερικά προκατασκευασμένες στάσεις και απόψεις τους, την παιδαγωγική τους ευαισθησία απέναντι στο αντικείμενο της έρευνας, την δεδομένη εν

θητεύουν αναπληρωτές ή πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, των οποίων η εύλογη, απώτερη στόχευση ευλόγα είναι η συλλογή μορίων προκειμένου να μεταβούν σε περιοχή πλησιέστερη της οικογενειακής τους κατοικίας. Προκειμένου δε να ανταποκριθούμε στο συγκεκριμένο χρονικό κριτήριο, η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε κατά τις δύο τελευταίες διδακτικές εβδομάδες του σχολικού έτους.

⁴⁶ Από τις επτά συνολικά συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς (οι 6 εκ των οποίων είναι οι συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες των τάξεων από τις οποίες λάβαμε το δείγμα των μαθητών και η μια εκ των οποίων είναι συνέντευξη με τον διευθυντή του ενός εκ των δύο σχολείων που επισκεφτήκαμε) μία μόνο δασκάλα προερχόταν από περιοχή της Κρήτης, ενώ οι λοιποί εκπαιδευτικοί προέρχονταν από άλλες περιοχές, κυρίως της βορείου Ελλάδος

ολίγοις υποκειμενικότητα η οποία χαρακτηρίζει κάθε υποκείμενο ενώπιον κάθε αντικειμένου.

Σε σχέση με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε, ότι, μολονότι ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας δεν το προέβλεπε, συμπεριλάβαμε στα υποκείμενα μας τον διευθυντή του ενός εκ των δύο σχολείων της έρευνάς μας. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός βρισκόταν στο τέλος του δεύτερου, συναπτού έτους της θητείας του στο συγκεκριμένο σχολείο. Και τα δύο χρόνια διέμενε μόνιμα στο χωριό. Πρόκειται για τον μόνο εκπαιδευτικό που διέμενε στο χωριό όπου δίδασκε. Έτσι, θεωρήσαμε ότι η άμεση εμπειρία και η επαφή του με την κοινωνία της περιοχής θα μπορούσε ενδεχομένως να προσθέσει στις οπτικές μας και στην βαθύτερη κατανόηση των διερευνούμενων ζητημάτων.

Κλείνοντας την αναφορά μας στις συνεντεύξεις οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η ανάλυση τους, όπως επίσης και η ανάλυση του περιεχομένου των σκέφτομαι και γράφω των μαθητών και των μαθητριών, θα επιτελεσθεί (όπως ήδη συνέβη άλλωστε και με την προ-έρευνα) με την, προσαρμοσμένη στις ερευνητικές μας ανάγκες, διαδικασία κωδικοποίησης- ανάλυσης, την οποία προτείνουν οι Strauss και Corbin, δηλαδή το συνδυασμό ανοικτής κωδικοποίησης και αξονικής κωδικοποίησης (open & axial coding)⁴⁷. Στην πραγματικότητα εφαρμόζεται ένας συνδυασμός όπου το παράδειγμα της ανοικτής και αξονικής κωδικοποίησης, λειτουργεί ως άξονας για τη δόμηση της αναλυτικής μας προσέγγισης⁴⁸ ενώ η περιεχομενολογική αναλυτική μας πορεία βασίζεται στην εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου, υπό το πρίσμα και τη μεθοδολογική λογική της ερμηνευτικής μεθόδου⁴⁹.

⁴⁷Σχετικά με τη χρήση και την εφαρμογή της ανοικτής και αξονικής κωδικοποίησης (open & axial coding) βλ. Strauss A. & Corbin J. (1990), ό.π., ειδικά Part II: Coding procedures σ. 57-74 & 96-142, Borgatti Stefan, Introduction to Grounded Theory, Available on line at <http://www.analytictech.com>, Grounded Theory: a thumbnail sketch, *Resource Papers in action research*, Available on line at <http://www.sch.edu.au/schools/gcm/ar/arp/grounded.html>, Παπαδάκης, Ν., (2003), Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική πολιτική (;), (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα) και ειδικότερα σελ. 271- 279. Για την εφαρμογή σε έρευνες στην Ελλάδα Παπαδάκης Ν. (2001), ό.π., ειδικότερα σελ. 125-126, & Τσιώλης Γ. (2002), *Ανεργία και βιοτικές τροχιές: Η περίπτωση του Λαυρίου* (Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης).

⁴⁸ Στην πραγματικότητα το μοντέλο της ανοικτής και αξονικής κωδικοποίησης συνιστά τη διαδικασία διά τη οποίας «τα δεδομένα αναλύονται- αποδομούνται, γίνονται αντιληπτά και επανασυντίθενται με νέους τρόπους» Βλ. Strauss & Corbin, ό.π. p. 57.

⁴⁹ Όπως αναφέρει ο Ν. Παπαδάκης «η ανοιχτή κωδικοποίηση, συνάδει με με το αίτημα της ερμηνευτικής για δημιουργία συνθηκών αποδοχής και ανάδειξης της πολυσημίας του λόγου και των πραγμάτων». Βλ. Παπαδάκης, Ν. (2003), ό.π., σελ. 273.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Κοινωνικοποίηση: Ιστορική και θεωρητική παρουσίαση του όρου.

«Tempora mutant nos et mutamur in illis»

John Owen⁵⁰

4.1. Εισαγωγή

Από το 17^ο κιάλας αιώνα ο ευρύτερος φιλοσοφικός στοχασμός, με κυριότερους εκφραστές τους Thomas Hobbes, John Lock και Jean Jacques Rousse⁵¹, εξεδήλωσε την ανησυχία του για την εξέλιξη και την βελτίωση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Δύο περίπου αιώνες αργότερα η ιστορικο-κοινωνικο-πολιτική αναγκαιότητα οδήγησε τον ίδιο φιλοσοφικό προβληματισμό ενώπιον του επιστημονικού φακού, υπό τη μορφή εξειδικευμένων και σαφώς προσδιορισμένων ερευνητικών ερωτημάτων.

Η προσπάθεια των επιστημόνων να αναλύσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η προσωπικότητα του ατόμου, συνιστούσε κατ' ουσίαν υπο-ερώτημα του τρόπου με τον οποίο οι ατομικές οντότητες δύνανται να εξασφαλίσουν την βελτιωμένη δόμηση και διατήρηση της κοινωνικής ομαλότητας, της κοινωνικής τάξης των πραγμάτων. Το αντίστοιχο ερευνητικό ενδιαφέρον αναδύεται ως απόρροια και ταυτόχρονα ως απόπειρα απάντησης συγκεκριμένων κοινωνικών προβλημάτων. Έτσι, διαπιστώνεται ότι το σχετικό ερευνητικό ενδιαφέρον στον Ευρωπαϊκό χώρο, (το οποίο εκδηλώνεται αρχικά στη Γερμανία της δεκαετίας του 1930), φαίνεται να συσχετίζεται τόσο με την ανάγκη ανίχνευσης των επιπτώσεων του εθνικοσοσιαλισμού στις δομές της γερμανικής κοινωνίας και την πρόθεση αναβίωσης των δημοκρατικών δομών της, όσο και με την μαρξιστικά προερχόμενη απαίτηση να εξαλειφθούν τα μειονεκτήματα της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας⁵². Στον αμερικάνικό χώρο, η εντατικοποίηση της μελέτης σχετικά με την κοινωνικοποίηση συμπίπτει με την έκρηξη του

⁵⁰ Όπως παρατίθεται στο Τερλεξής, Π., (975). Πολιτική Κοινωνιολογία: Η γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου, Αθήνα 1975, σελ. 17.

⁵¹ Δημοσιεύοντας αντίστοιχα, τα: Λεβιάθαν (1651), Δύο Πραγματείες για τη Διακυβέρνηση (1690) και Κοινωνικό Συμβόλαιο (1762).

⁵² Βλ. Κ.Ρ. Mühlbauer, Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα, Μετάφραση Δ. Δημοκίδη, Θεσσαλονίκη 1985, σελ. 2.

μεταναστευτικού κύματος, κατά τη δεκαετία του 1930⁵³. Ο Ίμογκεν Ζέγκερ, προσδιορίζει την εποχή κάνοντας λόγο για το «τέλος της κλασικής κοινωνιολογίας», και αναφέρεται στην αδυναμία της επιστήμης να διαχειριστεί πλέον υπό έναν ενιαίο και κοινό νόμο την ανθρώπινη και κοινωνική εξέλιξη⁵⁴. Οι ιστορικές συγκυρίες είχαν αναδείξει την κραυγαλέα ποικιλομορφία του κοινωνικού συστήματος. Η επιστήμη, με συμμετέχοντες τόσο από το χώρο της κοινωνιολογίας, όσο και από το χώρο της ψυχολογίας και της ανθρωπολογίας,⁵⁵ ενέσκηψε στα κοινωνικά προβλήματα των καιρών και εντατικοποίησε την ερευνητική δραστηριότητά της σχετικά με τον τρόπο διαμόρφωσης και εξέλιξης της ανθρώπινης προσωπικότητας, των ανθρωπίνων σχέσεων και της κοινωνίας συνολικά. Θα μπορούσε κατά μία έννοια να ειπωθεί ότι ο επιστημονικός λόγος, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης με τον σχεσιακό εταίρο του, την κοινωνία, προέβη στην αναθεώρηση και την αναδιατύπωσή του, επιχειρώντας τρόπον τινά τη δική του «ανακοινωνικοποίησή»⁵⁶.

4.2. Η εν δυνάμει ατομο-κοινωνική λειτουργικότητα του ανθρώπου.

Η Αριστοτελική αντίληψη του ανθρώπου ως ζώου πολιτικού μας εισάγει στη συζήτηση σχετικά με την ανθρώπινη φύση και τον τρόπο με τον οποίο αίρεται η αρχική έλλειψη της κοινωνικής- πολιτικής λειτουργικότητας του ατόμου. Το νεογέννητο άτομο αποτελεί έναν βιολογικό και εν δυνάμει μόνο κοινωνικό οργανισμό, ο οποίος προορίζεται να ενταχθεί στην πολιτική και πολιτισμική σύσταση και δομή του κοινωνικού συστήματος. Η ακριβής βεβαίως ταξινόμηση των λειτουργιών και των εκφάνσεων ενός κοινωνικού συστήματος, δυσχεραίνεται σημαντικά από την ισχυρή πολύσυνθετότά του. Γενικά θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι στον όρο «πολιτική σύσταση - δομή» ανάγονται οι λειτουργίες εκείνες που συνδέονται στενότερα με τις θεσμικές εκφάνσεις της οργάνωσης της κοινωνίας, ενώ στον όρο «πολιτισμική σύσταση ή δομή» ανάγονται τα ανεπίσημα, μη θεσμικά οροθετημένα, ηθικά, αξιακά, πνευματικά

⁵³ Βλ. K.R. Mühlbauer, ...ο.π., σελ. 6 κ.ε.. Επίσης βλ. Δ. Τσαρδάκη, Διαδικασίες κοινωνικοποίησης, εκδ. Σκαρβαβίος, Αθήνα 1984, σ. 22.

⁵⁴ I. Ζέγκερ, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία: Θεωρία, Μέθοδος, Πρακτική, Μετ.. Μαστοράκη Τζ, Επί. Φίλια, Β., Αθήνα. 1977, σελ. 108.

⁵⁵ Βλ. K.R. Mühlbauer, ...,ο.π σελ. 2. Βλ. επίσης I. Πυργιωτάκη, ...,ο.π. σελ. 16.

⁵⁶ Σχετικά με την ακριβή έννοια του όρου «ανακοινωνικοποίηση» ή «τριτογενής κοινωνικοποίηση» βλ. I. Πυργιωτάκη, ...ο.π. σελ. 27. Επίσης ο Α-Ι.Δ. Μεταξάς κάνει λόγο για «τροποποιητική κοινωνικοποίηση». Επίσης βλ. Α-Ι.Δ. Μεταξάς, Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Αθήνα 1976, σελ. 136. Βλ. ακόμη W. Card-S. Kemmis, Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, Μετ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιανού-Αλμπάνη, Β' Έκδοση, Αθήνα 1997, σελ. 69.

εν γένει, πλαίσια δράσης των μελών ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος⁵⁷. Ο πληρέστερος επομένως προσδιορισμός του συνόλου των δεδομένων⁵⁸ που το άτομο καλείται να οικειοποιηθεί, επιτυγχάνεται από τη χρήση του όρου «πολιτισμός», στον οποίο εμπεριέχεται ούτως ή άλλως και η αμιγώς πολιτική διάσταση της κοινωνικής οργάνωσης⁵⁹ και ο οποίος συνιστά τον συνολικό χώρο ενσωμάτωσης του ατόμου.

Το καίριο λοιπόν και πρωταρχικό «έργο» της κοινωνίας απέναντι στο άτομο, συνίσταται στην καλλιέργεια⁶⁰ των εν δυνάμει υφιστάμενων διαθέσεων και ικανοτήτων που ως σκοπό της έχει τη συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής κοινωνικής ταυτότητάς του και την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Η κοινωνική ένταξη του ατόμου προϋποθέτει την οικειοποίηση των αξιακών, ηθικών, και πολιτικών πλαισίων δράσης του πολιτισμού ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συστήματος. Το μέγεθος δε και η πολυπλοκότητα του πολιτισμικού κεφαλαίου, το οποίο το άτομο καλείται να οικειοποιηθεί αλλά και η, βιολογικά καθορισμένη, σταδιακή ανάπτυξη του ίδιου, καθιστούν την ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα ως μια διαδικασία χρόνια όσο και χρονικά διαδοχική και, από την άποψη των συντελεστών της, ιδιαίτερα περίπλοκη.

Η εξελικτική αυτή πορεία του ατόμου, η σταδιακή δηλαδή μεταφορά του από το στάδιο του μη κοινωνικού στο στάδιο του κοινωνικού όντος, αποδίδεται από όρο «κοινωνικοποίηση». Η έννοια της κοινωνικοποίησης αναφέρεται αφενός στο σύνολο

⁵⁷ Στη βάση ωστόσο αυτής της γενικής κατηγοριοποίησης ο επιστημονικός λόγος, κυρίως για λόγους λειτουργικότητας στην ανάλυσή του, επηρεάστηκε όπως θα δούμε παρακάτω ως προς την σχετική με το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης ορολογία, καθιερώνοντας πέραν του όρου «κοινωνικοποίηση» και τον επιμέρους όρο «πολιτική κοινωνικοποίηση».

⁵⁸ Ο όρος «δεδομένα», επιλέγεται αντί του όρου «στοιχεία», (ο οποίος θα μπορούσε επίσης να χρησιμοποιηθεί), σκοπίμως, με την πρόθεση να υπονοήσει μια πραγματικότητα ήδη διαμορφωμένη από την προγενέστερη γενιά. Ο δεδομένος ωστόσο χαρακτήρας της πραγματικότητας αυτής αναφέρεται μόνον στην αρχική επαφή του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον και συνεπάγεται την παθητικότητα του απέναντι σε αυτό. Πρόκειται ωστόσο για ένα στάδιο προσωρινό (όπως διεξοδικότερα θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια της παρούσας εργασίας) και εφελκυστικό της μεταγενέστερης ενεργητικής, και κριτικής στάσης που το άτομο οφείλει να διαμορφώσει απέναντι στην κοινωνική του πραγματικότητα.

⁵⁹ Σύμφωνα με τον Williams «ο όρος «πολιτισμός» εκφράζει αξίες και ιδέες, όχι μόνο στην τέχνη και στα γράμματα αλλά και στους θεσμούς και στα πρότυπα συμπεριφοράς» (όπως παρατίθεται στο Νόβα-Καλτσούνη Χ., Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου, Αθήνα 1995σελ. 24.).

⁶⁰ Παράλληλα με τον όρο «καλλιέργεια», δόκιμος θα μπορούσε ενδεχομένως να θεωρηθεί και ο όρος «αξιοποίηση», ο οποίος αποτυπώνει ακριβέστερα την έννοια του σκοπού του, της ατομικής και κοινωνικής δηλαδή ωφέλειας (υπό την έννοια της βελτίωσης των όρων διαβίωσης των υποκειμένων της κοινωνίας και της κοινωνίας συνολικά).

των βασικών και επιμέρους διαδικασιών⁶¹ ενσωμάτωσης του ατόμου στην κοινωνία και αφετέρου στα στοιχεία αλλά και στους παράγοντες που λαμβάνουν μέρος στις διαδικασίες αυτές επηρεάζοντας και καθορίζοντας τα αποτελέσματά τους.

4.3. Οι απαρχές του όρου κοινωνικοποίηση

Παρά το γεγονός ότι ο όρος κοινωνικοποίηση (socialisation) εντοπίζεται για πρώτη φορά το 1828 στο «Jurnal of the English language»⁶², η πατρότητά του αποδίδεται στον γάλλο κοινωνιολόγο E. Durkheim, (1858-1917)⁶³. Εκκινώντας από τον προγενέστερο φιλοσοφικό προβληματισμό σχετικά με την εξασφάλιση της ομαλής ένταξης των ατόμων στην κοινωνία, και δη στην βιομηχανική κοινωνία⁶⁴, ο Durkheim, οδηγήθηκε στην ανάπτυξη της θεωρίας του για τη διαμόρφωση της «συλλογικής συνείδησης»⁶⁵, την οποία αντιλαμβάνεται ως ερμηνευτικό μέσο της σχέσης ατόμου – κοινωνίας αλλά και ως ρυθμιστική, συνεκτική δυναμική της κοινωνίας⁶⁶. Το περιεχόμενο της «συλλογικής συνείδησης» αποτελείται από «κοινωνικά γεγονότα», «τρόπους...» δηλαδή «...του σκέπτεσθαι και του αισθάνεσαι, εξωτερικούς σε σχέση με το άτομο και προικισμένους με μια δύναμη εξαναγκασμού, χάρη στην οποία επιβάλλονται»⁶⁷. Για τον Durkheim η κύρια ευθύνη για τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας του ατόμου, ανατίθεται στην αγωγή, την οποία και ονομάζει «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση» (Socialisation methodique)⁶⁸. Ο σκοπός της αγωγής συνίσταται ακριβώς στην συστηματική καλλιέργεια των ψυχικών, ηθικών και πνευματικών χαρακτηριστικών του ατόμου (των ασαφών δηλαδή και αμορφοποίητων διαθέσεων

⁶¹ Ο όρος κοινωνικοποίηση, (όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω), ως φαινόμενο αναλύεται σε μια σειρά από υπο-επίπεδες θα λέγαμε διαδικασίες, των οποίων η «επιτυχής» (η έννοια δε της επιτυχίας σε κάθε περίπτωση συναρτάται και κρίνεται σε σχέση με το συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο) κατάληξη συνθέτει εν τέλει τη συνολική έννοια της κοινωνικοποίησης. Βλ. Νόβα-Καλτσούνη Χ., 1995, ό.π., σελ. 16.)

⁶² Βλ. Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π., Έλληνες μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και πολιτική Κοινωνικοποίηση, Αθήνα 1993, σελ. 8. Βλ. επίσης Mühlbauer, K.R., 1985 ...ό.π., σελ. 6.

⁶³ Βλ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της παιδείας, έκδ. Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα 1974, том. Α', σελ. 54 κ.ε. Βλ. επίσης K.R. Mühlbauer, ..., ο.π. σελ. 6. Βλ. επίσης Ι. Πυργιωτάκη, ..., ο.π., σελ. 15.

⁶⁴ Προβληματισμό που είχε ήδη εκφραστεί ευρύτερα, όπως ήδη αναφέραμε, κατά τον προηγούμενο αιώνα από τους T. Hobbses και J. J. Rousseau. Βλ. Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 1995, ..., ό.π.

⁶⁵ Βλ. Aron, R., Η εξέλιξη της Κοινωνιολογικής Σκέψης, Β' έκδοση, том. Β', Αθήνα 1991, σελ. 38. Βλ. Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 1995, ..., ό.π., σελ. 151 κ.ε.

⁶⁶ Βλ. Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 1995, ..., ό.π., σελ. 151.

⁶⁷ Βλ. Durkheim, E., Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου, Αθήνα 1987, σελ. 67.

⁶⁸ Βλ. Ι. Πυργιωτάκης, ..., ο.π. σελ. 15. Βλ. επίσης K.R. Mühlbauer, ..., ο.π. σελ. 6.

του⁶⁹) και τη διαμόρφωση της συλλογικής συνείδησής που θα του επιτρέψει την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα.

Κατά την ίδια περίπου περίοδο στην προσπάθεια περιγραφής και ερμηνείας του τρόπου με τον οποίο δομείται και εξελίσσεται η ανθρώπινη προσωπικότητα, συνέβαλε από την σκοπιά της ψυχανάλυσης ο Sigmund Freud⁷⁰. Κατά τον Freud η προσωπικότητα του ατόμου δομείται εν μέσω δύο αντιτιθέμενων ροών, η αλληλεπίδραση των οποίων καταλήγει να καθορίζει τη συμπεριφορά του. Αφενός υπάρχει το Αυτό (Es), το οποίο έχει τις ρίζες του στο υποσυνείδητο του ατόμου και εκφράζει τα ένστικτα και τις παρορμήσεις του και αφετέρου υπάρχει το Υπερ- Εγώ το οποίο εκφράζει τις εξωτερικές ηθικές, αξιακές νόρμες της κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς. Η αλληλεπίδραση των δύο αυτών δυνάμεων καθορίζει εν τέλει την τελική εξωτερική συμπεριφορά, την στάση και την πράξη του ατόμου η οποία γίνεται μέσω του Εγώ.(Ich)⁷¹. Για τον Freud η «ένταξη» του ατόμου αποτελεί μια διαδικασία πειθαναγκασμού των ενστικτωδών ορμών του από μέρους του πολιτισμού, ο οποίος συνίσταται σε ένα πλέγμα αξιολογικών πλαισίων, κανόνων δηλαδή συμπεριφοράς, των οποίων η παράβαση επισείει την κοινωνική αποδοκιμασία. Για τον θεμελιωτή της ψυχανάλυσης η κοινωνικοποίηση του ατόμου δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί προοπτικά τέλεια⁷², υπό την έννοια της πλήρους καθυπόταξης των ενστικτωδών παρορμήσεων του ατόμου. Οι ενστικτώδεις ορμές θεωρούνται μόνο έως ενός σημείου αδρανοποιήσιμες. Η υπέρβαση του σημείου αυτού για τον Freud συνεπάγεται αργίσιμη την καταπίεση ζωτικών δημιουργικών στοιχείων της προσωπικότητας⁷³.

Στο επίκεντρο του ερευνητικού του φακού του ο S. Freud βεβαίως έθεσε τη σχέση ανθρώπου και κοινωνίας. Η ανάλυση ωστόσο της σχέσης αυτής υπήρξε «ατομοκεντρική». Για τον Freud ο ψυχισμός του ατόμου και ο τρόπος με τον οποίο το

⁶⁹ Βλ. K.R. Mühlbauer,.....,ό.π σελ. 6.

⁷⁰ I. Ζέγκερ, 1977,...ό.π., σελ. 94. Βλ. επίσης . Mühlbauer, K.R,1985.....,ό.π, σελ. 7, Πυργιωτάκη, I., 1995,.....,ό.π. σελ. 16.

⁷¹ Βλ. Νασιάκου, Μ., Χατζή, Α., Φατούρου-Χαρίτου, Μ., Εισαγωγή στην Ψυχολογία, τομ. Β', επιμ. Βοσνιάδου Σ., Αθήνα 2000,σελ. 145 κ.ε. Βλ. επίσης Δανασσή-Αφεντάκη Α. Κ., Παιδαγωγική Ψυχολογία τομ. Α', Μάθηση και Ανάπτυξη, Γ' έκδ., Αθήνα 1996, σελ. 241 κ.ε.

⁷² Στο σημείο αυτό εντοπίζεται μια δομική απόκλιση των απόψεων του Freud, από το Στρουκτουραλιστικό-Φονξιοναλιστικό μοντέλο κοινωνικοποίησης, θεμελιωτής του οποίου, (όπως θα δούμε παρακάτω) υπήρξε ο T. Parsons. Για τον Parsons η «κατάργηση» των εντάσεων ανάμεσα στις φυσικές ανάγκες και τις κοινωνικές επιβολές, αποτέλεσε τη βάση της θέσης του για την απεριόριστη πλαστικότητα του ατόμου.(Βλ. Mühlbauer, K.R.,,ό.π σελ. 94.).

⁷³ Βλ. Φίλια, I.B., Όψεις της Διατήρησης και της Μεταβολής του Κοινωνικού Συστήματος, τομ. Α', Αθήνα 1980, σελ. 13.

εξωτερικό περιβάλλον επιδρά σε αυτόν, υπήρξε το αφετηριακό και καταληκτικό σημείο αναφοράς στην προσέγγισή του. Από την σκοπιά αυτή, αν και ο ίδιος δεν θα μπορούσε εύλογα να συγκαταλεχθεί στους θεμελιωτές της θεωρίας για την κοινωνικοποίηση, οι απόψεις του εντούτοις συνέβαλαν θεμελιακά σε αυτήν.

Σε αντιδιαστολή προς τις απόψεις του Freud ο Durkheim, θεωρεί ότι η λειτουργία που επιτελεί η κοινωνικοποίηση δεν είναι η απλή αγωγή του ανθρώπου από το στάδιο του μη κοινωνικού στο στάδιο του κοινωνικού όντος. Η κοινωνικοποίηση δεν συνιστά απλώς μια ανασταλτική αλλά μια θετική λειτουργία, καθώς ο σκοπός της δεν περιορίζεται μόνο στην καταστολή των ενστικτωδών ορμών και παρορμήσεων του ατόμου αλλά και στην καλλιέργεια της εν δυνάμει ικανότητάς του να οικοδομήσει βελτιωτικά επάνω στην κληροδοτημένη κοινωνία του⁷⁴. Υπό αυτή την έννοια δεν είναι μια διαδικασία χρονικά περιορισμένη αλλά μια δια βίου λειτουργία⁷⁵.

Οι απόψεις του E. Durkheim, αποτέλεσαν ουσιαστικά τη βάση στην οποία εξελίχθηκε και εμπειριστατώθηκε επιστημονικά η μεταγενέστερη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης⁷⁶. Η κοινωνιολογική σκέψη, δομούμενη κατά κύριο λόγο στη δικιά του ανάλυση, ακολούθησε μια πορεία μακρά ως προς το χρόνο της και πολύπλοκη ως προς της αναλυτικές διαφοροποιήσεις της. Αποτέλεσμα της επιστημονικής αυτής διεργασίας υπήρξε η διαμόρφωση δύο κυρίαρχων θεωρητικών κατευθύνσεων, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στα αντίστοιχα αναλυτικά μοντέλα :

- την κανονιστική κατεύθυνση, η οποία θεωρείται περισσότερο κοινωνικά προσανατολισμένη, καθώς στο επίκεντρό της θέτει τις δομές των κοινωνικών συστημάτων και τον τρόπο με τον οποίο αυτές επηρεάζουν και εν τέλει διαμορφώνουν τα κοινωνικά υποκείμενα, και
- την ερμηνευτική κατεύθυνση, η οποία είναι περισσότερο ατομοκεντρικά προσανατολισμένη, αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ίδιο το άτομο ως δρων

⁷⁴ Βλ. I. Ζέγκερ, 1977,...ό.π., σελ. 97.

⁷⁵ Ο Freud αντιθέτως αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου, κατά τη διάρκεια των οποίων επιτυγχάνεται κατ' αυτόν η καθυπόταξη των ανθρωπίνων ενστίκτων και διαμορφώνεται η προσωπικότητά του (Βλ. Ζέγκερ, I., 1977,...ό.π., σελ. 95.). Αναλύοντας τις διεργασίες που συντελούνται κατά τη διάρκεια της καταλυτικής αυτής περιόδου, ο Freud προέβη στη διατύπωση των γνωστών πέντε σταδίων της παιδικής ηλικίας. (αναλυτικότερα βλ. Παρασκευόπουλος, I. N., Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση, 1^{ος} τομ, Βλ. επίσης Κακαβούλη Α. Κ., Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή, Αθήνα 1997, σελ. 101 κ.ε.)

⁷⁶ Βλ. Νόβα-Καλτσούνη, Χ., 1995, σελ. 151.

υποκείμενο, το οποίο μέσα από μια σχέση συνεχούς ανατροφοδότησης με το κοινωνικό περιβάλλον, διαμορφώνεται από την κοινωνική δομή και διαμορφώνει την κοινωνική δομή.

Μολονότι και για τα δύο μοντέλα η αναφορά τους σε «δράση», (σε σημασιοδοτημένη δηλαδή πράξη) και όχι σε «συμπεριφορά», (σε μαθημένες δηλαδή αντιδράσεις), είναι κοινή, εντούτοις, οι διαφοροποιήσεις τους είναι πολλές και αξιοσημείωτες ⁷⁷.

4.4. Η Κανονιστική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης

Ενταγμένο στην Δομολειτουργική θεωρία των συστημάτων, το κανονιστικό μοντέλο κοινωνικοποίησης θέτει στο επίκεντρό του περισσότερο την κοινωνία και λιγότερο το άτομο. Θεμελιωτής του κανονιστικού μοντέλου υπήρξε ο T. Parsons. Κινούμενος στα ίδια μονοπάτια φιλοσοφικού προβληματισμού με τον Thommas Hobbes, ο T. Parsons, αναγνωρίζει επίσης την αναγκαιότητα για τάξη, της οποίας ωστόσο τη διατήρηση θεωρεί ότι θα εξασφαλίσει όχι μια κρατικοπολιτική απόλυτη αυθεντία (σύμφωνα με την άποψη του Hobbes) αλλά «ένα πλέγμα από γενικά υποχρεωτικές αξίες και νόρμες, που οριοθετούν τις αντιμαχόμενες προσωπικές θέσεις και τις οδηγούν σε κοινούς στόχους»⁷⁸. Κατά τον Parsons το κοινωνικό σύστημα συνιστά ένα πλέγμα διαντιδραστικών σχέσεων. Το άτομα δρουν εντός του συστήματος όχι ως μεμονωμένες προσωπικότητες αλλά ως διεκπεραιωτές εσωτερικευμένων κοινωνικών ρόλων στις προσδοκίες των οποίων καλούνται να ανταποκριθούν. Η αλληλοσύνδεση των κοινωνικών αυτών ρόλων ρυθμίζει τις διαδραστικές σχέσεις και συνθέτει το κοινωνικό σύστημα⁷⁹. Η διατήρηση δε της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος συνιστά για τον δομολειτουργισμό το μείζον διακύβευμα, με το οποίο συνδέονται έννοιες όπως τάξη, προσαρμογή, σταθερότητα και κοινωνικός έλεγχος, ενώ αντίθετα οποιεσδήποτε συγκρούσεις ερμηνεύονται υπό το πρίσμα της παθολογίας καθώς υπονομεύουν αυτή ακριβώς την ισορροπία⁸⁰.

⁷⁷ Βλ. K.R. Mühlbauer, 1985, ..., ο.π σελ. 111.

⁷⁸ Βλ. K.R. Mühlbauer, ..., ο.π σελ. 60.

⁷⁹ Βλ. N.S. Timasheff & G.A. Theodorson, *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών*, Μετ. Δ.Γ. Τσαούση, Αθήνα 1983, σελ. 426.

⁸⁰ Βλ. K.R. Mühlbauer, ..., ο.π σελ. 11, Χρ. Νόβα-Καλτσούνη, ..., ο.π., σελ.

Για τον Parsons η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη σταδιακή ένταξη του ατόμου σε μια σειρά από περίπλοκα συστήματα και υποσυστήματα εντός των οποίων μαθαίνει τα κίνητρα για την κοινωνική του συμμετοχή, αποδέχεται και ακολουθεί το αξιακό πλαίσιο τους και μαθαίνει να ασκεί συγκεκριμένους ρόλους⁸¹. Ο Μεταξάς, σαφώς επηρεασμένος από τη θεωρία των ρόλων⁸², αντιλαμβάνεται την κοινωνικοποίηση συνολικά ως το άθροισμα επιμέρους κοινωνικοποιήσεων, όπως είναι η οικογενειακή, η πολιτική, η θρησκευτική, κ.τ.λ.⁸³

Το πρώτο σημαντικό κοινωνικό σύστημα, στο οποίο το άτομο καλείται να ενταχθεί είναι το σύστημα της οικογένειας, η οποία αποδίδει στο άτομο την κοινωνική του ταυτότητα επιτελώντας δύο καθοριστικές και αλληλένδετες λειτουργίες:

- τη στοιχειώδη κοινωνικοποίηση του ατόμου, προκειμένου να καταστεί λειτουργικό μέλος της κοινωνίας και
- τη σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενηλίκων μελών του κοινωνικού συστήματος⁸⁴.

Για τον Parsons η οικογένεια αποτελεί τον κατεξοχήν φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου⁸⁵ αφενός γιατί ταυτίζεται με το καθοριστικό στάδιο των πρώτων ετών της ζωής του και αφετέρου γιατί συνιστά μια μικρογραφία του κοινωνικού συστήματος. Μέσα από τους ρόλους που διαδραματίζουν τα οικογενειακά πρόσωπα αναφοράς μεταδίδονται στο παιδί οι καθολικές αξίες της κοινωνίας. Εντός της οικογένειας⁸⁶ το παιδί μαθαίνει τους βασικούς προσανατολισμούς και τα μοντέλα δράσης του καθώς έρχεται σε επαφή με συγκεκριμένα πρότυπα ρόλων. Παράλληλα εσωτερικεύει τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των προσώπων αναφοράς τόσο στις μεταξύ τους σχέσεις όσο και στη σχέση τους με το ίδιο. Το παιδί αντιλαμβάνεται τα πρόσωπα αναφοράς όχι ως μεμονωμένα άτομα αλλά ως κοινωνικά αντικείμενα τα οποία ερμηνεύει και εσωτερικεύει σε σχέση με το ρόλο τους. Το παιδί εσωτερικεύει τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές που ως αναμενόμενες ταυτίζονται με τον κάθε ρόλο,

⁸¹ Βλ. K.R. Mühlbauer, ..., ο.π σελ.74..

⁸² Βλ. Ι. Πυργιωτάκης ο.π., ...σελ. 19.

⁸³ Βλ. Μεταξάς, ο.π.,...σελ. 12.

⁸⁴ Βλ. Α. Μισέλ, μετ. Α.Μ. Μουσούρου, ο.π.,...σελ. 85.

⁸⁵ Βλ. Α. Μισέλ, μετ. Α.Μ. Μουσούρου, ο.π.,...σελ. 85.

⁸⁶ Την οποία ο Parsons αντιλαμβάνεται κυρίως υπό την πυρηνική μορφή της. Βλ. K.R. Mühlbauer, ..., ο.π σελ.75.

όπως επίσης και τις αντιδράσεις των προσώπων απέναντι στις δικές του συμπεριφορές. Διαμορφώνει εν ολίγοις και εσωτερικεύει την αντίληψή του για τις προσδοκίες των ρόλων και μαθαίνει τις αποδεκτές και τις μη αποδεκτές συμπεριφορές καθώς μέσα από ένα σχήμα ενθάρρυνσης και αμοιβής εισπράττει θετικές και αρνητικές ενισχύσεις⁸⁷. Η εσωτερίκευση των ρόλων στην προσωπικότητα του ατόμου ουσιαστικά σημαίνει την εσωτερίκευση του ίδιου του κοινωνικού συστήματος στο οποίο το άτομο ανήκει και το οποίο θα κληθεί να αναπαράξει.

Το δεύτερο κοινωνικό σύστημα στο οποίο εντάσσεται το άτομο είναι το σχολείο. Κατά τον Parsons σχολείο θεωρείται κοινωνικοποιητικός φορέας ζωτικής σημασίας καθώς διαμορφώνει σημαντικές δομές της προσωπικότητας χάριν των οποίων η κοινωνία γίνεται βιώσιμη. Οι δομές αυτές διακρίνονται σε δομές κινήτρων⁸⁸ και σε δομές ικανοτήτων⁸⁹. Πιο συγκεκριμένα, ο Parsons θεωρεί ότι οι κοινωνικοποιητικοί στόχοι που το σχολείο ως επίσημος φορέας κοινωνικοποίησης καλείται να επιτύχει, είναι:

- Η σταδιακή χειραφέτηση του παιδιού από τους οικογενειακούς δεσμούς του
- Η εσωτερίκευση ενός πλέγματος κοινωνικών αξιών και νορμών συμπεριφοράς, το οποίο στο στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από ένα επίπεδο πολυπλοκότητας σαφώς υψηλότερο από το αντίστοιχο οικογενειακό.
- Ο διαχωρισμός της σχολικής τάξης στο πλαίσιο της πραγματικής επίδοσης αλλά της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της.
- Η κατανομή του ανθρώπινου δυναμικού σύμφωνα με το σύστημα όλων των ενηλίκων.⁹⁰

Η σχολική μάλιστα επίδοση για τον Parsons αποτελεί βασικό παράγοντα, ο οποίος επιδρά τόσο τον τρόπο με τον οποίο διαχωρίζονται οι μαθητές εντός της σχολικής πραγματικότητας όσο και τους ρόλους που αυτοί αναλαμβάνουν στα πλαίσιά της. Οι συνιστώσες που καθορίζουν την σχολική επίδοση του μαθητή είναι αφενός η «γνωστική μάθηση» και αφετέρου η αποκαλούμενη «ηθική μάθηση». Με τον όρο «γνωστική μάθηση» ο Parsons αναφέρεται στο σύνολο των πληροφοριών και των

⁸⁷ Βλ. K.R. Mühlbauer,.....,ο.π σελ.74 κ.ε.

⁸⁸ εννοώντας την ετοιμότητα του ατόμου απέναντι στην υπηρετήση των αξιών και την εκπλήρωση του ρόλου του, Βλ. K.R. Mühlbauer,.....,ο.π σελ.286.

⁸⁹ Εννοώντας τα προαπαιτούμενα προσόντα για την εκπλήρωση του ρόλου αυτού, Βλ. K.R. Mühlbauer,.....,ο.π σελ.286.

⁹⁰ Βλ. K.R. Mühlbauer,.,ο.π σελ.288 κ.ε.

δεξιοτήτων της εμπειρικής σφαίρας, οι οποίες παρέχουν στο παιδί τη δυνατότητα για την επίλυση και την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων και καταστάσεων. Ο όρος «ηθική μάθηση» αναφέρεται στο επίπεδο της συμπεριφοράς, στη διαγωγή του ατόμου⁹¹.

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κοινωνικοποίηση, ιδωμένη υπό τη σκοπιά της δομολειτουργικής θεωρίας, είναι περισσότερο κοινωνιοκεντρικά προσανατολισμένη. Η κοινωνία ως δομή και η ανάγκη διατήρησης της τάξης φαίνεται να αποτελούν τα σημεία αναφοράς της κανονιστικής προσέγγισης, η οποία θεωρείται χειραγωγική ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει το άτομο,⁹². Η έννοια της επιτυχούς και πλήρους κοινωνικοποίησης προϋποθέτει την απόλυτη ταύτιση του ατόμου με τον κοινωνικό του ρόλο και όχι την αυτόνομη διαμόρφωσή του μέσα από αυτόν. Οι ίδιοι μάλιστα οι κοινωνικοί ρόλοι φαίνεται να προσδιορίζονται από στοιχεία και χαρακτηριστικά κοινωνικής τάξης, που με έναν ντετερμινιστικό τρόπο υπονοείται ότι προορίζονται στα άτομα της συγκεκριμένης αυτής τάξης. Στη συνάφεια αυτή χαρακτηριστικός είναι ο όρος «στρωματο-ειδική κοινωνικοποίηση», τον οποίο χρησιμοποιεί Ο Δ. Τσαρδάκης⁹³ και ο οποίος αναφέρεται στην ανάλογη προς την κοινωνική τάξη οριοθέτηση των αξιών, των κανόνων και του τρόπου συμπεριφοράς που εσωτερικεύει το άτομο. Η νεότερη γενιά εμφανίζεται ως μη αμφισβητητικός αποδέκτης του κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου της απερχόμενης γενιάς και αποδέχεται ως ορθά και επιθυμητά τα συστατικά στοιχεία του κεφαλαίου αυτού. Τα άτομα μαθαίνουν συγκεκριμένους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, οι οποίοι εκλαμβάνονται a priori ως ορθοί και αποδεκτοί⁹⁴.

Η επιβίωση της κοινωνίας προϋποθέτει σαφώς την έννοια της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής ισορροπίας, για την εξασφάλιση των οποίων απαιτείται η ύπαρξη κοινών πλαισίων αναφοράς, αξιών, κανόνων και δράσεων. Η ιδιαίτερα δε έντονη

⁹¹ Βλ. K.R. Mühlbauer,.,ο.π σελ.288.

⁹² Βλ. Μ. Δαμανάκη, Αγωγή, Κοινωνικοποίηση, Παιδεία. Προσπάθεια για μια διασαφήνιση των όρων, «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τ. 43, 1988, σ.55.

⁹³ Δ. Τσαρδάκη, Διαδικασίες κοινωνικοποίησης, εκδ. Σκαρβαβίος, Αθήνα 1984, σ. 22.

⁹⁴ Βλ. Χρ. Νόβα - Καλτσούνη 1995, ό.π., σ. 17, Γ. Φλουρή, Α. Κουλοπούλου, Ι. Σπυριδάκη 1981, ό.π., σελ. 27.

πολιτισμική πολυμορφία του σύγχρονου κοινωνικού συστήματος⁹⁵, αυξάνει την αναγκαιότητα για δικλίδες που να ρυθμίζουν και να διασφαλίζουν την κοινωνική ισορροπία. Παράλληλα, η πολιτισμένη κοινωνία συνδέεται άρρηκτα και με την έννοια της αλλαγής, της βελτίωσης και της προόδου. Η κανονιστική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης εντούτοις φαίνεται να εδράζεται στην αντίληψη μιας κοινωνίας στατικής, τυποποιητικά αναπαράξιμης και ισοπεδωτικής για την προσωπικότητα του ατόμου ενώ η έννοια της ετερογένειας και της σύγκρουσης, (υπό την έννοια της γόνιμης αντιθετικής αλληλεπίδρασης), παραγκωνίζονται από την πρόθεση παραγωγής τέλεια κοινωνικοποιημένων ατόμων και ομοιογενών κοινωνικών συστημάτων.

Το κανονιστικό μοντέλο κοινωνικοποίησης έχει δεχθεί έντονες επικρίσεις. Η εντονότερη κριτική προέρχεται από το χώρο της Κριτικής Θεωρίας, και κυρίως από το Habermas⁹⁶. Το κανονιστικό πλαίσιο ανάλυσης κατηγορήθηκε ότι εκφράζει έναν φονξιοναλισμό, ανίκανο να απαντήσει σε συγκεκριμένα κοινωνικά προβλήματα, βολικό ωστόσο για να εξυπηρετήσει την άρχουσα τάξη και τα συμφέροντά της.

Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κανονιστική προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης εμφανίζεται ελλιπής και σε πολύ σημαντικά σημεία αδύναμη. Οι ελλείψεις ωστόσο και τα κενά της δεν αναιρούν την καθοριστική συμβολή της στη διαμόρφωση του ευρύτερου θεωρητικού λόγου σχετικά με την κοινωνικοποίηση, η οποία πληρέστερα και πιο ουσιαστικά αναλύεται από την ερμηνευτική προσέγγιση.

4.5. Η ερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης.

Η ερμηνευτική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Συμβολικού Ιντεραξιοναλισμού και συνδέεται κυρίως με το όνομα του G. H. Mead. Σύμφωνα με τον Mead ο εαυτός χωρίζεται σε δύο σφαίρες: στο «I» και στο «Me». Το «Me» αντιπροσωπεύει τις εσωτερικευμένες αντιλήψεις των άλλων και τις προσδοκίες που έχουν απέναντι στο άτομο. Το «I» είναι η απάντηση του ατόμου απέναντι στις προσδοκίες αυτές. Η συμπεριφορά του ατόμου είναι το αποτέλεσμα της σχέσης

⁹⁵ Βλ. Ν. Ιντζεσίλογλου, Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη χ.χ., σ. 132.

⁹⁶ Βλ. Ι.Πυργιωτάκη, ...ο.π., σελ. 20.

ανάμεσα στο «I» και στο «Me»⁹⁷. Το «Me» είναι η αντικειμενική και προβλέψιμη πτυχή, ο εαυτός ως νοούμενη πραγματικότητα, ενώ το «I» είναι η υποκειμενική πτυχή, ο βιούμενος εαυτός, ο οποίος εκδηλώνει το «Me» στην πράξη⁹⁸. Στη θεωρία του Mead σημαίνουσα θέση καταλαμβάνει η έννοια του «γενικευμένου άλλου», η οποία αναφέρεται στους γενικούς κανόνες που έχει διαμορφώσει κοινωνία. Η δυνατότητα του ατόμου να αναλαμβάνει του ρόλους (αρχικά) του «εξειδικευμένου...» και του «γενικευμένου άλλου», οδηγεί σταδιακά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου⁹⁹. Για το Mead, ο αυτοέλεγχος του ατόμου είναι στην πραγματικότητα ο έμμεσος έλεγχος του από το «γενικευμένο άλλο». Σύμφωνα με τον Mead ο έλεγχος ασκείται με τρόπο θετικό και καθοδηγητικό, αντίθετα προς τον έλεγχο του «Υπερεγώ» του Freud ο οποίος είναι κατηγορητικός και παρεμποδιστικός¹⁰⁰.

Σύμφωνα με τη θεωρία του ΣΙ η κοινωνία αποτελεί το άθροισμα της δράσης των προσώπων απέναντι στα πράγματα. Η δράση αυτή καθορίζεται από τη σημασία που έχουν τα πράγματα για τα άτομα. Η σημασιοδότηση των πραγμάτων προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ανθρώπων με το περιβάλλον τους αλλά και των ανθρώπων μεταξύ τους. Ο όρος δε «πράγματα», αναφέρεται σε οτιδήποτε εμπίπτει στο κοινωνικοπολιτισμικό αλλά και στο φυσικό περιβάλλον και μπορεί να υποπέσει στις ανθρώπινες αισθήσεις. Ο Mead αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά ως δράση μέσα σε σύμβολα και μέσω των συμβόλων. Οι αλληλεπιδράσεις είναι ο τόπος γένεσης αλλά και σημασιοδότησης των συμβόλων αυτών. Το γλωσσικό συμβολικό σύστημα, επί παραδείγματι, συνδέεται καθοριστικά με την ανάπτυξη της προσωπικότητας, καθώς συνιστά το πλέον αποτελεσματικό μέσο μετάδοσης εννοιών, πληροφοριών και γνώσεων¹⁰¹. Η συμμετοχή του ατόμου σε συστήματα συμβόλων του παρέχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τη συμπεριφορά των άλλων προσώπων αλλά και την ίδια τη δική του συμπεριφορά έτσι όπως την βλέπουν οι άλλοι. Ο H. Cooley, συνθεμελιωτής του Mead στην θεωρία του ΣΙ, θεωρεί τον κοινωνικό εαυτό ως το αποτέλεσμα της συνδιαλλαγής του ανθρώπου με την κοινωνική ζωή από την οποία αντλεί ιδέες και

⁹⁷ Βλ. K.R. Muhlbauer,.,ο.π σελ.288 κ.ε.

⁹⁸ Βλ. Τσαούσης, ...,ο.π., σελ. 151. Βλ. επίσης Κελπανίδη, Μ., 2002, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και Πραγματικότητα, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), σελ. 637. Γενικότερα για τις έννοιες της θεωρίας του Mead βλ. Mead, G., H. (1934) *Mind, Self, Society*, ed. Morris, C., W., (Chicago).

⁹⁹ Βλ. K.R. Muhlbauer,.,ο.π σελ.106 κ.ε.

¹⁰⁰ Βλ. I. Ζέγκεν,.,ο.π, σελ.96.

¹⁰¹ Βλ. K. Muhlbauer 1985, ό.π., σ. 106 και Δ. Τσαρδάκη 1984, σ. 42

συστήματα ιδεών που τον διαμορφώνουν. Για τον Cooley ο κοινωνικός εαυτός είναι «κατοπτρικός εαυτός»¹⁰². Για το άτομο «ο άλλος» αποτελεί τον καθρέφτη στον οποίο αντικατοπτρίζονται οι προσδοκίες που το διαμορφώνουν.

Γενικότερα, η ερμηνευτική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την κοινωνικοποίηση ως μια πολύπλοκη αλληλεξάρτηση και αλληλοσύνδεση των ατόμου με το περιβάλλον και με τους γύρω του. Οι συνθήκες δεν θεωρούνται αμετάβλητες και στατικές αλλά μεταβλητές και επαναπροσδιορίσιμες¹⁰³. Το πολιτισμικο-κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου δεν είναι δεδομένο καθώς οι καταστάσεις σημασιοδοτούνται από την ίδια την ανθρώπινη δράση, η οποία βασίζεται σε σύμβολα¹⁰⁴.

Και στο ΣΙ, όπως και στην Στρουκτουραλιστική θεωρία, αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικοποιητικές διεργασίες των πρώτων ετών της ζωής του ατόμου. Η διαμόρφωση της συνείδησης και της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, κατά τον Cooley, πραγματώνεται εντός τριών σημαντικών πρωτογενών ομάδων:

- της οικογένειας
- της κοινότητας και
- της ομάδας συνομηλίκων

Η οικογένεια είναι το πρώτο περιβάλλον στο οποίο το παιδί έχει τη δυνατότητα να μάθει τις συμβολικές αξιολογήσεις. Η ανάπτυξη του εγώ αρχίζει με τη μίμηση της συμπεριφοράς των άλλων προσώπων της οικογένειας, (της μητέρας, του πατέρα, ή των μεγαλύτερων αδερφών). Η κατάκτηση των συμβόλων παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να αναλάβει, (μιμητικά και ασυνείδητα στην αρχή), ρόλους, ενώ οι αντιδράσεις των άλλων προσώπων απέναντί του του επιτρέπουν σταδιακά να αποκτήσει κάποιο βαθμό αντικειμενικότητας για το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Μέσα από αυτή την παιγνιώδη διαδικασία, το ατομικό παιχνίδι¹⁰⁵ όπως το ονομάζει ο Mead, το παιδί μαθαίνει το περιεχόμενο των ρόλων που το ίδιο θα κληθεί να εκπληρώσει στην ενήλικη ζωή του. Μέσα από την τακτική της επανάληψης και της δοκιμής και πλάνης το παιδί δεν μαθαίνει απλώς τις αντιδράσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ενηλίκων

¹⁰² «Καθένας για τον καθένα ένας καθρέφτης αντανακλά τον άλλον που περνά», Βλ.. Δ. Τσαούση 1991, ό.π., σ. 150. Βλ. επίσης Γ. Πιπερόπουλου, ...,ο.π.,1990, σελ. 131

¹⁰³Βλ. Χρ. Νόβα - Καλτσούνη 1995, ό.π., σελ. 205.

¹⁰⁴ Βλ. Κ. Muhlbauer 1985, ό.π., σελ. 9.

¹⁰⁵ Βλ. Δ. Τσαούση, ...,ο.π., σελ. 152 κ.ε.

απέναντι σε κάθε κατάσταση αλλά παράλληλα ασκείται στο να τις ερμηνεύει, να συνδέει τις καταστάσεις μεταξύ τους, να τις σημασιοδοτεί και εν τέλει να εσωτερικεύει τη σημασία τους. Στη διαδικασία βεβαίως αυτή καθοριστικός είναι ο ρόλος της γλώσσας ως εκφραστή και μεταδότη αυτών των σημασιοδοτήσεων. Η κατάκτηση εξάλλου της γλώσσας, δεν αποτελεί μια αφηρημένη εκμάθηση γλωσσικών συμβόλων αλλά εσωτερίκευση των σημασιών που εκφράζονται μέσω των συμβόλων αυτών.

Η συνολική διαδικασία διαμόρφωσης του εαυτού συντελείται μέσω ανάλογα σημασιοδοτημένων ενεργειών και καταστάσεων. Το άτομο καταλήγει σταδιακά μέσα από την επαφή του με τα πράγματα (το φυσικό και κοινωνικό του δηλαδή περιβάλλον) να αυτοαξιολογείται μέσα από ολοένα και περισσότερες προοπτικές και να ενεργεί λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις δικές του προσδοκίες για τον εαυτό του όσο και τις προσδοκίες των άλλων για αυτό· «είναι δηλαδή σε θέση να αναπτύξει αντικειμενικότητα και αυτοέλεγχο»¹⁰⁶.

Η ερμηνευτική προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης, ιδωμένη από το πρίσμα της θεωρίας του Συμβολικού Ιντεραξιοναλισμού (Συμβολικής Αλληλεπίδρασης) εμφανίζει έντονα τα σημεία του ατομοκεντρικού προσανατολισμού της. Τα ερμηνευτικά ή αλλιώς χειραφετητικά¹⁰⁷ μοντέλα προσέγγισης της κοινωνικοποίησης θέτουν στο κέντρο το άτομο ως ενεργητικό δρών υποκείμενο και όχι ως αντικείμενο του κοινωνικού συστήματος. Η σχέση του ατόμου με το περιβάλλον είναι μια σχέση διαρκούς αλληλεξάρτησης και εκατέρωθεν διαμόρφωσης, κατά την οποία το άτομο παράγει τον ίδιο του τον κόσμο. Όπως και στην κανονιστική προσέγγιση έτσι και στην ερμηνευτική η κοινωνικοποίηση συντελείται μέσω της εσωτερίκευσης ρόλων εκ μέρους των ατόμων. Η ειδοποιός ωστόσο διαφοροποίηση της ερμηνευτικής προσέγγισης συνίσταται στη σχέση και κυρίως στην απόσταση που το άτομο δημιουργεί με το περιεχόμενο των ρόλων αυτών¹⁰⁸. στη δυνατότητά του εν ολίγοις να αποδεχθεί, να απορρίψει ή να διαφοροποιηθεί από αυτούς.

¹⁰⁶ Βλ. Κ. Muhlbauer 1985, ό.π., σελ. 114.

¹⁰⁷ Βλ. Δ. Τσαρδάκη 1984, ...,ό.π., σελ. 37. Βλ. επίσης Κ. Muhlbauer 1985, ..., ό.π., σελ. 8, και Μ. Δαμανάκη 1988, ...,ό.π, σελ. 55.

¹⁰⁸ Βλ. Χρ. Νόβα - Καλτσούνη 1995, ... ό.π., σελ. 65.

Η θεωρία του ΣΙ εισέπραξε επίσης κριτικές σε σχέση με τη θεωρητική θεμελίωσή της. Η ίδια μάλιστα αποδέχθηκε την ελλιπή εμπειρική της τεκμηρίωση και αναγνώρισε τον υποθετικό μόνο χαρακτήρα πολλών τμημάτων της¹⁰⁹. Από μέρους των επικριτών της (και κυρίως από το χώρο της μαρξιστικά προσανατολισμένης κοινωνιολογίας) η κριτική εστιάζει στον υποκειμενικό και βολονταριστικό προσανατολισμό της σκέψης της και στην εξίσωση της ερμηνείας με την πραγματικότητα. Κατηγορείται για τον ιδεαλιστικό τρόπο¹¹⁰ με τον οποίο προσεγγίζει την πραγματικότητα (και σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα την υποκειμενική πραγματικότητα) δίχως να λαμβάνει υπόψη τους θεσμικούς μηχανισμούς αλλά και τις εξουσιαστικές σχέσεις, των οποίων την δυναμική φαίνεται να αγνοεί.

4.6. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και συμπερασματική σύνοψη

Η Κανονιστική προσέγγιση (Κλασική θεωρία των ρόλων) και η ερμηνευτική προσέγγιση (Συμβολική αλληλεπίδραση) του φαινομένου της κοινωνικοποίησης αποτελούν τη βάση και το πεδίο δόμησης του τρόπου με τον οποίο το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης προσεγγίζεται από τον σύγχρονο επιστημονικό λόγο. Η εξέλιξη εξάλλου των κοινωνιών και η μετάβαση από τις παραδοσιακές κοινωνικές δομές σε ολόένα συνθετότερα κοινωνικά συστήματα, απεκδύει αντίστοιχα την κοινωνικοποιητική λειτουργία από τον παραδοσιακό της χαρακτήρα αυξάνοντας την πολυπλοκότητα της επιτέλεσής της αλλά και δυσχεραίνοντας τη δυνατότητα για την απόδοση ενός ακριβούς, σχετικού ορισμού. Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας παρουσιάζει μια σειρά από λιγότερο ή περισσότερο διαφοροποιημένους ορισμούς της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας.

Ο T. Parsons θεωρεί ότι η κοινωνικοποίηση είναι «η εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί»¹¹¹, ενώ ο Μεταξάς, επηρεασμένος προφανώς από τη θεωρία των ρόλων, αντιλαμβάνεται την κοινωνικοποιητική διαδικασία ως την εκμάθηση κοινωνικών ρόλων εκ μέρους του ατόμου¹¹². Στην ίδια συνάφεια ο Β. Φίλιας

¹⁰⁹ Βλ. K. Muhlbauer 1985, ό.π., σελ. 114.

¹¹⁰ Βλ. Χρ. Νόβα - Καλτσούνη 1995, ...ό.π., σελ. 215.

¹¹¹ Βλ. Α. Μισέλ, μετ. Α.Μ. Μουσούρου, Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου, Αθήνα 1981, σελ. 85.

¹¹² Βλ. Α-Ι.Δ. Μεταξά, ο.π., σελ. 11

αντιλαμβάνεται την έννοια της Κοινωνικής προσαρμογής ως δομική προϋπόθεση της επιτυχούς και τέλει κοινωνικοποίησης, η οποία ακριβώς συνίσταται στην αναντίρρητη αποδοχή των κοινωνικών στερεοτύπων από το άτομο¹¹³ Εμφανίζοντας ισχυρές φροϋδικές επιρροές, ο Φίλιας θεωρεί ότι το άτομο, από τη στιγμή της γέννησής του, υποβάλλεται σε μια δοκιμασία εξωτερικών εξαναγκασμών και περιορισμών, στους οποίους οφείλει να προσαρμοσθεί προκειμένου να υπερβεί το στάδιο της αντικοινωνικότητάς του. Η ατελής δε προσαρμογή του ατόμου, εκδηλώνεται με κρούσματα ψυχικών νευρώσεων είτε και συμπτώματα αντικοινωνικότητας.¹¹⁴

Ο Δ. Τσαούσης, διευκρινίζει τη σκοπιμότητα της έννοιας της κοινωνικοποίησης αφενός απέναντι στο άτομο και αφετέρου απέναντι στην κοινωνία. Έτσι «από την μεριά του κοινωνικού συνόλου, η κοινωνικοποίηση...» κατ' αυτόν «...συνίσταται στη μεταβίβαση της κοινωνικής κληρονομιάς, του ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ του κοινωνικού συνόλου από τη μια γενιά στην άλλη. Είναι η διαδικασία της κοινωνικής παραγωγής της κάθε γενιάς». Όσο δε αφορά στο άτομο θεωρεί ότι «η κοινωνικοποίηση σημαίνει την εκ μέρους του εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς, των τρόπων ενέργειας και του συστήματος αξιών ενός κοινωνικού συνόλου.»¹¹⁵ και κάνει λόγο για τον «εξανθρωπισμό» του ατόμου¹¹⁶.

Σύμφωνα με τον Wurzbacher η κοινωνικοποίηση είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης τριών διαφορετικών παραγόντων: του ατόμου, της κοινωνίας και του πολιτισμού¹¹⁷. Ο Wurzbacher επιμένει ιδιαίτερα στο ότι ο άνθρωπος δεν πρέπει να θεωρείται παθητικός αποδέκτης της πραγματικότητάς του, αλλά δρών υποκείμενο. Η

¹¹³ Βλ. Φίλια, Ι., 1980..., ό.π., σελ. 17 κ.ε. Θεωρούμε ωστόσο ότι η έννοια της κοινωνικής προσαρμογής, έτσι όπως παρουσιάζεται από το Φίλια, είναι μάλλον λανθασμένα και «επικίνδυνα» ως προς την καθοριστικότητα που της αποδίδεται, ιδωμένη. Η έννοια της προσαρμογής αποτελεί όντως συστατικό της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, καθώς συνιστά αφετηριακή προϋπόθεση της αρχικής επαφής του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον και της εισαγωγής του σε αυτό. Η κοινωνικοποιητική ωστόσο λειτουργία δεν γίνεται αντιληπτή ως το μέσο της στείρας και στατικής διαίωσις της κοινωνίας, αλλά ως μέσο αρχικά οικειοποίησης και κατανόησης των ισχύουσας κοινωνικής πραγματικότητας, και εν συνεχεία βελτιωτικής και θετικής αναπαραγωγής, της κανοθεσίας αυτής πραγματικότητας. Υπό το πρίσμα αυτό η ταύτιση της έννοιας «προσαρμογή» με την έννοια της κοινωνικοποίησης, παραπέμπει σε μια μάλλον στατική αντίληψη της κοινωνίας.

¹¹⁴ Βλ. Φίλια, Ι., 1980..., ό.π., σελ. 18 κ.ε.

¹¹⁵ Βλ. Δ. Τσαούσης, Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας, Αθήνα 1984, σελ. 152.

¹¹⁶ Βλ. Δ. Τσαούσης, Η κοινωνία του ανθρώπου, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, 7η ανατύπωση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1991, σ. 145. Θεωρούμε ωστόσο ότι η έννοια του «ανθρώπου», δεν αναφέρεται μόνο στην καλλιεργημένη και εξελιγμένη υπόσταση του ατόμου αλλά και στην εν δυνάμει προοπτική του να μετουσιωθεί σε τέτοια. Ως εκ τούτου το περιεχόμενο του όρου άνθρωπος, αναφέρεται στο άτομο, χαρακτηρίζοντάς το ήδη από το στάδιο της μη κοινωνικότητάς του και διακρίνοντας το από τα μη έλλογα όντα. Υπό αυτήν την έννοια επομένως ο όρος «εξανθρωπισμός» που προτείνεται από τον Τσαούση, είναι θα λέγαμε πλεοναστικός.

¹¹⁷ Βλ. Ι. Πυργιωτάκης, ...ο.π., σελ. 18. Βλ. επίσης Κ.Ρ. Mühlbauer, ..., ο.π. σελ.98.

αξιολογική, κριτική και εν τέλει παρεμβατική στάση του ατόμου απέναντι στη διαμορφωθείσα κοινωνική πραγματικότητα θεωρείται προϋπόθεση¹¹⁸ για την αποτροπή του κινδύνου μιας στείρας και στατικής αναπαραγωγής της κοινωνίας.

Κατά τον Π. Τερλεξή η κοινωνικοποίηση συνιστά μια πολύπλοκη και πολύμορφη διαβίου διαδικασία, η οποία συντελείται μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής αλληλόδρασης, και κατά τη διάρκεια της οποίας:

α) «το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του δια μέσου των γνώσεων, των εμπειριών και γενικά της επαφής του με ένα μέρος του πολιτιστικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο γεννιέται και ανατρέφεται, και

β). «τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν ένα πολιτισμό, μεταβιβάζονται από τη μια γενιά στην άλλη»¹¹⁹.

Πρόθεσή μας είναι να καταθέσουμε ενδεικτικά μόνο ορισμένους από τους υφιστάμενους ορισμούς και να επισημάνουμε τον τεχνητό ούτως ή άλλως χαρακτήρα τους και την έλλειψη ακρίβειας στην απόδοση του περιεχομένου τους, (που ως εγγενής αδυναμία επίσης τους χαρακτηρίζει), ¹²⁰.

Ανεξαρτήτως από τις διαφορές που εμφανίζουν οι προτεινόμενοι ορισμοί θα μπορούσαμε γενικά να πούμε ότι η κοινωνικοποίηση γίνεται γενικά αντιληπτή ως μια συνεχής όσο και περίπλοκη διαδικασία μάθησης κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο οικειοποιείται τον πολιτισμό, τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκει. Εξασφαλίζοντας την ατομική και συλλογική ταυτότητά του και ως εκ τούτου την ομαλή προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον, το άτομο καθίσταται ικανό να δρα και να παράγει δημιουργικά μέσα σε αυτό¹²¹. Παράλληλα δε προς την ατομική αυτή διάσταση της διαδικασίας διασφαλίζεται η συνοχή αλλά και η πολιτισμική συνέχεια του κοινωνικού συστήματος¹²², καθώς τα συστατικά του τελευταίου, εγγράφονται στα άτομα κατά τη διάρκεια της κοινωνικής τους ζωής και κληροδοτούνται στην επερχόμενη γενιά¹²³.

¹¹⁸ Βλ. K.R. Mühlbauer, ..., ο.π σελ.98.κ.ε.

¹¹⁹ Βλ. Τερλεξή, Π., 1975, ...ό.π., σελ. 16 κ.ε.

¹²⁰ Βλ. Ι. Πυργιωτάκη, 1995, ...,ό.π., σελ. 17.

¹²¹ Βλ. Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, ...,ό.π., σελ. 56.

¹²² Βλ. Γ. Φλουρή Α. Κουλοπούλου, Ι. Σπυριδάκη, Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση, εκδ. Αλκυών, Αθήνα 1981, σ. 29.

¹²³ Χρ. Νόβα-Καλτσούνη, ...,ο.π., 1995, σ. 11, Γ. Πιπερόπουλο, ...,ο.π., 1990, σελ. 124.

Σε κάθε περίπτωση η κοινωνικοποίηση ως ζωτική κοινωνική λειτουργία σε κάθε εποχή θέτει τον ίδιο σκοπό: το συμβιβασμό του ατόμου με το κοινωνικό του περιβάλλον με τρόπο που να διασφαλίζονται εκατέρωθεν όροι ομαλής, δημιουργικής και θετικής, μη στατικής βιωσιμότητας. Από την άποψη αυτή και στο βαθμό που η έννοια ταυτίζεται με το σκοπό, θα νομιμοποιούμασταν να κάνουμε λόγο για τη διαχρονικότητα της κοινωνικοποίησης. Η εξελικτική ωστόσο πορεία των κοινωνικών συστημάτων και οι μεταβολές που αυτή συνεπιφέρει τόσο στις δομές και στους θεσμούς τους όσο και στη δυναμική των συντελεστών τους, δεν επιτρέπουν να θεωρηθεί εξίσου αμετάβλητο και διαχρονικό και το ίδιο το περιεχόμενο της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας. Η μεταβλητότητα των φορέων κοινωνικοποίησης, του ρόλου και της κοινωνικής δυναμικής τους, του ίδιου του κοινωνικο-πολιτισμικού κεφαλαίου που διαχειρίζονται στα πλαίσια της κοινωνικοποιητικής τους δράσης, καθιστούν αντίστοιχα το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης μεταβλητό. Όπως παρατηρεί ο Durkheim, «οι κοινωνίες, δημιουργούν το κοινωνικό υποκείμενο που σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή ανταποκρίνεται στην οικονομική, πολιτική, ηθική ή θρησκευτική μορφή οργάνωσής τους»¹²⁴.

4.7. Κοινωνικοποίηση: Τα στάδια και η σημασία τους

Η προσπάθεια για μια αυστηρή διάκριση των σταδίων και των λειτουργιών τέλεσης της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, ενέχει ούτως ή άλλως τον κίνδυνο να οδηγήσει σε μια τυποποίηση άγονη και ανίκανη να ανταποκριθεί, τόσο στην εγγενή πολυπλοκότητα του φαινομένου όσο και στις ιδιαιτερότητες που η περιπτωσιολογική μελέτη του εμφανίζει. Η ανίχνευση εντούτοις και η ανάλυση κάθε επιστημονικού και δη κοινωνιολογικού ζητήματος, δομείται, σε έναν θεωρητικά, ενίοτε δε και ιδεοτυπικά κατασκευασμένο λόγο, ο οποίος αποτελεί την απαραίτητη λειτουργική συνθήκη προκειμένου να εξελίξει και να βελτιώσει ο επιστημονικός φακός την προσέγγισή του.

Η κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί ένα χρονικά προσδιορισμένο φαινόμενο καθώς συντελείται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποιητικής αυτής πορείας, η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και

¹²⁴ Βλ. Durkheim, E., *Erziehung, Moral und Gessellschaft*, Suhrkamp, StW487, σελ. 44, όπως παρατίθεται στο Νόβα –Καλτσούνη, X., 1995,...,ό.π., σελ. 16. τ

το κοινωνικό του περιβάλλον εμφανίζει εξελικτικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι διαφοροποιήσεις αυτές έχουν, με έναν γενικό τρόπο, αποτυπωθεί από τον επιστημονικό λόγο με τη διάκριση της κοινωνικοποίησης σε στάδια.

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας δεν παρουσιάζει μια ενιαία και κοινά αποδεκτή διάκριση των φάσεων της κοινωνικοποίησης. Οι προτεινόμενες διακρίσεις δομούνται πάντα με βάση το ίδιο κριτήριο¹²⁵. Εκείνο που για κάθε προτεινόμενη διάκριση αποτελεί κοινή και εμφατικά τονισμένη παραδοχή είναι η καθοριστική σημασία των πρώτων ετών της ζωής του ατόμου, τα οποία είναι δομικά για την εξέλιξη της προσωπικότητάς του. Από την άποψη των διαφορών που εντοπίζονται στις προτεινόμενες διακρίσεις, γενικά θα μπορούσαμε να τις κατατάξουμε σε εκείνες που ακολουθούν ένα πολυεπίπεδο μοντέλο διαδοχικών φάσεων και εκείνες που διακρίνουν τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης σε λιγότερα αλλά ευρύτερα περιεχομενικά φάσεις.

Οι τελευταίες μειώνουν τον κίνδυνο της περιχαράκωσης εντός θεωρητικών περιορισμών επιτρέποντας την πολυεπίπεδη και διεισδυτικότερη αναλυτική προσέγγιση του φαινομένου.¹²⁶ Ο συνεχής εξάλλου χαρακτήρας της κοινωνικοποίησης, η πολυπλοκότητά της ως φαινομένου αφεαυτού αλλά και η αυξημένη πολυσυνθετότητα των κοινωνικών δομών, αναιρούν τον αυστηρά διακριτό χαρακτήρα των εξελικτικών της σταδίων και επιτάσσουν την ανάγκη για την σφαιρική και αδιαλείπτως επαναγνωστική προσέγγιση του φαινομένου.

Συνεπώς προς την προηγούμενη συνάφεια φαίνεται να είναι η διάκριση σε π ρ ω τ ο γ ε ν ή και δ ε υ τ ε ρ ο γ ε ν ή κοινωνικοποίηση, η οποία αρχικά προτάθηκε από τους P. L. Berger και Th. Luckman¹²⁷ και η οποία, επεξεργασμένη από τον μεταγενέστερο θεωρητικό λόγο, έχει επικρατήσει περισσότερο. Πέραν των συγκεκριμένων αυτών σταδίων, έχει επίσης καθιερωθεί και η έννοια της ανακοινωνικοποίησης ή, όπως προτείνεται από τον Ι. Πυργιωτάκη, της τ ρ ι τ ο γ ε ν ο ύ ς κοινωνικοποίησης. Η

¹²⁵ Βλ. Πυργιωτάκη, Ι., 1995,..., ό.π. σελ. 20 κ.ε.

¹²⁶ Βλ. Πυργιωτάκη, Ι., 1995,...,ό.π. σελ. 22.

¹²⁷ Βλ. Muhlbaue, ...,ό.π., σελ.122 κ.ε. σχετικά με την αρχική διάκριση σε πρωτογενή και δευτερογενή κοινωνικοποίηση όπως εμφανίζεται εντός του ευρύτερου μοντέλου των P. L. Berger και Th. Luckman για την κοινωνικοποίηση ως εσωτερίκευση κοινωνικά «διαρθρωμένης» πραγματικότητας. Η ευρύτερη θεωρητική βάση του μοντέλου, βεβαίως δέχθηκε κριτική για αρκετά σημεία της και κυρίως για την φονξιοναλιστικό προσανατολισμό της.

τριτογενής κοινωνικοποίηση αναφέρεται στις ενδεχόμενες αναπροσαρμογές του ατόμου από το περιβάλλον του ¹²⁸.

4.7.1. Πρωτογενής κοινωνικοποίηση

Όπως ήδη αναφέραμε, η ανθρώπινη υπόσταση κατά τα αρχικά στάδια της ζωής θεωρείται προοπτικά μόνο κοινωνική. Κατά τη στιγμή της γέννησής του ο άνθρωπος δεν αποτελεί ακόμα κοινωνικό ον αλλά φέρει μια ενδιάθετη τάση για κοινωνική ζωή, της οποίας η καλλιέργεια επαφίεται στο ίδιο το κοινωνικό περιβάλλον¹²⁹.

Η δυνατότητα της κοινωνίας να εξελίξει και να οικοδομήσει στην κοινωνική διάθεση του υποκειμένου προϋποθέτει την αφύπνιση και την σταθεροποίηση του κοινωνικού στοιχείου. Πρόκειται για μια διαδικασία που ως στόχο της θέτει τη δημιουργία της βάσης για την κοινωνική ένταξη του ατόμου και τοποθετείται εντός της πρωτογενούς φάσης κοινωνικοποίησης. Η «αφύπνιση του κοινωνικού στοιχείου» αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης ¹³⁰. Κατά τη διάρκεια Στη διάρκεια της βαθμίδας αυτής το παιδί έρχεται σε μια πρώτη επαφή με την αντικειμενική πραγματικότητα, τον κόσμο, που εν προκειμένω αποτελείται από τους σημαντικούς άλλους. Κυρίαρχο στοιχείο στη βαθμίδα αυτή είναι η σχέση του παιδιού με τα πρόσωπα της οικογένειας η οποία στο παρόν στάδιο δρα περισσότερο στο επίπεδο της συναισθηματικής τροφοδότησης. Ιδιαίτερα μάλιστα καθοριστική κρίνεται η μορφή της μητέρας και η συναισθηματική σχέση της με το παιδί. Η παροχή στοργικότητας και αγάπης καλλιεργούν στο παιδί το αίσθημα της σιγουριάς και της εμπιστοσύνης τόσο απέναντι στον εαυτό του όσο και απέναντι στο κοινωνικό περιβάλλον (πρόκειται για εκείνο που ο Erikson έχει ονομάσει ως «αρχέγονη εμπιστοσύνη»), το κάνουν να νιώσει κοινωνικά ευπρόσδεκτο και να απελευθερώσει τη διάθεσή του για κοινωνικές σχέσεις¹³¹. Γενικότερα, η συναισθηματικά υγιής σχέση του παιδιού με το περιβάλλον του διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη της προωπικότητάς του. Στη βάση της γνώσης αυτής εξάλλου ερμηνεύονται και πολλές από τις ενήλικες ψυχικές δυσλειτουργίες ατόμων που κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους βίωσαν συναισθηματική στέρηση.

¹²⁸ Βλ. Πυργιωτάκη, Ι., ...ό.π. σελ. 28.

¹²⁹ Βλ. Πυργιωτάκη, Ι., ...ό.π.σελ. 22. Επίσης βλ. . Muhlbauer, ...,ό.π., σελ.124

¹³⁰ Βλ. Πυργιωτάκη, Ι., ...ό.π.σελ. 22.

¹³¹ Βλ. Πυργιωτάκης, Ι., ...ό.π. σελ. 45 κ.ε.

Τη βαθμίδα της «καλλιέργειας του κοινωνικού στοιχείου» ακολουθεί η βαθμίδα της «πολιτιστικής ένταξης του ατόμου». Στο στάδιο αυτό το άτομο έρχεται σε επαφή με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, βιώνει τα αξιακά και ηθικά του στοιχεία και τις κοσμοαντιλήψεις του και οικειοποιείται το βασικό μέσο έκφρασής του, δηλαδή το γλωσσικό σύστημα. Η επιτυχής και ομαλή εσωτερίκευση του γλωσσικού συστήματος πέραν του αποδεικτικού χαρακτήρα που προσλαμβάνει σχετικά με την ομαλή ωρίμανση του νευρικού συστήματος, εκφράζει επιπλέον την ένταξη του ατόμου σε μια ανθρώπινη ομάδα. Η σταδιακή και αργή αρχικά εκμάθηση της γλώσσας για το παιδί σημαίνει την παράλληλη κατάκτηση ενός τρόπου να αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέχρι τα έξι του περίπου χρόνια το παιδί έχει αφενός δομήσει ένα γλωσσικό μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, ανάλογο των νοηματοδοτήσεων που το συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκει περιέχει και αφετέρου έχει προβεί με επιτυχία στη διάκριση ανάμεσα στο «εγώ», στον «άλλο» και στο «αντικείμενο». Η σκέψη του ατόμου παραμένει ακόμα στο στάδιο αυτό αυστηρά μυθολογική και συγκεκριμένη, προσκολλημένη δηλαδή στα αντικείμενα αυτά καθαυτά και όχι στην νοηματοδότησή τους.¹³²

Στο στάδιο αυτό είναι έντονη η συναισθηματική προσήλωση του παιδιού απέναντι στους «άλλους». Η προσήλωση αυτή συμβάλλει καθοριστικά στην εσωτερίκευση της πραγματικότητας που οι «άλλοι» αντανακλούν. Ο αντικειμενικός κόσμος διοχετεύεται στο άτομο από τους σημαντικούς άλλους και αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι τον έχουν επεξεργαστεί ανάλογα με την κοινωνική τους θέση, το ρόλο τους και την προσωπική τους ιστορία. Και σε αυτό το στάδιο η κοινωνικοποίηση αποτελεί μια διαλεκτική διαδικασία, καθώς το άτομο μέσα από τη δοκιμή των εκφάνσεων του ρόλου του «εξειδικευμένο άλλο», ταυτίζεται αρχικά με τον ίδιο αλλά και με το δικό του εαυτό, και αργότερα με το «γενικευμένο άλλο»¹³³, το κανονιστικό δηλαδή πλαίσιο δράσης που έχει τεθεί από την κοινωνία, και το οποίο αντανακλάται στον εξειδικευμένους, σημαντικούς άλλους.

¹³² Βλ. Ιντζεσιζογλου, Ν., ...ό.π'σελ. 205 κ.ε.

¹³³ υπό την έννοια που ο Mead αποδίδει στον όρο, δηλαδή της κοινωνίας.

Οι δύο αυτές βαθμίδες της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, η καλλιέργεια δηλαδή του κοινωνικού στοιχείου και η πολιτιστική ένταξη, μολονότι θεωρητικά λειτουργούν αλληλοδιαδοχικά, ενίοτε συμβαίνει να εμπλέκονται και να αλληλοκαλύπτονται.

Συνολικά, η πρωτογενής κοινωνικοποίηση συντελείται αποκλειστικά και μόνο εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού αφού κατά την περίοδο αυτή η οικογένεια αποτελεί το μόνο καθρέφτη της κοινωνικής πραγματικότητας. Η πραγματικότητα αυτή είναι προσδιορισμένη όχι μόνο από τις βασικές αξιακές και πολιτισμικές αναφορές του κοινωνικού συγκείμενου στο οποίο η οικογένεια εντάσσεται αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο η ίδια ερμηνεύει και σημασιοδοτεί τις αναφορές αυτές, τους ρόλους που αναλαμβάνει εντός του κοινωνικού πλαισίου, την ίδια τη σχέση της με το κοινωνικό σύστημα. Για το παιδί η οικογενειακή πραγματικότητα ως αντικατοπτρισμός της κοινωνικής πραγματικότητας αποτελεί τη σύνθεση ενός παζλ, του οποίου τα κομμάτια αρχικά απλώς παρατηρεί και εν συνεχεία ταυτίζεται μαζί τους.

Η ταύτιση δε του παιδιού με τα συγκεκριμένα πρότυπα δράσης και συμπεριφοράς, συνιστά κατ' ουσίαν ταύτιση με τις ευρύτερες αξίες και στάσεις ζωής που αυτά αντανακλούν.

Ο ασυνείδητος χαρακτήρας των λειτουργιών της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης εκ μέρους του παιδιού, η απουσία της δυνατότητάς του να επιλέξει και να κρίνει τις προσφερόμενες αντιλήψεις της πραγματικότητας, αλλά και η συναισθηματική φόρτιση υπό την οποία οι λειτουργίες αυτές συντελούνται, έχουν ως αποτέλεσμα οι αποτυπώσεις στη συνείδηση του παιδιού να είναι βαθιές, δύσκολα μετατρέψιμες και ως εκ τούτου καθοριστικά επιδραστικές της περαιτέρω εξέλιξης της προσωπικότητάς του¹³⁴.

Κατά το στάδιο της ολοκλήρωσης της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης το άτομο, έχοντας, γενικά και συγκεκριμένα έστω, καταχωρήσει στη συνείδησή του το περιεχόμενο του «γενικευμένου άλλου», δηλαδή της κοινωνίας, κατέχει πλέον έναν κόσμο και έναν εαυτό¹³⁵. Ισότιμα μέρη του οποίου αποτελούν αφενός ο ατομικός και αφετέρου ο κοινωνικός αρχικός ή πρώτος εαυτός.

¹³⁴ Βλ. Ιντζεσίζογλου, Ν.,...ό.π. σελ. 200 κ.ε.

¹³⁵ Βλ. Muhlbauer, K.,...ό.π., σελ. 127.

4.7.2. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση.

Στο στάδιο της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης συντελείται η συνειδητοποίηση, η διαπραγμάτευση και ο εμπλουτισμός του περιεχομένου του αρχικού, πρωτογενούς κόσμου του ατόμου, καθώς το τελευταίο κατακτά ευκρινέστερα τον ατομικό και συλλογικό αρχικό εαυτό του, αντιδρά και λειτουργεί αναγιγνώσκοντας εσωτερικά τον κοινωνικό του κόσμο καθώς πλέον κατανοεί και αντιλαμβάνεται τις νοηματοδοτήσεις των αντικειμένων που τον συνθέτουν, περνά δηλαδή από στο στάδιο της συγκεκριμένης στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης. Το άτομο μαθαίνει να συμμετέχει πλέον όλο και πιο ενεργητικά και συνειδητά στο κανονιστικό πλαίσιο δράσης και συμπεριφοράς του περιβάλλοντός του, το οποίο πλέον δεν παρατηρεί απλώς αλλά ταυτόχρονα κρίνει και επιλέγει. Το περιεχόμενο του προηγούμενου σταδίου της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, αποτελεί τη βάση στην οποία θεμελιώνεται η δευτερογενής κοινωνικοποίηση και η οποία παραδίδεται πλέον σε διαδικασίες που, πέραν του εμπλουτισμού και της ενδυνάμωσης της συνειδητοποίησης του ατόμου απέναντι στο περιβάλλον του, ως στόχο τους έχουν και την συστηματοποίηση των συμπεριφορών που υπαγορεύονται και αντιστοιχούν σε αυτό. Οι λειτουργίες της δευτερογενούς κοινωνικοποιητικής φάσης συνιστούν το μέσο για την ατομική και κοινωνική ολοκλήρωση του ατόμου και ως εκ τούτου για την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο¹³⁶.

Στο στάδιο της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης η οικογένεια παύει να αποτελεί τον κατεξοχήν και μοναδικό φορέα κοινωνικοποίησης αφήνοντας στιγμής το άτομο παύει αντίστοιχα να βιώνει το οικογενειακό περιβάλλον ως τον μόνο κοινωνικό κόσμο του και αρχίζει να εισάγεται σε μια σειρά από διαφορετικούς υπο-κόσμους. Η αδιαμφισβήτητη και μοναδική κοινωνικοποιητική δυναμική της οικογένειας, στην φάση αυτή μειώνεται και τον καθοριστικότερο κοινωνικοποιητικό ρόλο αναλαμβάνει το σχολείο¹³⁷. Οι λειτουργίες του σχολικού μηχανισμού διακρίνονται από τον ρόλο της οικογένειας ως κοινωνικοποιητικού φορέα στο επίπεδο ακριβώς της τυπικής και μεθοδευμένης ένδυσής τους. Σε αντίθεση προς το άτυπο των επιδράσεων που το άτομο έχει ήδη δεχθεί από το οικογενειακό του περιβάλλον, το σχολείο λειτουργεί τυπικά και συστηματικά και επιχειρεί να επεξεργαστεί την προηγούμενη άτυπη και υποκειμενική αγωγή. Σκοπός του

¹³⁶ Βλ. Πυργιωτάκης, Ι.,...ό.π., σελ. 24.

¹³⁷ Βλ. Πυργιωτάκης, Ι., 1998όπ. σελ 24.

σχολείου είναι να φέρει το άτομο σε επαφή με το ομαδικό πνεύμα και να προσδιορίσει το χώρο της σκέψης και της δράσης του¹³⁸.

Η θεσμοθετημένη εκπαίδευση, πέρα από τους αμιγείς γνωστικούς στόχους που θέτει αποκτά και μια διάσταση ιδεολογική, η οποία πραγματώνεται μέσω της μετάδοσης συγκεκριμένα ιδεολογικοποιημένων αξιών, στάσεων και αντιλήψεων¹³⁹. Ενταγμένες στον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου είναι και οι λειτουργίες της επιλογής και της τοποθέτησης των ατόμων στην κοινωνική ιεραρχία. Η κατανομή βεβαίως του πολιτισμικού κεφαλαίου και η αντίστοιχί του κοινωνική κατανομή δεν συνιστά προϊόν της σχολικής μόνον κοινωνικοποίησης αλλά του τρόπου με τον οποίο η τελευταία αλληλεπιδρά με την οικογενειακή κοινωνικοποίηση¹⁴⁰. Σύμφωνα με τον Bourdieu «η αναπαραγωγή της δομής της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου διενεργείται μέσα από τη σχέση μεταξύ των οικογενειακών στρατηγικών και της ειδικής λογικής του σχολικού θεσμού»¹⁴¹.

Ο ρόλος εντούτοις που οι παλαιότερες παραδοσιακές κοινωνίες ανέθεταν στον σχολείο ως κοινωνικοποιητικό φορέα, έχει σημαντικά διαφοροποιηθεί και ενδεχομένως αποδυναμωθεί. Σύμφωνα με την Μ. Ηλιού, η έννοια της κοινωνικοποίησης που παραδοσιακά ταυτίστηκε με το σχολικό θεσμό σταδιακά «αποσχολιοποιείται» και η ίδια η παιδική ηλικία ως κοινωνιολογικό αντικείμενο «αναδομείται»¹⁴².

Το σχολείο ενώ εξακολουθεί να συνιστά τον μοναδικό επίσημο φορέα κοινωνικοποίησης, πλέον, λειτουργεί και διαντιδρά όχι μόνο με την οικογένεια αλλά και με μια σειρά παράλληλων ομάδων κοινωνικοποιητικής επιδραστικότητας. Η κοινωνική δράση εμπλουτίζεται σημαντικά ενώ παράλληλα αυξάνεται και η δυνατότητα¹⁴³ των νεαρών ατόμων να εμπλακούν στις διάφορες εκφάνσεις της και να αλληλεπιδράσουν με

¹³⁸ Βλ. Παππά, Ε. Α., Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, Τομ. Α' (Επαυξημένη έκδοση), Αθήνα, Εκδ. Δελφοί, σελ. 23.

¹³⁹ Βλ. Φραγκουδάκη, Α., 1985, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση, σελ. 17 κ.ε.

¹⁴⁰ Αναλυτικότερα για τον τρόπο με τον οποίο συναρτάται η σχολική με την οικογενειακή κοινωνικοποίηση βλ. Πυργιωτάκη Ι, ...ό.π.

¹⁴¹ Βλ. Bourdieu, P., & Passeron, Cl., 1996, Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα, Εισ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Μετ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Βιδάλη, Μ., 2^η έκδοση Αθήνα, Εκδ. Καρδαμίτσα., σελ. 29.

¹⁴² Βλ. Ηλιού, Μ., 1999, Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας: Σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις, στο «Σύγχρονη Εκπαίδευση», Τεύχος 107, σελ. 43.

¹⁴³ Υπό την έννοια της ελευθερίας των ατόμων στην επιλογή.

αυτές. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, και ο δικτυακός χώρος εκμηδενίζουν σημαντικά τις αποστάσεις στην γνώση και την ενημέρωση και εμπλέκονται δραστικά στην κοινωνικοποιητική διαδικασία. Έτσι, πέραν των ομάδων που έχουν τυπικά οργανώσει τις σχέσεις τους υπάρχουν παράλληλα και επιδρούν και οι άτυπες ομάδες, των οποίων ωστόσο η επιδραστικότητα, αυξάνει ακριβώς από τη γνησιότητα και την ελευθερία του τρόπου επικοινωνίας τους¹⁴⁴. Τα παιδιά στη σύγχρονη κοινωνία συνιστούν πλέον κοινωνικά υποκείμενα τα οποία αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, με τα πρόσωπα και τους θεσμούς και επαναπροσδιορίζουν την κοινωνική πραγματικότητά τους.

4.8. Σύνοψη

Η πρόθεση για μια ολοκληρωμένη αναλυτική προσέγγιση του φαινομένου της κοινωνικοποίησης συνιστά ένα σύνθετο και υψηλό ως προς την απαιτήσεις του ερευνητικό εγχείρημα, το οποίο ούτως ή άλλως δεν εντάσσεται στις προθέσεις της παρούσας εργασίας. Η παρουσίαση της έννοιας της κοινωνικοποίησης για την παρούσα μελέτη σταματά στο σημείο εκείνο όπου η μεθοδολογική αναγκαιότητα καθιστά αναγκαία την ανάδειξη της δομικής έστω διάστασης του φαινομένου.

Υπό το πρίσμα αυτό, ανακεφαλαιωτικά, κρίνεται πρωτίστως σκόπιμο να τονισθεί η εξαιρετική πολυπλοκότητα αλλά και ο συνεχής, αδιάσπαστος και εν τέλει ατελής χαρακτήρας της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας στην οποία το άτομο υπόκειται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Εντός του ατέρμονου αυτού συνεχούς, ιδιαίτερη βαρύτητα για την περαιτέρω διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου αποδεικνύεται ότι έχουν τα πρώτα έτη της ζωής, η πρωτογενής δηλαδή φάση της κοινωνικοποίησης. Στο στάδιο αυτό η οικογένεια αποτελεί τον μοναδικό κοινωνικοποιητικό φορέα, τον μόνο πομπό μέσω του οποίου ο κοινωνικός κόσμος γνωστοποιείται στο άτομο, ενώ η σχέση της με την πραγματικότητα, οι ερμηνείες της γι αυτήν αλλά και το ευρύτερο πολιτισμικό κεφάλαιο που η ίδια φέρει μεταδίδεται αναπόφευκτα και στο νεαρό κοινωνικοποιούμενο άτομο. Η εγγραφή δε του περιεχομένου της κοινωνικοποίησής στην προσωπικότητα του ατόμου κατά το στάδιο

¹⁴⁴ Βλ. Πυργιωτάκης, Ι., 1998., ό.π., σελ. 26.

αυτό, είναι ιδιαίτερα ισχυρή λόγω της ειδικής συναισθηματικής φόρτισης υπό την οποία αυτό μεταδίδεται.

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση αποτελεί τη βάση στην οποία θεμελιώνεται η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, κατά την οποία τον κυρίαρχο ρόλο αναλαμβάνει πρωτίστως το σχολείο, αλλά και οι ομάδες των συνομήλικων, αργότερα ο επαγγελματικός χώρος του ατόμου και γενικότερα όλοι οι υπόκοσμοι στους οποίους το άτομο εντάσσεται, σκέφτεται και ενεργεί. Οι επιδράσεις του σχολείου στην προσωπικότητα του ατόμου δεν είναι ανεξάρτητες από εκείνες που έχει ήδη ασκήσει και που εξακολουθεί παράλληλα προς το σχολείο να ασκεί η οικογένεια. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους καθοριστικότερους συντελεστές της ευρύτερης διάδρασης βάση της οποίας διαμορφώνεται ο ατομικός και κοινωνικός εαυτός του ατόμου, δηλαδή η προσωπικότητά του. Στη διάδραση αυτή βεβαίως λαμβάνουν μέρος και άλλες ακόμα ομάδες κοινωνικοποιητικής ισχύος, οι λεγόμενες άτυπες ομάδες κοινωνικοποίησης, οι οποίες συντελούν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Η κοινωνικοποίηση ωστόσο, όπως ήδη έχουμε τονίσει δεν μπορεί να θεωρηθεί ποτέ τέλεια και ολοκληρωμένη· αντιθέτως, οι λειτουργίες της διαρκούν και συντελούνται καθ' όλη τη διάρκεια του βιογραφικού χρόνου του ατόμου¹⁴⁵, όσο δηλαδή το υποκείμενο εκτίθεται στην κοινωνική πραγματικότητα. Ο συνεχής, δια βίου χαρακτήρας της κοινωνικοποίησης αποδίδεται με τον όρο ανακοινωνικοποίηση, ο οποίος αναφέρεται στο ενδεχόμενο το άτομο ακόμα και σε πιο ώριμη ηλικιακή περίοδο της ζωής του, εξαιτίας νέων ή διαφοροποιημένων ερεθισμάτων να διαφοροποιήσει μερικά η ριζικά κάποιες από τις στάσεις και τις αντιλήψεις του.

¹⁴⁵ Σχετικά με την έννοια του βιογραφικού χρόνου και της κοινωνικής νοηματοδότησής του βλ. Γκότοβου, Α.Ε., 1996, Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή: Αξίες, Εμπειρίες και Προοπτικές, Αθήνα, Gutenberg.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

5.1. Σύντομη θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της κουλτούρας.

*«Η κουλτούρα είναι για την κοινωνία
ο, τι η μνήμη για το άτομο».¹⁴⁶*

Έχοντας τις ρίζες του στη λατινική γλώσσα, ο όρος cultura-κουλτούρα διέγραψε μια μακρά πορεία μέσα στο χωρόχρονο. Από το 18^ο αιώνα και εντεύθεν ο όρος κουλτούρα που κατά κυριολεξία αναφέρεται στην καλλιέργεια της γης, σχετίζεται με το κίνημα των ιδεών, ταυτίζεται με τις εσώτερες διαδικασίες ανάπτυξης του πνεύματος, και επιβάλλεται πλέον με αυτή του τη μεταφορική σημασία¹⁴⁷. Η εξέλιξη ωστόσο του όρου και η θέση που συμβολικά του αναγνωρίζεται εμφανίζει καθοριστικές χωροχρονικές διαφοροποιήσεις. Στη Γερμανία του 18^{ου} αιώνα δημιουργούνται κατ' ουσίαν δυο αντιτιθέμενα συστήματα αξιών. Το πρώτο εξ αυτών δομείται γύρω από την έννοια του πολιτισμού, και συμπεριλαμβάνει κάθε τι υλιστικό, φανταχτερό και επιφανειακό ενώ οποιεσδήποτε εκδηλώσεις και καταθέσεις της διανοητικής, αυθεντικής αποκαλούμενης σφαίρας, οι οποίες εμπλουτίζουν και εξυψώνουν το ανθρώπινο πνεύμα, συνδέονται με την έννοια της κουλτούρας και την αναγορεύουν σε σημαίνον της πνευματικής γνησιότητας και του βάθους. Κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η γερμανική αντίληψη περί κουλτούρας, επηρεασμένη καθοριστικά από το πνεύμα του εθνικισμού, συνδέεται άρρηκτα με την έννοια του έθνους, του οποίου η ενότητα θεωρείται ότι διασφαλίζεται μέσω του κεκτημένου πολιτισμικού του κεφαλαίου. Και ενώ στο γερμανικό χώρο διαμορφώνεται μια αντιθετική σχέση μεταξύ πολιτισμού και κουλτούρας και η αντίληψη για την τελευταία είναι εθνικά θα λέγαμε συνεκτική και προφανώς επιμεριστική, στον αντίστοιχο γαλλικό χωρόχρονο η κουλτούρα προσλαμβάνει μια σαφώς πιο συλλογική διάσταση¹⁴⁸. Η γαλλική εκδοχή της κουλτούρας, έχοντας έναν χαρακτήρα οικουμενικά ενωτικό, δεν αναφέρεται μόνο στην διανοητική ανάπτυξη του ατόμου αλλά εμπερικλείει το σύνολο των γνωρισμάτων μιας κοινωνίας και καταλήγει

¹⁴⁶ Βλ. Triandis, H., C., (1989). The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts, στο *Psychological Review*, Vol. 96, No. 3, pp. 506- 520

¹⁴⁷ Βλ. Denys, C., 2001, ό.π., σελ. 18 κ.ε. Επίσης βλ. Williams, R., (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*, Εισ.-Μετ. Βενετία Αποστολίδου (Αθήνα: Γνώση), σελ. 72.

¹⁴⁸ Κατά τον Φίλια η διάφορά της έννοιας της κουλτούρας (Kultur) από την έννοια του πολιτισμού (Zivilization) είναι διαφορά ουσίας. Ο N. Ellias είναι εκείνος που αποσαφήνισε γενετικά, εννοιολογικά και εξελικτικά, τις διαφορές μεταξύ των δυο εννοιών. Αναλυτικότερα βλ. Φίλια, Β., (2000). *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού, Α΄ Τόμος, Βασικές Οριοθετήσεις και Κατευθύνσεις*, (Αθήνα: Παπαζήση), σελ. 106.

να συνδέεται, και σχεδόν να ταυτίζεται, με την έννοια του πολιτισμού¹⁴⁹. Οι παραπάνω δύο αντιλήψεις περί κουλτούρας κατέληξαν να συνθέσουν το πεδίο μιας έντονης θεωρητικής διαμάχης, ενώ παράλληλα αποτέλεσαν τόπο θεμελίωσης των σύγχρονων προσεγγίσεων της έννοιας από τις κοινωνικές επιστήμες.

5.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.

Η μελέτη της έννοιας της κουλτούρας της πολιτισμικής δηλαδή και συμβολικής τάξης, είναι διαπιστωμένο ότι προσκρούει σε μια σημαντική ανεπάρκεια από θεμελιώσεις, εννοιοποιήσεις, επεξεργασίες και γενικότερα αποσαφηνίσεις ορισμών και ορολογίας.¹⁵⁰ Η εξαιρετική πολυπλοκότητα της έννοιας αυτής καθεαυτής αιτιολογεί πλήρως την αδυναμία για τη διατύπωση ενός το δυνατόν ευκρινέστερου και ενιαίου σχετικού ορισμού. Το χρονικά εξάλλου διευρυμένο και εξαιρετικά πολυποίκιλο παρελθόν της έννοιας ερμηνεύει αλλά και ενισχύει εξίσου εύλογα τη δεδομένη πολυπλοκότητά της η οποία πρωτίστως προκύπτει από το γεγονός ότι η χρήση της μας εισάγει ευθέως στη σφαίρα της συμβολικής τάξης, σε ό'τι δηλαδή αγγίζει το νόημα και αφευατού καθιστά περίπλοκη την ίδια την επικοινωνία.

Η «επιστημονικοποίηση» της έννοιας της κουλτούρας συντελέστηκε στην πραγματικότητα μέσω της μετάβασης των προσεγγίσεών της από το κανονιστικό πλαίσιο σε ένα πλαίσιο περιγραφικό¹⁵¹. Η ερευνητική έμφαση μετατοπίστηκε από την πρόθεση ορισμού του περιεχομένου της κουλτούρας στην προσπάθεια να καταγραφεί το περιεχόμενό της έτσι όπως αυτό εμφανίζεται στις κοινωνίες ενώ ταυτόχρονα στην μελέτη της έννοιας εισάγονται κριτήρια ιστορικά¹⁵². Η κουλτούρα δεν αποτελεί απλώς κοινωνική κληρονομιά και ως εκ τούτου δεν χαρακτηρίζεται από όρους στατικότητας. Οι κοινωνοί μιας κουλτούρας αποτελούν παράλληλα δημιουργούς και όχι απλούς μεταφορείς ενός συμβολικού κεφαλαίου¹⁵³.

¹⁴⁹ Αναλυτικότερα για την κοινωνική γένεση της λέξης και της ιδέας της κουλτούρας βλ. Denys, C., 2001, ό.π., σελ. 23 κ.ε., αλλά και Ήγκλετον, Τ., (2003). Η έννοια της κουλτούρας.

¹⁵⁰ Βλ. Αστρινάκης Α.,- Στυλιανούδη Λ., (1996) *Χεβν μεταλ – ροκάμπιλι – φανατικοί οπαδοί: Νεανικοί πολιτισμοί και υποπολιτισμοί στη Δυτική Αττική*, (Αθήνα:: Ελληνικά Γράμματα), σελ. 11.

¹⁵¹ Βλ. Denys, C., 2001, ό.π., σελ. 14. Βλ. επίσης Hebdige, D., 1988, 17κ.ε.

¹⁵² Βλ. Hebdige, D., (1988). *Υποκουλτούρα: το νόημα του στυλ*, 3^η Έκδοση, (Αθήνα: Γνώση), σελ. 18. .

¹⁵³ Βλ. Αστρινάκης, Α., (1991). *Νεανικές Υποκουλτούρες: Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*. (Αθήνα: Παπαζήση), σελ. 6.

Ο R.. Firth προβαίνοντας στην διάκριση της κοινωνικής δομής από την έννοια της κουλτούρας ορίζει την τελευταία ακολούθως: «...*Αν η κοινωνία θεωρείται ως μια οργανωμένη διάταξη ατόμων, με ένα δεδομένο τρόπο ζωής, η κουλτούρα αποτελεί αυτόν τον τρόπο ζωής*»¹⁵⁴. Την κουλτούρα ως προϊόν της κοινωνικής διαδικασίας αντιλαμβάνεται και ο R. Williams ο οποίος αναφέρεται σε «...ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, που εκφράζει ορισμένες έννοιες και αξίες, όχι μόνο στην τέχνη και τις γνώσεις αλλά και στις συνήθειες και την καθημερινή συμπεριφορά. Η ανάλυση της έννοιας της κουλτούρας με έναν τέτοιο ορισμό, είναι το ξεκαθάρισμα των εννοιών και των αξιών, που υπονοούνται και εκφράζονται σε έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής, σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα.»¹⁵⁵. Ακόμα πιο αναλυτικά κατά τον E. B. Tylor, πρόκειται για «...*αυτό το σύνθετο όλον που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, τα ήθη, το νόμο, τα έθιμα, και κάθε άλλη ιδιότητα και συνήθεια που αποκτά ο άνθρωπος ως κοινωνικό ον*».¹⁵⁶ Στην πραγματικότητα η έννοια της κουλτούρας παρέχει με έναν τρόπο υπόρρητο την εννοιολογική ένδυση της δράσης των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας¹⁵⁷. Το σύνολο των δράσεων που τα υποκείμενα του κοινωνικού αυτού χώρου εκδηλώνουν αλλά και ο τρόπος με τον οποίο οι δράσεις αυτές σχετίζονται μεταξύ τους, συν- πλέκονται και εν τέλει αλληλεπιδρούν, συνιστούν έκφραση του ίδιου του περιεχομένου της κουλτούρας· τη μόνη αναγνώσιμη όψη της. Για τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, η κουλτούρα λειτουργεί ως άδηλη συνεκτική συνθήκη, ως πολιτισμικό, αξιακό και ηθικό σημείο αναφοράς ως προς το οποίο η σύγκλιση δομείται και εκπληρώνεται μέσω προσδιορισμένων δράσεων- επιλογών. Κατ' αυτόν τον τρόπο επί παραδείγματι ερμηνεύεται η σύμπνοια στον τρόπο διαχείρισης των συνθηκών από διαφορετικά μέλη της ίδιας κουλτούρας. Σύμφωνα με την Benedict η έννοια της κουλτούρας δεν προσδιορίζεται από την απλή, λογιστική καταγραφή πολιτισμικών γνωρισμάτων αλλά από τον τρόπο με τον οποίο τα γνωρίσματα αυτά μορφώνουν ένα αδιαχώριστο όλον το οποίο παρέχει στα μέλη της συγκεκριμένης κουλτούρας ένα ασυνείδητο σχήμα για το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων

¹⁵⁴ Όπως παρατίθεται στο Αστρινάκης, Α., (1991), σελ. 6. Σύμφωνα επίσης με τους Edgar & Sedgwick «Κουλτούρα είναι το σύνολο των καθημερινών δραστηριοτήτων, με τις οποίες όλοι εμπλεκόμαστε και μέσω των οποίων δρούμε». Βλ. Edgar, A., & Sedgwick, P., (1999). *Key Concepts in Cultural Theory*, (London: Routledge), pp. 102.

¹⁵⁵ Βλ. Williams, R. 1965, σελ. 24.

¹⁵⁶ Εμείς θα προσθέταμε «...εντός ενός συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος». Βλ. Tylor, E.B., (1871). *Primitive Culture*, (London:), τομ. 1. σελ. 1.

¹⁵⁷ «The culture is not only a set of symbols of communication but a set of norms of action.» . Βλ. Parsons, T., & Shills. T., (eds), (1951). *Toward a General Theory of Action*, New York, p. 106

τους¹⁵⁸. Πρόκειται ουσιαστικά για εκείνο που η ίδια αποδίδει ως «μοντέλο κουλτούρας», ο Fromm ως «κοινωνικό χαρακτήρα»¹⁵⁹ ενώ οι Linton και Kardiner εκφράζουν υπό τον όρο «προσωπικότητα βάσης»¹⁶⁰. Και οι τρεις παραπάνω εκδοχές, παρά τις επιμέρους μεταξύ τους αναλυτικές διαφοροποιήσεις, αναφέρονται εν γένει σε εκείνα τα συμβολικά- πολιτισμικά συστατικά που καταλήγουν να συνθέτουν τον κοινό τόπο σκέψης και δράσης των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναφερόμαστε στο σύνολο των μαθημένων συμπεριφορών, οι οποίες μέσω της «φυσικοποίησης» τους εξαιρούνται (ή τελούν ελάχιστα υπό) των διαδικασιών νοητικής επεξεργασίας και αμφισβήτησης και επιβάλλονται. Ο Bourdieu αποδίδει το σύνολο των μαθημένων και «φυσικοποιημένων» συμπεριφορών καταφεύγοντας στην έννοια της «έξης» την οποία περιγράφει ως εξής: *«Οι έξεις είναι συστήματα διαρκών και μεταθέσιμων διαθέσεων, δομές οι οποίες είναι δομημένες, προδιατεθειμένες να λειτουργήσουν ως δομίζουσες, δηλαδή ως γενεσιουργές και οργανώτριες αρχές πρακτικών και παραστάσεων, που μπορούν να προσαρμόζονται αντικειμενικά στο στόχο τους χωρίς να προϋποθέτουν τη συνειδητή στόχευση των σκοπών και το ρητό έλεγχο των αναγκαίων ενεργειών για να τους πετύχουν...»*¹⁶¹. Πρόκειται λοιπόν για πολιτισμικό κεφάλαιο, φορείς, εκφραστές αλλά και μεταπράτες του οποίου αποτελούν τα μέλη μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, χωρίς την απαραίτητη συνέργια της συνείδησής τους¹⁶² καθώς το ίδιο έχει αφεαυτού την ικανότητα *«...να επινοεί ενόπιον νέων καταστάσεων, νέα μέσα για να εκπληρώνει παλαιές λειτουργίες»*¹⁶³. Σύμφωνα με τον Williams η θεωρία της κουλτούρας εκπληρώνει το σκοπό της όταν μελετά τις σχέσεις μεταξύ των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων και κυρίως όταν αντιμετωπίζει τις σχέσεις αυτές ως ιστορικές και δυναμικές¹⁶⁴. Η έννοια της κουλτούρας δεν μας εισάγει σε μια νεκρή, στατική νοητική κατασκευή αλλά σε έναν ιστορικό- κοινωνικά υποκείμενο και ανατροφοδοτούμενο συμβολικό τόπο.

5.3. Οριοθέτηση και εργαλειοποίηση της έννοιας της κουλτούρας.

¹⁵⁸ Βλ. Denys, C., 2001, ό.π., σελ. 65.

¹⁵⁹ Βλ. Williams, R., 1994, ό.π. σελ. 145.

¹⁶⁰ Βλ. Denys, C., ό.π. σελ. 69 κ.ε.

¹⁶¹ Βλ. Bourdieu, P., (1980). *Le Sens pratique*, (Paris: Minuit), σελ. 88

¹⁶² Βλ. Φίλια, Β., ό.π., σελ. 162

¹⁶³ Βλ. Bourdieu, P., (1980), ό.π., σημείωση 4, σελ. 91.

¹⁶⁴ Βλ. Williams, R., 1989, *the Politics of Modernism*, Εισ.-Επιμ. Tony Pinkney, Verso, London/New York, p.p. 151.

Η κουλτούρα ως σύνολο νοηματικών πλαισίων, παρά την σχετική ομοιογένειά της, δεν παύει να χαρακτηρίζεται από εσωτερικές όσο και εσώτερες αντιφάσεις ενδεχομένως δε και συγκρούσεις, οι οποίες γίνονται αντιληπτές στις επιμέρους αναγνώσεις των δραστηριοτήτων της. Οι αντιφάσεις που ενδέχεται να κυοφορεί μια κουλτούρα συνιστούν εύλογο προϊόν του ιστορικού τρόπου της δόμησής της, η οποία επιτελείται στη βάση μιας συνεχούς διαλεκτικής σχέσης του εσωτερικού περιβάλλοντος με τον εαυτό του αλλά και του εσωτερικού με το εξωτερικό περιβάλλον. Η ίδια εξάλλου η κουλτούρα ως έννοια, υποστασιοποιείται στη βάση των διαφορών που παρουσιάζει με άλλα συμβολικά περιβάλλοντα.¹⁶⁵ Η συνεχής αλληλόδραση μιας κουλτούρας με εξωτερικά περιβάλλοντα οδηγεί αναπόφευκτα σε εκούσια ή ακόμα και σε «εκβιαστικά» φαινόμενα πολιτισμικών δανείων. Όταν τα δάνεια αυτά προσλαμβάνουν ένα πιο καθολικό και δυναμικό χαρακτήρα ενδέχεται να οδηγήσουν σε φαινόμενα πολιτισμικής μεταβολής. Υπάρχουν εντούτοις πολλά παραδείγματα κουλτούρας στα οποία ο χρόνος φαίνεται επανανοηματοδοτεί τους συμβολισμούς κάποιων λειτουργιών της χωρίς να διαφοροποιεί τις λειτουργίες αυτές καθαυτές. Εν προκειμένω θα δανειστούμε από τον Herskovits την έννοια της «επανερμηνείας», η οποία ¹⁶⁶ αναφέρεται ακριβώς στο φαινόμενο κατά το οποίο παλαιά μέσα δομούν και εκπληρώνουν νέους σκοπούς. Οι αιτίες για τέτοιου τύπου επανερμηνείες στη σφαίρα του συμβολικού προκύπτουν από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες: από την ίδια δηλαδή την πραγματικότητα.

Στο σημείο αυτό προκύπτει η ανάγκη για μια ακριβή διάκριση μεταξύ συμβολικού και πραγματικού. Η ανάγκη αυτή μας αποκαλύπτει και μια βασική σύγχυση των ορισμών για την έννοια της κουλτούρας, που σύμφωνα με τον Alain Touraine «έγκειται ακριβώς στην αδυναμία τους να προβούν σε μια σαφή διάκριση μεταξύ κουλτούρας και κοινωνίας»¹⁶⁷.

Έτσι, ενώ οι περισσότεροι ορισμοί σχετικά με την έννοια της κουλτούρας προτείνουν (ή υπαινίσσονται) τη διάκριση μεταξύ κουλτούρας και κοινωνίας, τα χαρακτηριστικά και τα όρια της διάκρισης αυτής παραμένουν θολά. Όταν ωστόσο ερευνητικός φακός δράττεται της θεωρίας προκειμένου να κατανοήσει τη δράση, η σύγχυση αυτή γίνεται προφανής και προκύπτει η ανάγκη για τη διαχείρισή της.

¹⁶⁵ Βλ. Alain Touraine, (1998), *Culture Without Society*, in *Cultural Values*, Vol. 2, No. 1, 1998, pp. 140-157, p.1.

¹⁶⁶ Denys, C., (2001) σελ. 121.

¹⁶⁷ Βλ. Touraine Alain, 1998, ό.π., σελ. 1.

Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρήσουμε μια ανάλυση της σχέσης μεταξύ κουλτούρας και κοινωνίας, της σχέσης δηλαδή μεταξύ συμβολικού και πραγματικού, έτσι όπως αυτή ανακλάται στα χαρακτηριστικά του προς διερεύνηση πεδίου.

Πριν προχωρήσουμε στην προαναφερθείσα πλαισιωτική ανάλυση, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε στην έννοια της συνείδησης. Στο βαθμό που η κουλτούρα συνιστά τη συλλογική έκφραση της συνείδησης των υποκειμένων απέναντι στα αντικείμενα η αναφορά αυτή θα λειτουργήσει διαφωτιστικά. Θα εκκινήσουμε λοιπόν από μια σύντομη προσέγγιση της έννοιας της συνείδησης και της σχέσης της με την πραγματικότητα.

Η συλλογική συνείδηση είναι μεταβατική, καθώς προκύπτει και εξελίσσεται για να διαχειρισθεί και να απαντήσει σε συγκεκριμένες προβληματικές που τα σχήματα της ιστορικής διαδρομής έχουν γεννήσει. Στο σημείο αυτό αποδεικνύεται ιδιαίτερα πολύτιμη η προσπάθεια σύλληψης των διαστάσεων της έννοιας της συνείδησης εκ μέρους του Λεφέβρ. «Η συνείδηση δεν συνιστά μια αντικειμενική ουσία αλλά ούτε και μια ανάκλαση, μια τυχαία και ιδεατή δηλαδή επανάληψη του αντικειμενικού κόσμου. Υπό την έννοια αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε «πραγματική» ούτε «μη πραγματική»»¹⁶⁸. Θα μπορούσαμε να διεισδύσουμε στην προσέγγιση αυτή αφού πρώτα διαφοροποιήσουμε τη διατύπωσή της: Η συνείδηση είναι εξίσου πραγματική και μη πραγματική. Πραγματική στο βαθμό που το περιεχόμενο της επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες και αναφέρεται σε αυτές και μη πραγματική στο βαθμό που οι λειτουργίες της είναι υπόδηλες και ασυνείδητες.

Στο σημείο αυτό θα μεταβούμε στο πεδίο της δικής μας έρευνας για να εντοπίσουμε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της συλλογικής συνείδησης του τοπικού¹⁶⁹ πεδίου που διερευνούμε. Στη συγκεκριμένη κοινωνία η έννοια της κουλτούρας φαίνεται, να εκμηδενίζει τις αποστάσεις της από την κοινωνικά εννοούμενη έκφραση της πραγματικότητας καταλήγοντας να γίνεται η ίδια πραγματική, όχι πια μόνο ως προς την υπόρρητη ισχύ της, αλλά ως προς τη συνειδητότητά της. Οι συλλογικοί σκοποί προϋποθέτουν τη συνειδητή στόχευσή τους και το ρητό έλεγχο των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξή τους. Το συμβολικό κεφάλαιο του χώρου εμπλέκεται στην κοινωνική πραγματικότητά του μέσα από συνειδητές και ομολογημένες διαδικασίες

¹⁶⁸ Βλ. Φίλια, Β., ό.π., σελ. 188 κ.ε.

¹⁶⁹ Βλ. σχετικά: Παπαϊωάννου, Σ., (1998) ό.π.σελ. 13.

φυσικοποίησης συγκεκριμένων συμπεριφορών και πρακτικών. Τα μέλη της κοινωνίας συχνά φαίνεται να μη λειτουργούν ως φορείς αλλά ως αυτεπιγνωσμένοι διαχειριστές συγκεκριμένων πτυχών της κουλτούρας αποσκοπώντας στην στεγανοποίηση τους. Η κουλτούρα φαίνεται περισσότερο να ελέγχεται και να λειτουργικοποιείται από τα υποκείμενα της προς την κατεύθυνση συγκεκριμένων επικαθορισμών της πραγματικότητας παρά να δρα ως αυτόνομος επικαθορισμός της τελευταίας.

Εκείνο που θα απομένει να διερευνηθεί είναι αφενός οι αιτίες που οδηγούν σ' αυτήν την ιδιότυπα μεταλλαγμένη σχέση μεταξύ κουλτούρας και πραγματικότητας και αφετέρου οι συνέπειες της μετάλλαξης αυτής.

5.4. Κουλτούρα και προσωπικότητα.

Στο κεφάλαιο σχετικά με την κοινωνικοποιητική διαδικασία κατέστη ήδη σαφές ότι όλες οι πτυχές της κοινωνικής δραστηριότητας δρουν καθοριστικά στη διαμόρφωση του κοινωνικού εαυτού του ατόμου. Οι μεταδιδόμενες κοινωνικές στάσεις, οι πεποιθήσεις, οι προσδοκίες, οι ρόλοι και οι αξίες συνιστούν επί της ουσίας διαφορετικές σκοπιές της προσωπικότητας¹⁷⁰. Η κουλτούρα μιας κοινωνίας λοιπόν αποτελεί πηγή των ερεθισμάτων που το κοινωνικοποιούμενο υποκείμενο λαμβάνει, όχι μόνο κατά το στάδιο που περισσότερο ενεργά εμπλέκεται στην κοινωνική πραγματικότητα αλλά και πολύ νωρίτερα, κατά τη διάρκεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης εντός της οικογενειακού περιβάλλοντος. «Οι σημαντικοί άλλοι» των πρώτων ετών της ηλικίας του ατόμου δεν παύουν να συνιστούν για το παιδί διοχετευτές των συστατικών του περιεχομένου της κουλτούρας τους, η οποία καταλήγει να δομεί σε σημαντικό βαθμό την προσωπικότητά του¹⁷¹. Τα συνολικό περιεχόμενο της κουλτούρας επομένως ασκεί σημαντική επίδραση στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Ιδιαίτερο ωστόσο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο συνδέεται ο προσανατολισμός μιας κουλτούρας με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών της. Ο προσανατολισμός αυτός διαφοροποιείται ανάλογα με τον αν στο επίκεντρό του τοποθετεί το άτομο ή την κοινωνία. Η κατεύθυνση του προσανατολισμού αυτού συνιστά κριτήριο για την

¹⁷⁰ Βλ. Triandis, H., C., (1989). The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts, στο *Psychological Review*, Vol. 96, No. 3, pp. 506- 520, p. 506.

¹⁷¹ Βλ. Murakami, K., (2002) Beyond Cultural Scripts in Cross- cultural Psychology, in *Culture & Psychology*, Vol. 8 (4): 459- 474, Sage Publications (London, Thousand Oaks, CA New Delhi), p. 472.

ταξινόμηση της σε δύο αντίστοιχα μοντέλα. Η προτεραιότητα δε που κάθε κουλτούρα θέτει σε σχέση με αυτόν τον προσανατολισμό θεωρείται ότι επιδρά ανάλογα και στους προσωπικούς κοινωνικούς προσανατολισμούς των υποκειμένων της.

5.4.1. Ατομικός και συλλογικός προσανατολισμός της κουλτούρας.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με την αναλυτική προσέγγιση του Η. Triantis αλλά και των Η. Triantis, C. M. Cusker & C., Η. Hui τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον προσανατολισμό μιας κουλτούρας και τυποποιούν το μοντέλο στο οποίο αυτή ανήκει, είναι:

- ο βαθμός πολυπλοκότητάς και
- ο βαθμός στεγανότητάς της¹⁷²

Ο βαθμός πολυπλοκότητας μιας κουλτούρας σχετίζεται με την ποικιλία των εναλλακτικών πλαισίων δράσεων και επιλογών που αυτή παρέχει, στο επίπεδο όχι μόνο των μακροπρόθεσμων κοινωνικών και αξιακών επιλογών αλλά και στο επίπεδο της απτής και βραχυπρόθεσμης καθημερινότητας των μελών μιας κοινωνία. Ο βαθμός στεγανότητας μιας κουλτούρας, προκύπτει κατά κύριο λόγο από την ομοιογένεια και από το βαθμό στον οποίο ο βαθμός της ομοιογένειας αυτής δημιουργεί συνθήκες δεκτικότητας απέναντι σε εξωτερικά και νέα στοιχεία.

Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά της κουλτούρας διαμορφώνουν δύο τύπους- μοντέλα κουλτούρας:

- την ατομικά προσανατολισμένη κουλτούρα (individualistic culture) και
- τη συλλογικά προσανατολισμένη κουλτούρα (collectivistic culture)¹⁷³.

Ανάλογα προς αυτούς τους δύο τύπους και τα χαρακτηριστικά μιας κουλτούρας φαίνεται να διαμορφώνονται και βασικές πτυχές της προσωπικότητας των υποκειμένων τους.

Οι επιδράσεις δε που τα χαρακτηριστικά αυτά ασκούν στο άτομο εξωτερικεύονται μέσω τριών διαφορετικών εκφάνσεων της προσωπικότητας: του «ατομικού», του «δημόσιου»

¹⁷² Βλ. Η. Triantis, (1998), ό.π. p. 507. αλλά και Triandis Η. C.- Christopher McCusker- Hui C. H., (1990) Multimethod Probes of Individualism and Collectivism In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, Vol. 59, No. 5, pp. 1006- 1020, p. 1007..

¹⁷³ Η. Triantis, (1998), ό.π. p. 506

και του «συλλογικού εαυτού». Οι τρεις αυτές εκφάνσεις του εαυτού αναφέρονται αντίστοιχα:

- στην εικόνα που το ίδιο το άτομο έχει για τον εαυτό του
- στην εικόνα που το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχει για το άτομο
- στην εικόνα που συγκεκριμένες ομάδες αναφοράς (εργασιακό περιβάλλον, οικογενειακό περιβάλλον, κ.λ.π.) έχουν για το άτομο¹⁷⁴.

5.4.2. Προσανατολισμός της κουλτούρας και οι επιρροές στην προσωπικότητα.

Η ατομικά προσανατολισμένη κουλτούρα ταυτίζεται συνδέεται με αυξημένο βαθμό πολυπλοκότητας και αντιστοίχως μειωμένο βαθμό στεγανότητας και ομοιογένειας.

Όσο πιο πολύπλοκη είναι μια κουλτούρα τόσο περισσότερο διευρυμένο είναι και το πραγματικό και εν δυνάμει κοινωνικό και προσωπικό πλαίσιο δράσης των μελών της Σε ατομικά προσανατολισμένες κουλτούρες ο βαθμός της πολυπλοκότητας που τις διακρίνει φαίνεται να διαμορφώνει τις προσωπικές στοχεύσεις των υποκειμένων της¹⁷⁵.

Τα μέλη της αναπτύσσουν ισχυρό βαθμό αυτονομίας και κριτικής ικανότητας, προτάσσουν τις αμιγώς προσωπικές επιδιώξεις τους και αποδεικνύονται δεκτικά σε πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα αλλά και ικανά στη διαχείριση διαφορετικών πλαισίων δράσης. Η δράση των μελών μιας κουλτούρας με αυξημένη πολυπλοκότητα φαίνεται να καθορίζεται από τις ατομικές επιδιώξεις και τους σκοπούς των μελών της.

Η αυξημένη πολυπλοκότητα μιας κουλτούρας θεωρείται ότι καθυστερεί τον πλήρη προσδιορισμό της ταυτότητας των κοινωνικοποιούμενων μελών της καθώς τα προτεινόμενα πλαίσια δράσης είναι πολλά και δεν τους παρέχονται ως συγκεκριμένα και αυτονόητα. Ο βαθμός πολυπλοκότητας της κουλτούρας έχει αποδειχθεί ότι επηρεάζει το πλαίσιο των κοινωνικών και επαγγελματικών προσανατολισμών των υποκειμένων της. Σχετικά αποτελέσματα έχουν προκύψει από έρευνα του Katakis σε παιδιά που προέρχονταν τόσο από χωριά όσο και από πόλεις της Ελλάδας. Στην ερώτηση «Τι θα γίνεις όταν μεγαλώσεις;» η πλειοψηφία των παιδιών που προέρχονταν από οικογένειες

¹⁷⁴ Βλ. Η. Triantis, (1998), ό.π. p 506.

¹⁷⁵ Βλ. Triantis, Η., (1998), ό.π., p. 509 αλλά και Triandis Η. C.- Christopher McCusker- Hui C. H., (1990) Multimethod Probes of Individualism and Collectivism In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, Vol. 59, No. 5, pp. 1006- 1020, p. 1007..

αγροτών και ψαράδων απάντησε αντίστοιχα «αργότης» η «ψαράς», ενώ η πλειοψηφία των παιδιών που προέρχονταν από πόλη απάντησε «Θα αποφασίσω αργότερα τι μου αρέσει»¹⁷⁶. Η αυξημένη πολυπλοκότητα της κουλτούρας μειώνει την ομοιογένειά της και αυξάνει τη δεκτικότητα και την ικανότητα της για τη διαχείριση διαφορετικών δράσεων.

Σε αντιδιαστολή προς την ατομικά προσανατολισμένη κουλτούρα, η συλλογικά προσανατολισμένη κουλτούρα συνδέεται με μειωμένο βαθμό πολυπλοκότητας και αντίστοιχα αυξημένο βαθμό στεγανότητας και ομοιομορφίας.

Η μειωμένη πολυπλοκότητα και η ισχυρή ομοιογένεια μιας κουλτούρας καθιστούν πιο ακριβείς και προσδιορισμένες τις αξιακές και ηθικές νόρμες και τα αντίστοιχα πλαίσια δράσης και συμπεριφοράς που τη διέπουν. Σε τέτοιου τύπου ομοιογενείς κουλτούρες η σκέψη και η δράση των υποκειμένων προσδιορίζεται και δομείται στη βάση των συλλογικά αποδεκτών και επιβεβλημένων προτύπων συμπεριφοράς. Το ατομικό ως σημείο επίκλησης και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς υπερσκελίζεται από τα τεθιμμένα πλαίσια του συλλογικού και καταλήγει να μετουσιώνεται σε τελεστή των σκοπών του τελευταίου. Μια τέτοια «στεγανή» και «ομοιογενής» κουλτούρα εμφανίζει ισχυρές αντιστάσεις στην προοπτική να επηρεαστεί και να ανατροφοδοτηθεί από εξωτερικά περιβάλλοντα δράσης. Δράση των ατόμων προσδιορίζεται από τα κοινώς τεθιμμένα και αποδεκτά πλαίσια και συνιστά μια συνεχή επίκληση του συλλογικού. Η αυτονομία περιορίζεται εντός των πλαισίων που οι ίδιες οι κοινωνικές νόρμες εισάγουν, ο βιοτικός χώρος των προσωπικών σκοπών τελειώνει στο σημείο που αυτοί τείνουν να αντικρουστούν με τους σκοπούς της συλλογικότητας, ενώ οι βιοτικές τροχιές των ατόμων, εμφανίζονται σε μεγάλο βαθμό προ- διαγεγραμμένες και αναπόδραστες. Κυρίαρχο χαρακτηριστικό της συλλογικής κουλτούρας θεωρείται ότι είναι η τάση για την ανεύρεση ενός προσδιοριστικού άξονα σκέψης, δράσης και συμπεριφοράς και η αναγόρευσή του σε ιερή συνισταμένη επίκλησης. Σε τέτοια μοντέλα κουλτούρας¹⁷⁷ το ρόλο αυτής της ιερής συνισταμένης προσλαμβάνει η οικογένεια και τα σχετικά αξιακά διακυβεύματά της.

¹⁷⁶ Βλ. Triantis, H., (1998).ό.π., π. 514.

¹⁷⁷ Βλ. Triandis H. C.- Christopher McCusker- Hui C. H., (1990), ό.π., p. 1007.

Σε συλλογικά προσανατολισμένες κουλτούρες, (όπως είναι εκείνες που απαντώνται σε αγροτικές κοινωνίες) θεωρείται ότι οι διαδικασίες της κοινωνικοποίησης στοχεύουν στην ομοιογενοποίηση ενώ παράλληλα προτάσσουν τη διαφύλαξη της δοσμένης σταθερότητας της συλλογικότητας. Σε ατομικά προσανατολισμένες κουλτούρες αντίθετα η κοινωνικοποιητική διαδικασία επιχειρεί να καλλιεργήσει στα μέλη της αυτοεκτίμηση, αυτονομία και κριτική- δημιουργική στάση, προσδιορίζοντας ως επίκεντρο των σκοποθεσιών της το άτομο και όχι την κοινωνία.¹⁷⁸

5.4.3. Κριτική σύνοψη και οριοθετήσεις.

Η προηγούμενη προσέγγιση των μοντέλων της κουλτούρας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι έχει δεχθεί έντονη κριτική. Μια από τις βασικές επικρίσεις που έχει δεχθεί αναφέρεται στην αξιολογική πρόθεση που υποδηλώνει η ανάλυσή της.

Ο προφανώς άκαμptos χαρακτήρας του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του κάθε τύπου κουλτούρας, εισάγει πράγματι ισχυρούς προβληματισμούς αναφορικά με την ιδεολογική αφετηρία της ίδιας της αναλυτικής προσέγγισής τους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι το διττό αυτό ταξινομικό σχήμα περί κουλτούρας έχει προκύψει από μακρο- κοινωνιολογικού κυρίως επιπέδου έρευνες, που φαίνεται να εμφιλοχωρούνται πρωτίστως από την πρόθεσή τους να αναδείξουν τις διαφορές μεταξύ της κουλτούρας του δυτικού κόσμου και της ανατολής. Έτσι, οι ατομικά προσανατολισμένες κουλτούρες συνδέονται θετικά με τον εκσυγχρονισμό, ο οποίος κατ' αποκλειστικότητα ταυτίζεται με την ελευθερία επιλογών, την αυτονομία, την ισότητα, την ανταγωνιστικότητα, την ανεξαρτησία κ.λ.π. Αντιθέτως, ο συλλογικός χαρακτήρας της κουλτούρας συνδέεται με αρνητικές στάσεις, όπως την αλληλεξάρτηση, την ομοιογενοποίηση και την υποταγή κ.λ.π.¹⁷⁹. Στη συλλογικά προσανατολισμένη κουλτούρα ο εαυτός περιγράφεται ως παγιδευμένος, εξαρτημένος, και συλλογικά προσδιορισμένος. Αντίθετα ο εαυτός στις ατομικά

¹⁷⁸ Βλ. Triantis, H., (1998).ό.π., p. 510.

¹⁷⁹ Βλ. Tripathi, R. C., & Leviatan Uriel, Individualism and Collectivism: Search of a Product or Process, in *Culture and Psychology*, Vol. 9 (1): 79- 88 (London: Sage). P. 82.

προσανατολισμένες κουλτούρες εμφανίζεται ως αυτοπροσδιοριζόμενος, ανεξάρτητος, σαφώς προσανατολισμένος αλλά και μοναχικός.¹⁸⁰

Σημαντική εξάλλου είναι και η αμφισβήτηση που έχει εκφρασθεί αναφορικά με τον περιγραφικό χαρακτήρα που εμφανίζει η συγκεκριμένη προσέγγιση. Η προσέγγιση της κουλτούρας σε συνάρτηση με τον προσανατολισμό της φαίνεται να περιορίζεται στην καταγραφή των στάσεων των αντίστοιχων κοινωνιών και να μην προχωρεί στην αποκάλυψη των αλληλοδράσεων που επισυμβαίνουν εντός τους¹⁸¹.

Οι ενστάσεις με την ερευνητική τεκμηρίωση και την πρότερη και ύστερη ιδεολογική ένδυσή των ερευνητικών αποτελεσμάτων της προσέγγισης αυτής, μας βρίσκουν επίσης σύμφωνους. Από τη δική μας σκοπιά, θα επισημαίναμε κυρίως τον κονφορμιστικό χαρακτήρα των σχετικών συμπερασμάτων της συγκεκριμένης ερευνητικής σκοπιάς, κυρίως στο βαθμό που αυτή αδυνατεί να καταγράψει τη δεδομένη πλέον ποικιλία αλλά και την πολυσυνθετότητα των ετεροτήτων της κουλτούρας. Ακόμα περισσότερο, θα εντοπίζαμε την αδυναμία της συγκεκριμένης προσέγγισης να εισαγάγει ένα θεωρητικό σχήμα ικανό στην προοπτική του να αναγνώσει τις διαδράσεις που προκύπτουν από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε ενδεχομένως να κάνουμε λόγο για μια μακροεπίπεδα διαμορφωμένη θεωρία, η οποία φαίνεται να αγνοεί:

6. τις αλληλοδράσεις μεταξύ μικρο- και μακροκοινωνιολογικού χώρου,
7. τις αναπόδραστες και δεδομένες πλέον συναντήσεις πολιτισμικά ετερόκλητων στοιχείων, στάσεων και αξιών, που προκύπτουν από τις αλληλοδράσεις αυτές, και τέλος
8. την επιταγή για διαλογικές πολιτισμικές συνθέσεις προκειμένου να εξασφαλισθούν όροι ομαλής βιωσιμότητας τόσο σε μικρο- όσο και σε μακρο- κοινωνιολογικό επίπεδο.

Παρά ωστόσο τις ελλείψεις που η συγκεκριμένη προσέγγιση παρουσιάζει συνολικά, για τη δική μας έρευνα αναδεικνύει μια διαφωτιστική σκοπιά. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος

¹⁸⁰ Βλ. Tafarodi, R. W., Lang J. M., Smith A. J., Self- Esteem and the Cultural Trade- off: Evidence for the Role of Individualism- Collectivism, in *Journal of Cross Cultural Psychology*, Vol. 30, No. 5 September 1999: 620- 640. p. 621.

¹⁸¹ ¹⁸¹ Βλ. Tripathi, R. C., & Leviatan Uriel, ό.π., p. 84.

με τον οποίο, μεμονωμένα, σκιαγραφείται η συλλογικά προσανατολισμένη κουλτούρα και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο δομικά χαρακτηριστικά της συσχετίζονται με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μελών της, ενισχύει τη δική μας ερμηνευτική ετοιμότητα απέναντι στο πεδίο μας. Τα χαρακτηριστικά της ομοιογένειας και της μειωμένης πολυπλοκότητας αλλά και η γενικότερη τάση επικαθορισμού του ατομικού από το συλλογικό, ανακλούν σε μεγάλο βαθμό την κουλτούρα του κοινωνικού χώρου στον οποίο αναφερόμαστε. Ως μια κοινωνία κλειστή, παραδοσιακή στις σχέσεις και τις δομές της, οικολογικά και οικονομικά απομακρυσμένη από το κέντρο, η συγκεκριμένη επαρχία της Κρήτης εμφανίζει (όπως έχουμε ήδη αναφέρει), εύλογες τάσεις εσωστρέφειας¹⁸², στεγανότητας αλλά και ισχυρές αντιστάσεις στην προοπτική μιας συμβολικής αλλά και πραγματικής διεύρυνσης του δρασιακού της πεδίου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον κουλτούρας, το οποίο προσιδιάζει σημαντικά σε εκείνο που αναφέρεται ως «συλλογικά προσανατολισμένη κουλτούρα», θεωρητικά αναμένεται ότι και η ατομική ιδιοσυγκρασία των υποκειμένων του θα εμφανίσει τα ανάλογα χαρακτηριστικά.

¹⁸² Βλ. Triantis, H., (1998).ό.π., p. 510.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η έννοια της βίας.

«Η βία είναι πάντα το πρότερο. Η τάξη δεν είναι άλλο από τη συστηματοποίησή της»¹⁸³.

(Wolfgang Sofsky)

6.1. Εισαγωγή

Το 1961 ο George Sorel αποφαινεται ότι «τα προβλήματα της βίας παραμένουν ακόμη πολύ σκοτεινά» Μισό περίπου αιώνα αργότερα η διαπίστωση του Sorel εξακολουθεί να έχει την ίδια ισχύ, καθώς πολλές από τις όψεις και τα συμπτώματα του φαινομένου παραμένουν ανεξιχνίαστα από τον επιστημονικό φακό¹⁸⁴. Αρκετές προσεγγίσεις παρουσιάζουν τη δύναμη ως τον απόλυτο και διαχρονικό σκοπό της πολιτικής και των αγώνων της και αναγορεύουν τη βία ως την κορυφαία έκφρασή της¹⁸⁵

Ο βασικός προβληματισμός αναφορικά με την έννοια της βίας σχετίζεται με το αν αυτή αποτελεί ένα εγγενές ένστικτο της ανθρώπινης φύσης ή συνιστά μια πολιτισμικά καλλιεργημένη τάση του ανθρώπου να εξουσιάζει και να εξουσιάζεται¹⁸⁶.

Ο Wolfgang Sofsky, απαντά σε αυτόν τον προβληματισμό, αποδεχόμενος τη βία ως το ανέκαθεν πρότερο, την ποικιλία των όψεων της δεδομένη, το δε πολιτισμό κατά περίπτωση μορφοποιού των όψεων αυτών¹⁸⁷.

6.2. Προς μια πλαισιωτική ανάγνωση της βίας.

Η κοινωνική πραγματικότητα παρουσιάζει μια χαοτικά σχεδόν διευρυμένη τυπολογία της βίας. Τα παραδείγματά της, άλλοτε ρητά και πραγματικά και άλλοτε συμβολικά υπόρρητα ή αποσιωπημένα, διαφοροποιούν σε κάθε περίπτωση τα χαρακτηριστικά τους και δυσχεραίνουν την προσπάθεια της ταξινόμησης τους. Ο πόλεμος στο Κοσσυφοπέδιο, το χτύπημα της τρομοκρατίας στη Νέα Υόρκη, η περιτομή στα μουσουλμανικά κράτη, ο βιασμός και σφαγιασμός ενός ανήλικου παιδιού από τον παιδεραστή, παιδοκτόνο, βιαστή του, συνιστούν αδιαμφισβήτητα συμπτώματα βίας. Οπωσδήποτε όμως δεν εμπίπτουν στην ίδια ερμηνευτική προσέγγιση ούτε και στην ίδια

¹⁸³ Βλ. Sofsky, W., (1998), ό.π., σελ. :30.

¹⁸⁴ Βλ. Sorel G., (1961) *Σκέψεις πάνω στη βία*, Αθήνα, Εκδόσεις: Αναγνωστίδης, σελ. 60.

¹⁸⁵ Βλ. Arendt, H., (2000) *Περί Βίας*, Αθήνα, Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια, σελ. 99.

¹⁸⁶ Βλ. Arendt, H., (2000), ό.π., σελ. 94.

¹⁸⁷ Βλ. Sofsky W., (1998) *Πραγματεία περί της Βίας*, Αθήνα, Εκδόσεις: Νέα Σύνορα, σελ. 265.

ταξινόμηση κατηγορία της βίας. Έκαστο παράδειγμα προσδιορίζεται από το συγκεκριμένο νομιμοποιητικό πλαίσιο του, τις αιτίες και τις στοχεύσεις του. Τις συνιστώσες δηλαδή εκείνες που δομούν το εργαλειακό περίβλημά του. «Η βία»... όπως μας λέει η Hana Arendt, «...είναι φύσει εργαλειακή. Όπως όλα τα μέσα, έχει πάντα ανάγκη καθοδήγησης και δικαιολόγησης από τον σκοπό που επιδιώκει. Και ό,τι χρειάζεται δικαιολόγηση από κάτι άλλο δεν μπορεί να είναι η ουσία κανενός πράγματος»¹⁸⁸. Ο εστιασμός στο ίδιο το πλαίσιο που η συγκεκριμένη μορφή βίας εκδηλώνεται, στις πραγματικές, κοινωνικές, ηθικές και ψυχολογικές συνιστώσες του πεδίου διαδράσεων, εμφανίζεται ικανός να αποκαλύψει την ουσία (εννοώντας τις αιτίες αλλά και τους σκοπούς) του φαινομένου.

Στη δική μας μελέτη λοιπόν η κριτική ανάγνωση της έννοιας της βίας, δε μπορεί παρά να λάβει υπ' όψιν την ίδια την ιστορία, την ηθική, αλλά και την παράδοση του χώρου. Η βία αντικρίζεται ως συνθετικό στοιχείο της ευρύτερα σφυρηλατημένης κουλτούρας και ταυτότητάς του, αλλά και ως εργαλειακό μέσο διαφύλαξης (στο βαθμό που κάτι τέτοιο ανιχνεύεται) της ίδιας της ταυτότητας του ως σκοπού.

Στη συνείδηση του χώρου η βία εμφανίζεται νομιμοποιημένη από τις επικλήσεις της, θεμιτή και επιβεβλημένη από το ίδιο της το παρελθόν, αλλά και από το παρόν της... εν τέλει φυσική. Η ιστορία, το εθιμικό δίκαιο, η παράδοση στο σύνολό της ερμηνεύουν θεωρητικά και εξηγούν το καταστάλαγμα αυτής της φυσικότητας. Σε μια εποχή, όπου οι ιστορικές – πολιτικές συνθήκες επέβαλαν την, από μέρους του ίδιου του πεδίου, ανάληψη και διεκπεραίωση θεμάτων ασφάλειας, εξουσίας και δικαίου, η βία, ως συστατική εργαλειακή συνθήκη τους εμφανίζεται συχνά ως δομικό στοιχείο αυτής της ίδιας της συλλογικότητας του κοινωνικού της χώρου.

Η παρέλευση ωστόσο του χρόνου, αν και αναιρεί την ιστορική αναγκαιότητά της, δε φαίνεται να εξαλείφει την ίδια τη βία ως έκφανση της ιδιοσυγκρασίας των ανθρώπων. Κυρίως δεν αναιρεί την αίσθηση συναινετικής πρόσληψης και διαχείρισης του χώρου και την υποχρέωση σύγκλισης απέναντί της. Οι ατομικά λοιπόν εκδηλωμένες εκφάνσεις βίας παύουν να υπάγονται σε οποιονδήποτε ηθικό προβληματισμό καθώς κατά κύριο

¹⁸⁸ Βλ. Arendt, H., (2000), ό.π. σελ 112.

λόγο νομιμοποιούνται και απενοχοποιούνται από την υποχρέωση στη συλλογικότητα, από αυτό το ίδιο το συλλογικό.

Παρ' όλα αυτά η σημερινή κατάσταση του χώρου, έτσι όπως διαμορφώνεται από τις ευρύτερες επιδράσεις και προκλήσεις αναδύει μια ισχυρή αντίφαση. Κυρίως αναδύει την προσπάθεια εξισορρόπησης ανάμεσα στο «παλιό και το νέο», το απερχόμενο και το επερχόμενο, υποβάλλοντας το ίδιο το πεδίο σε μια εξαναγκαστική, επιλεκτική, όσο και αμήχανη διαδικασία αναμόρφωσης της ταυτότητάς του. Η ίδια η προέρευνά μας επικυρώνει, στο βαθμό που είναι δυνατόν και οπωσδήποτε σε ένα πρωτόλειο επίπεδο, μια τέτοια πραγματικότητα. Κυρίως μας εξασφαλίζει τα στοιχεία να υποθέσουμε ότι η βία ως κατεξοχόν δομικό συστατικό του «παλαιού» (πιθανόν απερχόμενου) πλέον μεταλλάσσεται σε μια απροσδιόριστη ως προς την ισχύ και τη συνειδητότητά της, συλλογική περισσότερο παρά ατομική, έξη.

Εκείνο που κατά κύριο λόγο απασχολεί τον ερευνητικό φακό είναι ο βαθμός και η κατεύθυνση προς την οποία επηρεάζεται η κοινωνικοποίηση των παιδιών που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου η βία λειτουργεί ως κουλτούρα¹⁸⁹.

¹⁸⁹ Βλ. σχετικά Funk, J.,- Elliot, R.,- Bechtoldt, H., Pasold, T., (2003) “The Attitudes Toward Violence Scale: Child Version”, in *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 18, February 2003: 186- 196 (SAGE Publications), p. 188.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Κουλτούρα- αποδοχή και νομιμότητα: Αναθεωρήσεις και θεωρητικά αδιέξοδα

7.1. Οι παραδοσιακές «επιβιώσεις» του κοινωνικού.

Σύμφωνα με το Νίκο Μουζέλη και όσον αφορά στο επίπεδο των κοινωνικών δομών και όχι της τέχνης και της κουλτούρας, η μετάβαση από τον προβιομηχανικό- παραδοσιακό στον πρώιμο νεωτερικό χρόνο εκκίνησε και αξιώθηκε να δομηθεί και να εκπληρωθεί μεταξύ άλλων από την εξάλειψη του κλειστού, παραδοσιακού, κοινοτικού τύπου κοινωνίας και του συναρτώμενού της οικονομικού, πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού τοπικισμού. Η προκείμενη πρόθεση, ενέχεται, (ως μια εκ των δομικών διαστάσεών του), στο ευρύτερο νεωτερικό εγχείρημα ένταξης των πληθυσμών στο έθνος- κράτος ως κέντρο και διαφοροποίησης των θεσμικών χώρων με έναν τρόπο κοινωνικά κάθετο και διεισδυτικό¹⁹⁰. Η μεταγενέστερη αντίστοιχη μετάβαση στην ύστερη- νεωτερικότητα με την πρόθεση να λειτουργήσει «προ-...» ή «επ- εκτατικά», διέυρνε την αξίωσή της προς την κατεύθυνση της ένταξης των πληθυσμών όχι πια στο εθνο- κρατικό αλλά στο παγκόσμιο κέντρο. Στο στάδιο αυτό η κινητοποίηση δεν αναφέρεται μόνο στο επίπεδο της οικονομίας αλλά και της πολιτικής, της κοινωνίας και του πολιτισμού επίσης. Με τρόπο απλουστευτικό και με τη χρήση όρων μάλλον «κατασκευαστικών», εάν συμβατικά αντικρίζαμε τη νεωτερικότητα ως μια ιστορική περίοδο που αποτελεί ένα προ- σχεδιασμένο όλο, κατάτμημένο (μέχρι στιγμής¹⁹¹), στο πρώιμο και το ύστερο μέρος του, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε το πρώτο ως την προαπαιτούμενη, γερά θεμελιωμένη, βάση του δεύτερου, που συνιστά τη συνέχεια του οικοδομήματος. Μια τέτοια θέαση αποκαλύπτει σημαντικά ανεκπλήρωτα σημεία (όπως θα τα ονομάζαμε) τα οποία αιτιολογούν εύλογα την αμφισβητούμενη συνοχή του «οικοδομήματος», την συγχρονική αδυναμία συντονισμού και ενοποίησης των οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών παροντικών και ιστορικών εν γένει επιμέρους τμημάτων του. Τα εν λόγω ανεκπλήρωτα σημεία σημαίνουν όχι μόνον τα βαθύτερα αίτια που «υποσκάπτουν» την επιδιωκόμενη συνοχή του παγκόσμιου οικοδομήματος

¹⁹⁰ Σύμφωνα με το Μουζέλη παράλληλα προς αυτή τη διάσταση της νεωτερικότητας ενεργοποιήθηκε και η πρόθεση το έθνος- κράτος να διεισδύσει στην περιφέρεια της κοινωνίας, να ενταχθεί δηλαδή ο πληθυσμός στο έθνος- κράτος ως κέντρο, όπως επίσης και να διαφοροποιηθεί θεσμικά ο κοινωνικός ιστός με έναν τρόπο όχι απλώς αξιακά, λογικά, και ιστορικο- δυναμικά αυτόνομο, αλλά προσλαμβάνοντας έναν κάθετο χαρακτήρα ο οποίος θα διαπερνά όλα τα επίπεδα της κοινωνικής πυραμίδας. (Βλ. Μουζέλη, Ν., 2003, Κράτος, Κοινωνία και Αγορά στην Πρώιμη και Ύστερη Νεωτερικότητα, στο Παπαδάκη Ν., Επίμ., *Κράτος Κοινωνία, αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Σαββάλας), σελ 18- 19).

¹⁹¹ Υπό την έννοια της αδυναμίας προσδιορισμού ενός χρονικού τέλους.

αλλά - και κυρίως - τις επικινδυνότητες που οι συντελούμενες παγκοσμιοποιητικές διαδικασίες εγκυμονούν. Από τις κυοφορούμενες αυτές επικινδυνότητες η ελληνική κοινωνία διεκδικεί μερίδιο μέσω (επίσης) των τοπικών, παραδοσιακών επιβιώσεων της.

Η ανίχνευση και η ερμηνεία των αιτιών- παραγόντων που συνετέλεσαν στην επιβίωση τέτοιου τύπου τοπικών (locality) σχηματισμών¹⁹², συνιστά το ένα από τα μέρη του προβληματισμού. Οι επιβιώσεις ωστόσο αυτού του κοινωνικού χαρακτήρα προβληματίζουν επίσης συγχρονικά όσον αφορά στη σχέση που δημιουργείται μεταξύ δύο διαφορετικών ως προς τη χρονική τοποθέτηση τους εταίρων: αφενός του τοπικού ως περιφερειακού και ταυτόχρονου εκφραστή ενός χρόνου παραδοσιακού και αφετέρου του κεντρικού¹⁹³, ως εκφραστή ενός χρόνου νεωτερικού¹⁹⁴.

Και ενώ οι κοινωνικές δομές συνιστούν πράγματι τον πιο πρόσφορο συγχρονικό τόπο ανάγνωσης της αδυναμίας υπέρβασης του παραδοσιακού τρόπου κοινωνικής οργάνωσης, η πρόθεση ανάλυσης εντούτοις των αιτιών, των ερμηνειών και κυρίως των συνεπειών της αδυναμίας για μια συνολική, πλήρη και κυρίως ανώδυνη μετάβαση σε σύγχρονους τύπους κοινωνικών οργανώσεων, περιέρχεται σημαντικά στο πεδίο της συμβολικής τάξης: στην κουλτούρα δηλαδή του τόπου και στις διαδράσεις που προκλήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου από τη σχέση της με την κοινωνική καθημερινότητα. Στο πλαίσιο αυτής της σχέσης το κοινωνικό-πραγματικό¹⁹⁵ και το συμβολικό εναλλάσσουν τη λειτουργία τους ως τόπου επίκλησης και εκπλήρωσης της σκέψης, της δράσης και της συμπεριφοράς, καταλήγοντας να συνθέτουν έναν αδιάσπαστο κύκλο στον οποίο περιλαμβάνεται η συνολική συλλογική κοινωνική

¹⁹² Η έννοια του τοπικού, προέκυψε ως υποκατάσταση της ιδέας της κοινότητας, η οποία στο χώρο της κοινωνιολογίας διαμορφώθηκε ως απάντηση σε ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας μιας συστηματικά δομημένης και σχεδιασμένης κοινωνίας, με τη δυνατότητα αντίστασής της σε κοινωνικές μεταβολές όπως επίσης και με τη δυνατότητά της να αποδέχεται ομάδες μη δεκτικές στους κανόνες και τις αξίες της πλειοψηφίας (βλ. σχετικά: Παπαϊωάννου, Σ., ό.π., σελ. 13). Η έννοια ωστόσο του τοπικού (locality) διαφοροποιείται υπερβατικά της έννοιας της κοινότητας, καθώς αναφέρεται σε κοινωνίες των οποίων η σχέση με το κεντρικό κράτος δεν είναι απλώς παθητική αλλά προσδιορίζεται επίσης και από μια δραστική, εσωτερική του τοπικού, δυναμική. Οι γεωγραφικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες του τοπικού έχουν ως αποτέλεσμα οι εξωτερικές (θεσμικές και άλλες) γενικές επιδράσεις να επιδρούν διαφορετικά στο εσωτερικό του τοπικού. (σχετικά βλ. Παπαϊωάννου, Σ., ό.π., αλλά και Urry, J., (1987). Society, Space and Locality, στο *Society and Space*, 5, 1987, (435-444).

¹⁹³ Πρωτίστως του εθνο-κρατικού κεντρικού και ακολούθως του παγκόσμιου κεντρικού.

¹⁹⁴ Βλ. Παπαϊωάννου, Σ., (1998) Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Τοπική Κοινωνία και Εκπαίδευση, στο Σ., Παπαϊωάννου, Ρ., Alheit, H., S., Olesen, επιμ., *Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία.*, (Ρέθυμνο/Ανώγειο), σελ. 12.

¹⁹⁵ Σχετικά με τα όρια και τη χρήση του πραγματικού στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε σε επόμενο κεφάλαιο.

συνείδηση των υποκειμένων του χώρου. Η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις της συλλογικής αυτής συνείδησης του τοπικού, (του τοπικού εν γένει) με την ευρύτερη κοινωνία αναφοράς του, η συνολική τους σχέση, αποτελεί εξίσου σημαντικό τόπο ανάγνωσης και κατανόησης του ίδιου του τοπικού και της κοινωνικής «ιδιοσυγκρασίας» του.

Και ενώ μπορούμε με βεβαιότητα να υποθέσουμε ότι οι διαδικασίες του κοινωνικού μετασχηματισμού σε τέτοιου τύπου περιβάλλοντα βρίσκονται όντως σε εξέλιξη και προμηνύουν την υποχώρηση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών¹⁹⁶, εντούτοις παραμένουν σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τα διακυβεύματα και τις επικινδυνότητες που επιφυλάσσει αυτή η ασυγχρονική διαλεκτική. Πιο συγκεκριμένα παραμένουν ζέοντα ερωτήματα αναφορικά με:

- τις αντιστάσεις, τις συγκρούσεις και ενδεχομένως τις απομονώσεις που ενδεχομένως προκύπτουν από τις διαδικασίες μετασχηματισμού ενός κοινωνικού χώρου ο οποίος μετεωρίζεται μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας και
- τη δυνατότητα της πολιτείας να ενισχύσει θετικά και εποικοδομητικά το διάλογο μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας αμβλύνοντας τις αντιθέσεις του, διανοίγοντας προοπτικές πραγματικής ανάπτυξης και αποτρέποντας τις επικινδυνότητές του

Τα προηγούμενα ερωτήματα συστήνουν μια ευρεία προβληματική με πολλές επισκέψιμες όψεις. Σ' αυτήν την προβληματική η εκπαίδευση, ως ένας εκ των ων ουκ άνευ μορφοποιητικών της κοινωνίας (και μορφοποιήσιμων από την κοινωνία) φορέων, εμπλέκεται πρωταγωνιστικά.

Το τελευταίο αλλά πρωθύστερο ζήτημα που εγείρει η μελέτη τέτοιων κοινωνικών πεδίων είναι το ζήτημα των ορίων και των κριτηρίων της αποδοχής και της νομιμότητας της ίδιας της κουλτούρας τους· ζήτημα το οποίο άπτεται άμεσα της πολιτικής διαχείρισής τους.

¹⁹⁶ Βλ. Παπαϊωάννου, Σ., (1998), ό.π., σελ. 11.

7.2. Κουλτούρα και υπο- κουλτούρα στο προς διερεύνηση πεδίο.

Τα συστατικά της κουλτούρας του προς διερεύνηση πεδίου, εγείρουν εύλογα έναν μείζονα προβληματισμό αναφορικά με το χαρακτήρα και τις κοινωνικές επικινδυνότητες της.

Η ίδια η προέρευνά μας, μας νομιμοποιεί να εικάσουμε, ότι συγκεκριμένα συστατικά της ευρύτερης κοινωνικής και ηθικής ταυτότητας του χώρου και ειδικότερα οι πτυχές της εκείνες που είτε οδηγούν σε εκδηλώσεις βίας είτε εκπληρώνονται απ' αυτές, καθορίζουν σημαντικά την κοινωνικοποιητική διαδικασία του πεδίου και εγγράφονται επίσης στην εκπαιδευτική διάστασή της. Εκείνο που απομένει να διερευνηθεί είναι ο βαθμός και κυρίως η κατεύθυνση προς την οποία κάτι τέτοιο ισχύει. Ακόμα περισσότερο, ο προβληματισμός αναφέρεται στη σχέση που η υφιστάμενη κουλτούρα πραγματικά ή προοπτικά εμφανίζει με την έννοια της υποκουλτούρας.

Η πρόθεσή μας να προσδιορίσουμε τη σχέση αυτή οφείλει πρωτίστως να διέλθει από την παρουσίαση του περιεχομένου της ίδιας της έννοιας της υποκουλτούρας, έτσι όπως αυτή έχει μέχρι στιγμής προσδιοριστεί από τον επιστημονικό λόγο. Μια τέτοια ωστόσο προσπάθεια συναντά αρκετές δυσχέρειες καθώς προσκρούει στην ανεπάρκεια από επεξεργασίες και αποσαφηνίσεις ορισμών και ορολογίας¹⁹⁷. Έτσι τα όρια ανάμεσα σε έννοιες όπως υποκουλτούρα, πολιτισμική παραβατικότητα, παρέκκλιση και υποπολιτισμική διαφοροποίηση παραμένουν κάπως αδιευκρίνιστα.

Με τον όρο «υποκουλτούρα» εννοούμε την κουλτούρα οποιασδήποτε ομαδοποίησης ή συλλογικότητας, η οποία ενώ αποδέχεται την πολιτισμική πραγματικότητα του συστήματος στο οποίο είναι ενταγμένη και υιοθετεί σημαντικά στοιχεία από το κυρίαρχο σύστημα αξιών, διαφοροποιείται σε ποικίλο βαθμό έντασης και έκτασης ως προς ορισμένες άλλες κοινωνικές αξίες, κοινωνικά νοήματα και εθιμικούς τρόπους ζωής¹⁹⁸. Σ' αυτόν βέβαια τον αρκετά ευρύ ορισμό η υποπολιτισμική θεωρία και οι εκφραστές της καταθέτουν μια σειρά διακριτών χαρακτηριστικών, τα οποία εμβαπτίζουν το υποπολιτισμικό μόρφωμα ως τέτοιο. Σύμφωνα με τον Brake η υποκουλτούρα γεννάται ως απάντηση σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα για το οποίο δεν υπάρχουν πολιτισμικά πρόσφορες λύσεις. Η δε βιωσιμότητά της καθορίζεται

¹⁹⁷ Βλ. Ατρινάκης, Α. – Στυλιανούδη, Λ., ό.π., σελ. 11.

¹⁹⁸ Βλ. Τάτσης, Ν., (1991), ό.π., σελ. 12.

από τον χρόνο που διατηρείται και το πρόβλημα που τη δημιούργησε. Η βρετανική υποπολιτισμική θεώρηση από την πλευρά της καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ανά το χωρόχρονο υποπολιτισμικοί σχηματισμοί, αν και μακροπρόθεσμα συμβάλλουν στον πολιτισμικό μετασχηματισμό δε φτάνουν ωστόσο να υπερβούν τα όρια της συμβολικής άσκησης κριτικής¹⁹⁹.

Τα προηγούμενα γεννούν εύλογα έναν μείζονα, για την προτεινόμενη μελέτη, προβληματισμό: *αν και σε ποιο βαθμό αλλά και υπό ποιες ανασηματοδοτικές διευκρινίσεις νομιμοποιούμαστε να ισχυριστούμε, ότι οι διεγνωσμένες αξιακές, κοινωνικές, πολιτισμικές διαφοροποιήσεις του προς διερεύνηση κοινωνικού πλαισίου συνιστούν υποκουλτούρα ή προσιωνίζουν τη δημιουργία της.*

Όπως επισημαίνει ο Ν. Δεμερτζής ούτως ή άλλως η καθολική κουλτούρα μιας σύνθετης και στρωματοποιημένης κοινωνίας δε μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ομογενοποιημένο «όλο»²⁰⁰. Απ' αυτήν την άποψη θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι και οι εντοπισμένες διαφοροποιήσεις στην κουλτούρα των συγκεκριμένων περιοχών της Κρήτης συνιστούν απλώς μια πολιτισμική και όχι υποπολιτισμική διαφοροποίηση. Μια τέτοια παραδοχή ενισχύεται ακόμα περισσότερο από το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες αποκλίσεις δεν αφορούν στη συνολική κοινωνική δομή, αλλά σε συγκεκριμένες εκφάνσεις της. Θεωρούμε λοιπόν ότι τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του τόπου δεν μας νομιμοποιούν να την ταυτίσουμε με την έννοια της υποκουλτούρας. Η δεδομένη ωστόσο ασυμβατότητα και αντίθεση που η έννοια της υποκουλτούρας – υποπολιτισμού εισάγει για τα πεδία που τη φέρουν σε σχέση με το σύνολο ή επιμέρους έστω κομμάτια της καθολικής κουλτούρας, μας νομιμοποιούν πιθανόν να θεωρήσουμε ότι η συγκεκριμένη κουλτούρα ενέχει κάποια συστατικά που ενδέχεται να λειτουργούν υπο- ή παραπολιτισμικά. Πολύ περισσότερο όταν κάποια από τα εγγεγραμμένα στην ταυτότητα των μελών του πεδίου στοιχεία οδηγούν στη μερική μόνο αποδοχή των θεσμών και θεσμοποιημένων διαδικασιών της καθολικής κουλτούρας και δυσχεραίνουν ή αναστέλλουν τις λειτουργίες τους. Η σχέση που το πεδίο φαίνεται να έχει με τη

¹⁹⁹ Βλ. Αστρινάκης, Α. – Στυλιανούδη, Λ., ό.π., σελ. 13.

²⁰⁰ Βλ. Δεμερτζής Ν., (1984) Στοιχεία για μια Κουλτούρα Αμφισβήτησης των Νέων στα σχολεία, Στο Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 16, σελ. 25. Βλ. επίσης Papadakis N.,(2003) Diversity and Legitimacy Multicultural awareness, social- educational integration and issues of political stability and legitimacy in D. Meyer- Dinkgrafe (ed.), *European Culture in a Changing World: Between nationalism and Globalism*, (Proceedings of the 8th International Conference of the International Society for the Study of European Ideas/ISSEI), Aberystwyth, ISSEI, 2003. p. 4.

θεσμική έκφανση της κοινωνίας μας βοηθάει να προσδιορίσουμε ως «υπο-» ή «παρα-πολιτισμικά» τα στοιχεία ακριβώς εκείνα που είτε:

9. *αναστέλλουν ή παρεμποδίζουν τις αναπτυξιακές διαδικασίες και πιθανόν απομονώνουν ένα κοινωνικό σύνολο από αυτές*
10. *είτε δημιουργούν συνθήκες αποσταθεροποίησης για το ευρύτερο σύστημα αναφοράς τους.*

Η νοηματοδότηση των παρα-πολιτισμικών συστατικών με τον προηγούμενο τρόπο αναδεικνύει την έννοια της «κοινωνικής ανάπτυξης» και της «πολιτικής σταθερότητας» και υπαγορεύει τη διευκρίνιση του περιεχομένου τους .

7.3. Η έννοια της «κοινωνικής ανάπτυξης».

Όπως αναφέρει ο Eric Hobsbawm «η περίοδος 1950-1975 χαρακτηρίστηκε από τις πλέον φανταστικές, ταχείες, εκτεταμένες και βαθιές αλλαγές της παγκόσμιας ιστορίας»²⁰¹. Η ελληνική ωστόσο κοινωνία εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να διέρχεται ενός συνεχούς όσο και συνολικού σταδίου κοινωνικών μετασχηματισμών Η ιδιαιτερότητά της έγκειται στο γεγονός ότι η μετάβαση από μια αγροτική οικονομία σε μια οικονομία με υπερανπτυγμένο τριτογενή τομέα συντελέστηκε χωρίς τη μεσολάβηση μιας πραγματικής αύξησης της βιομηχανικής παραγωγής. Η εξέλιξη αυτή σε συνδυασμό με τις δημογραφικές ανισορροπίες που προέκυψαν μεταξύ χωριού και πόλης επέδρασαν αναπόφευκτα στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πεδίο²⁰². Οι επιδράσεις καθίστανται περισσότερο αντιληπτές στην περιφέρεια, και κυρίως στους παραδοσιακά οργανωμένους κοινωνικούς σχηματισμούς της. Σε τέτοιου είδους πεδία το «παραδοσιακό» και το «νεωτερικό» δεν έχουν ακόμα προσδιορίσει τη φύση και τα όρια της σχέσης τους, ενώ παράλληλα εξακολουθούν να αναπτύσσουν έντονες μετασχηματιστικές διαδικασίες. Εν μέσω αυτών των διαδικασιών επιχειρείται ο διάλογος μεταξύ της σφριγηλά σφυρηλατημένης ιστορικής συνείδησης του τόπου

²⁰¹«...Είναι μια περίοδος όπου για πρώτη φορά οι αγρότες κατέστησαν μειοψηφία, όχι μόνο στις αναπτυγμένες χώρες, σε πολλές από τις οποίες όμως παρέμειναν μια μεγάλη δύναμη, αλλά και στις χώρες του τρίτου κόσμου. Βλ. E Hobsbawm, Comment in Reflecting on labor in the West since haymarket: a roundtable discussion, στο: J. B. & J. C. MacManus, “The newberry papers in family and community history”, 1986, 2, σελ. 16, όπως αναφέρεται στο: Αρίγκι Τζ., Η αυταπάτη της ανάπτυξης, Αθήνα 1993, σελ. 21.

²⁰²Βλ. Φίλια, Β. (1987), Πρόλογος στο Διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού στην αγροτική Ελλάδα, Εισ.- Επίμ. Δαμιανάκος, Σ., (Αθήνα: ΕΚΚΕ), αλλά και Δαμιανάκου, Σ.- Ζακοπούλου Έ.-Κασίμη, Χ.- Νιτσάκου, Β.- (1997). Εξουσία, Εργασία και Μνήμη σε τρία χωριά της Ηπείρου: Η Τοπική Δυναμική της Επιβίωσης, (Αθήνα: Πλέθρον/Ε.Κ.Κ.Ε.).

και των νεωτερικών λεγόμενων επιταγών εκσυγχρονισμού (ή σε κάθε περίπτωση διαφοροποίησης) βασικών πτυχών της κοινωνικόπολιτισμικής ιδιοσυγκρασίας του. Οι ανασχέσεις ²⁰³ ωστόσο απέναντι στην προοπτική επαναπροσδιορισμού της κοινωνικής ταυτότητας τέτοιων κοινωνικών χώρων παρατείνουν χρονικά το μεταβατικό αυτό στάδιο και εμφατικοποιούν παράλληλα την πολυπλοκότητά του. Το παρατεταμένο αυτό στάδιο μετάβασης και οι εσωτερικές αντιφάσεις που αυτό συνεπάγεται, καλλιεργούν αναπόφευκτα, προϊόντα κοινωνικής συνείδησης, τα οποία χαρακτηρίζονται συχνά από ισχυρές αντιφάσεις και συγκρούσεις, απροσδιόριστες ως προς τις πραγματικές ή δυνητικές συνέπειές τους.

Το πεδίο αναφοράς της παρούσας μελέτης συνιστά εκπρόσωπο μιας τέτοιας παραδοσιακής κοινωνίας, η οποία δεν αποτελεί παθητικό δέκτη των επιρροών του κεντρικού αλλά διαθέτει αφεαυτής τη δυναμική να προσδιορίζει σε σημαντικό βαθμό τις εσωτερικές κοινωνικές σχέσεις και δομές της²⁰⁴. Στο πολιτικό αυτό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου χώρου προστίθενται οι ιδιαιτερότητες της κουλτούρας του, εκείνες που συνιστούν την αμιγή εθιμική και αξιακή έκφανση του χώρου και οι οποίες ενδυναμώνουν, όπως φαίνεται, τις αντιστάσεις του στις εξωτερικές επιρροές. Τα ήθη, τα έθιμα, η συμβολική εν γένει ένδυση της πράξης και της δράσης των υποκειμένων του χώρου και ειδικότερα η στάση του απέναντι σε έννοιες όπως η τιμή και η υπόληψη, αλλά και σε θεσμούς όπως η οικογένεια και ο γάμος, φαίνεται να αντλούν τη λειτουργία τους από κοινωνικές αναγκαιότητες του παρελθόντος· ακόμα περισσότερο φαίνεται να μετουσιώνονται σε «ιερές» ρυθμιστικές συνισταμένες των κοινωνικών σχέσεων του πεδίου. Η διατήρηση της παρελθοντικής αυτής λειτουργίας των αξιών, έχει ως αποτέλεσμα ο συγκεκριμένος αυτός κοινωνικός χώρος της κρητικής επαρχίας να καταχωρείται στη συνείδηση του εξωτερικού ακροατή με έναν τρόπο που μετεωρίζεται μεταξύ του εξωτικού και του πραγματικού. Η αποκάλυψη των αντικειμενικών διαστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας του χώρου αποτελεί όντως ιδιαίτερα προβληματικό εγχείρημα καθώς, ακόμα και αυτό το ίδιο το «εξωτικό» που τον περιβάλλει, δεν παύει να παραμένει απροσδιόριστο ως προς τα συστατικά σημεία αναφοράς του και κυρίως ως προς τις συνέπειές του στην

²⁰³ Απ' όπου και αν προκύπτουν αυτές.

²⁰⁴ Βλ. Παπαϊωάννου, Σ., (1998) Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Τοπική Κοινωνία και Εκπαίδευση, στο Παπαϊωάννου, Σ., Alheit, P., Olesen, H., S., επιμ., *Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία.*, (Ρέθυμνο/Ανώγεια), σελ. 13.

κοινωνική πραγματικότητα. Το βέβαιο είναι ότι οι διαχωρισμοί μεταξύ «εξωτικού» και πραγματικού καθίσταται απαραίτητοι προκειμένου να κατανοηθεί συνολικά η κοινωνική φύση του χώρου όπως επίσης βέβαια και επείγουσα είναι και η ανάγκη για την κατανόηση αυτή. Σε κάθε σχετική επομένως ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου κοινωνικού πεδίου, και σε οποιαδήποτε πτυχή και αν αυτή αναφέρεται, εκείνο που καταρχάς προέχει είναι να προσδιορισθεί ένας κεντρικός άξονας αναφοράς και μέσω αυτού η απώτερη σκοπιμότητα της έρευνας· πολλώ δε μάλλον όταν μια τέτοια προσέγγιση αξιώνεται να προσθέσει ουσιαστικά όχι μόνο στην απλή κατανόηση των δομών της συγκεκριμένης κοινωνίας αλλά και να υποδείξει τις προοπτικές της πραγματικής κάλυψης των αναγκών της και της επίλυσης των προβλημάτων της.

Για μας η ανάγκη καταγραφής της αντικειμενικής πραγματικότητας του χώρου και ο σχετικός διαχωρισμός μεταξύ εξωτικού και πραγματικού, η διερεύνηση επομένως της κουλτούρας του τόπου προκύπτει από και έως του σημείου εκείνου που η τελευταία δεν καταλήγει να επηρεάζει ανασταλτικά την τοπική κοινωνική ανάπτυξη της και παράλληλα δεν παράγει συνθήκες αποσταθεροποίησης για το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα στο οποίο η κοινωνία αυτή εντάσσεται.

Στη δική μας ερευνητική προσέγγιση λοιπόν το ζήτημα της έννοια της «κοινωνικής ανάπτυξης» του τόπου αναγορεύεται σε προσδιοριστικό άξονα της αναφοράς μας²⁰⁵. Με τον όρο «κοινωνική ανάπτυξη» αναφερόμαστε στο σύνολο των διαδικασιών εκείνων που σχετίζονται με τις θεσμικές εκφάνσεις του κοινωνικού· ακόμα πιο συγκεκριμένα αναφερόμαστε στην *π ρ ό θ ε σ η* αλλά και στη *δ υ ν α τ ό τ η τ α* του συγκεκριμένου κοινωνικού χώρου να συμμετάσχει και να αξιοποιεί γόνιμα τις θεσμικές ευκαιρίες του αλλά και να ανταποκρίνεται στις θεσμικές υποχρεώσεις του.

Μια τέτοια οριοθέτηση οδηγεί αυτομάτως σε δύο αλληλοεμπλεκόμενες προεκτάσεις: Η πρώτη εξ αυτών συνδέεται με την έννοια της *δ υ ν α τ ό τ η τ α*ς η οποία σε μεγάλο βαθμό επικαθορίζεται από τη διαχείριση του τοπικού από το πολιτικό κέντρο και δημιουργεί με τη σειρά της δύο ερωτήματα:

²⁰⁵ Βλ. Παπαϊωάννου, Σ., (1998) ό.π., σελ. 15

- Το πρώτο σχετικό ερώτημα αναφέρεται στο εάν και κατά πόσο οι απολήξεις της κεντρικής αναπτυξιακής πολιτικής καταλήγουν όντως στο τοπικό επίπεδο.
- Το δεύτερο (αλλά επί της ουσίας πρωτότερο και οπωσδήποτε βασικότερο) ερώτημα, σχετίζεται με την ίδια την αντίληψη του κεντρικού περί ανάπτυξης και κυρίως με το εάν και κατά πόσο αυτή λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες του τοπικού²⁰⁶.

Παράλληλα προς τις βασικές πολιτικές επέμβασης στο τοπικό επίπεδο αναδύεται και το ζήτημα των όρων υπό τους οποίους οι θεσμικοί φορείς εκπροσωπούνται στο χώρο. Με την έννοια «όροι» αναφερόμαστε ουσιαστικά στη στάση και τη διαχείριση των στελεχών των ίδιων των φορέων απέναντι στην τοπική κοινωνία αλλά και απέναντι στο έργο που καλούνται να επιτελέσουν εντός της στη μεταφορά εν ολίγοις των δικών τους ερμηνειών για αυτά και κυρίως στο περιεχόμενο των ερμηνειών αυτών

Η δεύτερη προέκταση του τρόπου με τον οποίο οριοθετήσαμε την «κοινωνική ανάπτυξη» του χώρου συνδέεται με την έννοια της *π ρ ό θ ε σ η ς* που το ίδιο το πεδίο εκδηλώνει ή δεν εκδηλώνει αναφορικά με την συμμετοχή και την αξιοποίηση των θεσμικών ευκαιριών του. Στο σημείο αυτό αναδύονται δυο επιμέρους πτυχές:

- τα ερωτήματα που σχετίζονται με την πρώτη πτυχή μας επιστρέφουν εύλογα στην παράμετρο της δυνατότητας (ή της ευκαιρίας) που τα μέλη της κοινωνίας αυτής έχουν ή αισθάνονται ότι έχουν απέναντι στις θεσμικές εκφάνσεις της κοινωνίας. Κι αυτό διότι ο βαθμός της πρόθεσής για συμμετοχή σε αυτές συναρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη «δυνατότητα» που τους παρέχεται, ως επικαθορισμός της τελευταίας²⁰⁷.
- Το δεύτερο ερώτημα σχετίζεται με τα εσωτερικά πολιτισμικά στοιχεία της ίδιας της ιδιοσυγκρασίας του τόπου και την κατεύθυνση προς την οποία αυτά επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά τους.

²⁰⁶ Ο Σκεύος Παπαϊωάννου αναφέρει σχετικά: «...δεν υπάρχει στις μελέτες αυτές κανένας σοβαρός προβληματισμός σχετικά με τις αρνητικές επιδράσεις της προωθούμενης αναπτυξιακής λογικής στο οικοσύστημα, στο πολιτιστικό και στον κοινωνικό τοπικό σύστημα και αυτό συμβαίνει όταν όλοι ξέρουν ότι σε πολλές περιπτώσεις, και ιδιαίτερα στα νησιά, τα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά και κοινωνικά δεδομένα είναι κυριολεκτικά αυτά που αποτελούν τη βάση της οικονομικής δραστηριότητας». Βλ. Παπαϊωάννου, Σ., (1998),

²⁰⁷ Βλ. Bourdieu, P., & Passeron, Cl., (1996) Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα, Εισ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Μετ. Παναγιωτόπουλος, Ν.- Βιδάλη, Μ., (Αθήνα: Εκδόσεις του Βιβλίου), σελ 33.

Η προηγηγούμενη αναφορά σε όψεις της κοινωνικής ανάπτυξης κρίθηκε απολύτως αναγκαία προκειμένου να διερευνηθούν θεωρητικά οι τρόποι και οι όροι επίδρασης της κεντρικής- κρατικής αναπτυξιακής πολιτικής στα πλαίσια δράσης των υποκειμένων ενός πεδίου που υφίσταται διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού· όπως ακριβώς είναι το πεδίο της έρευνάς μας.

7.4. Κουλτούρα και Δημοκρατία

Η έννοια της κοινωνικής ανάπτυξης δεν αποτελεί παρά τον άξονα της πραγματικής δόμησης και κατοχύρωσης της ίδιας της έννοιας της δημοκρατίας, καθώς η πρόσληψη για την τελευταία, προσδιορίζει, επί της ουσίας, τη φιλοσοφία αλλά και την κατεύθυνση προς την οποία σχεδιάζονται και διοχετεύονται στην κοινωνία οι κρατικές εν γένει αλλά και κυρίως οι εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών. Η συνθήκη της οικουμενικής συν-κοινωνίας και της οικονομικής αλληλεξάρτησης και κυρίως οι πολιτισμικές αντιφάσεις και οι αξιακές ασυμβατότητες που αναδύονται από αυτές, τείνουν να καταργήσουν, αν όχι τα ίδια τα αυτονόητα της δημοκρατίας, τουλάχιστον, το αυτονόητο της εφαρμογής τους²⁰⁸. Τα παραδοσιακά μοντέλα δημοκρατίας βρίσκονται αντιμέτωπα με την πλέον πολύπλοκη πρόκληση που, σύμφωνα με τον Dahl, δεν είναι άλλη από τη συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας²⁰⁹. Η διασφάλιση της κοινωνικής και πολιτικής σταθερότητας, τόσο σε μικρο- όσο και σε μακρο- κοινωνιολογικό επίπεδο, συνιστά ένα εκ των ων ουκ άνευ διακυβευμάτων της σύγχρονης οικουμενικής πραγματικότητας. Οι βασικές αντιστάσεις σε ένα τέτοιο διακύβευμα προέρχονται ακριβώς και κατά κύριο λόγο από τη συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας και ιδίως από τα ερωτήματα που αυτή αναδεικνύει αναφορικά με έννοιες όπως διαφορετικότητα, νομιμότητα και αποδοχή, ατομικά και συλλογικά ανθρώπινα δικαιώματα. Η σχέση μεταξύ πολιτικής σταθερότητας και πολιτισμικής διαφοράς επικαθορίζει και επί της ουσίας επαναδομεί πλέον, σε μεγάλο βαθμό, την ίδια την έννοια της δημοκρατίας. Ταυτόχρονα, εγείρει ισχυρούς αποπροσανατολισμούς στη συζήτηση αναφορικά με την έννοια της

²⁰⁸ Βλ. Πανούσης, Ι., (2003) Το Περιθώριο σε συνθήκες Παγκοσμιοποίησης, στο Παναγιωτοπούλου, Ρ.-Κονιόρδος, Σ.- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., επιμ., *Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία*, (Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.), σελ. 259- 260

²⁰⁹ Papadakis Nikos, (2004) *Diversity and Legitimacy* Multicultural awareness, social- educational integration and issues of political stability and legitimacy in a multicultural Europe. p. 1.

κουλτούρας και τους όρους υπό τους οποίους αυτή διασφαλίζει ηθικά τη νομιμότητα και την αποδοχή της²¹⁰.

Στο σημείο αυτό θα επιστρέψουμε στην αναφορά μας στα αυτονόητα της δημοκρατίας και στον τρόπο με τον οποίο αυτά επανα- διεκδικούν την υποστασιοποίησή τους μέσα από τη σχέση της τελευταίας με την κουλτούρα, τις διαφορετικές εκφάνσεις της αλλά - και κυρίως- τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκεται η μεταξύ τους ηθική συνάφεια.

Με την πρόθεση να εκκινήσουμε από ένα σημείο σταθερότητας θα αναφερθούμε στις δομικές συνιστώσες της ίδιας της κουλτούρας, που δεν είναι άλλες από τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κοινή ιστορία, το εθνικό και αξιακό, εν γένει, πλαίσιο σκέψης και δράσης, που ιστορικά προκύπτει εξ αυτών²¹¹. Στον άξονα των τριών αυτών συνιστωσών, διαμορφώνεται η κουλτούρα στις διάφορες εκδοχές της. Η σαφής εντούτοις γεωγραφική διακριτότητα, που για αιώνες έθρεψε και θωράκισε τις χωροχρονικές εκφάνσεις της κουλτούρας, έχει πλέον καταργηθεί. Η συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας καθιστά θρησκείες, γλώσσες και ιστορίες, ενοίκους κοινών γεωγραφικών πλαισίων, που διεκδικούν την αυθεντικότητα, την πολιτισμική και νομική αναγνώρισή τους, την έκφραση εν ολίγοις και τη βιωσιμότητά τους²¹². Η απομάκρυνση από την έννοια του έθνους- κράτους διεύρυνε την μικρο- επίπεδη και δεδομένη ποικιλότητα που οι τοπικοί σχηματισμοί του κράτους εμφανίζουν. Τα κρατικά μορφώματα δεν σημαίνουν πλέον απαραίτητα την ύπαρξη ενός κοινού συμβολικού τόπου σκέψης και δράσης για τους πολίτες τους, καθώς εντός των ίδιων συνόρων εντοπίζουμε κοινωνικές ομάδες, που δεν φέρουν κοινή με την πλειοψηφία ούτε τη γλώσσα ούτε τη θρησκεία αλλά ούτε και πολύ περισσότερο την ιστορία τους. Και ενώ το δικαίωμα στην έκφραση θεωρείται αδιασάλευτη αρχή της δημοκρατίας, ένα από τα αυτονόητα που την δομούν και την εκπληρώνουν, η πολιτική διαχείριση της «διαφοράς» εντούτοις, δεν φαίνεται να διακρίνεται από την αντίστοιχη, αυτονόητη σαφήνεια. Για τη δική μας ωστόσο μελέτη, η αναφορά στην συνθήκη της πολυπολιτισμικότητας και στα αιτήματα που αυτή έθεσε ενώπιον της πολιτικής, δε χρησιμεύει παρά ως μια ακροθιγής νύξη του τρόπου με τον οποίο διευρύνεται, σχεδόν

²¹⁰ Όπως αναφέρει ο P. Schlesinger «Ποιος έχει το ρόλο να αναγνωρίζει ποιον; Πότε και για ποιο σκοπό; Ποιος έχει τη δύναμη που να του επιτρέπει να ορίσει ποιον θα αναγνωρίσει;» Βλ. P., (2002), p. 644.

²¹¹ Papadakis, N., 2004, ό.π., p. 4.

²¹² Gutmann, (1997) (ed.), Πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Πόλις, σελ. 83.

χαοτικά, η πολυπλοκότητα και η αλληλεξάρτηση των πολιτικών συστημάτων αλλά και η δυνατότητα τους για μια πολιτική διαχείριση, σύστοιχη με ισότητας δικαιοσύνη και ελευθερία όρους νομικής ισότητας και πολιτισμικού σεβασμού.

Στην ίδια την έννοια της δημοκρατίας ωστόσο ενυπάρχει μια εγγενής αντίφαση που, ως δομική της συνισταμένη, υπονομεύει όχι μόνο τη σχέση της με την κουλτούρα (εν προκειμένω) αλλά και τη σχέση της με τον εαυτό της. Η αναφορά σε ανθρώπινα δικαιώματα αντιλαμβάνεται ως εξίσου φυσικούς αποδέκτες, όχι μόνο την ατομική αλλά και τη συλλογική υπόσταση. Στο σημείο ακριβώς αυτό γεννάται ένας ισχυρός κραδασμός για ένα από τα δομικά αυτονόητα της δημοκρατίας: την καθολικότητά της. Η ακριβής και πλήρης διάκριση μεταξύ ατομικού και συλλογικού ως ταυτόχρονου και ισάξιου τόπου θεμελίωσης και κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εν γένει, καλλιεργεί αναπόδραστες ανασχές αλλά και αντιθέσεις στην ίδια την εφαρμογή των δημοκρατικών αρχών. Το δικαίωμα της επιλογής στην έκφραση παραμένει θεωρητικά αδιαμφισβήτητο τόσο για τα άτομα όσο και για τις συλλογικότητες. Ηθικές ωστόσο και θρησκευτικές, κοσμοθεωρικές εν γένει εκφράσεις, που έχουν διαμορφωθεί στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης συλλογικότητας και οι οποίες καταστρατηγούν τα δικαιώματα των ίδιων των μελών της, γεννούν ερωτήματα που παραμένουν μετέωρα. Ο σύγχρονος ηθικός φιλελευθερισμός προτείνει την ηθική αυτονομία και την ιστορική αυθεντικότητα, τον πραγματικό σεβασμό της ατομικότητας ως το συνδυασμό που θα διασφαλίσει μια ενοποιημένη ταυτότητα και μια ελεύθερη κοινωνία πολιτών²¹³. Υπό το πρίσμα αυτό μια κουλτούρα κινείται στα όρια της νομιμότητας και της αποδοχής μόνο όταν εξασφαλίζει για τα μέλη της το δικαίωμα της ηθικής αυτονομίας και της επιλογής²¹⁴. Η έννοια του εξαναγκασμού και της βίας ενάντια στα μέλη μιας κοινωνίας, προβάλλεται από τον ηθικό φιλελευθερισμό ως το κατεξοχήν κριτήριο για την αναγνώριση μιας κουλτούρας. Ακόμα ωστόσο και υπό αυτή τη θέαση τα ερωτήματα παραμένουν συγκεκριμένα και αιχμηρά: Αποτελεί καταστρατήγηση της ατομικής ελευθερίας η διαχείριση που προβλέπει η μουσουλμανική πίστη στη θέση και το ρόλο του γυναικείου φύλου; Αποτελεί καταστρατήγηση της ατομικής ελευθερίας η βιοκοσμική επιλογή των Τσιγγάνων να μην ακολουθούν τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση; Και αν όντως θεωρήσουμε τέτοια φαινόμενα

²¹³ Kymlicka, W. (1995), *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford: Oxford University Press, p. 83..

²¹⁴ Βλ. Papadakis, N., ο.π., p. 7.

ως αντικειμενική αφαίρεση του δικαιώματος του ατόμου στην επιλογή και την ηθική αυτονομία εν γένει, μπορούμε αντίστοιχα να θεωρήσουμε ως μη εκβιαστική οποιαδήποτε προσπάθεια να αφαιρεθεί από τις συλλογικότητες αυτές το δικαίωμά τους σε αυτές τις εκφράσεις;

Όσο βέβαιες και προφανείς είναι οι προκλήσεις για την έννοια της δημοκρατίας και τις περιεχόμενες συνιστώσες της άλλο τόσο προφανής και βέβαια είναι και η πρόκληση στην οποία ο σύγχρονος επιστημονικός λόγος καλείται να ανταποκριθεί, διαχειριζόμενος τα σχετικά, ζέοντα διλήμματα. Και ενώ η επιστημονικοποίηση της έννοιας της κουλτούρας συντελέσθηκε μέσω της μετάβασης από κανονιστικού τύπου προσεγγίσεις σε προσεγγίσεις έμμονες στο περιεχόμενό της²¹⁵, η περί ης λόγος πρόκληση επιτάσσει υπαινητικά την επιστροφή σε επιστημονικές σκοπιές μάλλον αξιολογικές. Ενώ η απουσία αξιολογικών προθέσεων καθιερώθηκε ως μείζονα δομίζουσα αρχή της επιστήμης και της «εξαργυρωσιμότητάς» της στις κοινωνική πραγματικότητα, η ίδια η τελευταία, οξύμωρα και ειρωνικά, φαίνεται να υπαγορεύει την επαναφορά της επιστημονικής κανονιστικότητας ως μέσο διαφυγής των αδιεξόδων της.

Η δική μας έρευνα ενσκήπτει σε ένα κοινωνικό πεδίο το οποίο εμπίπτει ως μικροεπίπεδο κοινωνιολογικό παράδειγμα στις παραπάνω αναφορές. Η κουλτούρα του χώρου αναφοράς αποκαλύπτει κοινωνικές στάσεις, ηθικές νόρμες και αξιακούς προσανατολισμούς που τροφοδοτούν τον προβληματισμό, όχι μόνο ως προς την αμιγή κοινωνική δομή του χώρου αλλά -και κυρίως ως προς την αρτιότητα της ηθικής αυτονομίας των μελών του πεδίου. Από τη σκοπιά αυτή το κριτήριο της «κοινωνικής ανάπτυξης του χώρου» (έτσι όπως αυτό εννοιολογήθηκε σε προηγούμενο σημείο της έρευνας), ως αναγκαία κλείδα στην προσέγγισή μας είναι προφανές ότι καλύπτει μερικά μόνο την ερευνητική αναγκαιότητά μας. *Η έννοια της ατομικής, ηθικής αυτονομίας προστίθεται ως συμπληρωματικό κριτήριο στην προσέγγισή μας.*

²¹⁵ Βλ. Denys, C., 2001, ό.π., σελ. 14. Βλ. επίσης Hebdige, D., 1988, 17κ.ε.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ
Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Ο ορισμός των αναλυτικών συντεταγμένων μας

Όπως ήδη αναφέραμε στο κεφάλαιο σχετικά με τη μεθοδολογία της έρευνάς μας, η ανάλυση των συνεντεύξεων δομικά επιτελείται στη βάση του μοντέλου Ανοιχτής και Αξονικής Κωδικοποίησης (Open and Axial Coding) όπως προτείνεται από τους Strauss & Corbin ενώ περιεχομενικά εφαρμόζεται η μέθοδος της line by line Ανάλυσης Περιεχομένου υπό τη σκέπη της Ερμηνευτικής Μεθόδου. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε το περιεχόμενο και τους όρους χρήσης της έννοιας του «τυπικά αναμενόμενου» στην έρευνά μας. Η εισαγωγή της έννοιας του «τυπικά αναμενόμενου» παρέχει μια επικουρική, αναλυτική συνιστώσα σε πολλά σημεία της προσέγγισής μας. Περιεχομενικά η έννοια γίνεται κατανοητή εάν την αντιληφθούμε σε συνάρτηση με ένα σχήμα αίτιου- αιτιατού και ταυτίσουμε το αιτιατό με το «τυπικά αναμενόμενο». Έτσι, σε ένα συγκεκριμένο αίτιο το τυπικό ή αναμενόμενο αιτιατό είναι αυτό που βάσει κριτηρίων θεωρίας, εμπειρίας ή λογικής αναμένουμε να προκύψει. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια ερμηνευτική κλείδα της οποίας η χρήση οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι σχοινοβατεί μεταξύ αντικειμενικού και υποκειμενικού, αξιόπιστου και αυθαίρετου, διαγράφοντας μια συνεχή πορεία διακινδύνευσης· όπως εξάλλου και η ίδια η ερμηνευτική. Έργο του ερευνητή είναι να μην αγνοήσει τη δεδομένη αυτή διακινδύνευση και κυρίως να μην υποτιμήσει τις ενεχόμενες παγίδες της.

Η Ανοιχτή Κωδικοποίηση των δεδομένων μας ανέδειξε μια σειρά από κατηγορίες και υποκατηγορίες φαινομένων σχετικά με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης και τα κοινωνικο- επαγγελματικά και ευρύτερα αξιακά πρότυπα με τα οποία το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τροφοδοτεί τους μαθητές. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα φαινόμενα αυτά συσχετίζονται, διαδρούν και προσδιορίζουν εν τέλει τους αντίστοιχους προσανατολισμούς των μαθητών, απαιτεί την αναλυτική ερμηνεία τους. Με το σκοπό αυτό, τα αποτελέσματα της Ανοιχτής Κωδικοποίησής μας παραδίδονται ακολούθως στην Αξονική επεξεργασία τους προκειμένου να αναπτυχθούν περιεχομενικά, να συσχετισθούν και να κατανοηθούν όχι πλέον ως μέρη αλλά ως επιμέρους σύνολα και ως όλο.

Για την ακρίβεια, τα κεντρικά φαινόμενά μας συνιστούν τις βασικές θεματικές της ανάλυσής μας. Το περιεχόμενο δε των θεματικών αποδίδεται υπό τη μορφή ειδικότερων

κατηγοριών, και, όπου η αναγκαιότητα της κατανόησης το απαιτεί, υπό τη μορφή υποκατηγοριών.

Οι θεματικές μας συνιστούν το κοινό προϊόν της ανάλυσης των συνεντεύξεων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει στο κεφάλαιο της μεθοδολογικής θεμελίωσης της έρευνας, η διαμόρφωση των ερωτημάτων μας ακολούθησε τη λογική του ημιδομημένου τύπου συνέντευξης, κατά τη διεξαγωγή της οποίας η ακρίβεια και η ακολουθία των ερωτημάτων προσδιορίζεται από τις προοπτικές που τα ίδια τα υποκείμενα διανοίγουν στον ερευνητή. Τα όρια και τα πλαίσια που εκ των πραγμάτων οφείλουν να τεθούν στην ανατροφοδοτική αυτή λογική της ημιδομημένης συνέντευξης, προσδιορίστηκαν από συγκεκριμένες θεματικές στις οποίες κινήθηκαν αντίστοιχα τα ερωτήματά μας. Οι θεματικές αυτές, η κατηγοριοποίηση δηλαδή των ερωτημάτων, υπήρξε κοινή τόσο για τις συνεντεύξεις των μαθητών όσο και για τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών και ανακλά στις θεματικές της ανάλυσής μας. Στο σημείο αυτό οφείλουμε διευκρινίσουμε ότι η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών δεν συμπεριέλαβε δικές τους ερμηνείες και αντιλήψεις αλλά περιορίσθηκε στην αυστηρή καταγραφή αντικειμενικών-γεγονοτολογικών συνθηκών. Στην πραγματικότητα οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών αξιοποιούνται ως μια σκοπιά παρατήρησης και καταγραφής των συνθηκών, των συμπεριφορών αλλά και των ερμηνειών των μαθητών σχετικά με τα προς διερεύνηση ζητήματα. Θα προσθέταμε δε, ότι τα χρονικά (τουλάχιστον ένα διδακτικό έτος) και ποιοτικά χαρακτηριστικά (ο αυθορμητισμός και η φυσικότητα της καθημερινής συμπεριφοράς των μαθητών) της επαφής των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ενισχύουν αυτή τη λειτουργία των συνεντεύξεων.

Ακολουθεί η Αξονική Κωδικοποίηση των δεδομένων μας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι, όπως θα καταφανεί από την ίδια την ανάλυσή μας, οι ευρύτερες θεματικές και οι σχετικές κατηγορίες και υποκατηγορίες συνιστούν στην πραγματικότητα ένα σύνολο του οποίου τα επιμέρους βρίσκονται σε μια συνεχή σχέση εμπλοκής και διάδρασης. Η ερευνητική αναγκαιότητα ωστόσο επιβάλλει το δομικό διαχωρισμό της ανάλυσης μας, ο οποίος δεν αποδεικνύεται ικανός να αποτρέψει τις αναπόφευκτες (και συχνές) επαναλήψεις και επικαλύψεις της. Ο σαφής διαχωρισμός και ο συσχετισμός των φαινομένων μας θα επιτελεσθεί μετά το πέρας της αξονικής μας ανάλυσης και θα παρουσιαστεί στα συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας μας, οφείλουμε να αναφερθούμε στις αναλυτικές συντεταγμένες που θα ακολουθήσουμε.

Η καταγραφή των προσανατολισμών των παιδιών αποτελεί το πρώτο βασικό μέρος του παρόντος μέρους. Το περιεχόμενο αυτών των προσανατολισμών οδηγεί ανάλογα τον ερευνητικό φακό σε κρίσιμες ή λιγότερο κρίσιμες πτυχές των κοινωνικών συνθηκών. Οι πτυχές αυτές δεν αναφέρονται μόνο στις συνέπειες στις οποίες οδηγούν οι κοινωνικές συνθήκες αλλά και η σκοπιμότητα που αυτές φαίνεται να εξυπηρετούν. Η σκοπιμότητα μιας κοινωνικής δράσης εξάλλου δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια αυθυτόστατη η αυθαίρετα κατασκευασμένη λειτουργία αλλά ως γέννημα των ίδιων των κοινωνικών συνθηκών. Οι κοινωνικές συνθήκες, τα κοινωνικά αντικείμενα δηλαδή και ο τρόπος με τον οποίο αυτά βιώνονται και ερμηνεύονται από τα υποκείμενα, οδηγούν σε νέες επανερμηνείες, γεννούν τις αιτίες για νέες συνθήκες και διαμορφώνουν νέες σκοπιμότητες. Οι σκοπιμότητες επομένως υποστηρίζονται από συγκεκριμένες κοινωνικές διαδικασίες. Οι ενεχόμενες πτυχές των διαδικασιών αυτών ως εκ τούτου δεν αποτελούν τυχαία δείγματα σκέψης και δράσης αλλά λιγότερο ή περισσότερο «παρασκευασμένες» και σημαίνουσες διαστάσεις τους. Η προσπάθεια να ανιχνευθεί η σκοπιμότητα των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών συναντά την ίδια στιγμή την αιτία ή τις αιτίες της ύπαρξής τους. Ακόμα περισσότερο, σκοπιμότητες και αιτίες συγχωνεύουν το περιεχόμενο τους, καταργούν τις διαχωριστικές γραμμές τους και ανατρέπουν συχνά την τυπικότητα της σχεσιακής ακολουθίας τους. Έτσι, η σκοπιμότητα, από το ρόλο της ως αποτέλεσμα μιας αιτίας, μετατρέπεται η ίδια σε γενεσιουργό της αιτίας. Οι συνιστώσες της σκοπιμότητας λειτουργούν όχι μόνο ως δομημένες αλλά και ως δομίζουσες, αναπαράγουν αυτά τα ίδια τα αίτιά τους και προεκτείνουν συχνά τη λειτουργία τους γεννώντας νέες αιτίες και νέες σκοπιμότητες.

Σε μια τέτοια διεργασία, η προσπάθεια να ανιχνευθούν και να διαχωριστούν με ακρίβεια ο βαθμός στον οποίο οι κοινωνικές δράσεις λειτουργούν ως συνέπειες ή ως αιτίες κοινωνικών συνθηκών συνιστά ένα εξαιρετικά δύσκολο και πολύπλοκο εγχείρημα. Ο τρόπος εξάλλου με τον οποίο εξελίσσεται μια «τοπική αγροτική κοινωνία», οι δια-πλοκές μεταξύ αντικειμενικού και υποκειμενικού και οι δεδομένες εμπλοκές εξωτερικών της κοινωνίας μεταβλητών, αυξάνουν την πολυπλοκότητα αυτή. Και ενώ για τον ερευνητικό φακό η καταγραφή των συμπτωμάτων συνιστά το εύκολο βήμα της ερμηνευτικής του προσέγγισης, η κατανόηση εντούτοις των συμπτωμάτων αυτών αποτελεί τη μείζονα όσο και δυσχερή πρόκλησή του.

Το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης των μελών μιας κοινωνίας εμπεριέχει τα συλλογικά διαμορφωμένα πλαίσια σκέψης και δράσης και τις κοινωνικές συνθήκες της. Υπό την έννοια αυτή οι συνθήκες κοινωνικοποίησης συνιστούν τον προσφορότερο τόπο ανάγνωσης των συμπτωμάτων των αιτιών αλλά και των διαδικασιών που εξυπηρετούν τις σκοπιμότητες των διαμορφωμένων κοινωνικών συνθηκών. Η δυνατότητα εντούτοις του ερευνητικού φακού να κατανοήσει συνολικά τόσο τα αίτια όσο και τους στόχους των σκοπιμοτήτων, προϋποθέτει τη γνώση και την κατανόηση ευρύτερων κοινωνικών, ιστορικών και πολιτικών παραμέτρων. Μια τέτοιου τύπου συνολική κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας του συγκεκριμένου κοινωνικού χώρου, προεκτείνεται σαφώς των πλαισίων της παρούσας μελέτης.

Έτσι, τα κριτήρια με τα οποία συντάσσεται η παρουσίαση και η ερμηνεία των δεδομένων μας, ακολουθούν τις εξής κατευθύνσεις:

- ▶ την παρουσίαση των φαινομένων που συσταίνουν τις συνθήκες κοινωνικοποίησης των παιδιών και
- ▶ το συσχετισμό και την ερμηνεία των φαινομένων αυτών επί τη βάση της τοποθέτησής τους σε ένα σχήμα αιτίου αποτελέσματος, ήτοι με βάση τις εσωτερικές τους αιτίες και σκοπιμότητες.

Η τελική δε προσέγγιση των αποτελεσμάτων επιτελείται υπό το πρίσμα της λειτουργίας τους σε σχέση με δύο μείζονες διαστάσεις:

- ▶ τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία τοποθετείται απέναντι στην ηθική αυτονομία των μελών της.
- ▶ τον τρόπο με τον οποίο φαίνεται να επιδρά η εσωτερική κοινωνική στάση του πεδίου στις δυνατότητες και τις προοπτικές της κοινωνικής ανάπτυξής του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Οι Θεματικές των δεδομένων μας: Ονοματοθέτηση- ανάλυση-ερμηνεία και συσχετισμός

1^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ:

ΑΝΑΘΕΣΗ ΡΟΛΩΝ:
**ΟΙ ΣΕΞΙΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑ- ΓΡΑΦΕΣ
ΤΩΝ ΤΡΟΧΙΩΝ ΤΟΥ ΒΙΟΥ**

Ο τρόπος με τον οποίο οριοθετούνται τα πλαίσια δράσης των δύο φύλων, φαίνεται να προσδιορίζεται από σαφή κριτήρια και αναγορεύσεις σεξιστικού χαρακτήρα. Τα συστατικά των πλαισίων δράσης καλλιεργούνται μέσα από μια σειρά προφανών αλλά και επικαλυμμένων πρακτικών οι οποίες καταλήγουν να τα φυσικοποιούν στα παιδιά, προβάλλοντάς τα ως αυτονόητα και συχνά αναπόδραστα. Οι βιολογικές τροχιές των μαθητών και των μαθητριών φαίνεται με ένα τρόπο να προδιαγράφονται από το ίδιο το κοινωνικό πλαίσιο που διασφαλίζει έτσι τη δομημένη αλλά και δομίζουσα λειτουργία του.

1. 1. Διφυλικά, συμπεριφορικά πλαίσια δράσης και διαφυλικές σχέσεις.

1.1.1. Η έννοια της αυτονομίας: Τα αρσενικά χαρακτηριστικά της και οι ασυμβατότητες του μέτρου της.

Η έννοια της αυτονομίας εισάγεται στην ανάλυσή μας, μέσω μιας σειράς πρακτικών, δράσεων και επιλογών των μαθητών αλλά και μέσα από τις ερμηνείες στις οποίες τα υποκείμενα της έρευνας (μαθητές και μαθήτριες) προβαίνουν σε σχέση με την ποιότητα της ζωής τους και τα κριτήρια που την προσδιορίζουν. Έτσι, εντοπίζουμε πρακτικά δείγματα παροχής ελευθεριών, οι οποίες φαίνεται συνολικά να δομούν το ευρύτερο αίσθημα της αυτονομίας των ίδιων των υποκειμένων.

Πριν από την αναφορά μας σε συγκεκριμένες πρακτικές θα πρέπει να τονίσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα υποκείμενα αξιολογούν την «ελευθερία» και την συνδέουν με την ποιότητα της ζωής τους. Στην ερώτηση **Θεωρείς ότι τα αγόρια και τα κορίτσια περνάνε το ίδιο καλά στο χωριό;**, διαπιστώνουμε ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες απάντησαν: **τα αγόρια**. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

Μαθητής1:

Νομίζεις ότι τα κορίτσια ή τα αγόρια περνάνε καλύτερα εδώ στο χωριό; Τα αγόρια.

Γιατί; Εεε...τα αγόρια κάνουν ότι θέλουν...οι κοπελιές είναι...δεν είναι το ίδιο.

Μαθητής5:

Θα προτιμούσες να 'σουν κορίτσι; Όχι.

Γιατί; Γιατί δε θα θελα να κάνω τη ζωή που κάνουνε τα κορίτσια. Αυτές δε τις αφήνουνε να κάνουνε ό, τι θέλουνε.

Μαθήτρια3:

Νομίζεις ότι τα κορίτσια ή τα αγόρια περνάνε καλύτερα εδώ στο χωριό; Τα αγόρια γιατί έχουνε περισσότερη ελευθερία.....».

Η έννοια της ελευθερίας συνδέεται στην ουσία με την δυνατότητα αυτοδιαχείρισης των παιδιών. Η δυνατότητα αυτή αναφέρεται αποκλειστικά και μόνο στα αγόρια. Εκείνο που πρωτίστως θα εντοπίζαμε ως συνέπεια αυτής της διάκρισης είναι η αντίληψη που διοχετεύεται σε αγόρια και κορίτσια αναφορικά με τη θέση και το ρόλο των δύο φύλων. Η αντίληψη αυτή θέτει τη βάση για μια αξιολόγηση που ως μείζον συστατικό της ενέχει το αίσθημα της υποτίμησης της ζωής των κοριτσιών, η οποία μάλιστα από μέρους των αγοριών εκφράζεται ρητά (**M1:** *οι κοπελιές είναι...δεν είναι το ίδιο*, **M5:** *Γιατί δε θα 'θελα να κάνω τη ζωή που κάνουνε τα κορίτσια*). Η υποτίμηση αυτή, παρόλο που ως σημείο αναφοράς της έχει το πλαίσιο του ρόλου των κοριτσιών και όχι τα ίδια τα κορίτσια, αντιλαμβανόμαστε εύλογα ότι δεν μπορεί παρά να επικαθορίζει την αντίληψη των αγοριών για το άλλο φύλο και να επιδρά ως εκ τούτου στη διαμόρφωση της μεταξύ τους σχέσης. Το αίσθημα εξάλλου της υποτίμησης για τον εκφραστή του ενέχει αφεαυτού το αίσθημα της υπεροχής, της πλεονεκτικής δηλαδή θέσης έναντι του άλλου. Για τον ίδιο δε τον αποδέκτη, το αίσθημα της υποτίμησης ενέχει αντίστοιχα την αίσθηση της αδυναμίας, της μειονεκτικής θέσης έναντι του άλλου. Σε κάθε περίπτωση, η παρουσία του αισθήματος υποτίμησης μεταξύ δύο εταίρων υπονομεύει εύλογα τη διαμόρφωση μιας σχέσης υπό όρους ισότητας και σεβασμού.

Στον τύπο τα χαρακτηριστικά και το μέτρο των παρεχόμενων ελευθεριών στα αγόρια, μας εισάγει η απάντηση της M3, η οποία ολοκληρωμένη έχει ως εξής:

Μαθήτρια 2:

Νομίζεις ότι τα κορίτσια ή τα αγόρια περνάνε καλύτερα εδώ στο χωριό; Περνούνε και τα κορίτσια...τα' αγόρια περνούνε καλύτερα. Τα κορίτσια είναι συνέχεια μέσα στο σπίτι και βλέπουνε τα έργα. Παίζουνε βέβαια και τα κορίτσια μπάλα. Τα αγόρια ας πούμε πάνε στο καφενείο με το πατέρα τους και παίζουνε χαρτιά... Πέρνουνε το αυτοκίνητο. Το κορίτσια όμως δε μπορούνε να βγούνε από το σπίτι α (αν) δε ρωτήζονε (ρωτήσουν) τη μάνα τους..

Αλλά και απαντήσεις των μαθητών της έρευνας, οι οποίες καταθέτουν τα ίδια συστατικά, όπως είναι η απάντηση του Μαθητή1:

Μαθητής 1:

Υπάρχουν πράγματα που τα κορίτσια ή τα αγόρια δεν επιτρέπεται να κάνουν; Τα κορίτσια δε τα αφήνουν οι πατεράδες τωνε (τους) να βγούνε κατά τα μεσάνυχτα όζω. Δηλαδή τα μεσάνυχτα βγαίνουμε εμείς έξω και πάμε στα μαγαζιά. Αυτές όμως δε μπορούνε. Απαγορεύεται να παίρνουνε τα αμάξια τα κορίτσια. Πολλά πράγματα δεν μπορούνε να κάνουνε.

Για ποιο λόγο δε τα αφήνουν τα κορίτσια οι πατεράδες τους να βγαίνουν από το σπίτι; Εκείνο το ροζ σπίτι με τα κεραμίδια το βλέπετε; Ε...αυτός δεν τα αφήνει να πηγαίνουνε στο γυμνάσιο για να μη πιάσουνε λέει γκόμενους.

Οι έξοδοι από το σπίτι συνιστούν πρωταρχικό σημείο ελευθερίας των αγοριών. Ο Διευθυντής αναφέρει χαρακτηριστικά «τα αγόρια είναι συνέχεια στους δρόμους. Και φυσικά βοηθάνε και στις δουλειές». Οι έξοδοι αυτές αναφέρονται είτε στην συνεχή δυνατότητά τους για βόλτες και παιγνιώδη ενασχόληση εντός των ορίων του χωριού, είτε στη δυνατότητά τους να συχνάζουν στα καφενεία του χωριού ακόμα και αργά τη νύχτα αλλά και να εξορμούν με το αυτοκίνητο σε διπλανά χωριά. Στη συνείδηση των μαθητών η δυνατότητά τους αυτή εμφανίζεται τόσο φυσικοποιημένη, αυτονόητη και συμβατή με τα δικαιωματικά τους πλαίσια, ώστε δεν αισθάνονται την ανάγκη να την νομιμοποιήσουν λαμβάνοντας σχετική άδεια από τους γονείς ή έστω ενημερώνοντάς τους. Χαρακτηριστική ως προς αυτό το σημείο είναι η αναφορά του Μαθητή 5:

Μαθητής 5:

Που μπορείς να πηγαίνεις δηλαδή εσύ; Εεε...προχθές ας πούμε πήγαμε με το Κώστα στη Σφάκα βόλτα με τ' αυτοκίνητο.

Το είχες πει στους γονείς σου; Όι...αφού μ' αφήνει ο πατέρας μου, το κατέχει δηλαδή και δε τονε νοιάζει...

Η αναφορά μάλιστα στη δυνατότητα εξόδου από το χωριό με αυτοκίνητο, μας επαναφέρει στις αναφορές των προηγούμενων απαντήσεων, στις οποίες η οδηγική ικανότητα εμφανίζεται επίσης ως εξίσου αυτονόητη για τα αγόρια. Η ικανότητα δε οδήγησης φαίνεται να κατακτάται στις περισσότερες περιπτώσεις ήδη από την ηλικία της Γ' τάξης του δημοτικού.

Η αναφορά του Μαθητή 5 ωστόσο μας εισάγει παράλληλα και στη διάσταση της χρήσης της οδηγικής αυτής ικανότητας, τις συνέπειες και τις επικινδυνότητες της. Στο σημείο αυτό αποκαλύπτεται καταφανώς αυτό που στον τίτλο της κατηγορίας μας αναφέρεται ως «ασυμβατότητα του μέτρου» της ελευθερίας. Εν προκειμένω, το τυπικά αναμενόμενο μετουσιώνεται σε τυπικά επιβεβλημένο, και καταδεικνύει την μετρική απόκλιση της συγκεκριμένης δυνατότητας- πρακτικής. Στην περίπτωση αυτή, η εξορισμού επικίνδυνη πρακτική της οδήγησης αυτοκινήτου από ένα παιδί συνδυάζεται με

τη δυνατότητά του για εξόδους από το χωριό που δεν αυξάνουν μόνο τους οδικούς κινδύνους αλλά ταυτόχρονα ελαστικοποιούν τον γονεϊκό έλεγχο των δραστηριοτήτων και των εμπειριών του παιδιού. Ο Μαθητής 1 αναφέρει χαρακτηριστικά:

(Μαθητής 1:

Στο Γουδί μια φορά είχα πέσει που είχαμε πάει με το ξάδερφό μου με τ' αυτοκίνητο, είχα πέσει μέσα σε να λάκκο και είχα πέσει μέσα στη φυτεία....(φυτεία ινδικής κάνναβης.)

Η ελαστικοποίηση ή η απουσία ελέγχου προκύπτει αντίστοιχα ως συνέπεια και στις νυχτερινές εξόδους των αγοριών. Η επαφή των παιδιών με το νυχτερινό περιβάλλον τα εκθέτει αναπόφευκτα σε πραγματικούς κινδύνους και τα εμπλέκει παράλληλα συμβολικά στη συγκοινωνήση ασύμβατων πρακτικών. Ο Μαθητής 1 αναφέρει:

Σε τι μαγαζιά πηγαίνετε εσείς; Στα καφενεία. Υπάρχει και ένα μαγαζί με ηλεκτρονικά, ένα μπαράκι... αυτά...Στο μπαράκι δε μπαίνω εγώ τα μεσάνυχτα γιατί είναι οι πιο πολλοί γυαλισμένοι (μεθυσμένοι) και...ένας είχε μαχαιρώσει μια φορά ένα ξάδερφό μου, σιόκερο με 'μενα. Ήτανε μεθυσμένος ο άλλος και δεν ήξερε τι έκανε... ντουκου τονε κάτω. (να τον κάτω!).

Οι επικινδυνότητες που σχετίζονται με αυτού του τύπου την ελευθερία ανιχνεύονται ακόμα πιο έντονα στην δυνατότητα των αγοριών του γυμνασίου να πραγματοποιούν νυχτερινές εξόδους με αυτοκίνητο και με παρέα συνομηλίκων ακόμα και στην πόλη του Ηρακλείου. Η Μαθήτρια 3 αναφέρει για τον αδερφό της που πηγαίνει στη Γ΄ τάξη του γυμνασίου:

Υπάρχουν πράγματα που τα κορίτσια ή τα αγόρια δεν επιτρέπεται να κάνουν; Τα αγόρια πάνε στο Ηράκλειο, δε διαβάζουνε... από την τρίτη γυμνασίου πάνε στο Ηράκλειο. Ας πούμε ο αδερφός μου ήτανε πάρα πολύ καλός μαθητής. Και από όταν έφτασε τρίτη γυμνασίου άρχισε να πηγαίνει στο Ηράκλειο. Πάει ας πούμε στο Ηράκλειο με τους φίλους του και γυρίζει τέσσερις, πέντε το πρωί. Και μετά όταν έχει σχολείο μετά δε μπορεί να ζυπνήσει.

Σε προηγούμενο σημείο η μαθήτρια έχει διευκρινίσει τον τρόπο με τον οποίο ο αδερφός της οδηγήθηκε στην δυνατότητά του αυτή καταθέτοντας παράλληλα και συνέπειες οδικής επικινδυνότητας.

Με τους γονείς σου συζητάτε; Με τη μαμά μου συζητάμε για διάφορα πράγματα. Μερικές φορές ο μπαμπάς μου μιλάει στον αδερφό μου για να του πει να προσέχει. Γιατί ο αδερφός μου παίρνει το αυτοκίνητο. Ο μπαμπάς μου βέβαια έχει μετανιώσει τώρα που του έμαθε να οδηγά γιατί ο αδερφός μου έχει τρακάρει δυο φορές. Και έτσι τονε μαλώνει καμιά φορά.

Η τελευταία αναφορά της Μαθήτριας 3 αποκαλύπτει ένα οξύμωρο σχήμα. Πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο επιλογές και κατευθύνσεις που οι γονείς (και εν προκειμένω του πατέρα) δίνουν στα αγόρια μετουσιώνονται χωρίς την ενσυνείδητη δική τους ηθική συνέργια σε πρακτικές που υπονομεύουν όχι μόνο (και πρωτίστως) τον

προσανατολισμό των παιδιών αλλά και τις ίδιες τις αρχικές προθέσεις των γονέων. (Ως προς τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς εργαλειοποιούν, μια σειρά από πρακτικές και συγκεκριμένα τη δυνατότητα οδήγησης των αγοριών, θα αναφερθούμε σε επόμενο μέρος της ανάλυσής μας).

Συνολικά, στο μέρος αυτό θελήσαμε να αναφερθούμε στα μέτρα της ελευθερίας, και στον τρόπο με τον οποίο αυτή παρέχεται επιλεκτικά στα αγόρια. Στην πραγματικότητα επιχειρήσαμε να αποκαλύψουμε τις πραγματικές και συμβολικές επικινδυνότητες που αυτού του τύπου η ελευθερία εγκυμονεί. Παράλληλα θελήσαμε να παρουσιάσουμε αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο καλλιεργείται στη συνείδηση των αγοριών ένα ιδιότυπο και οπωσδήποτε μετρικά μη συμβατό αίσθημα αυτονομίας και υπεροχής έναντι του άλλου φύλλου. Ο τρόπος με τον οποίο αυτό το αίσθημα της αυτονομίας μεταφέρεται, είτε αυτούσιο είτε μεταφρασμένο, σε ευρύτερες διαχειριστικές πρακτικές των αγοριών θα καταφανεί στη συνέχεια της ανάλυσής μας.

1.1.2. Η σεξουαλικότητα: Η απέκδυση από τη φυσιολογικότητα- ενοχικές ενδύσεις και θηλυκοί περιορισμοί

Το ζήτημα της σεξουαλικότητας και ο τρόπος με τον οποίο αυτή καθορίζει τη συμπεριφορά και τη σχέση των δύο φύλων και προεκτείνει ως εκ τούτου τις συνέπειές της στην ευρύτερη οριοθέτηση των ρόλων τους, διατρέχει ούτως ή άλλως την ανάλυσή μας.

Η αντίληψη για τη σεξουαλικότητα διαγράφει τα πλαίσια δράσης των δύο φύλων με διαδικασίες που, όσον αφορά στα κορίτσια, δηλώνονται ρητά ενώ όσον αφορά στα αγόρια αποσιωπούνται. Η αποσιώπηση αυτή δεν υπολείπεται ισχύος καθώς με έναν οξύμωρο τρόπο φαίνεται να τονίζει εμφατικά και να θωρακίζει τα όρια της σεξουαλικότητας του άλλου φύλου.

Η εισαγωγή μας στο ζήτημα της σεξουαλικότητας γίνεται πρωτίστως μέσα από αναφορές και οριοθετήσεις της σωστής και αποδεκτής συμπεριφοράς των κοριτσιών, της υποχρέωσής τους (όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται) να είναι «φρόνιμα».

(Μαθήτρια 2:

Οι γονείς σου σου έχουν μιλήσει για το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρεσαι γενικά;

Εεε. να 'μαι φρόνιμη.

Τι πρέπει να κάνεις δηλαδή για να είσαι φρόνιμη; Εεε...να μη κάνω τρέλες και να 'μαι σοβαρή με...να μην είμαι δηλαδή σε γάμους και να γελώ με τα αγόρια και τέτοια ...και να μη γυρίζω με τα αγόρια στο χωριό...γιατί... καμιά φορά μου λένε ας πούμε να μην κάνω σα τη Μαρία που γελά συνέχεια και πηγαίνει εκεί

που πηγαίνουν και τα αγόρια στους γάμους...)

Βλέπουμε ότι τα όρια της «φρόνιμης» συμπεριφοράς δεν περιορίζονται απλώς στον προσδιορισμό της επαφής των κοριτσιών με το άλλο φύλο αλλά στην πραγματικότητα τον αποκλείουν. Ο τρόπος με τον οποίο περιορίζεται η έκφραση των κοριτσιών απέναντι στα αγόρια παραπέμπει προφανώς σε μια ενοχοποιημένη σεξουαλικότητα ενώ ο τρόπος με τον οποίο η ενοχοποίηση αυτή ανακλάται σε συγκεκριμένες απαγορεύσεις εμφανίζει μια σειρά από εκβιαστικά ευρύτερα χαρακτηριστικά. Ο εκβιαστικός χαρακτήρας των απαγορεύσεων καταδεικνύεται απ' το γεγονός ότι αυτές προεκτείνονται στην καταστολή στοιχείων από τη συμπεριφορά των κοριτσιών που απεκδύουν συνολικά την παιδικότητά τους από βασικά συστατικά της. Η έννοια της σοβαρότητας εισάγεται ως μείζον συστατικό της συμπεριφοράς των κοριτσιών. Η Μαθήτριά 3 αναφέρει σχετικά

(Μαθήτριά 3

Οι γονείς σου σου έχουν μιλήσει για το πώς θα πρέπει να συμπεριφέρεσαι γενικά;

Ναι. Όταν πηγαίνουμε τσι γάμους μου λέει η μαμά μου «να είσαι σοβαρή, να μη κάνεις αυτά που κάνουνε και οι φίλες σου».

Τι κάνουν δηλαδή οι φίλες σου που η μητέρα σου δεν το βρίσκει σωστό; Κάποιες φίλες μου, που είναι πιο μικρές από μένα και άλλες που πάνε πρώτη γυμνασίου κάθε φορά που περνά κάποιος τον κοροϊδεύουνε. Ή όταν κάνουνε κάτι που οι μεγάλοι τους λένε να μην το κάνουνε αυτές συνεχίζουνε και δεν κάθονται στο τραπέζι.

Γυρίζουνε στο κέντρο και γελούνε.

Η «σοβαρότητα» ταυτίζεται ουσιαστικά με την καταστολή της παιγνιώδους διάθεσης της μαθήτριας και του αυθορμητισμού της εν γένει. Στην πραγματικότητα ανιχνεύεται η πρόθεση του οικογενειακού περιβάλλοντος να εκβιάσει στη μαθήτριά μια ενήλικη συμπεριφορά. Η σοβαρότητα, που εδώ ταυτίζεται με καταπίεση της διάθεσης για αυθόρμητη επικοινωνία με το άλλο φύλο, φαίνεται να συνιστά το μέσο που θωρακίζει τα κορίτσια από το ενδεχόμενο της σεξουαλικής έκθεσής τους. Αυτού του τύπου η θωράκιση φαίνεται να ορίζει ως απόλυτο και μοναδικό υπεύθυνο της στεγανότητάς της το θηλυκό γένος χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ανατροφοδοτική διάσταση της σεξουαλικότητας ως ενστίκτου. Τα κορίτσια εμφανίζονται ως φορείς ενός ένοχου φορτίου το οποίο οφείλουν να διαφυλάξουν, υιοθετώντας μια στάση «άμυνας». Συναφής προς μια τέτοια αντίληψη είναι και η προφανής απουσία ανάλογων πρακτικών και περιορισμών απέναντι στα αγόρια. Η απουσία τέτοιου τύπου οριοθετήσεων υπαινίσσεται τα αγόρια ως φυσικούς και επιθετικούς φορείς της σεξουαλικότητας για της οποίας τη διαχείριση δεν φέρουν την ευθύνη.

(Μαθητής 5.:

Οι γονείς σου σου έχουν μιλήσει εσένα για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεσαι στα κορίτσια; Όχι.

Στην αδερφή σου έχουν πει για το πώς πρέπει να συμπεριφέρεται σ' αυτά τα θέματα; Της λένε να 'ναι φρόνιμη.

Τι να μη κάνει δηλαδή για να ναι φρόνιμη; Να μη κάνει ας πούμε παρέα με τα αγόρια που μπορεί να τη πειράζουνε και τέτοια.)

Η τάση να καλλιεργηθεί μια «σοβαρότητα» υπό τους όρους που ήδη αναφέραμε αφορά αποκλειστικά και μόνο στα κορίτσια. Αντιθέτως, ο αυθορμητισμός και η χωρίς περιορισμούς εξωτερίκευση της επικοινωνιακότητας αποδίδεται ως δικαίωμα στα αγόρια. Η **Μαθήτρια 1.** αναφέρει χαρακτηριστικά:

Μαθήτρια 1.:

Αν σου άρεσε κάποιο αγόρι θα το έλεγες στους γονείς σου; Μα σου λέω κυρία δε μ' αρέσει! Να μη λες το «άμα». Αλλά οι φίλες μου μου λένε ποιος τους αρέσει. Τσι Χρυσούλας από τη πέμπτη της άρεσε ο διευθυντής από την Κράνα. Αλλά η Χρυσούλα κυρία είναι πολύ τρωζή (τρελή). Να ακούσεις κυρία κουβέντες! Ό, τι κουβέντες λένε τα αγόρια λέει και αυτή. Ό, τι χειρονομίες κάνουνε τα αγόρια, κάνει και αυτή. Αυτή ναι κυρία αρσενικό. Και αυτή 'ναι αρσενικοθύληκο. Α'θεμάτη! Συγγνώμη κυρία για τη κουβέντα αλλά δεν εμπόρουνα....

Σύμφωνα με τη Μαθήτρια η Χρυσούλα είναι «τρωζή» (τρελή), υπερβαίνει δηλαδή τα εσκαμμένα θηλυκά πρότυπα συμπεριφοράς. Συνεχίζει δε παρομοιάζοντας αποδοκιμαστικά τη συμπεριφορά της Χρυσούλας με την συμπεριφορά των αγοριών. Στο σημείο αυτό το υποκείμενο δεν αποδοκιμάζει τη συμπεριφορά των αγοριών αλλά την ταύτιση της κοριτσιίστικης συμπεριφοράς με αυτή. Εκείνο που για τα κορίτσια συνιστά υπέρβαση των ορίων της δράσης τους, για τα αγόρια αποτελεί φυσική και αποδεκτή συμπεριφορά.

Στο μέρος αυτό επιχειρήσαμε να σκιαγραφήσουμε τα πλαίσια και τις πρακτικές διαχείρισης της σεξουαλικότητας των παιδιών από το οικογενειακό περιβάλλον. Στο σημείο μάλιστα αυτό οφείλουμε να σημειώσουμε ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών αλλά και των μαθητριών της έρευνας η οικογένεια δεν θίγει ποτέ ζητήματα που άπτονται της σεξουαλικότητας του ατόμου όπως επίσης ότι τα ίδια τα παιδιά δεν επιδιώκουν τέτοιου τύπου συζητήσεις καθώς αισθάνονται «ντροπή». Γενικότερα, η οικογένεια αντιμετωπίζει τη σεξουαλικότητα των παιδιών με διαδικασίες που όσον αφορά στα κορίτσια προτάσσουν στην ουσία την καταστολή, αν όχι της ίδιας της σεξουαλικότητας, τουλάχιστον της φυσιολογικής εξωτερίκευσής της και κυρίως του τρόπου με τον οποίο η τελευταία συντελεί στην ευρύτερη ανατροφοδότηση των

κοριτσιών με το περιβάλλον. Για τα αγόρια η αποσιώπηση της σεξουαλικότητας τους στην πραγματικότητα αποτελεί την αποδοχή της αλλά με έναν τρόπο εξίσου ένοχο καθώς ο φυσικός τους εταίρος απεκδύεται ούτως ή άλλως από το φυσικό του ρόλο, και σαφώς εξουσιαστικό αφού τους αναθέτει το ρόλο του δυνητικού προσβολέα της σεξουαλικής θωράκισης του άλλου φύλου.

Σε κάθε περίπτωση η σεξουαλικότητα και για τα δύο φύλα, υπό διαφορετικούς όρους, απεκδύεται από τη φυσιολογικότητά της.

Τέλος είναι σημαντικό να ανακαλέσουμε τις αναφορές της Μαθήτριας 3 από προηγούμενα σημεία για να επισημάνουμε ότι οι συμβουλές για σωστή και αποδεκτή συμπεριφορά αφορούν μόνο στο ζήτημα της σεξουαλικότητας. Σημαντικό επίσης είναι και το γεγονός ότι η προσοχή εφιστάται σε συνθήκες έκθεσης στη συλλογικότητα, όπως είναι οι κοινωνικές εκδηλώσεις, το οποίο αποτελεί μια σαφή ένδειξη προσδιορισμού της ατομικής συμπεριφοράς από τα συλλογικά πλαίσια δράσης.

1.1.3. Η σχέση με την οικογένεια: Πρότυπα επικοινωνίας και πρότυπα εξουσίας.

Στην παρούσα υποκατηγορία η σχέση των μαθητών και των μαθητριών με την οικογένεια μας απασχολεί στο επίπεδο της επικοινωνιακής και συναισθηματικής διάστασής της.

Το στοιχείο που πρωτίστως καταγράφουν οι ερωτήσεις της αντίστοιχης θεματικής μας είναι ο χρονικά και ποιοτικά περιορισμένος (έως ανύπαρκτος) διάλογος με την οικογένεια. Ο χρονικός περιορισμός του διαλόγου προκύπτει εκ των πραγμάτων από τη φύση των υποχρεώσεων κάθε μέλους της οικογένειας. Οι εργασιακές υποχρεώσεις κρατούν τον πατέρα κατά το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας εκτός της οικίας, ενώ ο ελεύθερός του χρόνος αναλώνεται συνήθως στο καφενείο. Με αντίστοιχο τρόπο διαπιστώνουμε ότι αναλώνεται και ο χρόνος των αρσενικών παιδιών της οικογένειας.

Μαθήτρια 2.

Όταν είσαι στο σπίτι με τα αδέρφια σου και τους γονείς σου, πως περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας; Εεε..κάνουμε...διάφορα...ο πατέρας μου δεν είναι και πολύ στο σπίτι με τη δουλειά. Ο Λευτέρης είναι και τονε βοηθά.

Μαθητής 2

Την ώρα που δεν είσαι στο σχολείο με τι ασχολείσαι; Πηγαίνω στο σπίτι. Όντε νέχομε δουλειές πάω στο σπίτι αλλιώς παίζω μπάλα.

Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν απομονώσεις στο επικοινωνιακό σχήμα της οικογένειας, από το οποίο τα αρσενικά μέλη απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό. Έτσι διαπιστώνουμε ότι οι ευκαιρίες για διάλογο δημιουργούνται κυρίως μεταξύ της

μητέρας, που εκ των πραγμάτων βρίσκεται εντός της οικίας λόγω των ενασχολήσεών της και της κόρης, που δεν έχει δυνατότητες εξόδου από το σπίτι. Η Μαθήτριά 3 αναφέρει χαρακτηριστικά:

Μαθήτριά 3.

Με τους γονείς σου συζητάτε; Με τη μαμά μου συζητάμε για διάφορα πράγματα. Μερικές φορές ο μπαμπάς μου μιλάει στον αδερφό μου για να του πει να προσέχει. Γιατί ο αδερφός μου παίρνει το αυτοκίνητο. Ο μπαμπάς μου βέβαια έχει μετανιώσει τώρα που του έμαθε να οδηγά γιατί ο αδερφός μου έχει τρακάρει δυο φορές. Και έτσι τονε μαλώνει καμιά φορά.

Στο σημείο αυτό διαπιστώνουμε ότι από τη δική μας αναφορά στο διάλογο με τους γονείς η μαθήτριά οδηγείται αυτόματα στο πρόσωπο της μητέρας ενώ διευκρινίζει ότι ο διάλογος του πατέρα διεξάγεται με το αγόρι της οικογένειας. Γενικότερα, όλες οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας αποκαλύπτουν την ισχύ δυο ασύμπτωτων επικοινωνιακών σχημάτων εντός της οικογένειας: το πρώτο περιλαμβάνει τη μητέρα και την κόρη και το δεύτερο τον πατέρα και το γιο. Εκείνο που επίσης διαπιστώνεται είναι η περιορισμένη ποικιλία των θεμάτων συζήτησης τα οποία αντλούνται από ζητήματα που άπτονται των εξωτερικών εργασιών της οικογένειας.

Μαθητής 1

*Όταν είσαι στο σπίτι με τα αδέρφια σου και τους γονείς σου, πως περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας; Κοιτάζουμε τηλεόραση. Μερικές φορές παίζουμε ένα ηλεκτρονικό που μου 'φερε ο νονός μου...αυτά
Συζητάτε; Κουβεντιάζουμε μερικές φορές... για τις δουλειές*

Το κορίτσι αναπτύσσει περισσότερους διαύλους επικοινωνίας με τη μητέρα ενώ το αγόρι με τον πατέρα. Για τα κορίτσια η ανάγκη για διάλογο και επικοινωνία φαίνεται να προσδιορίζει ως συναισθηματικά εγγύτερη τη σχέση τους με τη μητέρα καθώς είναι η μόνη που ανταποκρίνεται σ' αυτή. Η **Μαθήτριά 3** αναφέρει χαρακτηριστικά:

*Αν έχεις κάποιο προσωπικό πρόβλημα, κάτι που σε απασχολεί ή σε στεναχωρεί σε ποιον θα το πεις; Δε ξέρω...σε κανένα.
Στους γονείς σου δε θα το έλεγες; Εξαρτάται. Στη μαμά μου όμως μιλάω πιο άνετα από το ότι στο μπαμπά μου. Γιατί η μαμά μου μου έχει μιλήσει για τη ζωή και μετά το σχολείο. Και...ας πούμε όταν έχω ένα πρόβλημα θα τη ρωτήσω τι πρέπει να κάνω. Του μπαμπά μου δε του λέω...φοβάμαι. Η μαμά μου μου λέει να διαβάσω γιατί πρέπει να σπουδάσω...*

Από τη συγκεκριμένη απάντηση της μαθήτριας η πρόταση «γιατί η μαμά μου μου έχει μιλήσει για τη ζωή και μετά το σχολείο» αντικατοπτρίζει με απόλυτη σαφήνεια το επικοινωνιακό χάσμα της κόρης με τον πατέρα και αναδεικνύει την ανάγκη της ίδιας για διάλογο με τους γονείς. Ταυτόχρονα, υποδηλώνει τον προσανατολισμό που ο πατέρας προβάλλει στη μαθήτριά, ο οποίος προφανώς δεν υπερβαίνει τα βραχυπρόθεσμα και καθημερινά πλαίσια και δεν καλύπτει την ανάγκη της μαθήτριας

για ευρύτερο κοινωνικό προσανατολισμό. Το επικοινωνιακό αυτό χάσμα, η έλλειψη κατανόησης από μέρους του πατέρα, καταπιέζει το κορίτσι και οδηγεί στη γενικότερη ένδυση της σχέσης της μαζί του με το αίσθημα του φόβου. Γενικότερα, ο πατέρας παρουσιάζεται ως ο μοναδικός διαχειριστής των ζητημάτων που σχετίζονται με τα παιδιά και κυρίως με τα κορίτσια. Η γνώση αυτή λειτουργεί εκφοβιστικά για το κορίτσι, καθώς οι όποιες αποφάσεις του πατέρα δεν λαμβάνουν υπόψη τις δικές της ανάγκες και τις δικές της επιθυμίες. Στη σχέση μεταξύ κόρης και πατέρα, ο ρόλος της μητέρας εμφανίζεται ως διαμεσολαβητικός και ασθενής στην επιδραστικότητά του.

Μαθήτρια 3

Οι γονείς σου έχουν μιλήσει καμιά φορά για τους λόγους που μας κάνουν να ερχόμαστε στο σχολείο; Ναι

Ο πατέρας σου έχει μιλήσει ή η μητέρα σου; Η μαμά μου. Μου λέει ότι δε θα σταματήσω λέει τσι τάξεις...αλλά δε ξέρω.

Η διαχωριστική αναφορά στη μητέρα φανερώνει ότι ο πατέρας δεν επιθυμεί να συνεχίσει η μαθήτρια το σχολείο. Η ίδια αισθάνεται φόβο απέναντι σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο και επικαλείται τις διαβεβαιώσεις της μητέρας της περί του αντιθέτου. Είναι εντούτοις προφανές (...αλλά δε ξέρω) ότι η μητέρα στην περίπτωση αυτή δεν εξασφαλίζει ασφάλεια στη μαθήτρια η οποία αναγνωρίζει έμμεσα την απόλυτη δικαιοδοσία του πατέρα στο συγκεκριμένο ζήτημα.

Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι οι επικοινωνιακές συνθήκες εντός της οικογένειας, τα σχήματα που ανακύπτουν από αυτές και η δεδομένη ανδρική υπεροχή που ανακλάται στο πρόσωπο του πατέρα, προκαλούν στο κορίτσι αισθήματα καταπίεσης και φόβου και, αν και προσλαμβάνονται ως δεδομένα και αυτονόητα, δεν βιώνονται εντούτοις ως φυσικά.

Αντίθετα προς τα κορίτσια, τα αγόρια φαίνεται να βιώνουν πιο ουδέτερα και φυσικά τη σχέση με την οικογένεια και τα συστατικά που δομούν την επικοινωνία της. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι από όλες τις απαντήσεις των μαθητών απουσίαζαν αναφορές που υποδηλώνουν οποιοδήποτε αίσθημα έλλειψης στην επικοινωνιακή τους ανάγκη ή καταπίεσης των επιθυμιών τους. Τα αγόρια υιοθετούν τα επιμέρους πρότυπα της συμπεριφοράς του πατέρα, ήτοι την εργασιακή ενασχόληση του, τη διάθεση του χρόνου εκτός οικίας, την αυτονομία στις επιλογές. Η υπεροχή του πατέρα εντός της οικογένειας βιώνεται όχι μόνο ως αυτονόητη αλλά και ως φυσική, και η απόλυτη δικαιοδοσία του σε ζητήματα και αποφάσεις σχετικά με τη ζωή των κοριτσιών αναγνωρίζεται πλήρως.

Μαθητής 1.

*Εσύ συμφωνείς με τις απαγορεύσεις αυτές στα κορίτσια. Όι δε συμφωνώ.
Έχεις και συ αδερφή. Θέλεις η αδερφή σου να μην κάνει αυτά τα πράγματα που
απαγορεύονται; Άμα την αφήνει ο πατέρας μου δε με νοιάζει εμένα.*

Η συγκεκριμένη διατύπωση του μαθητή δεν αποδεικνύει μόνο την πλήρη αναγνώριση της δικαιοδοσίας του πατέρα αλλά παράλληλα εντοπίζει την εναλλακτική ανάθεσή της στον ίδιο το μαθητή. Ο μαθητής δεν αναφέρεται καθόλου στη μητέρα και αντ' αυτού εντάσσει τον ίδιο και τον πατέρα του σε ένα κοινό σχήμα ευθύνης απέναντι στην αδερφή, από το οποίο προς το παρόν εξαιρείται και αποποιείται της ευθύνης του ατής.

Στην υποκατηγορία αυτή θελήσαμε να σκιαγραφήσουμε την επικοινωνιακή σχέση των μαθητών και των μαθητριών με τους γονείς τους. Ο διάλογος εντός της οικογένειας σχεδόν εργαλειοποιείται στη βάση των αναγκών της επικοινωνίας της καθημερινότητας ενώ παράλληλα δεν παύει να ανακλά σημειολογικά τα ευρύτερα διαχωριστικά πλαίσια μεταξύ των δύο φύλων. Οι σχέσεις της οικογένειας δομούνται με απόλυτη σαφήνεια στη βάση της πρότυπης και αδιαμφισβήτητης υπεροχής του πατέρα ενώ τα αγόρια εμφανίζονται ως οι φυσικοί κληρονόμοι- φορείς της υπεροχής αυτής.

Παρά τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζουμε μεταξύ των δύο φύλων στο επίπεδο της πρόσληψης και του τρόπου με τον οποίο βιώνουν αυτές τις επικοινωνιακές συνθήκες, το αίσθημα ντροπής απέναντι στους γονείς είναι κοινό τόσο για τους μαθητές όσο και για τις μαθήτριες.

(Μαθητής 6

*Αν έχεις κάποιο πρόβλημα, κάποιο ζήτημα που σε απασχολεί ή σε στεναχωρεί
το συζητάς με τους γονείς σου; Όχι.
Γιατί δε θα το έκανες; Εεε...ντρέπομαι).*

Το αίσθημα της ντροπής που τα παιδιά αισθάνονται απέναντι στους γονείς αποδεικνύει ότι είτε μέσω άμεσων (για τα κορίτσια) είτε μέσω υπόδηλων και ασυνείδητων (για τα αγόρια) διαδικασιών η ανάγκη για επικοινωνία με τους γονείς καταπιέζεται και στα δύο φύλα.

1.1.4. Διαφυλικές Σχέσεις: Οι ανακλάσεις της ανδρικής υπεροχής και της ενοχοποιημένης σεξουαλικότητας και τα σύστοιχά τους επικοινωνιακά χάσματα

Στις τρεις προηγούμενες υποκατηγορίες θίξαμε αφενός δυο διαφορετικές διαστάσεις πρότυπης συμπεριφοράς των δύο φύλων και αφετέρου την επικοινωνία των παιδιών με την οικογένεια. Έτσι, αναφερθήκαμε πρωτίστως σε δύο ενστικτώδεις συνιστώσες της προσωπικότητας του ατόμου: στο αίσθημα της ελευθερίας του και στην έκφραση της σεξουαλικότητας του. Διαπιστώσαμε ότι, οι πρακτικές στις οποίες οι δύο αυτές συνιστώσες ανακλούν, προσλαμβάνουν διαφορετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τα δύο φύλα. Έτσι, ανιχνεύεται αφενός μια ιδιότυπη ή υπέρμετρη, αρσενική ελευθερία και αφετέρου μια θηλυκή ως επί το πλείστον αλλά με εύλογες αρσενικές απολήξεις, ενοχοποιημένη, σεξουαλικότητα. Ακολούθως διαπιστώσαμε ότι ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται η επικοινωνία των δύο φύλων εντός της οικογένειας αντικατοπτρίζει ανάλογες διακρίσεις και εσωτερικές συγκρούσεις οι οποίες φαίνεται να διαμορφώνουν μια χασματική σχέση, με σαφείς και πρόωρους διαχωρισμούς ρόλων μεταξύ των δύο φύλων.

Στην παρούσα υποκατηγορία θα αναγνώσουμε τις διαύλους επικοινωνίας όπως αυτές αποτυπώνονται στη σχέση μεταξύ μαθητών και μαθητριών εντός πλέον του σχολικού χώρου. Η ανάγνωση αυτή θα μας δια φωτίσει ακόμα περισσότερο τα συστατικά και το συμβολικό περιεχόμενο της μαθημένης επικοινωνιακότητας των παιδιών. Σε αυτό το μέρος της ανάλυσης συμβάλλουν ιδιαίτερα οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ως μεταφορέων της καθημερινής συμπεριφοράς και των κωδίκων επικοινωνίας των δύο φύλων.

Στις αναφορές των υποκειμένων αποτυπώνεται ένας σαφής, συμβολικός και πραγματικός διαχωρισμός ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι ίδιες οι απαντήσεις των μαθητών αλλά και των μαθητριών επιβεβαιώνουν καταρχάς την άρνησή τους για άμεση επαφή με το άλλο φύλο. Το επιχείρημα που προβάλλουν οι μαθητές είναι το χάσμα στην επικοινωνία τους το οποίο προκύπτει από τα διαφορετικά ενδιαφέροντά τους (διαφορετικά παιχνίδια, διαφορετικά θέματα συζήτησης).

(Μαθητής 5.:

Τα αγόρια της τάξης κάνουν παρέα με τα κορίτσια της τάξης γενικά; Όχι. Για ποιο λόγο; Αυτές θέλουνε τώρα...ας πούμε εμείς θέλουμε να παίξουμε ποδόσφαιρο...αυτές δε θένε (θέλουν). Αυτές λένε συνέχεια για τα τραγούδια...εμείς λέμε άλλα.)

Αρχικά θα επιχειρήσουμε να αναγνώσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μεταφέρουν στη μεταξύ τους σχέση την αντίληψη και το αίσθημα τους αφενός για την σεξουαλικότητα και αφετέρου για την ελευθερία- αυτονομία. Στην πραγματικότητα, θα επιχειρήσουμε να αποκαλύψουμε τον τρόπο με τον οποίο οι δύο αυτές συνιστώσες μορφώνουν ένα διαδρασιακό σχήμα, του οποίου τα αποτελέσματα διαχέονται σε ευρύτερες πτυχές της επικοινωνίας μεταξύ των δύο φύλων.

Εκκινώντας λοιπόν από το ζήτημα της σεξουαλικότητας των παιδιών και τις εκφάνσεις της εξωτερικότητάς της, θα αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των τάξεων καταγράφουν κεντρικά χαρακτηριστικά της.

E 4:

Με ποιους τρόπους προσεγγίζει το ένα φύλο το άλλο; Έχω για παράδειγμα περιπτώσεις παιδιών που φλερτάρουν αλλά δεν είναι τόσο εμφανές όσο είναι σε άλλα σχολεία. Εκεί τα παιδιά φλέρταραν πιο ελεύθερα...σου το έλεγα. Ενώ εδώ τέτοια θέματα δεν τίγονται, ούτε τα πιάνεις εύκολα στον αέρα και πολύ περισσότερο δεν πρόκειται να 'ρθουν και να σου το πουν. Έχουμε πιο συγκεκριμένες καταστάσεις εδώ από ό, τι σε άλλα σχολεία..)

Διευθυντής

Εξωτερικεύουν τα παιδιά την πιθανή επιθυμία τους να συζητήσουν και να ενημερωθούν σχετικά με θέματα σεξουαλικότητας; Όχι. Αυτό μου έκανε και μένα εντύπωση. Δεν ξέρω με τους συναδέλφους τώρα μες στην τάξη. Δεν το γνωρίζω αυτό. Αλλά, εδώ δε μου 'τυχε ποτέ κανένα περιστατικό, έτσι να μου πει «κύριε, κύριε, αυτός αγαπάει αυτήν». Που στα άλλα σχολεία είναι φυσιολογικό και πολύ συνηθισμένο.... Εδώ δεν ασχολούνται με αυτό το θέμα.

Η διαπίστωση ότι τα παιδιά είναι φειδωλά στην εκδήλωση ενδιαφέροντος για το άλλο φύλο, είναι κοινή για όλους τους εκπαιδευτικούς. Το ενδιαφέρον για το άλλο φύλο φαίνεται να συγκαλύπτεται μεθοδικά από τα παιδιά και να κατανοείται από τα ίδια ως αιτία «έκθεσης». Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι και το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες της έρευνας στις ερωτήσεις που είτε άμεσα είτε έμμεσα υπεισήλθαν σε συναφή θέματα φανέρωσαν ιδιαίτερη αμηχανία. Στην ερώτηση «*Υπάρχει κάποιο κορίτσι ή αγόρι που να σου αρέσει;*» όλα τα υποκείμενα (πλην ενός) απάντησαν αρνητικά. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι στην ερώτηση «*Το λες ή θα το έλεγες στους γονείς σου αν σου άρεσε κάποιο αγόρι/κορίτσι;*» όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες απαντούν αρνητικά και δηλώνουν ότι ντρέπονται να συζητάνε τέτοια θέματα με τους γονείς. Τα ίδια τα παιδιά, τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες στην

υποθετική ερώτηση «*Αν σου άρεσε κάποιο κορίτσι/ αγόρι θα το έλεγες στο ίδιο;*», απάντησαν αρνητικά.

Στο σημείο ωστόσο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθούμε μεμονωμένα στην περίπτωση του Μαθητή 3, η οποία μας δια φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και επιβάλλεται η συλλογική νόρμα περί σεξουαλικότητας στα παιδιά. Ο Μαθητής 1 είναι το μόνο υποκείμενο που αναφέρει ότι ενδιαφέρεται για κάποιο κορίτσι, ότι του έχει εκφράσει το ενδιαφέρον του αυτό και ότι έχει ανταπόκριση.

Μαθητής 1

Υπάρχει κάποιο κορίτσι που να σου αρέσει; Ναι. Στο Ρέθυμνο.

Της το έχεις πει; Ναι. Και καμιά φορά πάω. Όταν πηγαίνω στα Χανιά μένω καμιά φορά Ρέθυμνος. Γιατί έχω ένα ξάδερφο που πάει λύκειο και μένει εκεί. Στο σπίτι μας μένει μοναχός του. Δικό μας είναι το σπίτι και του το δώσαμε να μείνει.

Αν το κορίτσι δεν ήταν από το Ρέθυμνο και ήταν από εδώ θα της το έλεγες; Οχι. Εεε..εδώ είναι αλλιώς τα κορίτσια.

Το υποκείμενο δηλώνει ότι συγκεκριμένα στο ζήτημα με το άλλο φύλο η συμπεριφορά του εντός και εκτός του χωριού διαφοροποιείται. Οφείλουμε δε να διευκρινίσουμε ότι ο M1 είναι το μόνο από τα υποκείμενα της έρευνας που κατέθεσαν μια χρονικά αξιοσημειωτή επαφή και εμπειρία από ένα εξωτερικό περιβάλλον.

(Αν έχεις κάποιο προσωπικό πρόβλημα, κάτι που σε απασχολεί ή σε στεναχωρεί σε ποιον θα το πεις; Σε μια θεία μου. Αύριο μπαίνει στα 33. Μένει στην Αγ. Μαρίνα (περιθαλάσσια τουριστική περιοχή των Χανίων). Η μητέρα μου όταν γέννησε το Γιώργη και είχε πρόβλημα μετά την εγκυμοσύνη και 'κατσε στο νοσοκομείο έμενα εκεί. Και μετά το καλοκαίρι πήγα να εκεί.)

Η διαφοροποίηση αυτή μας παραπέμπει στην έννοια της απελευθέρωσης, του τρόπου δηλαδή με τον οποίο το υποκείμενο βιώνει την αποδέσμευση από τα συλλογικά πλαίσια. Το υποκείμενο δε φέρει ούτως ή άλλως εσωτερικούς δισταγμούς και απαγορεύσεις ως προς το ζήτημα στο οποίο αναφερόμαστε. Οι δισταγμοί και οι περιορισμοί αυτοί αίρονται όταν βρίσκεται εκτός του κοινωνικού του πλαισίου. Οι ηθικοί περιορισμοί είναι συλλογικά διαμορφωμένοι, μεταφέρονται ως επίκτητοι στο υποκείμενο και αποκαλύπτουν τη δέσμευση του από το συλλογικό. Εδώ εισαγάμαστε εύλογα στη σχέση του υποκειμένου με τις νόρμες τις οποίες ακολουθεί, η οποία φαίνεται να ενέχει την καταπίεση των αναγκών του. Η δυναμική του συλλογικού αποδεικνύει τα κοινωνικο- γεωγραφικά όρια της ισχύος της και υπαινίσσεται ως εκ τούτου το μειωμένο βαθμό της συνειδητότητάς της από τα υποκείμενα. Η επαφή με διαφορετικές εμπειρίες και η ανατροφοδότηση με εναλλακτικά πλαίσια σκέψης και

δράσης διανοίγει προοπτικές στη σκέψη και στη δράση του υποκειμένου αίροντας σε μεγάλο βαθμό τη στεγανότητά τους. Το γεγονός ωστόσο ότι οι διαφαινόμενες αυτές προοπτικές δε μεταφέρονται από το υποκείμενο στον δικό του κοινωνικό περιβάλλον, συνιστά ευθύνη πια αυτού του ίδιου του συλλογικού και όχι αυτοματοποιημένη δράση του υποκειμένου. Υπό το πρίσμα μιας τέτοιας ερμηνείας η έννοια της εσωτερικής σύγκρουσης του υποκειμένου αναδύεται αυτομάτως ως μια μη προφανής αλλά ανθρώπινη και φυσιολογική, αναμενόμενη συνέπεια.

Όπως είδαμε στην ανάλυση των προηγούμενων υποκατηγοριών μας, το κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών δεν παρουσιάζει την επαφή ανάμεσα στα δύο φύλα ως φυσική ανθρώπινη επικοινωνία αλλά ως σεξουαλικά κυρίως φορτισμένη συνθήκη. Μια τέτοια αντίληψη φαίνεται να διοχετεύεται πιο έντονα στα αγόρια τα οποία την μετατρέπουν σε βασική σκοπιά ερμηνείας κάθε επαφής με το αντίθετο φύλο. Ο Ε1 αναφέρει χαρακτηριστικά

E 1.:

Εξωτερικεύουν τα παιδιά την πιθανή επιθυμία τους να συζητήσουν και να ενημερωθούν σχετικά με θέματα που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητά τους; Φανταστείτε ότι δεν μπορεί ένας συνάδελφος να μιλήσει σε μια συνάδελφο. Γιατί έχουν την εντύπωση ότι εφόσον μιλάνε κάτι τρέχει. Οπότε περνάνε από δίπλα και αρχίζουν: «Σεμνααά...». Τους υπαινιγμούς. Δεν πρέπει ούτε να μιλάς στη γυναίκα συνάδελφό σου. Ακόμα δηλαδή και αν έχεις μαζί εφημερία, δηλαδή με μια συνάδελφο έξω στο προαύλιο. Δεν πρέπει να πλησιάσει ο ένας τον άλλο. Κρύβει δηλαδή άλλα...

Στο σημείο αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι η ενοχοποίηση της σεξουαλικότητας προεκτείνει τη λειτουργία και της συνέπειές της στην γενικότερη αντίληψη για τη φύση της σχέσης και της επικοινωνίας με το αντίθετο φύλο. Η σεξουαλικότητα λειτουργεί ως διαχωριστική γραμμή μεταξύ των δύο φύλων και απεκδύει την μεταξύ τους επικοινωνία από οποιαδήποτε άλλη συναισθηματική ή αμιγώς επικοινωνιακή λειτουργία. Στη διαδικασία αυτή παρατηρούμε ότι, μεταξύ των δύο φύλων, τα αγόρια είναι εκείνα που εισάγουν τα κριτήρια και διατηρούν τα όρια της πραγματικής εφαρμογής της. Έτσι, βλέπουμε ότι τα αγόρια δηλώνουν με σαφήνεια αλλά και ιδιαίτερη έμφαση ότι δεν επιθυμούν έγχειες συναναστροφές με τα κορίτσια.

(Μαθητής 4

Κάνετε παρέα με τα κορίτσια; Με κοπελιές; Οι, οι..εμείς τι παρέες μας κι αυτές τσι δικές τωνε.

Γιατί δε κάνετε παρέα; Τι να κάνομε; Αυτές δε ξέρουνε....εμείς ας πούμε παίζομε τα παιχνίδια μας, λέμε για άλλα...)

Θα λέγαμε ότι στη διαμορφωμένη αυτή επικοινωνιακή συνθήκη, τα αγόρια κατέχουν το ρόλο του ενεργητικού μέρους, υπό την έννοια της δυνατότητας και της πρόθεσής τους να ορίζουν τα πλαίσια της. Αντιθέτως, τα κορίτσια εμφανίζονται ως οι παθητικοί αποδέκτες της διαχωριστικής αυτής επικοινωνιακότητας. Επιλέγουν να μην εκφράσουν την ανάγκη τους ή την άποψή τους για τον τρόπο επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους και περιορίζονται στην απλή καταγραφή της μεταξύ τους σχέσης, με όρους ωστόσο που παραμένουν ήπιοι και ουδέτεροι και που δε αποδεικνύονται ικανοί να ερμηνεύσουν τα χαρακτηριστικά της.

(Μαθήτρια 2:

***Τα αγόρια της τάξης κάνουν παρέα με τα κορίτσια της τάξης; όχι
Γιατί; Ε..δε κάνουνε...***

Η γενικότερη σχέση μεταξύ μαθητών και μαθητριών εμφανίζει μια σειρά από χαρακτηριστικά τα οποία ανακλούν με σαφήνεια το πρότυπο της ανδρικής υπεροχής και των επικοινωνιακών σχημάτων που ισχύουν εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος. Από τη σχέση μεταξύ μαθητών και μαθητριών απουσιάζει οποιαδήποτε πρόθεση για συνεργασία είτε αυτή αφορά σε διδακτικές δραστηριότητες είτε σε ευρύτερες σχολικές διαδικασίες.

(Διευθυντής

Με ποιους τρόπους προσεγγίζει το ένα φύλο το άλλο; Δεν προσεγγίζονται καθόλου. Δηλαδή τα αγόρια κάθονται σε μια μεριά και τα κορίτσια στη δικιά τους. Και όταν έρθουν έτσι σε κάποια επαφή μέσω της γυμναστικής ή μέσω της ομαδικής εργασίας, κοιτάζουν να την αποφεύγουν. Αυτή τη στιγμή το αγόρι είναι ο εχθρός των κοριτσιών και το κορίτσι ο εχθρός των αγοριών.)

(Ε4.

Τα ίδια τα παιδιά μεταξύ τους, διαπιστώνετε να επιδιώκουν το διάλογο; Αρέσκονται να συζητούν; Συζητάνε μεταξύ τους τα κορίτσια και μεταξύ τους τα αγόρια με ηρεμία. Αγόρια και κορίτσια να συζητάνε μαζί ή να παίζουν ή να συνεργάζονται...σε πολύ περιορισμένο βαθμό. Καθόλου θα έλεγα. Και τα θέματα που συζητάνε θα είναι ή για ποδόσφαιρο ή για τα ζώα...και τα κορίτσια για μουσική...γενικά οτιδήποτε δείχνει η τηλεόραση. Και στο μάθημα μέσα δύσκολα θα καταφέρεις να κάνεις ομάδα που να αποτελείται από αγόρια και κορίτσια. Πολύ δύσκολα...δηλαδή πρέπει να προηγηθεί ολόκληρο θέμα πρώτα...

Η ευρύτερη διάθεση για επικοινωνία μεταξύ των δύο φύλων είναι αρνητική ακόμα και εντός του σχολικού χώρου. Η μαθημένη από το οικογενειακό περιβάλλον απόσταση μεταξύ αντρών και γυναικών μεταφέρεται και στις ενδοσχολικές εκδοχές της επικοινωνίας χωρίς να λαμβάνει υπόψη την ανάγκη για συνεργασία και συνύπαρξη. Η άρνηση για επικοινωνία και συνεργασία συμπληρώνεται και από την τάση των αγοριών να υποτιμούν τα κορίτσια και να διαχειρίζονται το ρόλο τους από θέση ισχύος και εντός του σχολικού χώρου:

E. 5.

Οι μαθητές στις μεταξύ τους σχέσεις λειτουργούν ισότιμα; Ναι...εε εκεί υπάρχει αυτή η νοοτροπία που πρέπει να ξεχωρίζουν τα αγόρια από τα κορίτσια. Ξεχωρίζουν και με τον τρόπο που μιλάνε δηλαδή τα αγόρια προς τα κορίτσια...είναι ο άνω ας πούμε. Σα να ακούς ένα μεγάλο, ο οποίος θα μιλήσει σε κάποια κοπέλα. Κι αυτό το βλέπουμε και στην αυλή, στο διάλειμμα. Δηλαδή μπορεί κάποιο πιτσιρίκι της πρώτης ή της δευτέρας τάξης να μιλήσει σε κάποια κοπελιά της έκτης και να της μιλήσει με τέτοιο τρόπο...ξέρεις, ένα ανδρισμό ας πούμε να βγάλει και κατεβάζει το κοριτσάκι το κεφάλι και φεύγει. Έχουν μάθει έτσι. Ότι ο άντρας κάνει κουμάντο.

E. 1:

Με ποιους τρόπους διαπιστώνεται να προσεγγίζει το ένα φύλο το άλλο; Με πρωτόγονο. Τα αγόρια είναι πολύ επιθετικά προς τα κορίτσια. Τις απαξιώνουν στη συζήτηση και συχνά τις αποπαίρνουν και με κλωτσιές. Ειδικά τα αγόρια που έχουν αδερφές στο σχολείο τους συμπεριφέρονται σα να είναι ο αφέντης τους. Ελέγχουν τι κάνουν στο διάλειμμα, με ποιους μιλάνε, τις στέλνουν να τους φέρουν τα πράγματα τους από την τάξη...τέτοια. Και μου κάνει εντύπωση που αυτό το κάνουν και μαθητές που είναι μικρότεροι από τις αδερφές τους. Έχουν επιθετικότητα και αγριάδα γενικά.

E. 1:

Εντοπίζετε διαφορές ως προς αυτό το επίπεδο μεταξύ αγοριών και κοριτσιών; Ποιες είναι αυτές; Ναι...θα μπορούσαμε να το πούμε αυτό...Εεεε... τα κορίτσια σε τέτοια περίπτωση είναι λίγο μειονεκτικά. Δηλαδή δεν υπάρχει διάλογος, δεν υπάρχει διαλεκτική συζήτηση. Τα κορίτσια είναι λίγο κατώτερα κατά κάποιον τρόπο συγκριτικά με τα αγόρια. Τα αγόρια κάποια στιγμή δηλαδή θα απορρίψουν τα κορίτσια και θα σηκωθούν να φύγουν. Δεν τους δίνουν δηλαδή θέση..., δεν έχουν δηλαδή την ίδια θέση ισάξια στο διάλογο.

Το αρσενικό διαχειρίζεται εργαλειακά το θηλυκό και μεταφέρει τον εξουσιαστικό του ρόλο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι μια τέτοια διαχειριστική λογική βλέπουμε να υιοθετείται από αγόρια της πρώτης τάξης δημοτικού προς πολύ μεγαλύτερα κορίτσια. Στην περίπτωση αυτή διαπιστώνουμε ότι οι πραγματικοί ηλικιακοί όροι δεν είναι ικανοί να αναιρέσουν την ισχύ του συμβολισμού που η συγκεκριμένη διαχειριστική λογική ενέχει. Αυτή η εργαλειακή- εξουσιαστική διαχείριση του θηλυκού από το αρσενικό συμπληρώνεται από τη σαφή υποτίμησή του όχι μόνο στο επίπεδο του διαλόγου αλλά και της ευρύτερης αυτονομίας του.

Η ενοχοποιημένη λοιπόν και διαχωριστική σεξουαλικότητα και η ανδρική υπεροχή, με βασικά συστατικά της το αίσθημα της εξουσιαστικής διαχειριστικής λογικής, της αυτονομίας του αρσενικού και τη μαθημένη αποδοχή τους από μέρους του θηλυκού, διαμορφώνουν μια προφανώς άνιση και χασματική σχέση μεταξύ των δύο φύλων. Στη σχέση αυτή μεταφέρονται οι προσδιορισμοί των διφυλικών ρόλων που το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον έχει ορίσει, εγγράφοντας ανάλογα τους προκαθορισμούς των ενήλικων σχέσεων μεταξύ των δύο φύλων και διαγράφοντας σε μεγάλο βαθμό τις προοπτικές απόδρασης από αυτούς.

1.2. Τα παιδιά ως ενεργά εργατικά χέρια: Εκδοχές- συσχετισμοί και επιπτώσεις

Τα δεδομένα της έρευνάς μας αναδεικνύουν την εργασιακή εμπλοκή των παιδιών της σχολικής ηλικίας ως το μείζον συστατικό των συνθηκών κοινωνικοποίησης τους. Στις υποκατηγορίες που ακολουθούν αναλύουμε τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν οι μαθητές και οι μαθήτριες την εργασιακή εμπλοκή τους και τις κατευθύνσεις της εμπλοκής σε σχέση με τα δύο φύλα. Τέλος παρουσιάζουμε την εργασιακή απασχόληση των παιδιών υπό το πρίσμα της διάστασης της ως μιας «πρόωρης» ενηλικίωσης των παιδιών.

1.2.1. Η σχέση με την εργασία: Φυσικότητα-υποχρέωση- ευθύνη και διφυλικά χαρακτηριστικά της εμπλοκής

Η ενασχόληση των μαθητών και των μαθητριών με τις εργασίες ισχύει ως μια συνθήκη αυτονόητη και πλήρως ενταγμένη στην καθημερινότητα των παιδιών. Για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες η εμπλοκή στις εργασίες της οικογένειας προβάλλεται περισσότερο ως η κυρίαρχη διάσταση της καθημερινότητάς τους παρά ως μια εναλλακτική απασχόληση. Αποδεικτικό ως προς αυτό είναι το γεγονός ότι όλα τα υποκείμενα στις ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους, προτάσσουν την εργασιακή ενασχόληση ακόμα και έναντι της μελέτης ή του παιχνιδιού.

(Μαθητής 5:

Την ώρα που δεν είσαι στο σχολείο με τι ασχολείσαι; Εεε...πάω στα πρόβατα τ' απόγευμα και τα Σαββατοκύριακα πιο πολύ. Και μετά κάνω ποδήλατο με τσι φίλους μου.)

Ειδικότερα η προτεραιότητα που δίδεται στην εργασία έναντι του παιχνιδιού, η οποία σύμφωνα με το τυπικά αναμενόμενο δεν είναι συμβατή με τη διάθεση και την ανάγκη ενός παιδιού, αποδεικνύει το αίσθημα της υποχρέωσης του υποκειμένου απέναντι σε αυτήν. Το αίσθημα της υποχρέωσης απέναντι στις ανατεθειμένες εργασίες αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι υπερσκελίζει την όποια δυσαρέσκεια αισθάνονται τα παιδιά από αυτές. Η δυσαρέσκεια αυτή είναι κοινή τόσο για τους μαθητές όσο και για τις μαθήτριες:

(Μαθητής 5:

Σου αρέσει να πηγαίνεις να βοηθάς τον πατέρα σου; Ε..ναι. Αλλά καμιά φορά βαριούμαι γιατί είναι πολύ πρωί και νυστάζω.

Μαθήτρια 2:

Την ώρα που δεν είσαι στο σχολείο με τι ασχολείσαι; Εεε...βοηθώ τη μαμά μου. Σου αρέσει να ασχολείσαι δηλαδή με τις δουλειές του σπιτιού ή το κάνεις επειδή σου το λέει η μαμά σου; Εεε..μου αρέσει...καμιά φορά βαριέμαι όμως αλλά τις κάνω πιο μετά.)

Στο σημείο αυτό μας δίδεται η ευκαιρία να διευκρινίσουμε ότι η φυσικότητα με την οποία το παιδί αποδέχεται την εργασιακή ενασχόλησή του δεν αφορά τόσο στον τρόπο με τον οποίο τη βιώνει εσωτερικά, όσο στην αυτονόητη και υποχρεωτική ένταξή της στο καθημερινό του πρόγραμμα. Στην πραγματικότητα τα παιδιά αντιλαμβάνονται την εργασία ως μια ευθύνη η οποία τους έχει ανατεθεί και την οποία οφείλουν να διεκπεραιώσουν παρά τις όποιες εσωτερικές ενστάσεις τους.

Σε σχέση με τις κατευθύνσεις και τα χαρακτηριστικά της εργασιακής εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών, διαπιστώνουμε τον πλήρη διαχωρισμό των ευθυνών μεταξύ των δύο φύλων. Ο διαχωρισμός αυτός δομείται σύστοιχα προς τις ανειλημμένες ενδο-οικογενειακές υποχρεώσεις από τους δύο γονείς. Έτσι, οι μαθητές ασχολούνται κατ' αποκλειστικότητα με τις εξωτερικές εργασίες του πατέρα και αναλαμβάνουν είτε επικουρικά είτε εξ ολοκλήρου (αν οι ανάγκες το απαιτούν) το δικό του ρόλο απέναντι σε αυτές.

(Μαθητής 6:

Την ώρα που δεν είσαι στο σχολείο με τι ασχολείσαι; Κάθομαι στο ολόημερο και διαβάζω και μετά όντε γυρνάω στο σπίτι άμα δεν έχω να κάμω πράμα, παίζω κάνω βόλτες. Το Σαββατοκύριακο πάω τσι (στις) δουλειές. Ξυπνούμε το πρωί κατά τσι 5 με το πατέρα μου και πάμε στα οζά (ζώα) γιατί τα 'χομενε στο Ρέθυμνο. Εεε. Και όντε (όταν) είναι οι ελιές πάμε και τσι μαζώνουμε.

(Μαθητής 3:

Την ώρα που δεν είσαι στο σχολείο με τι ασχολείσαι; Πάω στα ζώα. Καμιά φορά κάθομαι στο μαγαζί άμα ο πατέρας μου έχει πάει κάπου αλλού.)

Αντίστοιχα βλέπουμε τη μαθήτρια να αναλαμβάνει με απόλυτη πιστότητα τις οικιακές υποχρεώσεις της μητέρας, την οποία μάλιστα υποκαθιστά, εάν χρειασθεί, ακόμα και στα μητρικά της καθήκοντα, αναλαμβάνοντας τη φύλαξη και τη φροντίδα των μικρότερων παιδιών της οικογένειας.

(Μαθήτρια 1:

Την ώρα που δεν είσαι στο σχολείο με τι ασχολείσαι; Κάνω τα μαθήματα στο ολόημερο. Μετά διαρμίζω (συγυρίζω) το σπίτι. Άμα μου λέει η μάνα μου να πάω να αγοράσω πράμα πάω και τ' αγοράζω. Μετά όντε τελειώσω τις δουλειές πάω και παίζω. Κάνω ποδήλατο. Τα Σαββατοκύριακα κάθομαι κυρία στο σπίτι το πρωί και διαρμίζω.)

(Μαθήτρια 3:

Την ώρα που δεν είσαι στο σχολείο με τι ασχολείσαι; Κάνεις κάποιες δουλειές; Ακούω μουσική, κάνω τις δουλειές. Όταν δεν μπορεί η μαμά μου

προσέχω το μωρό.)

Στην παρούσα υποκατηγορία θελήσαμε να σκιαγραφήσουμε τα χαρακτηριστικά της εμπλοκής των παιδιών με την εργασία και να παρουσιάσουμε τα βασικά συστατικά της σχέσης τους με αυτή. Η φυσικότητα και η υποχρεωτική διάσταση της ευθύνης που σχετίζεται με την εργασιακή εμπλοκή είναι τόσο προφανείς, ώστε κρίνουμε σκόπιμο να μην αναφερθούμε περαιτέρω σε αυτή. Εκείνο που ως επί το πλείστον μας απασχολεί στην παρούσα μελέτη είναι ο τρόπος με τον οποίο το συγκεκριμένο φαινόμενο καλλιεργεί ρητά ή υπόγεια, στάσεις, απόψεις και προσανατολισμούς και τα επίπεδα στα οποία αυτά αποτυπώνονται.

1.2.2. Η εργασία ως εκδοχή μιας «πρόωρης» ενηλικίωσης: Συμπτώματα-Συσχετισμοί και Επιπτώσεις

Το φαινόμενο της εμπλοκής των παιδιών στην εργασία, η πρόωρη ανάθεση ενός ενήλικου εργασιακού ρόλου συσχετίζεται και παράλληλα δικαιολογεί μια σειρά από επιμέρους εκδοχές ενηλικίωσης. Χαρακτηριστική στο σημείο αυτό είναι η εκμάθηση οδήγησης στα αγόρια. Η συγκεκριμένη πρακτική συνδέεται με απόλυτη σαφήνεια με την πρόθεση του οικογενειακού περιβάλλοντος να καταστήσει αποτελεσματικότερη τη συμβολή του αγοριού στις εργασίες.

(Μαθήτρια 2:

Έχετε κάποιο παιδί στη Τετάρτη να ξέρει να οδηγεί; Ο Βασίλης. Να τώρα ο Λευτέρης, ο αδερφός μου, ξέρει να το πάρει το αυτοκίνητο. Ας πούμε παίρνει ο μπαμπάς μου το φορτηγό για να πάει στο Στάμνο και θέλει όμως και τη κούρσα. Θα του δώσει τη κούρσα του Λευτέρη και θα του τη πάει αυτός.

Μαθητής 3

Οι γονείς σου δηλαδή σου επιτρέπουν να παίρνεις το αυτοκίνητο γενικά; Ναι. Αλλά δεν πάω μέχρι πολύ μακριά γιατί δεν έχω δίπλωμα. Πάω στο υπόστεγο και μέχρι εδώ πιο κάτω. Μέχρι το Δεντρί. Ξέρετε που είναι; Εδώ πιο κάτω. Και μέχρι τον Αϊ Γιώργη. Γιατί έχουμε και κει ωζά (ζώα.)

Το φαινόμενο της οδήγησης από παιδιά αυτής της ηλικίας συνδέεται καθοριστικά με το ρόλο τους ως εργατικών χεριών τον οποίο και ενισχύει ως μια προφανώς εργαλειοποιημένη πρακτική.

Οι λοιπές προεκτάσεις του φαινομένου, οι πραγματικές επικινδυνότητές του, όπως είναι η ασφάλεια των παιδιών, αλλά και οι συμβολικές επικινδυνότητές του, όπως είναι η ενίσχυση του αισθήματος της αυτονομίας του αγοριού, συνιστούν μια αναπόδραστη

επίπτωση. Η επίπτωση αυτή προκύπτει ως το ασυνείδητο αποτέλεσμα των επιλογών του οικογενειακού περιβάλλοντος (κυρίως του πατέρα).

Η πρόωρη αυτή ανάθεση εργασιακού ρόλου στα παιδιά, καλλιεργεί έντονα και πρόωρα την ταύτιση με τους ρόλους των δύο φύλων και ενισχύει την ίδια στιγμή τις διακρίσεις στα επικοινωνιακά σχήματα εντός της οικογένειας. Το αγόρι καθίσταται απόλυτος συγκοινωνός των υποχρεώσεων, των ευθυνών και των πλαισίων δράσης του πατέρα και γίνεται ο φυσικός συνομιλητής του. Ανάλογα λειτουργεί η ταύτιση του κοριτσιού με το ρόλο της μητέρας. Στη σχέση μεταξύ των αδερφιών αντίθετου φύλου, εισάγονται σαφή, όσο και διαχωριστικά όρια στην επικοινωνία. Στο σημείο αυτό φωτίζεται η διεργασία που καλλιεργεί το αίσθημα της υποτίμησης και της εξουσιαστικής υπεροχής του αρσενικού της οικογένειας έναντι του θηλυκού. Το αγόρι γίνεται συμμετοχος των βιοποριστικών δραστηριοτήτων της οικογένειας, άρα και της εξαρτησιακής λειτουργίας τους μέσα σε αυτή. Το κορίτσι είναι συμμετοχος στις εσωτερικές, μη προσοδοφόρες και οπωσδήποτε ανίσχυρες να ασκήσουν προφανή εξουσία, δραστηριότητες του σπιτιού. Είναι, εν ολίγοις πραγματικά εξαρτημένο από τις δράσεις και τις επιλογές του αρσενικού που πλέον δεν εκπροσωπείται μόνο από τον πατέρα αλλά και από τον αδερφό. Αυτή η αδυναμία του θηλυκού, που δεν περιορίζεται μόνο στην πραγματική συμμετοχή του αλλά και στη θεωρητική συμμετοχή του, καθώς δεν έχει άποψη για το βασικό, βιοποριστικό μέρος των οικογενειακών δραστηριοτήτων, ερμηνεύει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζεται υποτιμητικά το αγόρι απέναντί της και απαξιώνει τη θέση της ακόμα και ως συνομιλήτριας.

Όλες οι προηγούμενες επιπτώσεις, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μεταφέρονται από τα παιδιά στη σχέση τους ακόμα και εντός του σχολικού χώρου.

Στις διαδικασίες και τις απαιτήσεις του σχολείου, αποκαλύπτονται ακόμα περισσότερο οι συνέπειες της εργασιακής εμπλοκής των παιδιών.

(Διευθυντής)

Θα λέγατε ότι εντοπίζετε κάποιες διαφορές στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και συμπεριφέρονται τα παιδιά εδώ; Εννοούμε πάντα συγκριτικά με την προηγούμενη επαφή σας με παιδιά σε άλλα σχολεία, είτε συγκριτικά με το τι αναμένετε από παιδιά αυτής της ηλικίας. .. Δηλαδή το παιδάκι τώρα μπορεί να μην έρθει στο σχολείο γιατί πρέπει να πάει να αρμέξει. Η μπορεί το χειμώνα μπορεί να λείπει για κανένα - δυο - τρεις εβδομάδες γιατί πάνε και ραβδίζουν τις ελιές. Ή τώρα το καλοκαίρι με το χειμαδιά, ανεβάζουν τα πρόβατα επάνω και το Σεπτέμβρη τα κατεβάζουν προς τα κάτωτον Οκτώβριο μήνα....»).

E. Δ' τάξης:

Ειδικά έχω και παιδιά που κάνει πολλές απουσίες μόνο και μόνο για να βοηθάει το γονιό στα ζώα.

Η εργασιακή απασχόληση αναστέλλει με πραγματικούς όρους τις μαθητικές υποχρεώσεις των παιδιών. Η εργασία τίθεται συχνά σε προτεραιότητα και υπονομεύει όχι μόνο την πραγματική επαφή του μαθητή με το σχολείο αλλά και τη θέση που αυτό καταλαμβάνει στη συνείδησή του. Οι επιδόσεις των παιδιών, τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών συσχετίζονται επίσης με την ενασχόλησή τους με την εργασία και κυρίως με το γεγονός ότι αυτή τίθεται σε προφανή προτεραιότητα.

(E4:

Η Κωνσταντίνα για παράδειγμα από τη στιγμή που γέννησε η μάνα της βλέπεις ότι έχει πάρει την κατιούσα όσον αφορά την επίδοσή της στα μαθήματα.).

Για τα ίδια τα παιδιά οι εργασιακές υποχρεώσεις λειτουργούν σε πολλές περιπτώσεις ως η εύκολη αιτιολόγηση των χαμηλών επιδόσεών τους.

(E4:

Ποιες υποχρεώσεις θα λέγατε ότι θέτουν σε προτεραιότητα; Τις ενδοσχολικές ή τις εκτός σχολείου; Τις εκτός σχολείου νομίζω. Δυσανασχετούν. Δεν θέλουν να πάνε μαζί τους πάντως στη δουλειά. Το μεταφέρουν βέβαια ανάλογα με το πώς τους βολεύει. Όταν θέλουν να το χρησιμοποιήσουν ως άλλοθι για το ότι δε διάβασαν τότε λένε ότι «με πήρε ο πατέρας μου στα ζώα και έπρεπε να πάω.»).

Η σχέση των παιδιών με την εργασία, αποδυναμώνει προφανώς το μαθητικό τους ρόλο, τόσο στο επίπεδο της πραγματικής διαχείρισής του όσο και στο επίπεδο της συνείδησής τους απέναντι σε αυτόν. Η προσεκτική ανάγνωση των όρων υπό τους οποίους συντελείται η εμπλοκή των παιδιών στην εργασία, αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο αυτή δρα και εκπληρώνει πολλές επιμέρους συνιστώσες των προτύπων συμπεριφοράς και δράσης των υποκειμένων. Το αίσθημα της αυτονομίας των αγοριών, τα υπέρμετρα χαρακτηριστικά του, η ευρύτερη διαχειριστική και υποτιμητική λογική που ενέχει η στάση τους απέναντι στο αντίθετο φύλο, η χασματική φύση της μεταξύ τους σχέσης, σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή εμπλοκή των παιδιών, όχι πλέον ως πραγματική κάλυψη μιας αναγκαιότητας, αλλά ως ευρύτερη επιτέλεση της αναπαραγωγής των διφυλικών προτύπων και των διαφυλικών εξουσιαστικών δομών.

2.1. Η καλλιέργεια ινδικής κάνναβης

Όπως αποδεικνύουν τα δεδομένα της έρευνάς μας, το φαινόμενο της καλλιέργειας ινδικής κάνναβης συνιστά μια διαδεδομένη στη γνώση της πρακτική του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος. Προκειμένου να ανιχνεύσουμε το βαθμό και την κατεύθυνση προς την οποία το φαινόμενο εμπλέκεται στην κοινωνικοποίηση των παιδιών θα πρέπει να αναγνώσουμε το χαρακτήρα της γνώσης και της εμπλοκής των παιδιών με αυτό όπως επίσης και το περιεχόμενο της σχετικής ερμηνείας τους.

2.1.1. Τα παιδιά ως φυσικοί συγκοινωνοί του φαινομένου: Γνώση και Οικειότητα.

Η πιστοποίηση της γνώσης των μαθητών και των μαθητριών σχετικά με το φαινόμενο καλλιέργειας ινδικής κάνναβης στην περιοχή προέρχεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τις αναφορές των ίδιων των παιδιών.

Τα αγόρια γνωρίζουν περισσότερο για το συγκεκριμένο φαινόμενο και απαντούν στοιχειοθετώντας τη γνώση τους αυτή

Μαθητής 3

Όταν έρχονται για έλεγχο τι ψάχνουν να βρουν; Πιστόλια και χασίσια. Αλλά χασίσια τσι μαδάρες, όι στο χωριό. Στη Σφάκαί μια φορά είχα πέσει μέσα σε να λάκο και είχα πέσει μέσα στη φυτεία. Και ήτανε αυτός που την πότιζε μέσα. Έχουνε πιάσει κιόλας. Ένας γείτονας μου... τονε βρήκανε αμέσως. Δυο χρόνια μπήκε μέσα. Ο θείος μου έκατσε δώδεκα χρόνια μέσα.

Μαθητής 2.

Όταν έρχεται η αστυνομία ξέρεις τι θέλει να ελέγξει; Ψάχνει για φυτείες.

Τι φυτείες; Χασίς.

Υπάρχουν τέτοιες φυτείες δηλαδή; Ναι. Αλλά τονε φεύγουνε. Ορισμένους τσι πιάνουνε. Τσι πιάνουνε τσι φυτείες μέσα.

Εσύ έχει τύχει από συζητήσεις μεγάλων να ακούσεις ποιος από το χωριό έχει τέτοια φυτεία; Ναι.

Οι μαθητές, καταθέτουν ακόμα και προσωπική εμπειρία η οποία πιστοποιεί την καλλιέργεια Ι.Κ. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι μαθητές ασχολούνται με τις κτηνοτροφικές εργασίες και έρχονται εκ των πραγμάτων σε επαφή με την ύπαιθρο της περιφέρειας τέτοιου είδους εμπειρίες είναι αναμενόμενες.

Αντίθετα προς τους μαθητές, οι μαθήτριες φαίνονται λιγότερο ενήμερες σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα, αλλά και πολύ πιο επιφυλακτικές στο να εμπλακούν σε σχετική συζήτηση. Στις απαντήσεις σχετικά με δικές τους γνώσεις, ακούσματα ή απόψεις για το φαινόμενο ήταν εξαιρετικά λακωνικές και επιφυλακτικές. Η μαθήτρια 1 αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Δε ξέρω κυρία. Εγώ δε ξέρω τίποτα»*. Μια τέτοιου τύπου απάντηση λειτουργεί ως έμμεση αναγνώριση της ασύμβατης νομικής φύσης του φαινομένου και παράλληλα αποδεικνύει τη μαθημένη (όπως ήδη αναφέραμε) στάση του θηλυκού να μην εμπλέκεται σε ζητήματα αυξημένης κοινωνικής ή οικογενειακής ευαισθησίας.

Η Μαθήτρια 3 αντιθέτως επιλέγει να απαντήσει. Και οι δικές της ωστόσο αναφορές γίνονται με προφανή δισταγμό και κυρίως υποδηλώνουν την πρόθεση να μην υιοθετήσει ως προσωπική την όποια σχετική γνώση.

Μαθήτρια 3.:

Ξέρεις για ποιο λόγο έρχεται η αστυνομία στο χωριό; Ψάχνουν για ναρκωτικά.

Εσύ ξέρεις αν υπάρχουν στ' αλήθεια ναρκωτικά στην περιοχή; Ναι. Το ξέρω.

Γιατί πολλές φορές καθόμαστε και λέει ας πούμε ο μπαμπάς μου: «Κάποιονου (ας πούμε) του βρήκανε χασίς.» Και έτσι από τις συζητήσεις που ακούω το ξέρω.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε ότι η εισαγωγή μας στις ερωτήσεις σχετικά με την καλλιέργεια Ι.Κ. συντελέσθηκε έμμεσα από τις ερωτήσεις αναφορικά με την αστυνομία και τους λόγους της παρουσίας της στην περιοχή. Συγκεκριμένα, το εφαλτηριακό μας ερώτημα αφορούσε στους λόγους για τους οποίους η αστυνομία προβαίνει σε ελέγχους εντός του χωριού. Στην ερώτηση αυτή όλοι οι μαθητές οδηγήθηκαν αυτομάτως και χωρίς το δικό μας επιπρόσθετο προσανατολισμό σε απαντήσεις που σχετίζονταν με το φαινόμενο καλλιέργειας Ι.Κ.. Οι μαθητές δεν λειτούργησαν με την πρόθεση να αποσιωπήσουν το ζήτημα αυτό. Το γεγονός αυτό αποδεικνύει τη φυσικότητα που το φαινόμενο έχει εξασφαλίσει στη συνείδηση των μαθητών.

2.1.2. Η συγκάλυψη της παρανομίας: Η «εκφοβιστική», «ένοχη» και συλλογική αποδοχή του φαινομένου.

Το φαινόμενο της καλλιέργειας Ι.Κ. φαίνεται πράγματι πλήρως φυσικοποιημένο στη συνείδηση των παιδιών και κυρίως των αγοριών. Η αποδοχή του φαινομένου ωστόσο περιορίζεται στην αναγνώρισή του ως μιας αυτονόητης και οικείας δραστηριότητας της

κοινωνίας. Στη συνείδηση των παιδιών το συγκεκριμένο ζήτημα είναι μεν φυσικό αλλά δεν είναι εξίσου νομιμοποιημένο.

(Ε. 2:

Το πνεύμα με τον οποίο γίνονται τέτοιες αναφορές ποιο είναι; Τα λένε εντελώς φυσιολογικά. Εντελώς φυσιολογικά. Σα να μιλάει το παιδί για το ποδήλάτο του ας πούμε. Αλλά όταν όμως φτάνουμε στο σημείο εκείνο που ο δάσκαλος θα προσπαθήσει να δει αν συμβαίνει κάτι παραπάνω από αυτό, πως ξέρουν τα παιδιά τέτοια πράγματα και τα αναφέρουν, τότε σιωπή... Οι υπόλοιποι κοιτάζουν αυτόν που το είπε. Εκείνος σιωπά. Ή θα αφήσουν ένα υπονοούμενο. Θα του πουν «σκάσε» Γι αυτόν εκείνη την ώρα είναι η χειρότερη βρισιά. Μέσα στο μάθημα..)

Οι μαθητές φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι αυτό που για τους ίδιους είναι μια φυσική καθημερινή εμπειρία, στην πραγματικότητα συνιστά ένα μη συμβατικό φαινόμενο. Ο παιδικός αυθορμητισμός τους αλλά και η εξ ορισμού φυσική καθημερινή σχέση με το δάσκαλο τους απελευθερώνει και προβαίνουν σε σχετικές αναφορές. Τα όρια ωστόσο των αναφορών τους είναι λεπτά και οι ίδιοι αντιλαμβάνονται πλήρως τα μέτρα τους. Έτσι, σε σημεία που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τα μέτρα αυτά, αναδιπλώνουν τη στάση τους και σιωπούν, αναγνωρίζοντας τρόπον τινά την παράνομη φύση του φαινομένου. Στη συνεντεύξεις μας επίσης, μολονότι τα υποκείμενα φαίνεται να μην δεσμεύονται από την πρόθεση συγκάλυψης του φαινομένου, η εισαγωγή σε ερωτήσεις σχετικά με την νομιμότητά του και την προοπτική αποκάλυψής του στην αστυνομία, αναδιπλώνουν τη στάση τους. Στο σημείο αυτό αποποιούνται της συλλογικής ενοχής, και αναγνωρίζουν την παράνομη και ζημιογόνα διάσταση του φαινομένου ενώ την ίδια στιγμή δηλώνουν την πρόθεσή τους να το συγκαλύψουν. Εκείνο που εμφανίζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι οι λόγοι που τα υποκείμενα προβάλλουν ως αιτία για την συγκαάλυψη της εν λόγω παράνομης δραστηριότητας.

(Μαθήτρια 3

Αν ο μπαμπάς σου σου έλεγε ότι θα πάει στην αστυνομία για να πει ότι ξέρει για κάποιον ότι καλλιεργεί ναρκωτικά τι θα τον συμβούλευες να κάνει; Αν ο μπαμπάς μου μου έλεγε κάτι τέτοιο εγώ θα ήθελα να του πω να το πει, γιατί δεν είναι σωστό και πρέπει να τους συλλάβει η αστυνομία. Όμως μπορεί και να του λεγα να μην το κάνει γιατί μετά μπορεί να...δε ξέρω...να έχει μπλεξίματα άμα το πει».)

(Μαθητής 3

Αν σου δινόταν η δυνατότητα θα το έλεγες στην αστυνομία ότι ξέρεις ποιος έχει τέτοια φυτεία; Οι. Γιατί φοβούμαι να το πω. Γιατί μετά θα μπλέξομε.

. Ποιοι θα μπλέξετε; Ο πατέρας μου...η οικογένειά μου γενικά.)

(Μαθητής 2:

Εσύ έχει τύχει από συζητήσεις μεγάλων να ακούσεις ποιος από το χωριό έχει τέτοια φυτεία; Ναι.

Θα έλεγες ποτέ στην αστυνομία ποιοι είναι αυτοί που έχουν φυτείες; Τς...

Γιατί; Ε δε...δε θέλω να τονε τέτοιο...δε θέλω να τονε προδώσω. Άσε που ύστερα θα νεχομε (θα έχουμε)...ύστερα θα τσακωστούμε και, και, και...».)

Παρόλο που τα υποκείμενα εκφράζουν την ένστασή τους για το φαινόμενο, αισθάνονται εντούτοις εγκλωβισμένα στη σιωπηλή γνώση και την συγκάλυψή του. Η πίστη τους ότι μια πιθανή αποκάλυψη του φαινομένου θα εξέθετε την οικογένειά τους σε κίνδυνο, ωθεί στην σιωπηλή αποδοχή του. Οι κοινωνικές δομές του πεδίου αποκαλύπτουν στο σημείο αυτό, τον εξουσιαστικό χαρακτήρα τους και τις συναφείς αυτορρυθμιστικές πρακτικές τους. Η σχέση του κοινωνικού πεδίου με το νόμο είναι μια υπόθεση που εξαιρεί τους πραγματικούς θεσμικούς εκπροσώπους του, και ανάγεται σε κλειστή, εσωτερική διαδικασία. Η σταθερότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και των κοινωνικών δομών προβάλλεται ως λεπτό στην ισορροπία του διακύβευμα. Η δεδομένη δε αυτοδιαχειριστική νοοτροπία του πεδίου μεταλλάσσει, σε περιπτώσεις όπως η προκειμένη, το φόβο της αποσταθεροποίησης σε ρυθμιστική συνιστώσα της δράσης των μελών του πεδίου. Η αποδοχή επομένως του φαινομένου της καλλιέργειας Ι.Κ. συνιστά περισσότερο μια «εξαναγκασμένη» συνέπεια της εξουσιαστικής δομής της συλλογικότητας παρά μια ιδεολογικοποιημένη έκφραση της ατομικής σκέψης και στάσης των μελών της. Υπό το πρίσμα αυτό, το φαινόμενο της καλλιέργειας της Ι.Κ. μολονότι φαίνεται να μην διασφαλίζει την νομιμότητά του, δεν παύει εντούτοις να συντηρείται ως μέρος της κοινωνικής καθημερινότητας του πεδίου και να συνιστά βασικό συστατικό του περιεχομένου της κοινωνικοποίησης των μελών του.

2.1.3. Συνέπειες της αποδοχής: Η διαμόρφωση μιας υλικά προσδιορισμένης συνείδησης.

Η πιστοποίηση του φαινομένου καλλιέργειας Ι.Κ. ως μέρους των συνθηκών κοινωνικοποίησης της συγκεκριμένης κοινωνίας οδηγεί αναπόφευκτα σε ερωτήματα σχετικά με το βαθμό και τις κατευθύνσεις προς τις οποίες αυτό επιδρά στη διαμόρφωση των προσανατολισμών των παιδιών. Στο σημείο αυτό συμβάλλουν ιδιαίτερα διαφωτιστικά οι αναφορές των εκπαιδευτικών, στις οποίες αποκαλύπτονται οι καθημερινές και αυθόρμητες εκφράσεις και συμπεριφορές των μαθητών αναφορικά με το συγκεκριμένο φαινόμενο. Οφείλουμε εξ αρχής να διευκρινίσουμε ότι το σύνολο των καταθέσεων των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε μαθητές και όχι σε μαθήτριες καθώς οι τελευταίες δεν εκδηλώνονται καθ' οιονδήποτε τρόπο σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα εντός του σχολικού χώρου.

Σύμφωνα λοιπόν με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, η γνώση των μαθητών προεκτείνεται της γενικότητας την οποία οι ίδιοι προέβαλλαν στις συνεντεύξεις. Οι μαθητές καταθέτουν τη γνώση τους σχετικά με λεπτομερείς πτυχές και διαδικασίες του φαινομένου.

Ο **E1** αναφέρει χαρακτηριστικά:

«...Κάποια μέρα στα καλά του καθουμένου ένας μαθητής μου είπε «ο καλύτερος σπόρος είναι ο 20,20 κύριε». Ρώτησα ας πούμε τι ακριβώς κάνει αυτός ο σπόρος και τα λοιπά: «Ααα...δε ξέρω...εγώ ξέρω ότι ο καλύτερος σπόρος είναι ο 20,20». Τι έχει αυτό; Έχει κάτι παραπάνω; «Ααα...Δε ξέρω...εγώ ξέρω ότι ο καλύτερος σπόρος είναι ο 20-20».)

Η δυνατότητα του μαθητή να γνωρίζει τους τύπους του υβριδίου ινδικής κάνναβης και να αξιολογεί την ποιότητά του, αποδεικνύει ότι οι διαδικασίες μέσω των οποίων έρχεται σε επαφή με το φαινόμενο είναι άμεσες και βιωματικές, είτε με την έννοια της πραγματικής εμπλοκής του σε σχετικές καλλιέργειες είτε με την έννοια της λεπτομερούς ενημέρωσής του γι αυτές. Περίπτωση πραγματικής εμπλοκής μαθητή της Στ' δημοτικού κατατίθεται από τον Μαθητή 1 ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει:

Έχει συμβεί να συζητήσεις με τους συμμαθητές σου για το χασίσι; Με παιδιά που να ξέρουν ότι οι πατεράδες τους έχουν φυτεία; Ναι. Πάνε και τα ποτίζουνε κίολας. Μου λέει δηλαδή καμιά φορά ένας: «Πάω να ποτίσω» και του λέω: «που;» μου λέει: «δε κατέεις εδώ;» (δε ξέρεις τώρα;).

Το ενδεχόμενο της πραγματικής εμπλοκής μαθητή του δημοτικού με την καλλιέργεια Ι.Κ., υπερβαίνει προφανώς τη συζήτηση περί συμβολικής φυσικοποίησης του φαινομένου στη συνείδηση του υποκειμένου και συνιστά μια απτή εκδήλωση εμπλοκής σε παράνομη δράση.

Σε κάθε περίπτωση, ακόμα και αν θεωρήσουμε την λεπτομερή αυτή γνώση των μαθητών για την Ι.Κ. ως προϊόν της θεωρητικής μόνο γνώσης τους για το φαινόμενο, η διαδικασία της φυσικοποίησης δεν απεκδύεται της ισχύος της και κυρίως δεν αποδεσμεύεται από τις επικινδυνότητές της. Το μείζον ερώτημα αφορά στον τρόπο με τον οποίο το φέρον υποκείμενο ενδέχεται να μεταφράσει τη συμβολική αυτή φυσικότητα σε πραγματική πρακτική. Μια εξαιρετικά κρίσιμη διάσταση του ερωτήματος αυτού, αναφέρεται στην «ωφελιμότητα» με την οποία το φαινόμενο έχει ταυτιστεί στη συνείδηση των παιδιών. Σε σχέση με τη διάσταση αυτή τα δεδομένα της έρευνας καταδεικνύουν το κέρδος ως το κατεξοχήν κριτήριο για τη συντήρηση του φαινομένου.

Στη συνάφεια αυτή η Ε.4, δασκάλα της Στ' δημοτικού αναφέρει:

E4.:

«Τα μεγάλα παιδιά όπως είναι τα δικά μου αναφέρονται έμμεσα στα ναρκωτικά. Πολύ έτσι έμμεσα, με το να παίρνουν το στυλό και να κάνουν ας πούμε ότι καπνίζουν...που θα μπορούσε να ναι και τσιγάρο αλλά έχω ακούσει να λέει ο ένας στον άλλο: «χασίς!». Αυτά έχω δει δηλαδή σε σχέση με τα ναρκωτικά και πιο πολύ ένα ενδιαφέρον για το τι κακό κάνουν τα ναρκωτικά...που μας έχουν φτάσει όμως και στο σχολίο «αφήνουν όμως και λεφτά!». Και εκεί έγινε συζήτηση. Ναι αλλά με τι κόστος. Ποιος δηλαδή κερδίζει και ποιος χάνει από αυτή την υπόθεση».

Τα παιδιά έχουν ταυτίσει πλήρως την πρακτική καλλιέργειας Ι.Κ. με τη δυνατότητα εξασφάλισης κέρδους.

E.1.:

(«Τα παιδιά δείχνουν να ξέρουν γι αυτά τα πράγματα. Όταν στο χώρο του πανεπιστημίου του Ρεθύμνου είχαν βρει τα δεντρίλια και τα ξερίζωσαν, ήρθαν την επόμενη μέρα στο σχολείο και μου λένε «Κρίμας κύριε κρίμας. 600 δεντρά. Δηλαδή τόσο επί τόσο το κάθε δεντρό...τόσα εκατομμύρια! Κρίμας τα δεντρά κύριε!». Και μου ανέλυσαν πόσο πιάνει το δεντρίλιο. Δε θυμάμαι τώρα τα ποσά, αλλά... Για το θέμα αυτό τα παιδιά δείχνουν να ξέρουν πράγματα. Καμιά φορά αν τσακωθούν θα πει ο ένας στον άλλο: «θα σου κάψω τη φυτεία ρε πούστη!». Δηλαδή...»).

Η αντίδραση των μαθητών σε ένα φαινόμενο κατεξοχήν μεμπτό από ποινικής και κοινωνικής απόψεως, αντιπαρέρχεται την όποια ένδειξη κοινωνικής ευαισθησίας, επικεντρώνεται στην οικονομική διάστασή του και προσεγγίζεται με όρους λογιστικής απώλειας. Η αναγόρευση δε της απειλής για καταστροφή της φυτείας ινδικής κάνναβης σε βρισιά από τους μαθητές, που σημαίνει την απειλή για οικονομική καταστροφή, αποδεικνύει τα υλικά κριτήρια με τα οποία έχει ταυτιστεί το φαινόμενο στη συνείδηση των μαθητών.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι το γεγονός ότι οι μαθητές επιδοκιμάζουν τη δυνατότητα των καλλιεργητών να υπεκφεύγουν του νόμου.

(Μαθητής 6:

Γιατί είχε παεί στα όρη η αστυνομία; Για το χασίσι. Γι αυτό έρχονται και ψάχνουνε. Βρίσκουν κάποιες φορές χασίσι όταν ψάχνουν; Εεε...σπάνια. Το 'χουνε χωσμένο καλά. (γέλιο)).

Αυτού του τύπου η γνώση και η στάση των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο, η οποία υπερβαίνει σαφώς το επίπεδο της αόριστης ενημέρωσης, αντιλαμβανόμαστε εύλογα ότι δεν μπορεί παρά να προέρχεται από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι αναφορές εντούτοις των μαθητών στην στάση και τις απόψεις της οικογένειάς τους σχετικά με το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ελάχιστες έως ανύπαρκτες. Η μόνη σχετική αναφορά προέρχεται από τον Μαθητή 6, της Στ' τάξης ο οποίος αναφέρει:

«Οι γονείς σου σου έχουν μιλήσει για το ζήτημα του χασίς και των ναρκωτικών γενικότερα; Ναι. Πολλές φορές.

Και τι σου έχουν πει; Εεε..να προσέχω να μη μπλέξω με το χασίς γιατί είναι κακό πράμα. Να μη το αγοράζω εγώ γιατί μπορεί να μπω φυλακή...»

Σε αυτή την εκδοχή νουθέτησης το επιχείρημα του πατέρα δεν κινητροποιεί εσωτερικά τον μαθητή, ενοχοποιώντας την χρήση ή την διακίνηση ινδικής κάνναβης ως ουσίας, αλλά εξωτερικά, παρουσιάζοντας του τον κίνδυνο της τιμωρίας.

Στην παρούσα υποκατηγορία θελήσαμε να αναδείξουμε τα συστατικά της στάσης των μαθητών απέναντι στο φαινόμενο καλλιέργειας ινδικής κάνναβης. Οι συνέπειες του φαινομένου στην κοινωνικοποιητική διαδικασία είναι προφανείς. Η γνώση των παιδιών για το φαινόμενο, η εμπλοκή τους αλλά και η ταύτισή του με το κέρδος επισημαίνουν την επικινδυνότητα μετάβασης σε καθολικότερα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς. Οι φορείς της επικινδυνότητας αυτής φαίνεται να είναι κατ' αποκλειστικότητα οι μαθητές και όχι οι μαθήτριες, οι οποίες διατηρούν σαφείς αποστάσεις τόσο από την επαφή όσο και από την ερμηνεία του φαινομένου.

Υπάρχει εντούτοις μια συνιστώσα η οποία αναδύεται συνολικά από την προσέγγιση και η οποία φωτίζει τις υπόγειες διαδικασίες συντήρησης του φαινομένου. Πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο το ίδιο το φαινόμενο προκειμένου να συντηρηθεί, εργαλειοποιεί μια από τις δομικές συνιστώσες της συλλογικότητας του πεδίου, ήτοι την αυτοδιαχειριστική λογική του και τις συναφείς εξουσιαστικές πρακτικές του. Οι συνέπειες του φαινομένου αν και αναφέρονται αναπόδραστα στο σύνολο της κοινωνίας δεν παύουν να συνιστούν το προϊόν μιας μεμονωμένης τάσης η οποία διασφαλίζει τη βιωσιμότητά της αξιοποιώντας μια συλλογική λογική.

2.2. Το όπλο ως σημειολογικό συστατικό της ανδρικής ταυτότητας και της ατομικής και συλλογικής εξουσιαστικής υπεροχής

Στην παρούσα θεματική θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τα συστατικά της επαφής και της σχέσης των παιδιών με το όπλο, και τις διαδικασίες που διασφαλίζουν τη φυσικοποίηση και τη νομιμοποίησή του στη συνείδησή τους. Το πρώτο σημείο που θα πρέπει να διευκρινίσουμε είναι η αποκλειστικά και στεγανά αρσενική φύση του φαινομένου της οπλοκατοχής και οπλοχρησίας. Οποιοσδήποτε πτυχές της δράσης που σχετίζονται με το όπλο αποτελούν ζήτημα του άνδρα ενώ η σχέση του θηλυκού με αυτό φαίνεται να περιορίζεται στην αποδοχή ενός διαμορφωμένου πλαισίου σκέψης και

δράσης το οποίο δεν είναι σε θέση απαραίτητα να ερμηνεύει παρά μόνο από τη θέση του παρατηρητή. Όπως καταδεικνύεται από την ανάλυση που ακολουθεί, το όπλο συνιστά μείζον συστατικό της ανδρικής ταυτότητας αλλά και της ανδρικής ατομικής και συλλογικής εξουσιαστικής υπεροχής.

2.2.1. Συμβολική και πραγματική καλλιέργεια της σχέσης των αγοριών με το όπλο.

Η πρώτη αναπαραστασιακή επαφή των παιδιών με το όπλο πραγματοποιείται εντός της οικογένειας. Τόσο οι μαθητές όσο και οι μαθήτριες γνωρίζουν την κατοχή όπλου από τον πατέρα όπως και τη θέση της φύλαξης του εντός του σπιτιού. Η δεύτερη επαφή των παιδιών με το όπλο πραγματοποιείται μέσω της χρήσης του σε εκδηλώσεις χαράς. Ο πατέρας φαίνεται να αναλαμβάνει το ρόλο του μύστη του αγοριού στη σχέση με το όπλο. Στην δική μας ερώτηση αν οι ίδιοι οι μαθητές γνωρίζουν να χειρίζονται όπλο, απάντησαν όλοι θετικά και διευκρίνισαν ότι το πιστόλι τους το έδωσε ο πατέρας τους, ο οποίος και τους υπέδειξε τον τρόπο για να το χρησιμοποιήσουν.

(Μαθητής 1

Με τι πιστόλι; Μου δωσε ο πατέρας μου και 'παιζα).

Στην πραγματικότητα η δυνατότητα την οποία ο πατέρας παρέχει στο αγόρι να μάθει το χειρισμό του όπλου έχει το χαρακτήρα της δοκιμαστικής επαφής με αυτό και φαίνεται να λειτουργεί ως μια μορφή προπαρασκευής της υποχρέωσης του αγοριού να κατέχει και να χειρίζεται όπλο. Ενισχυτικά προς αυτή την ερμηνεία λειτουργεί και το γεγονός ότι τα κορίτσια εξαιρούνται πλήρως από ανάλογες διαδικασίες και τους απαγορεύεται ρητά οποιαδήποτε, έστω και «παιγνιώδης» (υπό την έννοια της περιέργειας ενός παιδιού για τη χρήση ενός αντικειμένου) επαφή με το όπλο.

(Μαθήτρια 2

*Οι συμμαθητές σου ξέρουν να χρησιμοποιούν όπλο; Τα αγόρια ξέρουνε. Του Λευτέρη (εννοεί τον αδερφό της) του χει δείξει ο πατέρας μου
Έχεις χρησιμοποιήσει ποτέ; Όχι. Του λέω (εννοεί τον πατέρα της) αλλά δε μου δίνει. Δεν είναι λέει για τσι κοπελιές.)*

Ο ίδιος ο πατέρας αναγνωρίζει ρητά το όπλο ως αποκλειστικό σημειολογικό συστατικό της ανδρικής ταυτότητας.

Η καλλιέργεια της σχέσης του αγοριού με το όπλο επιτελείται επίσης μέσα από διαδικασίες οι οποίες στοχεύουν έμμεσα στη διαμόρφωση του ρόλου του όχι μόνο ως μελλοντικού αλλά και ως παροντικού φορέα της συναφούς σημειολογίας του όπλου.

(Μαθητής 1.:

Ο νονός μου έχει μαγαζί με πιστόλια και μου 'φερε ένα. Μικιό, σαρανταπεντάρι. Μου το 'δωσε ο πατέρας μου. Καμιά φορά που πάμε ποθές (πουθενά) το κρατά βέβαια ο πατέρας μου...ανε μας στέσουνε (εννοεί: αν μας σταματήσει για έλεγχο η αστυνομία)...και χει και τα χαρτιά του και χει και την άδειά του και δε μπορούνε να μας το πάρουνε.)

Εν προκειμένω, αντιλαμβανόμαστε ότι στην πραγματικότητα το όπλο είχε ως αποδέκτη τον πατέρα του υποκειμένου και όχι το ίδιο. Αυτό επικυρώνεται και από τη διευκρίνιση ότι όταν πηγαίνουν κάπου το κρατάει ο πατέρας του και όχι εκείνος. Στη συνείδηση ωστόσο του παιδιού το όπλο έχει καταχωρηθεί ήδη ως δικό του κτήμα. Σε κάθε περίπτωση, η σημασία του συμβολισμού της κίνησης του νονού να δωρίσει το όπλο αλλά και της στάσης του πατέρα να τροφοδοτήσει την πίστη του παιδιού ότι το όπλο ανήκει σ' αυτό, παραμένει. Το παιδί έχει ήδη ενδυθεί το ρόλο του ως κατόχου ενός όπλου. Η προφανής δε υπερηφάνεια με την οποία ο μαθητής μας καταθέτει αυτό το γεγονός αποδεικνύει ότι έχει επίσης ενδυθεί ήδη και τη σημειολογία του όπλου, ήτοι το αίσθημα της υπεροχής που αυτό του προσδίδει.

Η ευρύτερη δε σημειολογία με την οποία ενδύεται το όπλο αλλά και τα συστατικά της εν γένει νομιμοποίησης του φαινομένου οπλοκατοχής και οπλοχρησίας παρουσιάζονται στην επόμενη υποκατηγορία μας.

2.2.2. Άμυνα- Εξουσία/ Χαρά: Η τρίπτυχη νομιμοποίηση του φαινομένου

Το φαινόμενο της οπλοχρησίας και οπλοκατοχής, αν και συγκαταλέγεται στην ευρύτερη θεματική σχετικά με τα φαινόμενα που υποδηλώνουν ή ενέχουν συστατικά παραβατικότητας, εμφανίζει μια ειδοποιό διαφορά. Έτσι, ενώ η καλλιέργεια Ι.Κ. συνιστά μια φυσικοποιημένη πρακτική η οποία ωστόσο δεν έχει διασφαλίσει αντίστοιχο βαθμό νομιμότητας στη συνείδηση των υποκειμένων, το φαινόμενο της οπλοκατοχής και οπλοχρησίας αποδεικνύεται εξίσου φυσικό αλλά και νομιμοποιημένο.

Η χαρά η εξουσία και η άμυνα (με τις δύο τελευταίες να εμφανίζουν ισχυρή συνάφεια στις αρδεύσεις και τις απολήξεις τους) συνιστούν τις δομικές συνιστώσες της τρίπτυχης νομιμοποιητικής βάσης του φαινομένου.

Η έκφραση της χαράς σε περιπτώσεις κοινωνικών εκδηλώσεων και γεγονότων εμφανίζεται ως μια συναισθηματικά φορτισμένη χρηστικότητα του όπλου, που δεν χρήζει απόδοσης λόγου. Η προβολή εξάλλου της χρήσης του όπλου ως μέσου

έκφρασης χαράς, δεν διεκδικεί μερίδιο από την ερμηνεία που τα υποκείμενα δίδουν για τα αίτια της οπλοκατοχής.

Οι μαθητές προβάλλουν την κατοχή ως επιβεβλημένη

(Μαθητής 2:

Νομίζεις ότι κάθε άντρας πρέπει να έχει ένα δικό του όπλο; Ε, ναι.)

ενώ στις ερωτήσεις σχετικά με τους λόγους που οδηγούν στην ανάγκη κατοχής, όλες οι απαντήσεις προσανατολίστηκαν σε θέματα ατομικής και συλλογικής προστασίας.

Μαθητής 1:

Εσύ για ποιο λόγο νομίζεις ότι οι άντρες της περιοχής έχουν πιστόλια; Για να προστατευτούμε.

Το υποκείμενο αιτιολογεί την οπλοκατοχή παρουσιάζοντας το όπλο ως μέσο προστασίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλογή του πρώτου πληθυντικού αριθμού από το υποκείμενο ο οποίος μας εισάγει στην οπλοκατοχή ως συλλογική υπόθεση. Η επιλογή του πρώτου πληθυντικού υποδηλώνει αφενός τον τρόπο με τον οποίο το υποκείμενο ενδύεται πρόωρα τον ανδρικό του ρόλο και αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο στη συγκεκριμένη απάντηση μετατοπίζει στον εαυτό του ως ομιλητή στο ρόλο του συλλογικού εκπροσώπου.

Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να επιχειρηθεί μια ακόμα πιο διεισδυτική, και υπό την αρχή της υποψίας, ερμηνεία προκειμένου να κατανοήσουμε την αιτία για αυτήν την αυτόματη επίκληση του συλλογικού αφού πρωτίστως διευκρινίσουμε ότι σε κανένα άλλο σημείο των θεματικών που έχουν μέχρι στιγμής παρουσιασθεί, οι μαθητές δε επέλεξαν τη χρήση πρώτου πληθυντικού αριθμού σε ζητήματα που άπτονταν συλλογικών επιλογών και πρακτικών.

Καταρχάς, εκκινούμε από αυτό που θα θεωρούσαμε ως «το «τυπικά» αναμενόμενο». Θα λέγαμε λοιπόν ότι η επίκληση του συλλογικού από ένα υποκείμενο αναμένεται να προκύψει:

- σε ζητήματα τα οποία το υποκείμενο δεν τα έχει επεξεργαστεί και κατανοήσει πλήρως και τα οποία συνειδησιακά επιβάλλονται από τη δύναμη του συλλογικού δίχως την απαραίτητη συνέργια ούτε της λογικής ούτε της συνείδησης του υποκειμένου. Επομένως, το άτομο δεν έχει τη δυνατότητα άρθρωσης ενός επιχειρηματολογικού λόγου αναφορικά με αυτά και μεταθέτει στο συλλογικό το έργο της τεκμηρίωσης, αλλά και
- σε ζητήματα τα οποία συνειδητά ή μη λειτουργούν ενοχοποιητικά για το άτομο. Στην περίπτωση αυτή η επίκληση του συλλογικού εξυπηρετεί με έναν ασυνείδητο

τρόπο την μετάθεση της υποχρέωσης για απόδοση λόγου αλλά και τη μετάθεση των ευθύνης και της ενοχής στη συλλογικότητα.

Σε κάθε περίπτωση, στη συνείδηση του υποκειμένου η νομιμότητα του φαινομένου διασφαλίζεται μέσω της επίκλησης του συλλογικού.

Αξιοσημείωτο επίσης είναι και το επιχείρημα της ανάγκης για προστασία που φαίνεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα της αναφερθείσας ήδη αυτοδιαχειριστικής και αυτορυθμιστικής λογικής του πεδίου. Τα ζητήματα της ασφάλειας και του δικαίου ανάγονται για άλλη μια φορά σε υπόθεση εσωτερική του πεδίου, από την οποία οι θεσμικά ορισμένοι θεματοφύλακές τους εξαιρούνται.

(Από τι; Άμα μασε μοντάρει κανιείς (αν μας επιτεθεί κάποιος), να μασε πάρει τ' αμάξι δε μπορούμε να προστατευτούμε άμα δεν έχουμε. Γιατί άνε μα σε παίζει μια αυτός με πιστόλι...)

Η άσκηση εξουσίας και βίας, ως πρακτική διαφύλαξης του δικαίου και της ασφάλειας εμφανίζονται ως μια πλήρως νομιμοποιημένη ατομική δικαιοδοσία. Η ανάγκη για προστασία ωστόσο θα λέγαμε ότι δεν ταυτίζεται απαραίτητα με εκδοχές καίριας απειλής, με άμεσο δηλαδή κίνδυνο της ατομικής ή περιουσιακής ασφάλειας. Χαρακτηριστική είναι στο σημείο αυτό η απάντηση του Μαθητή 2, ο οποίος αναφέρει:

Γιατί (κάθε άντρας πρέπει να έχει όπλο); Για να φυλάγεται.

Από τι; Εεε, ανέ του τύχει κανένα μπλέξιμο.

Τι είδους μπλέξιμο δηλαδή; Εεε... ανέ ντύχει και μπλέξεις με κιανένα... α ντύχει (αν τύχει) και 'χεις φασαρίες στο χωριό....

Η έννοια του μπλεξίματος εδώ ταυτίζεται με τη «φασαρία», που ως όρος, είναι μάλλον ηπιότερος και δεν ενέχει απαραίτητα τη διάσταση της επείγουσας ανάγκης για άμυνα. Για το υποκείμενο η απειλή δεν προσδιορίζεται με ακρίβεια αλλά αποδίδεται ως ενυπάρχουσα γενικά στο άμεσο περιβάλλον του χωριού, στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της τοπικής κοινωνίας και στην ανάγκη διατήρησης της δοσμένης σταθερότητας των σχέσεων αυτών.

2.2.3. Η ένδυσση του συμβολισμού του όπλου από τους μαθητές

Το όπλο εμφανίζεται στην ενδοσχολική καθημερινότητα των μαθητών. Εκείνο που θα πρέπει να διευκρινίσουμε στο σημείο αυτό είναι το γεγονός ότι στη συνείδηση των μαθητών το όπλο ταυτίζεται αποκλειστικά με το πιστόλι. Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι το γεγονός ότι στις ερωτήσεις σχετικά με το φαινόμενο κατοχής όπλου από

μαθητή, όλα τα υποκείμενα απάντησαν αρνητικά θεωρώντας ότι αναφερόμασταν σε πιστόλι και μόνο κατόπιν δικής μας διευκρίνισης δήλωσαν ότι όντως υπάρχουν μαθητές που έχουν στην κατοχή τους μαχαίρι, τύπου σουγιά. Η κατοχή σουγιά από μαθητές επιβεβαιώνεται και από τους εκπαιδευτικούς.

(Διευθυντής:

Δηλαδή, κάποια παιδάκια κουβαλάνε πάνω τους ένα μικρό μαχαιράκι, ένα σουγιάδάκι. Στο σχολείο απαγορεύεται...εννοείται. Το βλέπω εγώ το μαχαιράκι. Αλλά δεν μπορώ να του πω μην το φέρνεις μαζί σου. Είναι κάτι τελείως φυσιολογικό γι αυτόν. Να έχουνε πάνω τους το σουγιάδάκι. Απλώς με τον τρόπο μου προσπαθώ να τα κάνω να καταλάβουν ότι δεν είναι σωστό να το βγάζουν το μαχαιράκι γιατί μπορεί κάποιο παιδάκι να τραυματιστεί. Πρέπει λοιπόν να το έχουν μες στην τσέπη τους. Ή όταν πάμε κάποια εκδρομή...τα αγόρια πλακώνουνε στο περίπτερο και αγοράζουν μαχαίρια Αυτή είναι η πρώτη αγορά που θα κάνουνε»).

Η κατοχή μαχαιριού από τους μαθητές συσχετίζεται με τις ανάγκες της εργασίας στην οποία εμπλέκονται ενεργά τα αγόρια.

Μαθητής 4.:

Τι το κάνουν(το μαχαίρι); Εεε..το 'χουνε..για τα όρη... καμιά φορά χρειάζεται στα ωζά (ζώα)...

Οι λόγοι ωστόσο της μεταφοράς του μαχαιριού στο σχολικό χώρο κατά τη διάρκεια του διδακτικού χρόνου, δεν διευκρινίζονται από τους μαθητές. Εάν επιχειρούσαμε να ερμηνεύσουμε το γεγονός αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην ουσία του συνιστά την πρόθεση για μια συμβολική πιστοποίηση του ώριμου και ενήλικου ρόλου που το αγόρι έχει ήδη αναλάβει στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μια τέτοια ερμηνεία ενισχύεται από το γεγονός ότι τα αγόρια επιχειρούν γενικότερα τη μεταφορά των κοινωνικά ανατεθειμένων ρόλων τους εντός του σχολικού χώρου. Η ανδρική τους υπεροχή και η εξουσιαστική διαχειριστική λογική τους απέναντι στο αντίθετο φύλο, συνιστούν όπως έχουμε ήδη δει, συναφείς μεταφορές. Η κατοχή μαχαιριού αποτελεί ένα ακόμα πειστήριο της ενήλικης, ανδρικής ταυτότητάς τους.

Το όπλο γενικά, είτε μαχαίρι είτε πιστόλι, αποτυπώνεται στις ζωγραφιές των αγοριών, στις οποίες αποτελεί κεντρικό θέμα.

Ε1.:

Στα πλαίσια του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής ένα από τα θέματα τα οποία τους έβαλα να ζωγραφίσουν ήταν «Ο τόπος μου». Για να δω πως βλέπουν τον τόπο τους, κυρίως για να δω την απόδοσή τους, την αίσθηση που έχουν στο χώρο, όσον αφορά στο μάθημα της γεωγραφίας,... έτσι; Και το πώς...με τα χρώματα τα οποία θα περιγράφαν τον τόπο τους...αν είναι αισιόδοξα, αν είναι απαισιόδοξα, αν έχουν φαντασία. Εκείνο που μου έκανε τρομερή εντύπωση ήταν το γεγονός ότι τα χρώματα ήταν κυρίως μαύρα. Μαύρα. Δηλαδή δεν ζωγραφίζουν με χρώματα. Δε ζωγραφίζουν με στυλό. Δε ζωγραφίζουν ούτε με παστέλ ούτε με νερομπογιά. Έτσι; Αλλά παίρνουμε το μαύρο μαρκαδόρο. Το Ψηλορείτη τον κάνουμε μαύρο. Γιατί ο

Ψηλορείτης είναι μαύρος; Και κάπου υπάρχει πάντα και ένα όπλο στις ζωγραφιές των αγοριών. Στων κοριτσιών δεν υπάρχουν όπλα πάνω.

E4:

Στην αρχή, τον πρώτο καιρό ζωγραφίζανε πάνω στα θρανία και ζωγραφίζανε και πιστόλια. Όταν τους είπα να τα σβήσουν δεν ήθελαν. «Θα τα σβήσω αλλά το πιστόλι δεν το σβήνω.»

Η εικαστική αυτή αποτύπωση φαίνεται να ξεπερνά το επίπεδο της ουδέτερης αναπαραστασιακής μεταφοράς. Η επιμονή του μαθητή να διατηρήσει ειδικά την εικόνα του όπλου στο θρανίο του αναδεικνύει τη σημειολογική λειτουργία που αυτό επιτελεί για τον ίδιο.

Τα όπλα αναφέρονται επίσης στις συζητήσεις των μαθητών, στις οποίες φαίνεται να αναλύουν τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων τύπων τους.

Διευθυντής

Όταν τύχει να πάμε σε κουρά και ρίχνουνε μπαλοτιές, με πλησιάζουνε και οι μαθητές μου και μου λένε κύριε έχεις ρίξει με αυτό το όπλο; Ε, και τον ρωτάω τι όπλο είναι αυτό...το ξέρανε. Είναι καλάζνικοφ, είναι το 9ρι, είναι 45ντάρι και τα λοιπά και τα λοιπά. Τα αγόρια. Τα κορίτσια δεν ασχολούνται.

Οι μαθητές γνωρίζουν επίσης τους τύπους και τα χαρακτηριστικά των όπλων.

Μαθητής 6:

Εσύ έχεις παίζει ποτέ; Ναι.

Ποιος σου έμαθε να χειρίζεσαι το όπλο; Κανείς (κανείς) Εγώ κατέω (ξέρω) από μοναχός μου.

Δε σου έδειξε δηλαδή κανείς την πρώτη φορά; Εφόσο θεωρώ τσι μεγάλους..ήντα; (Αφού βλέπω τους μεγάλους...τι;) Εεε..εντάξει. Τη πρώτη φορά μου 'δειξε ο πατέρας μου.

Η ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί όπλο επικυρώνει για τον ίδιο τον ανδρισμό του αλλά και τις ικανότητες που σχετίζονται με αυτόν. Ο μαθητής ενδύεται αυτόν τον συμβολισμό και αισθάνεται υπερηφάνεια από την ευκαιρία του να τον προβάλλει.

2.3. Το φαινόμενο της κλοπής

Το φαινόμενο της κλοπής παρουσιάζεται από τα δεδομένα της έρευνας μας με δύο διαφορετικές μορφές. Η πρώτη εξ αυτών σχετίζεται με το φαινόμενο της μικροκλοπής από μαθητές το οποίο εμφανίζει τα χαρακτηριστικά της μαθημένης συνήθειας.

Διευθυντής

Έχει συμβεί, με αφορμή από το μάθημα είτε με δική σας επιλογή να γίνει με τους μαθητές συζήτηση αναφορικά με θέματα παρανομίας και εγκληματικότητας; Ποιες απόψεις εκφράζουν; Ναι. Ειδικά τον πρώτο χρόνο που είχα έρθει εδώ, όταν πηγαίναμε εκδρομές πάρα πολλά παιδιά κλέβανε. Δηλαδή πηγαίνω να πάρω ένα γαριδάκι, παίρνω ένα γαριδάκι, κλέβω δέκα ακόμα γαριδάκια

Πήγαινε ένας και κρατούσε τσίλιες και το άλλο το παιδάκι έκλεβε μέσα. Αυτό το έκαναν σχεδόν όλα τα αγόρια. Τα κορίτσια όχι. Αλλά τα αγόρια δεν το έβλεπαν ως παρανομία. Αυτό με φόβισε. Το έβλεπαν ως κάτι το οποίο είναι τελείως φυσιολογικό. Το έβλεπαν ως ανδρισμό. Ήταν έξυπνοι αυτοί που κορόιδευαν και κουτός ο βλάκας που τον κλέβανε. Αλλά, κοιτάξαμε...μια, δυο φορές δεν τα πηγαίναμε καν σε μαγαζί. Φοβόμασταν ότι θα αδειάσουν το μαγαζί. Βάζαμε πάρα πολλούς δασκάλους και τα ελέγγαμε. Παρατηρούσαμε τι κλέβανε και τους παίρναμε τα πράγματα και τα γυρνούσαμε πίσω. Τώρα βλέπω πλέον ότι δεν υπάρχει ούτε κρούσμα, να κοιτάζει κάποιος κάτι και να το λιμπιστεί. Έχουμε κάποια παιδάκια τα οποία δεν έχουνε χρήματα ή πάνε στην εκδρομή και πλακώνουν και τα τρώνε όλα μαζί. Μετά έρχονται και μας λένε, «κύριε θέλω να πάρω αυτό αλλά δεν έχω χρήματα». Και του αγοράζουμε εμείς. Να πάει το παιδάκι να πάρει ό, τι θέλει.

Από τις αναφορές των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών της έρευνας το φαινόμενο της κλοπής εμφανίζεται ως μια διαδεδομένη πρακτική εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η μαθήτρια 1, σε ερώτηση σχετικά με τον τρόπο ζωής των αγοριών αναφέρει κοφτά «Πολλές κλεψιές κυρία! Πολλές κλεψιές!», και δεν παρέχει περισσότερες πληροφορίες ούτε κατόπιν της δικής μας προτροπής σε περαιτέρω.

Τα στοιχεία σχετικά με την πρακτική της μικροκλοπής σε συνδυασμό με την πιστοποίηση της ζωοκλοπής ως ένα ευρύ στις διαστάσεις του φαινόμενο της συγκεκριμένης κοινωνίας, δημιουργούν ισχυρό προβληματισμό για τις προσλαμβανόμενες των παιδιών αναφορικά με την πρακτική της κλοπής εν γένει.

Όσον αφορά στο ζήτημα της ζωοκλοπής, οι αναφορές που πιστοποιούν τη γνώση των υποκειμένων για αυτό, είναι συχνές και προέρχονται τόσο από τους μαθητές όσο και από τις μαθήτριες. Ιδιαίτερη σημασία για μας έχει ο τρόπος με τον οποίο το φαινόμενο της ζωοκλοπής συνδέεται με το φαινόμενο της οπλοκατοχής. Όλες οι αναφορές των μαθητών και μαθητριών στο φαινόμενο της ζωοκλοπής προέκυψαν ακριβώς στην συνάφεια των ερωτήσεων σχετικά με την οπλοκατοχή και τους λόγους που την καθιστούν επιβεβλημένη.

Μαθητής 6:

Γιατί νομίζεις γενικά ότι οι άνθρωποι χρειάζονται τα όπλα στην περιοχή; Να μην τους κλέβουνε τα ζώα...για πολλούς λόγους...

Μαθήτρια 3:

Νομίζεις ότι κάθε άντρας πρέπει να έχει ένα δικό του όπλο; Όχι. Δεν είναι σωστό. Εκτός αν το έχουνε για λόγους ασφαλείας.

Τι εννοείς «για λόγους ασφαλείας»; Μερικές φορές εδώ πέρα γίνονται ζωοκλοπές. Και άμα είσαι στο βουνό χρειάζεται. Δεν πυροβολείς βέβαια

Μολονότι λοιπόν, τα στοιχεία της έρευνας δεν μας παρέχουν τη δυνατότητα να ανιχνεύσουμε το βαθμό και την κατεύθυνση προς την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες, ενδέχεται να εμπλέκονται πραγματικά στο φαινόμενο της ζωοκλοπής, ο

τρόπος εντούτοις με τον οποίο βλέπουμε να συνδέουν τα παιδιά τη ζωοκλοπή με το φαινόμενο της οπλοκατοχής, αποκαλύπτει μια άλλη συμβολική και ιδιαίτερα σημαντική διάσταση. Πρόκειται για τη νομιμοποιητική λειτουργία που το φαινόμενο της ζωοκλοπής φαίνεται να επιτελεί στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών. Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά συνδέουν τα δύο αυτά φαινόμενα ανακλά ένα σχήμα αιτίου αιτιατού. Η κατοχή όπλου αιτιολογείται από την ανάγκη για προστασία. Η προστασία ταυτίζεται με τη σειρά της σε μεγάλο βαθμό με την ανάγκη άμυνας απέναντι στη ζωοκλοπή.

2.4. Η αστυνομία ως εταίρος μια σχέσης εξουσίας: Συμβολικά και πραγματικά διακυβεύματα του ανταγωνισμού

Σε ό, τι αφορά τη σχέση των μαθητών και των μαθητριών με την αστυνομία, τα δεδομένα της έρευνας αποκαλύπτουν αρχικά μια ισχυρή ιδιοτυπία. Η αστυνομία φαίνεται να καταλαμβάνει στο πλαίσιο της σκέψης των μαθητών και των μαθητριών μια θέση ιδιαίτερα σημαντική και οπωσδήποτε τυπικά μη αναμενόμενη για παιδιά αυτής της ηλικίας. Ακόμα περισσότερο, η παρουσία της αστυνομίας ως έννοιας πια, στο πεδίο σκέψης των παιδιών φαίνεται να ξεπερνά τις διαστάσεις που θα αναμέναμε ακόμα και για ενήλικους πολίτες. Στις κατηγορίες που ακολουθούν, επιχειρούμε να αναλύσουμε τα συστατικά του τρόπου με τον οποίο η αστυνομία έχει καταχωρηθεί στη συνείδηση των παιδιών, τις ερμηνείες τους γι αυτήν αλλά και τους συσχετισμούς που οι ερμηνείες αυτές ενέχουν.

2.4.1. Το αίσθημα εξουσιαστικής υπεροχής του πεδίου: Απαξίωση- Υποτίμηση της αστυνομίας.

Το πρώτο στοιχείο που θα πρέπει να διευκρινίσουμε είναι το γεγονός ότι και στη σχέση με την αστυνομία εμφανίζονται σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια φαίνεται να αποστασιοποιούνται όχι τόσο από τις αντιλήψεις σχετικά με την αστυνομία αλλά από τον τρόπο με τον οποίο εξωτερικεύουν τις αντιλήψεις αυτές όπως επίσης και από την ερμηνεία και την κατανόησή τους.

(Μαθήτρια 3:

Γιατί είναι καλύτερο να μην φωνάζουν την αστυνομία; Εγώ ξέρω ότι η αστυνομία δεν είναι καλό να έρχεται στο χωριό. Και κάποιες φορές τους έχουν απειλήσει οι άνθρωποι εδώ να μη ξανάρθουνε.)

Το πρώτο συστατικό της στάσης των μαθητών απέναντι στην αστυνομία είναι η εχθρικότητα με την οποία εκφράζονται γι αυτήν. Χαρακτηριστικές ως προς αυτό είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών.

(Διευθυντής)

Έχει συμβεί να εκφράσουν τα παιδιά τη στάση τους απέναντι στην αστυνομία και το ρόλο της; Ποια είναι αυτή; Άμα βλέπουν καμιά φορά να περνάνε οι εκαμίτες έξω από το σχολείο με τα τζιπάκια πετιούνται όλα τα αγόρια κυρίως μπροστά στα κάγκελα και αρχίζουν να φωνάζουνε, να βρίζουνε και να μιλάνε άσχημα. Απειλητικά.

E6:

Έχει συμβεί να εκφράσουν τα παιδιά τη στάση τους απέναντι στην αστυνομία και το ρόλο της; Ποια είναι αυτή; Καλά για την αστυνομία αποστροφή και μια εχθρικότητα. Τους αντιμετωπίζουν σαν εχθρούς. Δεν το βλέπουν σαν...ότι η αστυνομία μπορεί να τους προστατέψει από κάποιες καταστάσεις. Αντιδρούν έτσι άσχημα στην αστυνομία...κοροϊδευτικά, υποτιμητικά, εχθρικά. Αυτό έχει γίνει αρκετές φορές...έτσι να αναφερθούν στην αστυνομία και να μιλάνε με άσχημο τρόπο.

Στο άκουσμα ή στην παρουσία της αστυνομίας οι μαθητές αντιδρούν έντονα και επιθετικά. Οι μαθητές συμβολοποιούν με τις αντιδράσεις τους την ετοιμότητά τους να επιτεθούν στον προκείμενο εχθρό από τη θέση του ισχυρού. Αυτή η συμβολική ένδειξη της υπεροχής τους απέναντι στον εχθρό ωστόσο φαίνεται να συνιστά μια αντίδραση που επικαλύπτει με έναν τρόπο το αίσθημα του φόβου που στην πραγματικότητα αισθάνονται οι μαθητές απέναντι στην αστυνομία.

E1:

Έχει συμβεί να εκφράσουν τα παιδιά τη στάση τους απέναντι στην αστυνομία και το ρόλο της; Ποια είναι αυτή; Πήγαμε εκδρομή προχθές στις Μαργαρίτες και στο δρόμο είχε κάνει μπλόκο η αστυνομία. Αμέσως ξεσηκώθηκε όλο το λεωφορείο. «Να φύγουμε κύριε. Να αλλάξουμε δρόμο».

Εν προκειμένω, η εικόνα της αστυνομίας οδηγεί τους μαθητές στην επιθυμία να τραπούν σε φυγή, η οποία αποκαλύπτει κατ' αυτόν τον τρόπο το φόβο που τους προκαλεί και ο οποίος στις παρούσες συνθήκες είναι αδικαιολόγητος και απροσδιόριστος. Ο φόβος αυτός εμφανίζεται ως ένα μαθημένο αίσθημα που εκδηλώνεται ανακλαστικά. Σ' αυτή την αντίδραση των μαθητών παρακολουθούμε την επιθετικότητα να μετατρέπεται σε φόβο. Προκειμένου να ερμηνεύσουμε τη μετάβαση αυτή της αντίδρασης των μαθητών, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι αυτή συντελείται όταν οι μαθητές βρίσκονται εκτός του δικού τους χώρου, σε ένα μέρος που δεν τους είναι οικείο. Η διευκρίνιση αυτή μας κάνει να θεωρήσουμε ότι η έξοδος από τα πραγματικά και συμβολικά όρια της συλλογικότητας στην οποία ανήκουν τα παιδιά αποδυναμώνει το αίσθημα της ασφάλειάς τους. Η γνώση ότι βρίσκονται εκτός του δικού τους χώρου τους κάνει να νιώθουν λιγότερο προστατευμένοι. Το συλλογικό αποδεικνύει στο σημείο αυτό τη δυνατότητά του να εξασφαλίζει στα μέλη του ένα

ασφαλές συναισθηματικό πλαίσιο δράσης. Οι ίδιοι εξάλλου οι μαθητές δηλώνουν έμμεσα αυτήν ακριβώς την απώλεια στο αίσθημα της «ασφάλειας» που τους προκαλεί η έξοδος από δικό τους κοινωνικό πλαίσιο. Στη συζήτηση που εκ των υστέρων ακολουθεί με το δάσκαλο και στην οποία οι μαθητές έχουν πλέον αποστασιοποιηθεί από τη συναισθηματική φόρτιση του συγκεκριμένου περιστατικού, αποστασιοποιούνται παράλληλα και από το αίσθημα του φόβου που τους είχε προκληθεί και επανα- υιοθετούν την επιθετική στάση τους.

(Γιατί ρε παιδιά τι έχουμε να φοβηθούμε; Θα τους κάνουμε, θα τους ράνουμε. «Στα Λιβάδια κύριε δεν πατάνε τα πόδια τους. Φοβούνται».)

Ακόμα ωστόσο και υπό μια τέτοια ερμηνεία, η αστυνομία εξακολουθεί να ταυτίζεται από τους μαθητές με τον αντίπαλο ή τον εχθρό. Η εχθρική αυτή αντιμετώπιση υποδεικνύει καταφανώς τη σχέση με την αστυνομία ως μια σχέση που από μέρους των μαθητών κατανοείται σαν σχέση εξουσίας και ανταγωνισμού. Στον ανταγωνισμό αυτό το κύριο συστατικό της στάσης των παιδιών είναι το αίσθημα της εξουσιαστικής υπεροχής του πεδίου έναντι της αστυνομίας. Το αίσθημα της υπεροχής αυτής αποκαλύπτεται πλήρως από τον τρόπο με τον οποίο απαξιώνεται η αστυνομία.

Μαθητής 2:

Νομίζεις ότι θα πρέπει να καλέσουν την αστυνομία; Όι. Θα τη λύσουνε μοναχοί ντανε. Η αστυνομία έτσι και αλλιώς φοβάται να μπει στο χωριό.

Γιατί φοβάται να μπει στο χωριό η αστυνομία; Ε., γιατί θέλουνε λέει να κάνουνε ελέγχους στα σπίτια και ηθέλανε λέει να πιάσουνε λέει ένα επά και τσι δείραμε και μεις.

Αυτό έγινε παλιά; Ναι. Και δα (τόρα), οφέτος (φέτος), εδείραμε τσι φρουρούς.

Η απαξίωση της αστυνομίας διέρχεται από την απόδοση φόβου στη στάση της και από την αποδεδειγμένη γνώση της δυνατότητας του πεδίου να την αποκρούει αποτελεσματικά. Η στάση της αστυνομίας παρουσιάζεται ως «άνανδρη» (ή τουλάχιστον υπό ανδρικούς όρους καθυποταγμένη) ενώ η στάση του πεδίου αποδεικνύει την «ανδρική» εξουσιαστική υπεροχή της και καταθέτει τη δυνατότητά της να καθυποτάσσει. Η αντιμετώπιση της αστυνομίας συνιστά μια σαφή συλλογική υπόθεση.

Μαθητής 2:

Όταν λες τους δείραμε ποιοι εννοείς ότι το έκαναν; Οι μεγάλοι.

Η χρήση του πρώτου πληθυντικού ενεργοποιείται και σε αυτό το σημείο για να υποδηλώσει το ρόλο του μαθητή ως συλλογικού εκπροσώπου όχι μόνο της σκέψης αλλά και της δράσης του πεδίου απέναντι στην αστυνομία. Ο μαθητής εκπροσωπεί την συλλογική υπεροχή και ενδύεται ταυτόχρονα την ατομική ανδρική υπεροχή.

Μαθητής 6:

*Έχει συμβεί να έρθει η αστυνομία στο χωριό; Οι. Δηλαδή περνούνε μόνο καμιά φορά. Γιατί δε έρχεται; Δεν έχει χρειαστεί; Γιατί φοβούνται! (γέλια)
τι φοβούνται; Τους έχομε μπαλωτάρει πολλές φορές (γέλια). Μια φορά ετρακάρανε. Κατεβαίνανε από τα όρη και ετρακάρανε.*

Η στάση της απαξίωσης διαπιστώνουμε ότι αγγίζει τα όρια του χλευασμού. Η δε χρήση ένοπλων και βίαιων εν γένει μέσων για την άσκηση του διωγμού της αστυνομίας, για τους μαθητές συνιστά μια απολύτως φυσικοποιημένη και νομιμοποιημένη πρακτική η οποία προβάλλεται ως ακλόνητη ένδειξη της τιμητικής, υπεροχής του πεδίου.

Η καθυπόταξη της αστυνομίας για τους μαθητές αποτελεί μια αυταπόδεικτη συνθήκη. Το πεδίο έχει αποδείξει τη δυνατότητά του να αποτρέπει αποτελεσματικά την αστυνομία από το χωριό αλλά και η ίδια η αστυνομία καταθέτει τα δείγματα του φόβου και της αναποτελεσματικότητάς της.

Μαθητής 1:

*Τι φοβούνται; Φοβούνται. Περνά αλλά δε στένεται (σταματάει) καθόλου...για έλεγχο τίποτα. Αλλά φοβούνται! Ο θεός μου... θα το κλείσεις ετούτο μια στιγμή; (δείχνει το κασετόφωνο)²¹⁶.
(Το μέρος που ακολουθεί κατατέθηκε από το υποκείμενο ενώ πίστευε ότι το κασετόφωνο δεν κατέγραφε):
Ο θεός μου είχε κλέψει ένα αγροτικό MITSUBISHI από το Ηράκλειο. Δεν είχε πινακίδες. Και τονέ σταμάτησε η αστυνομία και τονε ρωτήζανε που είναι οι πινακίδες. Δεν έχω τονε λέει, κλεμμένο είναι από το Ηράκλειο. Ηντα θέλετε; Και δε του κάμανε πράμα. Εσηκωθήκανε και φύγανε.*

Ένα αξιόποιο περιστατικό γίνεται για το μαθητή ένδειξη όχι μόνο του φόβου και της υποταγής της αστυνομίας από το πεδίο αλλά και της δυνατότητας του ίδιου του πεδίου να δρα παράνομα, υπεκφεύγοντας των συνεπειών του νόμου.

Η απαξίωση της αστυνομίας συνιστά ευρύτερη και καταφανή απαξίωση του νόμου εν γένει. Προς την κατεύθυνση αυτή εξάλλου λειτουργούν και άλλες πρακτικές που έχουν ήδη αναφερθεί στην ανάλυσή μας. Το φαινόμενο της ινδικής κάνναβης, η κατοχή όπλων αλλά και η οδήγηση από ανηλίκους συνιστούν επιμέρους συστατικά μιας συνείδησης που διαμορφώνεται υπό σαφείς όρους νομιμοποίησης της παραβατικότητας.

²¹⁶ Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε δημιουργήσαμε στο παιδί την εντύπωση ότι κλείσαμε το κασετόφωνο ενώ δεν το πράξαμε. Επιλέξαμε να λειτουργήσουμε έτσι καθώς γνωρίζουμε ότι η ανωνυμία που χαρακτηρίζει τόσο τα χωριά στα οποία διεξήχθη η έρευνα όσο και τα ίδια τα υποκείμενα καταρρίπτει πλήρως το φόβο που το υποκείμενο είχε ότι θα εκθέσει πρόσωπα και καταστάσεις. Έτσι, οδηγούμενοι από την πεποίθησή μας ότι αυτά που θα μας έλεγε το υποκείμενο θα λειτουργούσαν διαφωτιστικά στην ανάλυσή μας θελήσαμε να διασφαλίσουμε την ακριβή καταγραφή τους.

2.4.2. Η αστυνομία ως συλλογική απειλή: συμβολικά και πραγματικά διακυβεύματα.

Η αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στην αστυνομία δημιουργεί εύλογα ερωτηματικά ως προς τα αίτιά της. Οι σχετικές ερμηνείες μας εξάγονται μέσα από τη σύνθεση και το συσχετισμό των επιμέρους αναφορών των υποκειμένων και οδηγούν σε μια σειρά διαφορετικών συνθηκών οι οποίες φαίνεται να διακυβεύονται από το ενδεχόμενο της πλήρους και συμβατικής παρουσίας της αστυνομίας εντός του πεδίου.

Το πρώτο σημείο που θα πρέπει να διευκρινίσουμε είναι το γεγονός ότι όλα τα υποκείμενα δήλωσαν ότι προτιμούν η αστυνομία να μην έρχεται στο χωριό και κυρίως να μην εμπλέκεται σε ενδεχόμενες διαφορές μεταξύ των κατοίκων.

Μαθητής 3:

Αν για παράδειγμα κάποιος έχει κάποια διαφορά με κάποιον άλλον νομίζεις ότι πρέπει να φωνάζει την αστυνομία για να λύσει αυτή τη διαφορά; Οι. Μοναχός. Μοναχός του θα το λύσει. Καλύτερα να μη μπλέξει καθόλου τις αστυνομίες.

Η άποψη ότι είναι προτιμότερο να μην εμπλέκεται η αστυνομία σε υποθέσεις εσωτερικές του πεδίου, εκφράζεται τόσο από τους μαθητές όσο και από τις μαθήτριες. Εδώ ωστόσο προκύπτει ξανά μια διαφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών. Ενώ οι μαθήτριες υιοθετούν την άποψη ότι η αστυνομία δεν πρέπει να έρχεται στο χωριό εντούτοις δεν είναι σε θέση να την αιτιολογήσουν.

(Μαθήτρια 1:

Αν κάποιος άνθρωπος έχουν μια διαφορά μεταξύ τους πως νομίζεις ότι θα προσπαθήσουν να τη λύσουν; Εεε...να τη λύσουνε πρέπει κυρία.

Είναι απαραίτητο να φωνάζουν την αστυνομία ή νομίζεις ότι μπορούν να το λύσουν και μόνοι τους; Κυρία είμαι τώρα σε δύσκολη...την αστυνομία κυρία, την αστυνομία...

Εσύ προτιμάς να μην έρχεται η αστυνομία στο χωριό; Ναι κυρία.

Γιατί; Τρέμω κυρία ολόκληρη! Δε κατέω, δε κατέω! Άλλη ερώτηση κυρία.

Μαθήτρια 3:

Είναι απαραίτητο να φωνάζουν την αστυνομία ή νομίζεις ότι μπορούν να το λύσουν και μόνοι τους; Μόνοι τους καλύτερα.

Γιατί είναι καλύτερο να μην φωνάζουν την αστυνομία; Εγώ ξέρω ότι η αστυνομία δεν είναι καλό να έρχεται στο χωριό. Και κάποιες φορές τους έχουνε απειλήσει οι άνθρωποι εδώ να μη ξανάρθουνε.)

Αντίθετα, τα αγόρια επιχειρούν να αιτιολογήσουν την άρνησή τους να έρχεται η αστυνομία στο χωριό. Το πρώτο στοιχείο που αποκαλύπτουν οι απαντήσεις των μαθητών είναι η πρόθεση της συγκάλυψης παράνομων δραστηριοτήτων.

Μαθητής 2:

Γιατί φοβάται να μπει στο χωριό η αστυνομία; Ε., γιατί θέλουνε λέει να κάνουνε ελέγχους στα σπίτια και ηθέλανε λέει να πιάσουνε λέει ένα επά για χασίσια και τσι δείραμε και μεις.

Μαθητής 6:

Αν κάποιος άνθρωπος έχουν μια διαφορά μεταξύ τους πως νομίζεις ότι θα προσπαθήσουν να τη λύσουν; Εεε...πρέπει να τα βρούνε

Είναι απαραίτητο να φωνάζουν την αστυνομία ή νομίζεις ότι μπορούν να το λύσουν και μόνοι τους; Όι. Μόνοι τους

Γιατί νομίζεις ότι είναι καλύτερο να μην καλέσουν την αστυνομία;

Εεε...γιατί άμα έρθει η αστυνομία θα γυρεύει πολλά πράματα....γιατί ετσακωστήκανε, γιατί εκάμανε...

Ανεξάρτητα από τους λόγους για τους οποίους η αστυνομία ενδέχεται να επισκεφθεί το χωριό, η παρουσία της δημιουργεί το φόβο για την αποκάλυψη παράνομων δραστηριοτήτων. Σε μαντινάδες που εκθειάζουν τις παράνομες δραστηριότητες και που κυκλοφορούν ευρέως μεταξύ των παιδιών,(τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών) αποτυπώνεται με ακρίβεια η πρόθεση υπεκφυγής του νόμου. Τέτοιες μαντινάδες καταγράψαμε οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της παρουσίας μας στο σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο μαντινάδες που ανέφεραν ένας μαθητής και μια μαθήτρια της Δ΄ και της Β΄ τάξης του δημοτικού αντίστοιχα κατά τη διάρκεια της συζήτησής μας στον προαύλιο χώρο του σχολείου.

Μαθητής Δ΄τάξης:

*«Εκάμανέ μου τα ΕΚΑΜ σαρανταπέντε μπλόκα
μα όμως δεν επιάσανε το turbo του Toyota».*

Μαθήτρια Β΄τάξης

*«Χίλιες χιλιάδες φονικά στην Κρήτη να γεννούνε
εις τα Πηγάδια τα ΕΚΑΜ δε πρόκειται να μπούνε».*

Εκείνο που κατά την άποψή μας έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός ότι οι μαντινάδες αυτές (όπως και άλλες συναφούς περιεχομένου) δεν προέκυψαν μετά από τη δική μας προτροπή προς τα παιδιά αλλά ως αποτέλεσμα της δικής τους επιθυμίας να μας τις μεταφέρουν. Η επιθυμία αυτή των παιδιών μας ήταν σαφές ότι επιφορτισμένη από την πρόθεση τους να μας παρουσιάσουν ένα αντιπροσωπευτικό, συμβολικό δείγμα της ταυτότητας του τόπου τους, εμάς ως ξένων επισκεπτών του χώρου. Ο τρόπος και το ύφος με το οποίο προέβησαν στην επιλογή αυτή υποδήλωνε το αίσθημα της υπερηφάνειας που τους έκανε να αισθάνονται το περιεχόμενο των μαντινάδων. Η μαθήτρια της Β΄ τάξης διευκρίνισε χαρακτηριστικά: «Θα σου πω την καλύτερη κυρία!».

Η δυνατότητα υπεκφυγής του νόμου φαίνεται ότι στη συνείδηση των παιδιών προσλαμβάνει διαστάσεις μυθικά σχεδόν ηρωικές. Χαρακτηριστικός στο σημείο αυτό είναι ο τρόπος με τον οποίο μας μεταφέρει ο δάσκαλος της Στ΄ τάξης του ενός εκ των δύο σχολείων της έρευνας μια συγκεκριμένη εμπειρία των μαθητών.

Έχει συμβεί, με απόρριψη από το μάθημα είτε με δική σας επιλογή να γίνει με τους μαθητές συζήτηση αναφορικά με θέματα παρανομίας και εγκληματικότητα; Ποιες απόψεις εκφράζουν; Το τι είναι παράνομο. Μου χουν πει την άποψή τους. Θεωρούν περήφανο τον εαυτό τους επειδή κάποιος κακοποιός είχε βρει άσυλο σ' αυτά τα χωριά. Πασίγνωστος για τις αποδράσεις του ας πούμε. Ο Ρωχάμης. Είχε βρει άσυλο σε ένα από τα δύο χωριά γι αρκετά μεγάλο διάστημα ας πούμε. Γύρω στον ένα ενάμιση χρόνο. Έτσι λένε τουλάχιστον τα ίδια τα παιδιά. Και θεωρούσαν τιμή τους ότι το γεγονός ότι καθήσαν και φάγανε δίπλα στο τραπέζι με αυτόν. Έτσι έλεγαν. Μπορεί και να βρεθήκανε. Μπορεί και να βρέθηκε κάποιος συγγενής ή φίλος. Δεν έχει σημασία. Πάντως ένιωθαν περήφανοι. Αλλά θεωρώ απίθανο σε ένα παιδάκι ας πούμε της ηλικίας των 11-12 χρόνων να ξέρει το τι έκανε ο Ρωχάμης και ο Πάσαρης και να τον κάνει πρότυπο και να τον κάνει και μαντινάδα. Δεν τη θυμάμαι τώρα αλλά ήτανε ...πως αναφέρουμε σε ελαφρά ρομαντικό επίπεδο στην ποίηση για τη ζωή των κλεφτών και των αρματολών; Έτσι...Απέφυγε την αστυνομία. Είναι παλικαριά αυτό το πράγμα. Είναι αντριλίκι...».

Η μεταφορά της συγκεκριμένης εμπειρίας ενδέχεται πράγματι να είναι το αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά επεξεργάστηκαν φαντασιακά και διαφοροποίησαν κάποια ακούσματα. Το εάν ωστόσο και σε ποιο βαθμό, η ιστορία ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, συνιστά το επουσιώδες σκέλος του προβληματισμού. Το κρίσιμο σημείο σχετίζεται με τις απόψεις που τα παιδιά εκφράζουν και κυρίως με τον τρόπο με τον οποίο ηρωοποιούν ένα παράνομο πρόσωπο και τις συναφείς πρακτικές του.

Οι μαθητές φαίνεται να μην έχουν κίνητρα αποφυγής παράνομων συμπεριφορών. Ακόμα περισσότερο, τα όποια κίνητρά τους είναι εξωτερικά και να σχετίζονται όχι με το ηθικώς αξιόμημπο τέτοιων πρακτικών αλλά με τις ποινικές συνέπειες που αυτά επισύρουν.

(Μαθητής 4:

Γιατί είναι καλύτερα να λύσουν τη διαφορά τους μόνοι τους; Γιατί άμα μπλεχτεί η αστυνομία, μπορεί και να τσι βάλουνε φυλακή. Είναι πιο καλά να τα λύσουνε μόνοι τους τα προβλήματα και να μην ενοχληθεί καθόλου η αστυνομία.)

Η εξασφάλιση συνθηκών που εγγυώνται την υπεκφυγή των συνεπειών του νόμου, φαίνεται να αίρει και τα κίνητρα αποφυγής παράνομων δραστηριοτήτων.

Η δεύτερη αιτία της αρνητικής στάσης των παιδιών απέναντι στην αστυνομία σχετίζεται με το φόβο της αποδόμησης της εσωτερικής αυτορυθμιστικής πρακτικής του πεδίου. Όλα τα υποκειμένα δήλωσαν ρητά ότι σε διαπροσωπικές υποθέσεις η επίλυση των όποιων διαφορών πρέπει να επέρχεται από τους εμπλεκόμενους. Μια τέτοια

αντίληψη βέβαια είναι μάλλον αναμενόμενη για μια κλειστή κοινωνία, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις εξακολουθούν να είναι εκ των πραγμάτων εγγύτερες και πιο προσωπικές. Υπό το πρίσμα αυτό, η εμπλοκή της αστυνομίας, που εξ ορισμού τοποθετεί τις καταστάσεις σε τυπικό και εχθρικό επίπεδο, εκλαμβάνεται ως ένας κίνδυνος της δοσμένης επικοινωνιακής σταθερότητας του πεδίου. Μια τέτοια ερμηνεία θα φαινόταν ικανοποιητική εάν σε προηγούμενο σημείο της ανάλυσής μας δεν είχαμε ανιχνεύσει τις ίδιες τις διαπροσωπικές σχέσεις της κοινωνίας ως εγκυμονούν πεδίο κινδύνων που απειλούν την ασφάλεια των ίδιων των μελών της. Στο σημείο αυτό μας εξασφαλίζονται οι συνιστώσες για μια διεισδυτικότερη και υπό την αρχή της υποψίας ερμηνεία. Η πρόθεση για διατήρηση της εσωτερικής κοινωνικής σταθερότητας φαίνεται να μην ταυτίζεται απαραίτητα με τη διαφύλαξη της αμιγώς επικοινωνιακής διάστασής της αλλά με την προστασία της εξουσιαστικής φύσης των δομών της (Η «απειλή» εξάλλου υποδηλώνει εύλογα μια ανταγωνιστική σχέση). Η εμπλοκή της αστυνομίας στη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων του πεδίου ενδέχεται να απειλήσει τις δοσμένες σταθερότητες της δομής των σχέσεων, προκαλώντας μεταθέσεις και απώλειες στην εξουσία.

Ο καθολικός χαρακτήρας της εχθρικής στάσης απέναντι στην αστυνομία, η αναγόρευση (που με σαφείς όρους επιτελείται) της στάσης αυτής σε υπόθεση της συλλογικότητας και η έμφαση του τρόπου με τον οποίο η στάση αυτή εξωτερικεύεται από παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας, αποδεικνύει την ισχύ των συνειδησιακών δομών της και παράλληλα αποκαλύπτει τη δυναμική της πρόθεσης της κοινωνίας να θωρακιστεί απέναντι στην αναγορευμένη «απειλή».

Η πρόθεση να διαφυλαχτεί η εικόνα και η φήμη της κοινωνίας προς το εξωτερικό περιβάλλον εμφανίζεται ως μια ακόμα αιτιολογία της εχθρικής στάσης απέναντι στην αστυνομία.

Διεθνοτής

«...Έχει τύχει να μιλήσω και με γονείς πολλές φορές γι αυτό το θέμα. Θεωρούν τους αστυνομικούς ρουφιάνους. Θεωρούν ότι είναι άτομα τα οποία δεν κάνουν τη δουλειά τους αλλά προσπαθούνε , επειδή τα Ζωνιανά έχουν αυτή την κακή ονομασία και τα λοιπά...προσπαθούνε να μειώσουνε τους ανθρώπους στα Ζωνιανά να τους μειώσουνε. Αυτά είναι προβλήματα από προηγούμενες γενιές και από προηγούμενες εμπειρίες...δεν αλλάζουν αυτά εύκολα...».

Οι αστυνομικοί αποσυνδέονται από το δοσμένο θεσμικό τους ρόλο και ταυτίζονται με την πρόθεση να διαβάλουν την εικόνα της κοινωνίας. Στην πραγματικότητα ο φόβος

δεν αναφέρεται στην διαστρέβλωση των συνθηκών της πραγματικότητας αλλά στην πιστή μεταφορά κάποιων μερών της στο εξωτερικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το διευθυντή του σχολείου η προσπάθεια αυτή, η πρόθεση δηλαδή διαφύλαξης μιας εικόνας που να μην προσβάλλει τον κοινωνικό και αξιακό χαρακτήρα του πεδίου, δηλώνεται από την πλειοψηφία των μελών της κοινωνίας. Η στάση και η σχέση με την αστυνομία ως θεσμικού εκπροσώπου του νόμου, συνιστά σε κάθε περίπτωση μια συλλογική υπόθεση.

2.5. Η επιθετικότητα εντός του σχολικού χώρου: Κατευθύνσεις του φαινομένου.

Η επιθετικότητα εντός του σχολικού χώρου κατατίθεται αρχικά από τους εκπαιδευτικούς ως βασικό συστατικό της ευρύτερης επικοινωνιακότητας των παιδιών. Για ακόμα μια φορά συναντάμε βασικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων, τόσο σε σχέση με το βαθμό όσο και σε σχέση προς τις κατευθύνσεις έκφρασης της επιθετικότητάς τους.

Το πρώτο σημείο που οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν από την εμπειρία τους με τα παιδιά είναι η γενικότερη απουσία ήπιων και διαλεκτικών διαδικασιών στην καθημερινή συμπεριφορά των παιδιών και κυρίως των αγοριών.

E1:

Υπάρχουν δηλαδή στιγμές που αισθάνεστε ότι δεν έχετε τον έλεγχο της κατάστασης; Όχι να μην μπορείς, να φοβάσαι πλέον για τον κίνδυνο ακόμα και της ζωής των παιδιών. Τσακώνονται για πλάκα, για παιχνίδι αλλά το να φτάνουν στο σημείο να δέρνουν το ένα το άλλο με την καρέκλα...Καταρχάς προσπαθούμε να προστατέψουμε τους μαθητές, ούτως ώστε να μην τραυματιστούν. Γιατί αυτό είναι το πιο σημαντικό. Εεε...έχω κυριολεκτικά εκπλαγεί από το γεγονός ότι είναι η πρώτη φορά, από την όποια εμπειρία μου, που βλέπω όταν τσακώνονται να υπάρχει μίσος στα μάτια των παιδιών τέτοιο, που δεν το έχω δει πουθενά. Ίσως δεν ήξερα μέχρι τώρα τι σημαίνει μίσος στο βλέμμα των παιδιών. Εεε..οι ύβρεις που εκτοξεύουν, ομολογώ ότι στα όσα χρόνια ζω μέχρι τώρα, τέτοιες βρισιές δεν τις είχα ξανακούσει. Είναι χαρακτηριστικό ότι όταν μαλώνουν τα παιδιά μεταξύ τους δέρνονται με οτιδήποτε βρουν μπροστά τους. Παίρνουν τα μηχανικά μολύβια και τοποθετούν από τη μία και τη άλλη πλευρά καρφίτσες και παίζουνε πόλεμο με αυτά, κρατάνε λείζερ και το ρίχνουν στα μάτια των άλλων. Σήμερα στην ώρα των υπολογιστών όρμησε ένας πάνω σε κάποιον άλλο με το πιρούνι. Γι αυτό λέω ότι τις πολλές φορές φοβάμαι για την ακεραιότητά τους. Δηλαδή το πρώτο πράγμα που κοιτάς είναι τι τρόπο να βρεις να τους χωρίσεις.

Η επιθετικότητα φαίνεται να υιοθετείται ως παιγνιώδης τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Η λεκτική δε επιθετικότητα είναι αναπόσπαστο μέρος όχι μόνο του παιχνιδιού των παιδιών αλλά και της ευρύτερης επικοινωνίας τους. Τα κορίτσια

εισπράττουν σε μεγάλο βαθμό την λεκτική αυτή επιθετικότητα αλλά δεν γίνονται εξίσου σημαντικοί δέκτες σωματικής επιθετικότητας από τους μαθητές. Αντίθετα η επαφή μεταξύ των ίδιων των αγοριών χαρακτηρίζεται έντονα από την εκδήλωση σωματικής επιθετικότητας της οποίας τα χαρακτηριστικά συχνά δημιουργούν και κινδύνους τραυματισμών.

Η λεκτική επιθετικότητα χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των μαθητών επίσης απέναντι στους δασκάλους, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές επιχειρούν μέσω αυτής είτε να επιβάλλουν τη γνώμη ή την επιθυμία τους είτε να αντικρούσουν τις επικλήσεις του εκπαιδευτικού για επαναφορά στην τάξη.

Συνηθέστερα οι λόγοι για τους οποίους καλείτε τους γονείς είναι λόγοι επίδοσης ή συμπεριφοράς; Συμπεριφοράς κυρίως. Ας πούμε αυτό το παιδί «ηγέτης» και σε μένα συμπεριφέρεται έτσι ατίθασα και παράλογα για την ηλικία του με αποτέλεσμα να καλέσω τους γονείς και να το διώξω κάποια στιγμή από το σχολείο. Μια μέρα ας πούμε του έδωσα σαν αποβολή και έφυγε. Το έδιωξα από το σχολείο. Από τους γονείς είχα κάτι σαν συμπαράσταση. Ας πούμε καλά το κάνετε. Και μεις έχουμε πρόβλημα. Και είναι μικρή για να σας μιλήσει με τον τρόπο που σας μίλησε. Βέβαια με το συγκεκριμένο παιδί ό, τι και αν έχουμε εφαρμόσει δε φέρνει αποτέλεσμα. Αυτή μένει ίδια.

Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν πολλά περιστατικά στα οποία η λεκτική επιθετικότητα των μαθητών απέναντι στο δάσκαλο εξυπηρετεί την πρόθεσή τους να επιβάλλουν τη δική τους αντίληψη για την οργάνωση της ενδοσχολικής ζωής.

E 7

Ποιες είναι οι συχνότερες μορφές υπέρβασης των κανόνων; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες; Παράδειγμα: Αποφασίζουμε ότι τώρα είναι η πέμπτη ώρα και φεύγουμε να πάμε στα σπίτια μας. Ενώ ξέρουν ότι δεν είναι η τέταρτη ώρα. Αποφασίζουν μαζικά πάμε σπίτι Και βλέπεις τα παιδιά, να παίρνουν τις τσάντες τους και να πηγαίνουν σπίτι γιατί έτσι αποφάσισαν. Αποφασίζουν ότι δεν θα μπορούμε μέσα τώρα που χτύπησε το κουδούνι, γιατί δεν έχουμε όρεξη. Προσπαθείς να τους πεις ότι πρέπει να γυρίζουν και σου βάζουν τις φωνές. Δηλαδή μιλάμε τώρα για παιδιά που τα βλέπεις να υψώνουν τη φωνή στο δάσκαλο. Κάθονται έξω. Αποφασίζουμε ότι τώρα...αποφασίζει ένας ότι τώρα πρέπει να τον δείρει μέσα στην τάξη τον άλλο γιατί συγχύστηκε, τσατίστηκε. Θα το κάνει. Δηλαδή μπορεί να μιλάς την προηγούμενη ώρα για το ότι δε βρίζουμε, δε δέρνουμε και να τους το εξηγείς, όχι με εντολή. Και μετά από δέκα λεπτά να ξαναδέρνοντα.»

Η λεκτική επιθετικότητα απέναντι στο δάσκαλο φαίνεται να εξυπηρετεί μια ευρύτερη λογική αυτοδιαχείρισης του ενδοσχολικού χώρου και της οργάνωσής του.

Γενικότερα η επιθετικότητα, τόσο στην εκδοχή της σωματικής εκδήλωσής της όσο και κυρίως στην λεκτική εκδοχή της εμφανίζεται ως ένα επικοινωνιακό μέσο που υποκαθιστά την ελλειπτικότητα που τα παιδιά εμφανίζουν στο επίπεδο του διαλόγου. Η οικογενειακή καταβολή δηλώνει στο σημείο αυτό το παρόν της ερμηνεύοντας αυτήν την έλλειψη των παιδιών ως μεταφορά του περιορισμένου διαλόγου μέσα στην

οικογένεια. Κάποιες εξάλλου από τις εργαλειακές της διαστάσεις, όπως είναι η απαξιώτικη συμπεριφορά απέναντι στα κορίτσια αλλά και το αίσθημα της αυτονομίας που εδώ το βλέπουμε να μεταφέρεται με τη μορφή της αυτοδιαχείρισης των μαθητικού ρόλου, διευκρινίζουν ακόμα περισσότερο την καταβολή του φαινομένου.

3^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ:

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΠΟΥ ΠΡΟΒΑΛΛΟΥΝ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Στην παρούσα θεματική επιχειρούμε (στο βαθμό που τα όρια της παρούσας μελέτης μας επιτρέπουν) να παρουσιάσουμε τα κοινωνικο- επαγγελματικά πρότυπα που φαίνεται να προβάλλουν οι γονείς στα παιδιά. Η ανάδειξη αυτών των προτύπων διέρχεται εκ των πραγμάτων της στάσης των γονέων απέναντι στο σχολείο. Η τελευταία αποτυπώνεται στα χαρακτηριστικά της επαφής των γονέων με το σχολείο όπως βεβαίως και στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται στον εξωσχολικό χρόνο τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του ρόλου των παιδιών ως μαθητών. Στις υποκατηγορίες που ακολουθούν επανερχόμαστε εκ των πραγμάτων σε φαινόμενα και πρακτικές που έχουμε ήδη παρουσιάσει σε προηγούμενες θεματικές. Η ανάλυση που ακολουθεί αναδεικνύει τις βασικές διαδικασίες μέσω των οποίων είτε υπόδηλα είτε ρητά οι γονείς καλλιεργούν τη σχέση των παιδιών με το σχολείο και τα προσανατολίζουν κοινωνικά και επαγγελματικά. Σε αυτή τη διαδικασία οι αντιφάσεις και τα ασύμπτωτα μεταξύ θεωρίας και πράξης, πρόθεσης και αποτελέσματος, στον τρόπο με τον οποίο η οικογένεια διαχειρίζεται τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο είναι συχνές.

3.1. Αντιλήψεις και αντιμετώπιση του σχολείου από τους γονείς: Μεταξύ διεκπεραίωσης- και απαξίας.

Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο καταγράφεται πρωτίστως από τις αναφορές των εκπαιδευτικών στις οποίες αποτυπώνονται τα αντικειμενικά συστατικά του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζουν το σχολείο.

Το κύριο χαρακτηριστικό της αντιμετώπισης του σχολείου από τους γονείς είναι το περιορισμένο έως ανύπαρκτο ενδιαφέρον τους για την πορεία των επιδόσεων των παιδιών. Το ενδιαφέρον αυτό (σε όποιο βαθμό εκδηλώνεται) προέρχεται αποκλειστικά και μόνο από τη μητέρα. Ο πατέρας δεν έχει καμία επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Ε. Δ΄τάξης.

Οι γονείς γενικά επιδεικνύουν ενδιαφέρον αναφορικά με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο; Όχι, δε θα το λεγα ιδιαίτερα. Θα πρέπει να τους καλέσεις αρκετές φορές. Βέβαια θα έρθουν αφού τους το πεις δυο τρεις φορές. Αλλά δε φαίνονται να έχουν και κανένα ιδιαίτερο άγχος για την εξέλιξη των παιδιών και για την πορεία των παιδιών.

Εντοπίζετε διαφορές ανάμεσα στις μητέρες και στους πατέρες ως προς αυτό το επίπεδο; Οι μητέρες πάντα. Καμία επαφή με τους μπαμπάδες.

Ακόμα και η παρουσία της μητέρας στο σχολείο προκύπτει μόνο κατόπιν πρόσκλησης του εκπαιδευτικού ενώ αρκετές είναι οι περιπτώσεις εκείνες που η μητέρα δεν ανταποκρίνεται στις προσκλήσεις αυτές.

Ε Στ΄τάξης

Έχει συμβεί να καλέσετε τους γονείς μαθητών είτε για γενική ενημέρωση είτε για κάποια ειδική περίπτωση στο σχολείο; Έχει τύχει να καλέσω επανειλημμένως τη μητέρα ενός αγοριού η οποία δεν εμφανιζόταν. Αλλά για μαθησιακού περιεχομένου λόγους. Ήταν εντελώς αδιάβαστος και επίσης έλειπε συχνά από το σχολείο με την αιτιολογία ότι «πήγα στις ελιές», «πήγα στα ζώα». Και ήθελα να δω εάν ισχύει αυτό. Τελικά η μητέρα ήρθε μόνο όταν πήρε τη βαθμολογία, για δύο λεπτά μάλιστα επειδή η γυναίκα είχε οχτώ παιδιά και προφανώς οι υποχρεώσεις δεν την άφησαν.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η στάση της μητέρας απέναντι στο σχολείο εμφανίζει διαφορά μεταξύ των δύο σχολείων που επισκεφτήκαμε. Έτσι ενώ στο ένα εκ των δύο χωριών η επαφή με τους εκπαιδευτικούς απουσιάζει πλήρως, στο δεύτερο χωριό οι επισκέψεις της μητέρας στο σχολείο είναι πιο συχνές. Εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι μεταξύ των δύο σχολείων υπάρχει μια επίσης βασική διαφορά ως προς τη σχέση των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινωνία. Στο χωριό 2, όπου όπως έχουμε ήδη αναφέρει, διαμένει ο διευθυντής, η σχέση της κοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς είναι πιο άμεση. Το γεγονός αυτό φαίνεται να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην παρουσία του διευθυντή στο χωριό και στην εμπιστοσύνη που εξασφάλισε στους κατοίκους. Ο ίδιος αναφερόμενος στη σχέση του αυτή τονίζει:

«Στην αρχή με είχαν απέναντι. Καχύποπτα. Με ελέγχανε, με ζυγίζανε και τα λοιπά. Αλλά τώρα μπορώ να μπω σε οποιοδήποτε σπίτι μέσα, να πάρω μόνος μου από το ψυγείο να φάω, δίχως να πει κανένας τίποτα. Δηλαδή έχω φτάσει σε ένα σημείο πλέον, που με έχει δεχτεί ο κόσμος. Με έχουν δεχτεί ως κάποιο δικό τους. Αυτό θεωρώ ότι είναι το μεγαλύτερο που κατάφερα εδώ στο χωριό...».

Η ιδιαίτερη αυτή σχέση με το διευθυντή του σχολείου εξασφάλισε ευρύτερους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ της τοπικής κοινωνίας και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, η μητέρα του χωριού 2 έχει περισσότερες επαφές με το σχολείο. Η εγγύτητα ωστόσο αυτή δεν φαίνεται να έχει ως απαραίτητο κίνητρο το ενδιαφέρον για τις επιδόσεις του μαθητή. Σχετικά με αυτό, ο διευθυντής αναφέρει:

«Εδώ δεν έχει ούτε κοινότητα, δεν έχει ούτε αστυνομία, δεν έχει καμιά άλλη υπηρεσία. Το μόνο που υπάρχει είναι το δημοτικό σχολείο. Και έχουμε εδώ καθημερινά μητέρες, με την έννοια μόνο και μόνο να πάμε καμιά βόλτα μέχρι το σχολείο, να κάνουμε έτσι και την έξοδό μας, να δούμε και τη δασκάλα, το δάσκαλο, είπαμε ότι έχουμε κάνει εδώ φιλίες, γνωριμίες. Έρχονται εδώ, πίνουν τον καφέ τους και μιλάνε και για τα παιδιά τους. Εδώ η μητέρα, η γυναίκα δεν έχει πολλές ευκαιρίες να βγει έξω. Ειδικά το χειμώνα. Εντάξει το καλοκαίρι υπάρχουν οι βαπτίσεις, οι γάμοι και τα λοιπά. Το χειμώνα δεν πάει η γυναίκα πουθενά. Και βλέπεις ότι η γυναίκα ντύνεται, στολίζεται, ετοιμάζεται, μόνο και μόνο για να έρθει στο σχολείο, να ξεφύγει λίγο από τη καθημερινότητά της».

Για τη μητέρα, η επίσκεψη στο σχολείο φαίνεται να λειτουργεί ως διέξοδος από την καθημερινότητά της. Η ενημέρωση για το παιδί είναι κάτι που προκύπτει ως συγκυριακό αποτέλεσμα της επίσκεψης στο σχολείο. Η ευρύτερη στάση της μητέρας εντούτοις δεν υποδηλώνει πραγματικό ενδιαφέρον αφού σε κρίσιμες συζητήσεις και συναντήσεις με τους δασκάλους ενδέχεται και να μην παρίσταται.

Γενικότερα, και για τα δύο σχολεία εντοπίζεται η απουσία ουσιαστικού ενδιαφέροντος των γονιών για τις επιδόσεις των μαθητών. Το στοιχείο δε που φαίνεται να τεκμαίρει ως βασικό συστατικό την αδιαφορία αυτή, είναι η εργασιακή ενασχόληση των παιδιών και ο τρόπος με τον οποίο αυτή, εν γνώσει και με απόλυτη ευθύνη των γονέων υπονομεύει τη σχέση τους με το σχολείο. Η υπονόμευση αυτή προσλαμβάνει πραγματικές διαστάσεις καθώς οι μαθητές απουσιάζουν συχνά από το σχολείο για λόγους εργασίας.

Ε. 4^η τάξης

Έχω ειδικά ένα αγόρι που κάνει συνεχώς απουσίες για να πάει στη δουλειά. Με έχουν πάρει και οι γονείς τηλέφωνο και μου λένε «το χρειάζομαι το παιδί στη δουλειά. Και τον αδερφό του που είναι στην Ε' τάξη».

Για τις απουσίες αυτές οι γονείς είτε αναλαμβάνουν πλήρως την ευθύνη εκ των προτέρων ενημερώνοντας τον εκπαιδευτικό

Έχετε συζητήσει με τους γονείς του συγκεκριμένου μαθητή σχετικά με το ζήτημα αυτό; Όχι, όχι. Δε μου 'χουν δώσει το δικαίωμα. Καταρχάς από κει έρχεται και η μεγαλύτερη αδιαφορία των γονέων. Ήρθε μια φορά μόνο ο πατέρας. Με είδε και μετά δεν ξαναήρθε. Εξαφανίστηκε. Μόνο με πήρε στο τηλέφωνο και δικαιολόγησε τις απουσίες του παιδιού. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις που δεν ενημερώνουν. Τίποτα. Το παιδί βέβαια δεν τα πηγαίνει καλά στα μαθήματα. Ενώ

είναι καλό μυαλό. Αν υπήρχε και το ανάλογο ενδιαφέρον από το σπίτι μπορεί να ήταν και πρώτος μαθητής, αλλά έχει μείνει πολύ πίσω. είτε αποφεύγουν να ενημερώσουν, εκφράζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την προφανή απαξίωσή τους απέναντι στο σχολείο ως προτεραιότητα.

(Ε. Στ' τάξης

«Έχει τύχει να καλέσω επανειλημμένως τη μητέρα ενός αγοριού, η οποία δεν εμφανιζόταν. Αλλά για μαθησιακού περιεχομένου λόγους. Ήταν εντελώς αδιάβαστος και επίσης έλειπε συχνά από το σχολείο με την αιτιολογία ότι «πήγα στις ελιές», «πήγα στα ζώα». Και ήθελα να δω εάν ισχύει αυτό. Τελικά η μητέρα ήρθε μόνο όταν πήρε τη βαθμολογία, για δύο λεπτά μάλιστα επειδή η γυναίκα είχε οχτώ παιδιά και προφανώς οι υποχρεώσεις δεν την άφησαν».)

Στην περίπτωση αυτή η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να προσεγγίσει τους γονείς και να τους εκθέσει τις συνέπειες που προκύπτουν στην πορεία του μαθητή εξαιτίας των απουσιών του, δεν έχει ανταπόκριση. Γενικότερα, το πρόβλημα της απουσίας των παιδιών από το σχολικό πρόγραμμα λόγω των εργασιακών ευθυνών που τους αναθέτουν οι γονείς, αφορά μόνο στα αγόρια καθώς οι μαθήτριες δεν απουσιάζουν ποτέ με αντίστοιχη αιτιολογία. Οι επιδόσεις τους ωστόσο στα μαθήματα φαίνεται σε κάποιες περιπτώσεις να επηρεάζονται από το ρόλο που και εκείνες αναλαμβάνουν στις εργασίες του σπιτιού. Η Εκπαιδευτικός 4, δασκάλα της Στ' τάξης του σχολείου 2, συσχετίζει την πτώση των επιδόσεων μαθήτριας με την γέννηση νέου παιδιού στην οικογένεια.

(Και βλέπω και ένα άλλο πρόβλημα. Ότι έχουν αδέρφια μικρότερα και με μεγάλη διαφορά ηλικίας. Η Κωνσταντίνα για παράδειγμα από τη στιγμή που γέννησε η μάνα της βλέπει ότι έχει πάρει την κατιούσα όσον αφορά την επίδοσή της στα μαθήματα. Πολύ απλά κάνει μπειμπι - στίνκ. Μου το λέει δηλαδή. Ασχολείται με το μωρό και τις φροντίδες του. Βλέπω δηλαδή ότι τα παιδιά στο σπίτι αναλαμβάνουν ρόλους που δεν είναι της ηλικίας τους).

Στη συνάφεια της επαφής των γονέων με το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν επίσης στο ολόημερο σχολείο. Η έναρξη της λειτουργίας ολόημερου σχολείου άνοιξε νέες προοπτικές στην επαφή με τους γονείς καθώς υποχρεούνται εκ των πραγμάτων να μεταφέρουν το μεσημεριανό φαγητό στα παιδιά. Αυτό αποτέλεσε πράγματι μια νέα ευκαιρία συνάντησης της μητέρας με το δάσκαλο. Εκείνο ωστόσο που παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις είναι ότι τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερες αδερφές, στην ηλικία του γυμνασίου μεταφέρουν εκείνες το φαγητό στα παιδιά. Αυτό συμβαίνει σε όλες τις περιπτώσεις που η μεγαλύτερη αδερφή έχει διακόψει το σχολείο. Το στοιχείο αυτό μας εισάγει αυτόματα σχολικής διαρροής, τις αιτίες και τις κατευθύνσεις της.

Γενικότερα, η παρακολούθηση του σχολείου δεν εκλαμβάνεται από την οικογένεια ως μια αυτονόητη κοινωνική υποχρέωση αλλά ως μια κατ' επιλογήν διαδικασία. Η διακοπή του σχολείου υφίσταται στη σκέψη τους ως ενδεχόμενη. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι όλα τα υποκείμενα ανέφεραν ότι ενώ οι γονείς τους δηλώνουν ότι είναι σωστό και ωφέλιμο να πηγαίνουν στο σχολείο, τους παρέχουν ωστόσο την ελευθερία να επιλέξουν αν θα συνεχίσουν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται μια διαφορά στη στάση των γονέων απέναντι στα δύο φύλα. Έτσι, ενώ τα κορίτσια αισθάνονται το ζήτημα της διακοπής του σχολείου ως ένα ενδεχόμενο που τα αφορά, η σχετική απόφαση νιώθουν ότι ανήκει εξ ολοκλήρου στους γονείς και ειδικά στον πατέρα. Οι αναφορές της Μαθήτριας 2 αποτυπώνουν πλήρως τον τρόπο με τον οποίο το κορίτσι έχει καταχωρήσει στη συνείδηση του την παρακολούθηση του σχολείου όχι ως ένα δικό της αυτονόητο δικαίωμα αλλά ως πατρική παροχή. Αναφέρει

Μερικές φορές είναι κάποια κορίτσια που δε μπορούν να πηγαίνουν. Αλλά είναι και κάποια αγόρια που δε θένε (θέλουν). Είναι κάποιοι παράξενοι άνθρωποι που δε θένε τα παιδιά τους να πηγαίνουν.

Ενώ η παύση παιδιών από το σχολείο είναι κάτι που ξενίζει τη μαθήτρια οι αιτίες εντούτοις που προβάλλει για τη διακοπή αποδίδουν στα μεν αγόρια άρνηση στα δε κορίτσια αδυναμία. Εκείνο που για τα αγόρια προκύπτει ως επιλογή για τα κορίτσια προκύπτει ως αδυναμία. Οι αιτίες της αδυναμίας αυτής συσχετίζονται με την ενοχοποιημένη σεξουαλικότητα των κοριτσιών και την πρόθεση του πατέρα να αποτρέψει την «έκθεσή» τους σε σχετικούς κινδύνους.

(Αυτοί οι γονείς για ποιο λόγο νομίζεις ότι δε θέλουν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στο σχολείο; Γιατί δε θένε να παντρευτούνε νωρίς. Δηλαδή δε θένε (θέλουν) να βρούνε μοναχοί ντονε γαμπρό.)

Για τη μαθήτρια ο συσχετισμός που οδηγεί σε αυτό το σχήμα αιτίου αιτιατού είναι όχι μόνο πλήρως αντιληπτός αλλά και αποδεχτός, τουλάχιστον στο βαθμό που αναγνωρίζει τη δικαιοδοσία του πατέρα να διαχειριστεί το σχήμα αυτό κατά βούληση.

Εσύ έχεις συζητήσει ποτέ γι αυτό θέμα με τους γονείς σου; Ε...ο πατέρας μου μου λέει να προχωρήσω. Δεν είναι αυστηρός ο πατέρας μου. Θα μου πει άμα του πω να σταματήσω ότι καλύτερα είναι να προχωρήσω αλλά αφού θέλω να σταματήσω να σταματήσω.

Η αυστηρότητα ταυτίζεται με την πρόθεση του πατέρα να διακόψει τη μαθήτρια από το σχολείο. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης μαθήτριας το γεγονός ότι ο πατέρας δεν υιοθετεί τη συγκεκριμένη κατεύθυνση κατανοείται ως μια ευτυχής συγκυριακή συνθήκη, η οποία της παρέχει τελικά το δικαίωμα της παρακολούθησης του σχολείου όχι ως αυτονόητο αλλά ως παρεχόμενο και οπωσδήποτε ως πατρικά ελεγχόμενο.

Η παρακολούθηση του σχολείου ως πατρικά ελεγχόμενο δικαίωμα του κοριτσιού, αποκαλύπτεται και στην περίπτωση της Μαθήτριας 3, αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση.

Ο πατέρας σου σου έχει μιλήσει ή η μητέρα σου; Η μαμά μου. Μου λέει ότι δε θα σταματήσω λέει τσι (τις) τάξεις...αλλά δε ξέρω.

Ο λόγος της μητέρας σε ό, τι αφορά την πορεία της μαθήτριας στο σχολείο δεν έχει ισχύ και δεν παρέχει στη μαθήτρια αίσθημα ασφάλειας. Ο μόνος υπεύθυνος είναι ο πατέρας και από αυτόν αναμένεται η απόφαση.

(Οι γονείς σου έχουν πει σε ποια ηλικία θα ήθελαν να παντρευτείς; Η μαμά μου θέλει να σπουδάσω και μετά.)

Σε όλες τις αναφορές της εντούτοις η μαθήτρια ανατρέχει στη μητέρα της η οποία προφανώς είναι η μόνη από τους γονείς που υποστηρίζει τη δική της επιθυμία να συνεχίσει στο γυμνάσιο. Η στάση του πατέρα απέναντι στο ζήτημα αποκαλύπτεται ξεκάθαρα σε άλλο σημείο όπου η μαθήτρια αναφέρει:

Ο μπαμπάς μου...ο μπαμπάς μου όταν ήμουνα μικρή και ήξερα να μετράω μέχρι το 10 με ρωτούσε: «Πόσο χρονώ θέλεις να παντρευτείς;» και του λεγα: «Δέκα». Γιατί μόνο μέχρι το δέκα ήξερα να μετράω. Τώρα μου το κάνει ακόμα καμιά φορά και του λέω «χίλια». Αλλά ο μπαμπάς μου θέλει να με παντρέψει όπως παντρεύονται και τα πιο πολλά κορίτσια εδώ. 17, 18...

Ο πατέρας αποφασίζει για την απομάκρυνση του κοριτσιού από το σχολείο και παράλληλα προ- διαγράφει τη βιοτική τροχιά της. Στη διαδικασία αυτή η μητέρα ενώ διαφοροποιεί τις θέσεις της, τηρεί εντούτοις μια στάση που δεν υπερβαίνει τα όρια της σιωπηλής αμφισβήτησης της πατρικής δικαιοδοσίας.

Σε αυτή την απόφαση του πατέρα το σχολείο φαίνεται ότι δεν έχει κανένα περιθώριο άσκησης επιρροής. Η εκπαιδευτικός της τάξης αναφέρει για τον πατέρα της συγκεκριμένης μαθήτριας:

Ο πατέρας της σημαιοφόρου. Ο οποίος μας είχε κάνει το τραπέζι λόγω του ότι η κόρη του ήταν σημαιοφόρος και γω περίμενα άλλη απάντηση όταν τον είπα ότι «η Κωνσταντίνα του χρόνου γυμνάσιο». Το είπα βέβαια διστακτικά γιατί δε ξέρεις πως μπορεί να το εισπράξει ο άλλος...μπορεί να το δεχτεί και πολύ αρνητικά. Μου λέει «η Κωνσταντίνα του χρόνου στο σπίτι».

Για τα αγόρια η διακοπή του σχολείου προβάλλεται από την οικογένεια και κυρίως από τον πατέρα ως μια δική τους επιλογή και τους παρέχεται η απόλυτη «ελευθερία» να αποφασίσουν τα ίδια σχετικά με αυτή.

Μαθητής Στ'

Οι γονείς σου έχουν πει αν θέλουν οι ίδιοι να έρχεσαι στο σχολείο; Όχι. Μου χουν πει να κάνω ό, τι θέλω.

Μαθητής Ε΄τάξης

Αν αυτή τη στιγμή πεις στους γονείς σου ότι αποφάσισες να μην ξανάρθεις στο σχολείο, ποια νομίζεις ότι θα είναι η αντίδρασή τους; Δε θα τους αρέσει. Δηλαδή θα μου πούνε να το ξανασκεφτώ και ό, τι αποφασίσω γιατί άμα πηγαίνω χωρίς να το 'χω όρεξη δε μαθαίνεις έτσι κι αλλιώς. Ο πατέρας μου λέει ανε (αν) δε το 'χεις όρεξη να κάτσεις(μείνεις) σπίτι καλιά (καλύτερα).

Τα κίνητρα εντούτοις που παρέχονται λεκτικά από τους γονείς προσανατολίζουν με στη διακοπή του σχολείου και εξασφαλίζουν στο μαθητή ένα ανώδυνο και απενοχοποιημένο συναισθηματικό πλαίσιο επιλογής.

Σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό που οι γονείς προβάλλουν στα παιδιά, χαρακτηριστική είναι η απουσία κινήτρων για διευρυμένα επαγγελματικά πλαίσια και κυρίως για επαγγέλματα που προϋποθέτουν τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Μαθητής Στ΄τάξης

Οι γονείς σου έχουν μιλήσει καμιά φορά για τους λόγους που μας κάνουν να ερχόμαστε στο σχολείο; Ναι. Μου λένε δηλαδή, αν δε πας στο γυμνάσιο και δε μάθεις να διαβάζεις, μαθηματικά δε ξέρεις, δε μπορείς να λογαριάζεις. Γι αυτό θα αγοράζεις τώρα τροφές για τα πρόβατα και δε μπορείς να...δηλαδή θα σου παίρνουνε πιο πολλά λεφτά. Και α δε βγάλεις το γυμνάσιο δε μπορείς να μπεις σε δουλειά.

Τα κίνητρα που προβάλλονται στα παιδιά προέρχονται από τις συνθήκες εργασίας της κοινωνίας και συσχετίζουν το σχολείο με ανάλογους επαγγελματικούς ορίζοντες. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι προσδοκίες που οι γονείς προβάλλουν στα παιδιά λήγουν στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μαθήτρια Στ΄τάξης

Που θα ήθελες να ζήσεις; Να μείνω επαέ στα Λιβάδια και να κάνω το κομμωτήριό μου.

Το έχεις πει στους γονείς σου αυτό; Ναι.

Και τι σου είπαν γι αυτό; Ποια είναι η γνώμη τους; Η μάνα μου μάνα μου μου είπε πως αυτό είναι καλό επάγγελμα, το καλύτερο επάγγελμα και θα βγάλω και λεφτά και δε πρέπει να βγάλω παρά μόνο το γυμνάσιο για να το κάνω και θα 'μαι και πα στο χωριό.

Το περιορισμένο κίνητρο για μόρφωση συνδυάζεται και με το οικονομικό κριτήριο που οι γονείς προβάλλουν στα παιδιά. Γενικότερα η στάση των γονέων φαίνεται να συνδέει αποκλειστικά το σχολείο με μία βιοποριστικά χρηστική λειτουργία.

Από τις συζητήσεις σας με τα παιδιά ή με τους ίδιους τους γονείς (αν έχουν υπάρξει), γνωρίζετε σε τι είδους ενασχολήσεις παρωθούνται τα παιδιά από τους ίδιους τους γονείς; Σε τι ενασχολήσεις ωθούν εκείνοι τα παιδιά τους; Πολύ λίγοι γονείς προβληματίζονται για το τι θα γίνουν τα παιδιά τους αύριο-μεθαύριο. Και αυτό ήταν κάτι το οποίο με στεναχώρησε. Δηλαδή η απάντηση που έχω πάρει από μητέρες είναι ότι «έχουμε ζώα, ας ασχοληθούμε με τα ζώα». «Έχουν ελιές. Θα ασχοληθούν με τις ελιές». Τίποτα πιο πέρα. Τίποτα που να δείχνει ένα πιο πλατύ ορίζοντα. Τους βάζουν και κάνουν τέτοιες δουλειές από τώρα.»

Η περιουσία της οικογένειας φαίνεται να συσχετίζεται με τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο καθώς μειώνει το άγχος τους για την βιοποριστική ενασχόληση των παιδιών.

Υπό το πρίσμα αυτό κατανοείται και η άρνηση των γονέων να ενισχύσουν και να αξιοποιήσουν την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηριστική στην περίπτωση αυτή είναι η αντιμετώπιση του πατέρα μαθήτριας που εμφανίζει πολύ καλές δυνατότητες στον αθλητισμό. Η συγκεκριμένη μαθήτρια έχει ιδιαίτερη κλίση στον αθλητισμό και έχει κερδίσει μετάλλια σε πρωταθλήματα μαθητικών αγώνων. Η ίδια μάλιστα επιθυμεί να αξιοποιήσει την κλίση της αυτή. Στις παραινέσεις που έγιναν από το σχολείο προς τον πατέρα προκειμένου να αξιοποιηθεί το ταλέντο αυτό της μαθήτριας, εκείνος ήταν κάθετα αρνητικός.

«Θα σας πω μια περίπτωση τώρα. Έχουμε εδώ μια πολύ καλή αθλήτρια. Μιλάμε για ταλέντο, το οποίο το παιδί αυτό θα μπορούσε να πάει σε οποιαδήποτε ομάδα και θα το δεχόταν με ανοικτές τις αγκαλιές. Η οποία και πέρυσι είχε βγει πρώτη και πρόπερσι δεύτερη. Και οι άλλες μαθήτριες ήταν έκτη τάξη, πιο μικρές δηλαδή. Και όχι μόνο στο μπαλάκι. Και στο τρέξιμο, σε όλα τα αθλήματα ήρθε και φέτος πρώτη. Και κάναμε μια συζήτηση με τον πατέρα, αλλά ο πατέρας έχει την εντύπωση και έχει αυτό το παλιό κατεστημένο, ότι η κόρη του θα μεγαλώσει ακόμα λίγο, θα παντρευτεί και θα παραμείνει στο χωριό. Ούτε συζήτηση να την πάμε κάπου να την δει κάποιος ειδικός, να κάνουμε μέτρηση μυών και τα λοιπά. Ούτε συζήτηση να την προωθήσουμε, ώστε να ασχοληθεί με τον αθλητισμό. Και δεν είναι μόνο αυτός ο συγκεκριμένος πατέρας. Αυτή είναι ακόμα η νοοτροπία του χωριού. Βέβαια για τα αγόρια ούτε συζήτηση... θα πρέπει κάποια στιγμή να αναλάβουν την περιουσία και εδώ οι περιουσίες είναι μεγάλες, 500 πρόβατα, 1000 πρόβατα και τα λοιπά».

Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και οι προσανατολισμοί προς τα παιδιά συμπληρώνονται από την περιορισμένη υποστήριξη των μαθητών σε πρακτικό επίπεδο. Τα ίδια τα παιδιά αναφέρουν ότι οι γονείς ελέγχουν σπάνια τα μαθήματά τους στο σπίτι ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τα παιδιά είναι συνήθως εντελώς απροετοίμαστα στο σχολείο. Επίσης, η οικογένεια δε φαίνεται να παρέχει άλλα ερεθίσματα στα παιδιά όπως είναι ώθηση για μελέτη εξωσχολικών, λογοτεχνικών βιβλίων κ.τ.λ.

Η στάση της οικογένειας είναι προφανές ότι υπονομεύει είτε ρητά είτε υπόδηλα την επίδοση των παιδιών στο σχολείο καλλιεργώντας τους μια αντίληψη σύμφωνα με την το σχολείο απεκδύεται πλήρως από την παιδαγωγική και ευρύτερη κοινωνικοποιητική λειτουργία του. Η βιοποριστική χρηστικότητα του σχολείου είναι η κατεξοχήν λειτουργία που προβάλλεται στους μαθητές και τις μαθήτριες ενώ και υπό αυτή την κατανόησή του η κοινωνικο- επαγγελματική του εμβέλεια είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Η σκοπιμότητά του λήγει στο επίπεδο της Β/θμιας εκπαίδευσης ενώ η

κοινωνικο- επαγγελματική εξαργυρωσιμότητά του αναφέρεται στην αναπαραγωγή των υπαρχουσών κοινωνικών δομών.

Στη στάση αυτή ωστόσο εντοπίζουμε μια βασική αντίφαση. Έτσι, ενώ τα συστατικά της φαίνεται να εκφράζονται συνολικά από την οικογένεια και να εισπράττονται ως τέτοια από τα παιδιά, η μητέρα δεν είναι σύμφωνη με αυτήν. Η δεύτερη αντίφαση έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι ενώ η μητέρα δεν είναι σύμφωνη γίνεται μέτοχος στη στάση αυτή. (Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της μαθήτριας 3 που αναφέραμε, στην οποία ενώ η μητέρα δηλώνει την επιθυμία της για ένα διαφορετικό προσανατολισμό, αναθέτει στη μαθήτρια ευθύνες σχετικά με τη φύλαξη του νεογέννητου παιδιού).

Οι δύο αυτές αντιφάσεις εγείρουν έναν ισχυρό προβληματισμό. Εάν και σε ποιο βαθμό μια κοινωνική στάση της οποίας τα συστατικά φαίνονται συλλογικά επεξεργασμένα συνιστούν πράγματι ενσυνείδητη επιλογή των επιμέρους ομάδων αλλά και των ατόμων της κοινωνίας.

4^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ:

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΠΟΔΟΧΗ- ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΑΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΙΣ

4.1. Το σχολείο ως κατ' επιλογήν διαδικασία και ως διαχειρίσιμος χώρος

Το πρώτο σημαντικό συστατικό της στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο είναι η κατανόηση του χαρακτήρα του ως μη υποχρεωτικού. Αποδίδοντας στο σχολείο την έννοια «μη υποχρεωτικό» εν προκειμένω δεν αναφερόμαστε βέβαια στην άγνοια των παιδιών για τον θεσμικά ορισμένο υποχρεωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης αλλά στην απουσία της αντίληψης του σχολείου ως κοινωνικά αυτονόητης και, από την άποψη της ωφελιμότητάς της, επιβεβλημένης διαδικασίας. Για τα παιδιά η διακοπή του σχολείου φαίνεται να είναι το ίδιο φυσική με την παρακολούθησή του και το ενδεχόμενό της ενυπάρχει στο πλαίσιο της σκέψης τους. Τα αγόρια αντιλαμβάνονται το σχολείο ως μια διαδικασία από την οποία έχουν την «ελευθερία» να αποχωρήσουν είτε προσωρινά είτε μόνιμα χωρίς αυτό να είναι κάτι που δημιουργεί πρόβλημα.

(Μαθητής Στ' τάξης.

«Αμα θέλω να μην έρθω στο σχολείο ορισμένες φορές δεν έρχομαι.

Πότε συμβαίνει αυτό; Όντε (όταν) βαριέμαι έρχομαι στο σχολείο. Άμα μου πει ο πατέρας μου να πάμε σε καμιά δουλειά πάμε και όντε είμαι άρρωστος»).

Η κατανόηση του σχολείου ως μια κατ' επιλογήν διαδικασία εκφράζεται και από τα κορίτσια. Το οικογενειακό περιβάλλον τους προβάλλει την αντίληψη αυτή.

(Μαθήτρια Στ' τάξης

«Η μαμά μου μου λέει «η απόφαση είναι δικιά σου»»)

Η διαφορά του τρόπου με τον οποίο τα κορίτσια κατανοούν την παρακολούθηση του σχολείου έγκειται στο ότι το αντιλαμβάνονται όχι ως ένα αυτονόητο δικαίωμα αλλά ένα δικαίωμα το οποίο τους παρέχεται από τον πατέρα ο οποίος έχει τη δικαιοδοσία και να τους το αφαιρέσει. Τα στοιχεία αυτά έχουν ήδη καταφανεί στο προηγούμενο μέρος της ανάλυσής μας, όπου παρουσιάστηκε η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο.

Τα παιδιά εμφανίζουν επίσης συμπεριφορές που φαίνεται να ανακλούν μια ιδιότυπη αυτοδιαχειριστική λογική του χώρου και των διαδικασιών του σχολείου. Αυτού του τύπου η λογική αντικατοπτρίζεται στην τάση των μαθητών και των μαθητριών να αμφισβητούν τη δικαιοδοσία που ο δάσκαλος έχει ως προς τον ορισμό των διδακτικών δραστηριοτήτων.

Μαθητής Στ' τάξης

Έχει συμβεί να μαλώσεις με το δάσκαλό σου; Πολλές φορές.

Έχουμε καμιά φορά αισθητική αγωγή και μας βάζει αυτός ύστερα ιστορία. Έχουμε γυμναστική και δε μας βγάζει έξω. Εεε. Και γίνεται φασαρία άγρια.

Οι μαθητές πιστεύουν ότι έχουν το δικαίωμα να καθορίσουν κατά βούληση τις ενδοσχολικές διαδικασίες και υποστηρίζουν την πεποίθησή τους αυτή αντιδρώντας έντονα απέναντι στο δάσκαλο. Τη λογική αυτή την εντοπίζουμε τόσο σε μαθητές όσο και σε μαθήτριες.

Μαθήτρια Δ' τάξης:

Έχει συμβεί να μαλώσεις με τη δασκάλα; Ναι

Για ποιο λόγο; Εεε... γιατί είχενε αλλάζει το πρόγραμμα και ήθελε να μα σε βγάλει τη τελευταία ώρα όζω. Τη τελευταία ώρα όμως είναι μισή ώρα. Την άλλη ώρα όμως είναι μια ώρα. Και θέλαμε εμείς να βγούμε αυτή την ώρα όζω. Εεε...και τση (της) φώνιαζα (φώναζα).

Αυτού του τύπου τη διαχειριστική λογική την καταθέτουν από τη δικής τους τη σκοπιά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τονίζοντας την υπονομευτική λειτουργία της για τη διδακτική διαδικασία.

Ε.Δ' τάξης 1.

Τα παιδιά θέλουν να περνάει το δικό τους. Υπάρχει μάλιστα ένα...ας το πω...ένα παιδί ηγέτης μέσα στην τάξη που στη δική μου τάξη κατά παράξενο τρόπο είναι κορίτσι. Του οποίου η γνώμη είναι το παν. Όλοι πάνε και ζητάνε τη γνώμη της. Αν κάνω εγώ κάτι αμέσως παν και της το λεν. Ας πούμε «η κυρία έκανε αυτό!». Δηλαδή σα να του λεν πάνε να μαλώσεις την κυρία.

Ε. 4' τάξης 2.

Ποιες είναι οι συχνότερες μορφές υπέρβασης των κανόνων; Μπορείτε να αναφέρετε κάποιες; Παράδειγμα: Αποφασίζουμε ότι τώρα είναι η πέμπτη ώρα και φεύγουμε να πάμε στα σπίτια μας. Ενώ ξέρουν ότι δεν είναι η τέταρτη ώρα. Αποφασίζουν μαζικά πάμε σπίτι Και βλέπεις τα παιδιά της πρώτης τάξης, πέντε παιδιά ας πούμε, να παίρνουν τις τσάντες τους και να πηγαίνουν σπίτι γιατί έτσι αποφάσισαν. Αποφασίζουν ότι δεν θα μπορούμε μέσα τώρα που χτύπησε το κουδούνι, γιατί δεν έχουμε όρεξη. Κάθονται έξω.

Για τους εκπαιδευτικούς η τάση αυτή των παιδιών λειτουργεί ως ένα από τα βασικά συστατικά που υπονομεύουν τη διδακτική διαδικασία καθώς δημιουργούν προβλήματα ανυπακοής και επικοινωνίας.

4.2. Χαμηλές επιδόσεις: Αρνηση- Αδυναμία- Συστατικά και ερμηνείες της αποτυχίας.

Η ανάγνωση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά διαχειρίζονται τις υποχρεώσεις και τις ευθύνες του μαθητικού τους ρόλου συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση της στάσης τους απέναντι στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό μας απασχολούν σημαντικά τόσο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών όσο και οι επιδόσεις τους στα μαθήματα.

Κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών το επίπεδο των μαθητών συνολικά είναι ιδιαίτερα χαμηλό, γεγονός που τους εξαναγκάζει να υποβαθμίζουν ανάλογα το μέτρο αξιολόγησής τους προκειμένου να μην τους αποθαρρύνουν.

Ε. Στ' τάξης

«Ναι. έχω χαμηλώσει τον πήχη αρκετά. Πολύ. Για παράδειγμα η κοπέλα που είναι σημαιοφόρος σε μας εδώ σε ένα σχολείο από αυτά που είχα πάει εγώ, τα οποία ήταν σχολεία σε βιομηχανικές περιοχές και επαρχίας ακόμα και αυτή θα βρισκόταν αρκετά κάτω από το μέτριο. Εδώ έγινε σημαιοφόρος με σημείο αναφοράς το γενικότερο επίπεδο της τάξης και του σχολείου. Όμως την υποχώρηση αυτή είσαι αναγκασμένος να την κάνεις γιατί δεν μπορείς να προχωρήσεις διαφορετικά. Θα βγεις εκτός τάξης εντελώς. Και βέβαια θα αποθαρρυνθούν και τα παιδιά. Οπότε κατεβάζεις και το επίπεδο της διδασκαλίας και τα πάντα. Προσαρμόζεσαι και συ στα δικά τους δεδομένα αναγκαστικά».

Για τις χαμηλές αυτές επιδόσεις των μαθητών οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι ως επί το πλείστον ευθύνεται η ελλιπής διάθεση των ίδιων των παιδιών για μελέτη.

Ε Στ' τάξης

Οι επιδόσεις των μαθητών σας σε τι επίπεδο θα λέγατε ότι κυμαίνονται γενικά; Όχι. Όχι απλώς μέτριες αρκετά κάτω του μετρίου. Δεν διαβάζουν. όχι δεν διαβάζουν αρκετά. Δεν διαβάζουν. Δεν ασχολούνται. Ο, τι προσπάθεια γίνεται, γίνεται στο σχολείο. Στο σπίτι αμφιβάλλω αν διαβάζουν πάνω από μισή ώρα).

4' τάξης

Ειδικά τα αγόρια δεν έρχονται ποτέ γραμμένα. Ποτέ. Αυτό είναι πρόβλημα.

Από τις αναφορές των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών η χαμηλή επίδοση στα μαθήματα πιστοποιείται επίσης ως αποτέλεσμα της ελλιπούς μελέτης στο σπίτι. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι στις ερωτήσεις μας αναφορικά με τον τρόπο αξιοποίησης του εξωσχολικού χρόνου, κανένα αγόρι δεν αναφέρθηκε στη μελέτη για των μαθημάτων.

(Μαθητής Στ'τάξης)

Όταν τελειώνει το σχολείο και επιστρέφεις στο σπίτι τι κάνεις; Εεε...πάω στα πρόβατα καμιά φορά τ' απόγευμα και τα Σαββατοκύριακα πιο πολύ. Και μετά κάνω ποδήλατο με τσι φίλους μου.)

Τα κορίτσια αναφέρθηκαν στο διάβασμα, το οποίο ωστόσο δεν έθεσαν σε προτεραιότητα. Όλα τα παιδιά προέταξαν τις υποχρεώσεις τους στην εργασία.

Στη χαμηλό αυτό επίπεδο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν βεβαίως ότι υπάρχουν και εξαιρέσεις. Οι εξαιρέσεις αυτές είναι συνήθως κορίτσια.

Στο χαμηλό επίπεδο των μαθητών διαπιστώνουμε ωστόσο ότι πέραν της έλλειψης διάθεσης από τους μαθητές, συμβάλλουν και κάποιοι παράγοντες που συνιστούν περισσότερο «αδυναμία» παρά «επιλογή». Έτσι, μεταξύ των αιτιών που διαμορφώνουν το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των παιδιών συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και τα πενιχρά ερεθίσματα που τα παιδιά έχουν από το περιβάλλον τους, τα οποία στην τάξη μεταφράζονται σε δυσκολία και σε άρνηση να διευρύνουν τη διδακτική δραστηριότητα ανατροφοδοτώντας τη διδασκαλία και διανοίγοντάς της νέες προοπτικές.

Ε. Στ'τάξης.

Με πολύ αγώνα και κόπο μπορείς να βάλεις κάποιο ζήτημα και να προσπαθήσεις να το αναλύσεις και να το συζητήσεις μαζί τους. Φεύγουνε εντελώς από τη συζήτηση και πάνε σε πράγματα που θέλουν αυτοί. Δηλαδή μπορείς να κάνεις αγωγή του Πολίτη και να σε φτάσουν να συζητάς για τα ζώα. Δηλαδή συζητάνε πιο πολύ για πράγματα βιωματικά, που τα 'χουν βιώσει. Εάν ανοίξεις συζήτηση για τα ζώα (γιατί μερικές φορές θέλω να τους κάνω ότι και αυτοί κάτι ξέρουν και δείχνω ενδιαφέρον) έχουν πάρα πολλά πράγματα να πούνε και μπορεί να συζητάμε ατελείωτες ώρες. Σε άλλα ζητήματα ίσως και οι γνώσεις τους να είναι περιορισμένες. Δεν έχουν εμπειρίες. Δεν έχουν βιώσει άλλα πράγματα πέρα από αυτό. Μου κάνει εντύπωση που είναι παιδιά που ζουν σε νησί και δεν έχουν ανέβει σε πλοίο. Δεν ξέρουν πως είναι ένα πλοίο.

Τα περιορισμένα ερεθίσματα των μαθητών από το περιβάλλον τα κάνει να αντιμετωπίζουν αρνητικά την προσπάθεια του δασκάλου να πραγματευτεί ζητήματα που δεν άπτονται των εμπειριών και των βιωμάτων τους.

(Τους έχω φέρει βαμβάκι για να το δουν. Εντάξει...θα ακούσουν. Αλλά δεν έχεις το αναμενόμενο ενδιαφέρον που έχεις σε που δείχνουν άλλα παιδιά. Τους έχω φέρει κάρτες από Μετέωρα...να τους κεντρίσω λίγο την προσοχή, να θέλουν να δουν και κάτι άλλο. Αλλά κρατάει λίγο το ερέθισμα που τους δίνω. Ενώ σε άλλα σχολεία ήταν πολύ διαφορετικά.)

Ο φτωχός γλωσσικός κώδικας των παιδιών, αποτέλεσμα του περιορισμένου διαλόγου με την οικογένεια και την πενιχρότητα των ερεθισμάτων που λαμβάνουν από αυτήν, λειτουργεί επίσης ανασταλτικά στη διδακτική διαδικασία.

(Ε. Στ' τάξης

Για να θέσω μια ερώτηση πρέπει να την πω περιφραστικά γιατί το γλωσσικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό. Όσον αφορά δηλαδή το λεξιλόγιο, είναι σαν να απευθύνομαι σε παιδιά περίπου δευτέρας δημοτικού. Δηλαδή κάνω την ερώτηση, ξεχνιέμαι, νομίζω ότι απευθύνομαι σε παιδιά έκτης και επιστρέφω και αρχίζω και αναλύω αυτό που ρώτησα. Εισπράττω απαντήσεις κλειστές, μονολεκτικές. Συντάσσουν μια πρόταση με βασικούς όρους: ρήμα, υποκείμενο, αντικείμενο. Δεν υπάρχουν ούτε επιθετικοί προσδιορισμοί, ούτε επιρρήματα. Και προς αυτή την κατεύθυνση προσπάθησα πολύ να δουλέψω. Εντάξει...τα αποτελέσματα είναι πενιχρά βέβαια. Αυτό ήταν το βασικό μου πρόβλημα και αυτό μου επηρέασε και το επικοινωνιακό. Έκανα γλώσσα, πήγαινα στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου και έκανα σχεδόν μονόλογο. Αυτό το πράγμα δεν το αντιμετώπισα σε άλλα σχολεία. Και αυτό επεκτείνεται και σε άλλα μαθήματα βέβαια που θέλουν συζήτηση. Ενώ προσπαθούσα να μειώσω όσο το δυνατόν περισσότερο το χρόνο που μιλούσα εγώ μες στην τάξη, δεν μπορούσα να το καταφέρω. Ήταν σχεδόν αδύνατο.

Η περιορισμένη διάθεση των παιδιών για διάλογο, που χαρακτηρίζει ούτως ή άλλως την επικοινωνία τους, μεταφέρεται εντός της διδακτικής διαδικασίας μεταφρασμένος σε άρνηση και έλλειψη δεκτικότητας.

Εκείνο που είναι εξαιρετικά αποκαλυπτικό είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν να σκιαγραφήσουν την πρόωρα ενήλικη ή ώριμη ιδιοσυγκρασία των παιδιών. Αυτή ακριβώς η ιδιότυπη ωρίμανση που τα παιδιά εμφανίζουν υπονομεύει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητά τους να συμμετάσχουν ουσιαστικά στη διδακτική διαδικασία. Ο δάσκαλος της Στ' τάξης αναφέρει χαρακτηριστικά:

Για παράδειγμα. Σε ένα άλλο σχολείο θα ξεκινούσες ας πούμε το γλωσσικό μάθημα παίρνοντας μια αφόρμιση. Σκαρώνεις μια ιστορία, παίρνοντας μια εικόνα του βιβλίου ή από οτιδήποτε άλλο και ξεκινάς το μάθημα. Εδώ πέρα δεν μπορείς να το κάνεις αυτό. Δεν μπορείς να τα πλανέψεις αυτά τα παιδιά Θα έλεγα ότι είναι παιδιά τα οποία δε φαντάζονται. Δεν έχουν ιδιαίτερη φαντασία. Είναι πραγματιστές. Οι ίδιοι έχουν κατασταλάξει στο τι θέλουν να κάνουν στη ζωή τους. Στα επαγγέλματα τα οποία θέλουν να ακολουθήσουν.

Η πρόωρη εισαγωγή των παιδιών στην πραγματική επαγγελματική και κοινωνική πραγματικότητα φαίνεται να αφαιρεί από την παιδικότητα της ιδιοσυγκρασίας τους και να καλλιεργεί μια πραγματιστική αντίληψη του αντικειμενικού κόσμου. Ο πραγματιστικός χαρακτήρας της προσέγγισής τους στα πράγματα έχει στεγανά προσδιορισθεί από τις άμεσες βιωματικές τους συνθήκες, οι οποίες τους προβάλλουν ως αυτονόητες και μοναδικές. Το γεγονός αυτό καλλιεργεί ένα πρόωρο αίσθημα βιοποριστικής και κοινωνικής ασφάλειας καθώς έχουν ήδη ενδυθεί τον ενήλικο

κοινωνικό τους ρόλο. Τα παιδιά δεν έχουν μάθει να είναι δεκτικά σε νέα γνώση και σε νέα ερεθίσματα και κυρίως δεν έχουν κίνητρα για αναζητήσεις.

Στο σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφερθούμε στην περίπτωση του Μαθητή 1. Όπως έχουμε και σε προηγούμενο σημείο αναφέρει (βλ. υποκατηγορία 1.1.4.) ο συγκεκριμένος μαθητής είναι ο μόνος από τα υποκείμενα, που έχει την εμπειρία από ένα διαφορετικό περιβάλλον. Σύμφωνα με το δάσκαλο, οι επιδόσεις του συγκεκριμένου μαθητή είναι χαμηλές. Στις απαντήσεις ωστόσο που ο ίδιος ο μαθητής μας έδωσε παρατηρείται μια διαφορετική αντίληψη του περιεχομένου του σχολείου. Στην πραγματικότητα είναι το μόνο υποκείμενο που δηλώνει την επιθυμία του για νέα γνώση και αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα της γνώσης αυτής ως μέσο εισόδου σε νέες εμπειρίες και διαφορετικά περιβάλλοντα.

Ναι είναι σημαντικό. Για να μάθεις γράμματα, γιατί όποιος δε ξέρει θα πάει να λείπει κάποιος.. αγγλικά δε ξέρουμε μα μαθαίνουμε εδώ αγγλικά. Ε...δε μπορεί να μάθει πουθενά αλλού να μιλάει καθαρά. Οι σα ντους άλλους που δε ξέρουνε. Εδώ στο χωριό μας έχουμε πεντέ- ξε που δεν ξέρουν να μιλάνε. Και λένε μπλα το νερό και κάτι άλλα. Και μετά είναι και οι υπολογιστές...πρέπει να τα ξέρουμε αυτά.

Εκείνο που επίσης διαπιστώσαμε είναι ότι μεταξύ των υποκειμένων ο Μαθητής 1 υπερέχει εμφανώς όχι τόσο στον πλούτο του λεξιλογίου αλλά στην άνεση με την οποία διαχειρίζεται το υπάρχον. Οι απαντήσεις των λοιπών υποκειμένων ήταν λακωνικές, κλειστές και σε πολλές περιπτώσεις μονολεκτικές, και μόνο κατόπιν της δικής μας προτροπής εξασφάλισαμε εκτενέστερη ανάλυση.

Από μέρους των υποκειμένων τόσο των μαθητών όσο και των μαθητριών, η χαμηλή επίδοσή τους στα μαθήματα τους είναι αντιληπτή. Η αιτία που προβάλλουν τα αγόρια για αυτήν είναι η απουσία επαρκούς προσπάθειας από μέρους τους

Μαθητής Στ' τάξης.

(Είσαι ικανοποιημένος από την απόδοσή σου στα μαθήματα; Δεν είμαι και τόσο να καλός.

Γιατί δεν είσαι και τόσο καλός; Δε διαβάζω όσο πρέπει).

Ο μαθητής δηλώνει έμμεσα την ενσυνείδητη στάση του απέναντι στις μαθητικές υποχρεώσεις του με έναν τρόπο που (σε συνδυασμό με όσα έχουμε ήδη αναφέρει) πιστοποιεί την επιλεγμένη αποστασιοποίησή του από το σχολείο.

Τα κορίτσια αντίθετα προβάλλουν ως αιτία των χαμηλών επιδόσεών τους την αδυναμία κατανόησης του περιεχομένου των μαθημάτων.

Μαθήτρια Στ' τάξης

Είσαι ικανοποιημένος από την απόδοσή σου στο σχολείο; Ε δε σου λέω κυρία πως είμαι δα και άριστη! Έτσι και έτσι.

Νομίζεις ότι διαβάζεις αρκετά; Διαβάζω κυρία μα δε καταλαβαίνω.

4.3. Η πρόσληψη του «πολιτισμικά αποδεκτού»: Διαμόρφωση αντιλήψεων Αξιολογήσεις- εξαιρέσεις και επίδοση

Η εισαγωγή μας στην παρούσα κατηγορία εκκινεί από την, (κατ' εξαίρεση των λοιπών αγοριών), αιτία που μαθητής παρουσιάζει για τις χαμηλές επιδόσεις του. Η αδυναμία λοιπόν κατανόησης ως αιτία της χαμηλής επίδοσης προβάλλεται και από τον Μαθητή.1, Στ' τάξης, ο οποίος αναφέρει:

Είμαι ικανοποιημένος από την απόδοσή σου στο σχολείο; Έτσι κι έτσι. Νομίζεις ότι διαβάζεις αρκετά; Διαβάζω αλλά δεν τα καταλαβαίνω πολύ. Στα θρησκευτικά δεν καταλαβαίνω. Στα άλλα τώρα.....δε καταλαβαίνω... αλλά δε ξέρω... ό, τι λέει ο κύριος. Δεν προσέχω κιόλας. Μερικές φορές δηλαδή προσέχω, μερικές όχι.

Στο σημείο αυτό θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερη σημασία να επιμείνουμε στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο απαντά ο μαθητής. Στην προσπάθειά του να εξηγήσει γιατί δεν έχει ικανοποιητικές επιδόσεις στα μαθήματα ο πρώτος λόγος που αναφέρει είναι ότι δεν κατανοεί πλήρως αυτά που διαβάζει. Ο ίδιος δεν μπορεί να ερμηνεύσει την αιτία της αδυναμίας του να κατανοήσει και καταφεύγει έτσι στην αντίληψη που ο δάσκαλος έχει για τις επιδόσεις του. Ουσιαστικά, ο μαθητής υιοθετεί την αντίληψη του δασκάλου ως δική του αντίληψη για τον εαυτό του. Σε ακόλουθο σημείο ο ίδιος μαθητής δηλώνει ότι ένας από τους λόγους που καθιστούν απαραίτητη την παρακολούθηση και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ότι μας βοηθάει να μιλάμε.

«Πρέπει να πάω και στο γυμνάσιο.. Να μάθω να μιλώ. Μετα...ε... να μάθω την ιστορία, θρησκευτικά και αυτά.»

Ο μαθητής γνωρίζει βέβαια ότι ήδη ξέρει να μιλάει αφού μπορεί να επικοινωνήσει με τους γύρω του. Έτσι, στο δικό μας υποερώτημα διευκρινίζει:

Τι εννοείς «να μάθεις να μιλείς; Τώρα τι κάνουμε δε μιλάμε; Ναι αλλά να μιλώ σωστά.

Στο σημείο αυτό ο μαθητής αξιολογεί το δικό του γλωσσικό κώδικα. Στην πραγματικότητα διαπιστώνουμε ότι έχει προβεί σε μια κατηγοριοποίηση των γλωσσικών κωδικών σε λανθασμένους και σωστούς και εξαιρεί το δικό του από τους τελευταίους. Μια τέτοια κατηγοριοποίηση αντιλαμβανόμαστε εύλογα ότι προϋποθέτει ερεθίσματα που να έχουν υποδείξει τον δικό του γλωσσικό κώδικα ως μη αποδεκτό. Προφανώς ο μαθητής έχει εισπράξει τέτοιου ερεθίσματα που τον έχουν οδηγήσει στην υποτίμηση του δικού του γλωσσικού κώδικα. Το γεγονός ότι η υποτίμηση αυτή συνδέεται με το σχολείο αλλά και το γεγονός ότι ο μαθητής προέβη στις αναφορές

αυτές αμέσως μετά την απάντησή του ότι δεν κατανοεί πλήρως τα μαθήματά του, υποδεικνύει το ίδιο το σχολείο ως υπεύθυνο αυτής της αντίληψης του μαθητή για το γλωσσικό του κώδικα. Οι ίδιες οι αναφορές του μαθητή πιστοποιούν αυτήν την ευθύνη του σχολείου.

Έχει συμβεί ο δάσκαλος ή κάποιος από τους συμμαθητές σου να πει ή να κάνει κάτι το οποίο αισθάνθηκες να σε προσβάλλει; Ναι.

Τι πράγματα; Εεε...ο δάσκαλος μου λέει πως είμαι αγράμματος...δε ξέρω να μιλώ...οι άλλοι μου λένε πως δε ξέρω να διαβάζω...πως δε μπορώ λέει να κάνω κάποια πράγματα που κάνουν αυτοί.

Στο σημείο αυτό αποκαλύπτεται μια καθοριστική διάσταση που σχετίζεται όχι απλά με τη δυνατότητα του μαθητή να αντιπαρέλθει τις δεδομένες δυσκολίες που η διαφορά του πολιτισμικού του κεφαλαίου εισαγάγει στη διδακτική διαδικασία, αλλά με τον τρόπο που οι διαφορές αυτές τονίζονται από το ίδιο το σχολείο και τους λειτουργούς του. Για μας η διάσταση αυτή, μολονότι δεν εμπίπτει άμεσα στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης και παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να αναπτυχθεί άρτια εντός του, δεν μπορεί παρά να συμπεριληφθεί στην ανάλυσή μας. Πολλώ δε μάλλον, υποχρεούμαστε να επιμεινουμε σε αυτή, έστω και υπό τους δεδομένους περιορισμούς της ανάλυσης, αφής στιγμής μας την υπέδειξαν τα ίδια τα δεδομένα της έρευνας μας. Εάν λοιπόν επιχειρούσαμε να ονοματοθετήσουμε το περιεχόμενο των συγκεκριμένων αναφορών του μαθητή θα κάναμε λόγο για τη σχέση του με το γλωσσικό του κώδικα. Αυτή δε η σχέση με το γλωσσικό κώδικα μπορεί με τη σειρά της ως συστατικό να ενταχθεί στην αξιολόγηση του πολιτισμικού του κεφαλαίου, στην οποία διαπιστώνουμε ότι ενέχονται στοιχεία που το εξαιρούν από τις «πολιτισμικά αποδεκτές κατηγορίες». Προς την κατεύθυνση της ερμηνείας αυτής λειτουργεί επίσης ενισχυτικά και η χαρακτηριστική αναφορά μαθήτριας της Στ' τάξης:

Νομίζεις ότι η ζωή στην πόλη ή στο χωριό είναι πιο καλή; Στα χωριά.

Γιατί πιστεύεις ότι η ζωή στο χωριό είναι καλύτερη από τη ζωή στην πόλη;

Εεε...μ' αρέσει κυρία! Να πάω στη πόλη και να μου μιλούνε πολιτισμένα...δε κατέω (ξέρω) εγώ να τα μιλώ εκείνα (εκείνα) τα πολιτισμένα! Μ' αρέσει το χωριό εμένα...για τα άλλα δε κατέχω.

Τι εννοείς πολιτισμένα; Όπως μιλείς εσύ κυρία! Να πάω εδά στη πόλη και να μου μιλούνε με το «σας»...«μα τι κάνετε και καλά είστε». Θέλω κυρία να μου μιλούνε όπως μιλώ εγώ! Τέλος πάντων κυρία! Άλλη ερώτηση!

Για τη μαθήτρια η πόλη ταυτίζεται με τον πολιτισμό, στην πραγματικότητα με το πολιτισμικά αποδεκτό. Το χωριό τοποθετείται στον αντίποδα και εξαιρείται από την δυνατότητα του να εξασφαλίσει πολιτισμική αποδοχή.

Στο πλαίσιο της παρούσας θεματικής, η προηγούμενη ανάλυση αποκτά κατά την άποψη μας ιδιαίτερη σημασία. Η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο καθορίζεται

σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο ως θεσμός και ως εκπροσώπηση διαχειρίζεται το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών, την ίδια δηλαδή την επικοινωνιακή υπόστασή τους. Η συγκεκριμένη βεβαίως ανάλυση διαφωτίζει επίσης και άλλες διαστάσεις όπως είναι η επιθετικότητα των παιδιών. Συγκεκριμένα, αποκαλύπτει μια από τις αιτίες της επιθετικότητας εντός του σχολικού χώρου. Ο Μαθητής 1 αναφέρεται στο αίσθημα που του προκαλεί η υποτίμηση των ικανοτήτων του: .

[υπενθυμίζουμε την προηγούμενη αναφορά του μαθητή: (Έχει συμβεί ο δάσκαλος ή κάποιος από τους συμμαθητές σου να πει ή να κάνει κάτι το οποίο αισθάνθηκες να σε προσβάλλει; Ναι.

Τι πράγματα; Εεε...ο δάσκαλος μου λέει πως είμαι αγράμματος...δε ξέρω να μιλώ...οι άλλοι μου λένε πως δε ξέρω να διαβάζω...πως δε μπορώ λέει να κάνω κάποια πράγματα που κάνουν αυτοί.].

Εσύ πως αντιδράς σε όταν συμβαίνει αυτό; Στεναχωρούμαι αλλά δε το δείχνω. Απλώς γελώ, τσι βλαστημώ (τους βρίζω) και φεύγω.

Το αίσθημα που ο μαθητής βιώνει από την αμφισβήτηση των ικανοτήτων του και την απαξίωσή του το εξωτερικεύει με προσποιητή αδιαφορία (απλώς γελώ) με επιθετικότητα (τσι βλαστημώ) και τελικά με παραίτηση (φεύγω). Και οι τρεις αυτές αντιδράσεις στην πραγματικότητα δεν συνιστούν παρά επικαλυμμένη ντροπή και αμηχανία. Η επιθετικότητα του μαθητή δε συνιστά παρά την επικαλυμμένη αντίδρασή του απέναντι στην υποτίμηση.

Η προηγούμενη ακολουθία αποκαλύπτει μια από τις αιτίες του γενικότερου φαινομένου της σχολικής διαρροής στη συγκεκριμένη περιοχή. Στην περίπτωση αυτή η σχολική διαρροή ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με το τελευταίο «φεύγω» που ο μαθητής χρησιμοποιεί.

5^Η ΘΕΜΑΤΙΚΗ:

**ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΙ
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:
ΟΙ ΑΝΑΠΟΔΡΑΣΤΕΣ ΑΝΑΚΛΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΤΕΘΕΙΜΕΝΩΝ.**

Στην παρούσα θεματική παρουσιάζονται οι απαντήσεις του κεντρικού ερωτήματος της μελέτης μας σχετικά με τους επαγγελματικούς και κοινωνικούς εν γένει προσανατολισμούς των παιδιών. Στο παρόν μέρος εντούτοις, οι απαντήσεις αυτές έχουν περιγραφικό θα λέγαμε χαρακτήρα και αποτυπώνουν περισσότερο τα αποτελέσματα

της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Οι εσωτερικές διαδικασίες εξάλλου και τα συστατικά των γενεσιουργών συνθηκών αυτών των αποτελεσμάτων, που απαντούν και στο κρίσιμο σκέλος του ερωτήματος, αναλύθηκαν, (στις δομικές τουλάχιστον συνιστώσες τους και στο βαθμό που αυτό επετεύχθη) στις προηγούμενες θεματικές μας. Η τελική δε κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι συνθήκες αυτές αλληλεπιδρούν και οδηγούν εν τέλει στους συγκεκριμένους προσανατολισμούς των παιδιών, θα παρουσιαστεί στα συμπεράσματα της έρευνας.

Στη διαδικασία ανάγνωσης των κοινωνικό- επαγγελματικών προσανατολισμών των παιδιών και των συναφών προσδοκιών τους, αξιοποιήσαμε ιδιαίτερα τις συνεντεύξεις μας με τους εκπαιδευτικούς. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις δικές τους αναφορές μας έδωσαν τη δυνατότητα αφενός να διευρύνουμε το πεδίο ανάγνωσης αυτών καθαυτών των προσανατολισμών και αφετέρου να ανιχνεύσουμε τις αντιφάσεις που συχνά εμφανίζονται μεταξύ των προσδοκιών των παιδιών και της πραγματικής υποστήριξής τους μέσω της στάσης τους και των επιλογών τους. Στην παρούσα θεματική συμβάλλει επίσης ιδιαίτερα διαφωτιστικά το περιεχόμενο των Σκέφτομαι και Γράφω των παιδιών, το οποίο προέρχεται όπως έχουμε ήδη αναφέρει από όλους του μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης και των δύο σχολείων της έρευνας.

5.1. Εντοπιότητα και Οικογενειακή αποκατάσταση: Η πρόσληψη και τα χαρακτηριστικά μιας δοσμένης σταθερότητας: Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Η εντοπιότητα προβάλλεται από τους μαθητές ως το προέχον κριτήριο του κοινωνικο-επαγγελματικού προσανατολισμού τους. Ανεξάρτητα από τις επιμέρους εκδοχές που παρουσιάζει η αντίληψη περί αποκατάστασης η διαμονή στον παροντικό τόπο κατοικίας αποτελεί βασική προϋπόθεση.

(Μαθητής Στ' τάξης

Όταν μεγαλώσεις έχεις σκεφτεί τι θα σου άρεσε να κάνεις; Δεν έχω αποφασίσει εγώ ακόμα. Θέλω όμως να μείνω εδώ.)

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να πούμε ότι ενώ για τα κορίτσια η εμμονή στην εντοπιότητα εμφανίζει (λίγες) εξαιρέσεις, για τα αγόρια είναι καθολική. Γενικότερα, τόσο για τους μαθητές όσο και για τις μαθήτριες, το «χωριό» (υπό την έννοια του ως κοινωνικού σχηματισμού) προβάλλεται από τους μαθητές ως πλεονεκτικότερος τρόπος

κατοικίας έναντι της πόλης. Την αντίληψή τους αυτή τα παιδιά την αιτιολογούν ως επί το πλείστον με κριτήρια περιβαλλοντικών συνθηκών και ασφάλειας:

(Μαθητής Στ'τάξης

στο χωριό ζούμε πιο καλά. Στη πόλη είναι πολλά αμάξια και υπάρχουνε καουσαέρια, είναι μεγάλες πολυκατοικίες και δε...δε μπορώ να ζήσω...)

Μαθήτρια Στ'τάξης

Για ποιους λόγους; Στο χωριό δε φοβάσαι ότι θα πάθεις κάτι. Δε φοβάσαι τα αμάξια και αυτά...).

Για τα παιδιά το χωριό συνιστά ασφαλέστερο και φυσικότερο περιβάλλον διαβίωσης. Η πόλη γίνεται αντιληπτή ως ένα χώρος που περιορίζει τη φυσική ανάγκη τους για ελευθερία και υποβάλλει τους κατοίκους της σε συνθήκες ανασφάλειας και συναισθηματικής και φυσικής ασφυξίας. Οι παρούσες βεβαίως αναφορές δεν τίθενται υπό τη σκοπιά του αναλυτικού μας φακού με το σκοπό να αξιολογηθούν είτε οι συνθήκες ζωής του χωριού είτε η άποψη των υποκειμένων γι αυτές. Στην πραγματικότητα, αξιοποιούμε τις αναφορές αυτές προκειμένου να παρουσιάσουμε τον τρόπο με τον οποίο η αντίληψη αυτή ενδέχεται να περιχαρακώνει το ευρύτερο πλαίσιο δράσης των παιδιών. Ο κίνδυνος μιας τέτοιας περιχαρακώσης ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι προσδοκίες των παιδιών για τις συνθήκες της ενήλικης ζωής τους φαίνεται να ανακλούν τις υπάρχουσες διαμορφωμένες συνθήκες του κοινωνικού τους πλαισίου. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι στις «συνθήκες ζωής» επί του παρόντος δεν συμπεριλαμβάνουμε την επαγγελματική ενασχόληση. Πρόκειται για τις κοινωνικές εκφάνσεις της καθημερινότητας και κυρίως για την οικογενειακή αποκατάσταση αλλά και επιμέρους συνθήκες όπως την ψυχαγωγία και γενικότερα την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Σε σχέση λοιπόν με αυτή την αμιγώς κοινωνική διάσταση της καθημερινότητας διαπιστώνουμε ότι η πιστή και συνολική ανάκλαση των υπάρχουσών συνθηκών ζωής στις προσδοκίες εκδηλώνεται από τα αγόρια.

(Μαθητής Ε'τάξης

Θέλω να νείναι το σπίτι μου επά στο χωριό.)

Μαθητής Δ'τάξης

Όντε δε θα 'χω δουλειά θα πηγαίνω και θα πίνω το καφέ μου στο καφενείο και το βράδυ θα γυρίζω στο σπίτι να ξεκουράζομαι)

Το ζήτημα της οικογενειακής αποκατάστασης αναφέρεται σε όλα ανεξαιρέτως τα σκέφτομαι και γράφω των μαθητών, στα οποία προβαίνουν σε διευκρινίσεις τόσο για το ηλικιακό όριο του γάμου όσο και για τον αριθμό των παιδιών που επιθυμούν να αποκτήσουν.

(Μαθητής Δ'τάξης

«...Θα παντρευτώ 22 χρονών. Παιδιά θα κάνω 4.

Μαθητής Στ'τάξης

«...Θα παντρευτώ 26 χρονών να έχω 7 παιδιά.

Μαθητής Δ΄τάξης

Όταν θα γινώ 30 χρονώνθα παντρευτώ και θα μείνω στα Λιβάδια, το ωραιότερο χωριό της Κρήτης»

Μαθητής Ε΄τάξης

Εγώ όταν θα μεγαλώσω θα παντρευτώ 22 χρονών.).

Ο γάμος συνιστά το δεύτερο σταθερό συστατικό του κοινωνικού προσανατολισμού των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι τόσο το γεγονός ότι τα παιδιά φαίνεται να έχουν επεξεργαστεί από την ηλικία αυτή το ζήτημα του γάμου όσο και το γεγονός ότι η οικογενειακή αποκατάσταση τίθεται σε προτεραιότητα έναντι της επαγγελματικής. Η προτεραιότητα αυτή δηλώνεται αφενός από το ηλικιακό όριο του γάμου το οποίο προβάλλουν οι μαθητές και το οποίο ως μέσο όρο εμφανίζει την ηλικία μεταξύ 20- 25 ετών, όπως επίσης και από το γεγονός ότι στα περισσότερα σκέφτομαι και γράφω των αγοριών η αναφορά στο γάμο, όπως και στην εντοπιότητα προηγείται της αναφοράς στο επάγγελμα.

Για τα κορίτσια, το ζήτημα της οικογενειακής αποκατάστασης συμπεριλαμβάνεται επίσης στον προγραμματισμό τους και φαίνεται να καταλαμβάνει σημαντικό μέρος στη σκέψη τους. Αναφέρονται κατά προτεραιότητα στο γάμο και συχνά παρουσιάζουν τις λεπτομέρειες της τέλεσής του ως μυστηρίου.

Ο γάμος εμφανίζεται ως πλήρως και λεπτομερώς καταχωρημένος στη συνείδηση των κοριτσιών ως εικόνα μιας διαδικασίας.

Μαθήτρια Στ΄τάξης

Θέλω να παντρευτώ το καλοκαίρι. Να πάρω ένα ωραίο νυφικό. Στο γάμο μου θέλω να είναι πολλοί άνθρωποι και να χω δυο παρανυφάκια.

Χαρακτηριστικό ως προς το σημείο αυτό είναι και το γεγονός ότι το συνηθέστερο θέμα των συζητήσεων μεταξύ των κοριτσιών σχετίζεται με το γάμο.

Διευθοντής

Τα κορίτσια, ενώ άλλα κοριτσάκια της ηλικίας τους μιλάνε για κουκλίτσες, για το λάστιχο, για το ένα, για το άλλο...τα κορίτσια εδώ συζητάνε...μπορώ να το πω απλά γαμπρίζουνε. Τους ενδιαφέρει τι θα κάνουν όταν μεγαλώσουν, πόσα παιδιά θα κάνουνε, τι χρυσαφικά θα τους πάρει η πεθερά τους, που θα μένουνε και τα λοιπά. Είναι πιο ώριμα τα κορίτσια. Γενικά βέβαια τα κορίτσια είναι πιο ώριμα, αλλά εδώ τα κορίτσια ασχολούνται με άλλα πράγματα.

Το ζήτημα του γάμου μεταφέρεται αντίστοιχα και στις ζωγραφιές των μαθητριών.

Ε. Ε΄τάξης

(Τα κορίτσια ζωγραφίζουν νυφικά, κοπελίτσες με βραχιολάκια, σκουλαρίκια, δαχτυλίδια και τα λοιπά).

Η ενασχόληση των κοριτσιών με το ζήτημα του γάμου και κυρίως ο τρόπος και ο βαθμός με τον οποίο αυτή εντοπίζεται δεν μπορεί παρά να δημιουργήσει προβληματισμό. Το συγκεκριμένο φαινόμενο προφανώς αντιτίθεται του τυπικά

αναμενόμενου για κορίτσια της ηλικίας αυτής και κυρίως δεν συμβαδίζει με την παιδικότητά τους. Εκείνο που από τον εκπαιδευτικό εντοπίζεται ως ωριμότητα («...Είναι πιο ώριμα τα κορίτσια»), στην πραγματικότητα δεν φαίνεται παρά μια εξαναγκασμένη στρέβλωση της παιδικότητας. Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθήτριες την προοπτική του γάμου αποδεικνύει ότι δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη λειτουργία και την ουσία του περιεχομένου του. Τα κορίτσια παραμένουν στις πρακτικές λεπτομέρειες της διαδικασίας του γάμου, τις οποίες εντούτοις αντιλαμβάνονται ακριβώς μέσα από το συναισθηματικό πρίσμα της παιδικότητάς τους. Ασχολούνται με τα δώρα και τα φορέματα, τα οποία τις εντυπωσιάζουν και ολοκληρώνουν την κατανόηση του γάμου σε αυτά. Αυτά ακριβώς τα συστατικά φαίνεται να αποτελούν σε μεγάλο βαθμό μια κλειδα εξασφάλισης της «επιβολής» της φυσικοποίησης του γάμου σε μικρή ηλικία στα κορίτσια. Το πρώτο επίπεδο της αποδοχής διέρχεται από την παιδικότητα των κοριτσιών. Η φυσικοποίηση του περιεχομένου του γάμου, από την άποψη των υποχρεώσεών του, έχει ήδη εξασφαλιστεί μέσω της ενεργούς ανάθεσης σχετικών ευθυνών στο κορίτσι εντός της οικογένειας. Ο χαρακτήρας της σιωπηλά επιβεβλημένης αποδοχής και της φυσικοποίησης του γάμου στις μαθήτριες αποκαλύπτεται από τις ίδιες τις αναφορές τους. Έτσι, ενώ αρχικά ο γάμος υπό τους ηλικιακούς και περιεχομενικούς όρους της κοινωνίας φαίνεται πλήρως αποδεχτός,

Μαθήτρια Δ΄τάξης

*Θέλω να παντρευτώ στα 22 και να κάνω πολλά παιδιά και να τα προσέχω.
Στο γάμο μου θέλω να φορώ ένα ωραίο νυφικό και να μου βάλουν επολλά χρυσά.*

οι ίδιες μαθήτριες στα σκέφτομαι και γράφω τους προβάλλουν την επιθυμία τους για νέες εμπειρίες και συνθήκες ζωής, οι οποίες δεν ανακλούν τις συνθήκες της κοινωνίας στην οποία ζουν. Αναφέρονται με λεπτομέρεια στην ποιότητα των συνθηκών της ενήλικης ζωής τους και εκφράζουν έμμεσα την ανάγκη τους για τη διεύρυνση του βιωματικού τους πλαισίου.

(Μαθήτρια Δ΄τάξης, συνέχεια)

Θέλω να έχω ένα αυτοκίνητο, ένα σπίτι στο Ρέθυμνο κοντά στη θάλασσα, να σπουδάσω στο Ηράκλειο, να κάνω πολλά ταξίδια, να κάνω το γύρο της Ελλάδας, να δω την Ακρόπολη»).

Η αντίφαση στην οποία η ίδια η μαθήτρια οδηγείται θεωρούμε ότι ανακλά τη σύγκρουση μιας συνείδησης που έχει αναπόφευκτα και με ισχυρούς όρους αποτύπωσης διαμορφωθεί από το περιβάλλον. Τα συστατικά ωστόσο της συνείδησης αυτής δεν είναι αποδεκτά και κυρίως δεν είναι φυσικά για το υποκείμενο. Έχει ήδη καταστεί

σαφές ότι το κοινωνικό πλαίσιο ωθεί το κορίτσι στις προδιαμορφωμένες σταθερότητές του. Οι όροι εντούτοις υπό τους οποίους προτείνονται οι σταθερότητες αυτές στο κορίτσι καταστρατηγούν ρητά βασικές ελευθερίες του (υπό τη συγκειμενική έστω εκδοχής τους) και κυρίως το τοποθετούν σε θέση «υποτέλειας» έναντι του ανδρικού φύλου. Το γεγονός αυτό δημιουργεί εύλογες εσωτερικές ενστάσεις στο κορίτσι και το ενεργοποιεί προς μια κατεύθυνση «απόδρασης». Η δυναμική εντούτοις της κοινωνικής μάθησης παραμένει εξαιρετικά ισχυρή. Η ισχύς της αυτή αποτυπώνεται στην αντίφαση που ανιχνεύουμε στην στάση των μαθητριών και που δε συνιστά παρά το σύμπτωμα μιας εσωτερικής σύγκρουσης.

Αντίθετα προς τις αντιφάσεις και τις συγκρούσεις που φαίνεται να βιώνουν τα κορίτσια σε σχέση με τα ορισμένα πλαίσια της δράσης τους, τα αγόρια αποδέχονται πλήρως τα τεθειμένα πλαίσια δράσης που αντιστοιχούν στο φύλο τους. Ακόμα περισσότερο, εμφανίζονται ως φυσικοί κληρονόμοι αλλά και «μεταπράτες» των πλαισίων αυτών. Η απουσία εσωτερικών ενστάσεων του αγοριού απέναντι στα προτεινόμενα από το κοινωνικό πλαίσιο πρότυπα κοινωνικής αποκατάστασης, η φυσική είσπραξή τους, ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό από δύο διαφορετικές συνιστώσες:

- ⇒ τη βιοποριστική ασφάλεια που τους παράσχεται μέσω της κληροδοτικής λογικής στην εργασία και στην περιουσία
- ⇒ τη διασφάλιση του αισθήματος εξουσιαστικής υπεροχής και πλήρους αυτονομίας έναντι του αντίθετου φύλου. .

Όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει η σχέση του αγοριού με την οικογενειακή περιουσία καλλιεργείται πρόωρα και με ιδιαίτερη έμφαση. Το γεγονός αυτό φαίνεται να επιδρά όχι μόνο στον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών αλλά και να μειώνει τα κίνητρα για σχετική αναζήτηση. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μαθητή της Στ' τάξης:

Όταν μεγαλώσεις έχεις σκεφτεί τι επάγγελμα θα ήθελες να ακολουθήσεις; Το καλοκαίρι να γινώ ναυαγοςώστης και το χειμώνα που δε μπορώ να μαι τίποτα στο μπαράκι...μπαρ...έχομε δικό μας μπαρ εδώ.

Το υποκείμενο αναφέρεται στον επαγγελματικό προσανατολισμό του. Δηλώνει ότι θέλει να γίνει ναυαγοςώστης. Γνωρίζει ότι είναι ένα επάγγελμα που περιορίζεται μόνο στους καλοκαιρινούς μήνες και δηλώνει ότι το χειμώνα δεν θα ασχολείται επαγγελματικά με κάτι: δε θα είναι «τίποτα». Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ταυτίζει το «τίποτα» με την παρουσία του στο χωριό και την ενασχόλησή του με το

μπαράκι που διατηρεί η οικογένεια. Αν επιχειρήσουμε να αναλύσουμε τον τρόπο την διατύπωση του λόγου του υποκειμένου, ενδέχεται να κατακτήσουμε μια πρώτη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο έχει καταχωρηθεί στη συνείδηση του υποκειμένου τόσο

- ▶ η έννοια του επαγγέλματος όσο και
- ▶ η σχέση του με την οικογενειακή ιδιοκτησία

Παρατηρούμε ότι όταν τον ρωτήσαμε τι επάγγελμα θέλει να ακολουθήσει έδωσε προτεραιότητα σε αυτό του ναυαγοσώστη. Δεν φάνηκε να επηρεάζεται από το κριτήριο του βιοπορισμού που το επάγγελμα εξυπηρετεί. Ενδεχομένως διότι λόγω ηλικίας δεν το έχει πλήρως αντιληφθεί. Ωστόσο, αυτό δε φαίνεται να λειτουργεί ανασταλτικά στο να επιλέξει το επάγγελμα αυτό καθώς ακόμα και κατά τους χειμερινούς μήνες, που δε θα έχει επάγγελμα, έχει την οικονομική ασφάλεια μιας δουλειάς που προϋπάρχει ήδη από τον πατέρα του. Ταυτίζει τη δουλειά που θα βρει έτοιμη από τον πατέρα του με την έννοια του επαγγέλματος. Εδώ αντιλαμβανόμαστε τη λειτουργία της πατρικής παρουσίας ως μια αυτονόητη και αδιακύβευτη συνθήκη βιοποριστικής ασφάλειας. Η συνθήκη αυτή είναι προφανές ότι δεν του καλύπτει την πτυχή που σχετίζεται με την σχέση του εργαζόμενου με το αντικείμενο εργασίας, δηλαδή την επιθυμία για ένα επάγγελμα που θα τον καλύπτει όχι μόνο οικονομικά αλλά και ψυχολογικά. Στο σημείο αυτό το υποκείμενο αποδεικνύει ότι του είναι συνειδητή και αυτή του η ανάγκη και προβάλλει το επάγγελμα του ναυαγοσώστη περισσότερο ως απάντηση στο «τι μ' αρέσει να κάνω» παρά στο «τι θα κάνω». Το «τι θέλω να κάνω» ωστόσο φαίνεται να υπερσκελίζεται στη συνείδηση του παιδιού από το «τι ξέρω ότι θα κάνω» και από το «τι έχω έτοιμο μάθει να κάνω». Ο επαγγελματικός προσανατολισμός εκδηλώνεται υπό τη μορφή της κληροδοτικής λογικής στην εργασία για το αγόρι, με πρόωρο προσδιορισμό της επαγγελματικής συνθήκης ως συνέχειας του επαγγέλματος του πατέρα. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχουν περιορισμένα κίνητρα επαγγελματικής ανησυχίας και άρα περιορισμένη διάθεση για αντίστοιχη αναζήτηση. Στο σημείο αυτό φωτίζεται και η αιτία για την προτεραιότητα την οποία τα αγόρια δίνουν στην οικογενειακή αποκατάσταση έναντι της επαγγελματικής. Τα όρια και τα πλαίσια της οικογενειακής αποκατάστασης αισθάνονται ότι απομένει να οριστούν ενώ η επαγγελματική αποκατάσταση είναι ήδη προσδιορισμένη.

Η δεδομένη επαγγελματική αποκατάσταση εντός του χωριού, προσδιορίζει άμεσα και τα κριτήρια της οικογενειακής αποκατάστασης. Ο γάμος, υπό τους ισχύοντες κοινωνικούς όρους, συνιστά ένα φυσικό συμπλήρωμα του πατρικού προτύπου ζωής.

Η θέση εξάλλου που αναγνωρίζεται στο αγόρι, ως ενεργητικού μέλους της οικογενειακού και του κοινωνικού συστήματος, οι εξουσιαστικές δικαιοδοσίες τόσο σε σχέση με την οικογένεια συνολικά όσο και σε σχέση με το αντίθετο φύλο αλλά και το απόλυτο αίσθημα αυτονομίας που περιβάλλει γενικότερα τη δράση του, διασφαλίζουν για το αγόρι την πλήρη αποδοχή του κοινωνικού πλαισίου που του προτείνεται. Η αποδοχή αυτή ενισχύεται έτι παραπάνω από την απουσία εμπειριών από διαφορετικά περιβάλλοντα σκέψης και δράσης.

5.2. Επαγγελματικοί Προσανατολισμοί: Υλικά Κριτήρια και Παραβατικές Αναφορές.

Οι κατευθύνσεις προς τις οποίες τα παιδιά εκδηλώνουν τους επαγγελματικούς προσανατολισμούς τους μπορούν να κατηγοριοποιηθούν υπό τη σκοπιά τριών βασικών κριτηρίων:

- ▶ την εκπαιδευτική βαθμίδα που προϋποθέτουν
- ▶ την προοπτική που διανοίγουν για έξοδο από το χωριό
- ▶ την παραβατικότητα της φύσης τους

Τα τρία αυτά χαρακτηριστικά θα παρουσιαστούν αλληλοδιαδοχικά σε συνάρτηση με το φύλο. Στις γενικότερες ωστόσο προσδοκίες των παιδιών τόσο των μαθητριών όσο (και κυρίως των μαθητών) κεντρική θέση καταλαμβάνει το κριτήριο των υψηλών οικονομικών απολαβών. Μέσα από τις συνεντεύξεις και τα σκέφτομαι και γράφω των παιδιών, η επιθυμία για τα χρήματα κατατίθεται από τα παιδιά είτε άμεσα είτε έμμεσα, κυρίως μέσα από αναφορές σε εξαιρετικά ακριβά αυτοκίνητα.

Μαθητής Δ΄τάξης

Θέλω να 'χω πολλά λεφτά και ν' αγοράσω μια camprio (Mercedes).

(Μαθήτρια Στ΄τάξης

Θέλω όταν είμαι μεγάλη να ζω καλά και να 'χω πολλά χρήματα. Θέλω να πάρω μια κόκκινη BMW, όπως της μαμάς της Μαρίας της Π.»)

Η επιθυμία των παιδιών να αποκτήσουν πολλά χρήματα συνδέεται συστηματικά με την απόκτηση ακριβού αυτοκινήτου η οποία αποτελεί σαφή επιρροή της επιλογής των

κατοίκων σε αντίστοιχης οικονομικής κατηγορίας αυτοκίνητα. Το γεγονός αυτό το διαπιστώσαμε οι ίδιοι από την επίσκεψή μας στα δύο χωριά, όπου τα αυτοκίνητα αυτής της οικονομικής κατηγορίας (Mercedes και BMW) αναλογικά προς τον πληθυσμό αλλά και το γεωργικο-κτηνοτροφικό χαρακτήρα της περιοχής είναι εντυπωσιακά πολλά.

Σε σχέση με την εκπαιδευτική βαθμίδα που προϋποθέτουν τα επαγγέλματα που αναφέρουν τα παιδιά διαφαίνεται, μια διαφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών. Οι μαθητές αναφέρονται αποκλειστικά και μόνο σε επαγγέλματα τεχνικού χαρακτήρα τα οποία προϋποθέτουν την ολοκλήρωση της Α/θμιας ή Β/θμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα εξ αυτών: καυστηραντζής, χτίστης, ποδοσφαιριστής, ιδιοκτήτης συνεργείου αυτοκινήτων, ιδιοκτήτης bar. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η επιθυμία να αποκτήσουν ένα δικό τους bar ή να εργαστούν σε αυτό, αναφέρεται συχνά από μαθητές. Διευκρινίζουν μάλιστα και το μέρος που θα ήθελαν να είναι το bar αυτό, αναφέροντας κεντρικότερα χωριά της περιφέρειας. Από τις συνεντεύξεις μας με τα παιδιά διαπιστώνεται ότι αρκετοί από τους κατοίκους της περιοχής έχουν ανάλογες επαγγελματικές ενασχολήσεις στα συγκεκριμένα χωριά.

Οι συχνότερες αναφορές των αγοριών προβάλλουν το επάγγελμα του πατέρα ως δική τους μελλοντική επιλογή.

(Μαθητής Ε' τάξης

«Ο πατέρας μου είναι βοσκός και εγώ θα γίνω βοσκός».)

Επειδή μάλιστα η πλειοψηφία των γονέων ασχολείται με τη γεωργία και τη κτηνοτροφία, το συνηθέστερο επάγγελμα που αναφέρεται είναι αυτό του βοσκού.

(Μαθητής Ε' τάξης

«Εγώ θα γίνω βοσκός να πάρω ένα Nissan να ανεβαίνω πολύ ψηλά στα όρη και να τα 'αφήνω να βόσκουντε και θέλω να γενώ και καφετζής και νά 'περνα πολλά λεφτά και δε θα 'ναι κανενούς άλλου. Και πιο πολύ θα 'μια βοσκός και θα 'μαι Συνεχώς στα όρη γιατί πιο πολύ μ' αρέσει εκεί».)

Οι αναφορές των μαθητών στο επάγγελμα του πατέρα συμπληρώνονται πάντα και από λεπτομερείς περιγραφές των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης εργασίας.

(Μαθητής Ε' τάξης

«Εγώ όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω χτίστης και να μπροκάνω τα ξύλα και όποιος θέλει να του φτιάξω το σπίτι θα μου έλεγε να του το φτιάξω».)

Τα αγόρια έχουν ήδη εμπλακεί στο επάγγελμα του πατέρα και γνωρίζουν τη φύση του. Το επάγγελμα του πατέρα είναι γι αυτούς οικείο και μαθημένο. Αντιθέτως, οι μαθητές που αναφέρονται σε επάγγελμα διαφορετικό από εκείνο του πατέρα περιορίζονται στην

απλή αναφορά του. Σε αρκετά σκέφτομαι και γράφω των παιδιών όπου προβάλλεται κάποιο διαφορετικό επάγγελμα, το επάγγελμα του πατέρα παραμένει ως η βασική ή παράλληλη επιλογή.

(Μαθητής Δ' τάξη

Εγώ όταν μεγαλώσω θα γενώ κτηνοτρόφος αλλά θα γενώ και αστυνομικός γιατί μου αρέσουν και τα δύο επαγγέλματα».)

Οι μαθήτριες αναφέρονται σε επαγγέλματα που προϋποθέτουν την ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και εντάσσουν την επαγγελματική αποκατάστασή τους στο ευρύτερο πλαίσιο του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις συνθήκες της ενήλικης ζωής τους.

(Μαθήτρια Ε' τάξης

«Εμένα το όνειρό μου είναι να σπουδάσω και να γίνω δασκάλα»

Μαθήτρια Στ' τάξης

«Εγώ θα ήθελα να γίνω πολιτικός μηχανικός και θα ήθελα να μοιάσω της νονάς μου. Έχω σκεφτεί τα θέλω να γίνω και κάνω όνειρα».)

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός των κοριτσιών συσχετίζεται με τις συνθήκες τη ευρύτερης κοινωνικής αποκατάστασής τους και παρουσιάζεται ως το αποτέλεσμα της σχετικής ανησυχίας τους. Το σχολείο συσχετίζεται ως προϋπόθεση με τους προσανατολισμούς τους. Ενώ για τα αγόρια το επάγγελμα προβάλλεται ως απόφαση που δεν μπορεί εύκολα να υπονομευθεί από κάποιους παράγοντες, για τα κορίτσια το επάγγελμα φαίνεται να συνιστά μια προσδοκία που εξαρτάται από προϋποθέσεις και δυνατότητες. Στη συνάφεια αυτών των προϋποθέσεων και των δυνατοτήτων χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι μαθήτριες αισθάνονται την ανάγκη να τονίσουν εμφατικά την πίστη και την αποφασιστικότητά τους να προσπαθήσουν για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων. Κυρίως αισθάνονται την ανάγκη να διευκρινίσουν ότι έχουν την πρόθεση να ολοκληρώσουν το σχολείο.

Μαθήτρια Στ' τάξης

«Εγώ θέλω να γίνω δασκάλα και το πιστεύω».

Μαθήτρια Ε' τάξης

«Εγώ θέλω να ξεσκολίσω όλο το σχολείο και να πάω στις σπουδές»

Μαθήτρια Δ' τάξης

«Εγώ όταν μεγαλώσω θέλω να τελειώσω όλο το σχολείο και μετά να σπουδάσω»

Οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι οι αναφορές αυτές των μαθητριών αποτελούν την αφετηρία του σκέφτομαι και γράφω. Οι μαθήτριες εκφράζουν στην πραγματικότητα το μειωμένο αίσθημα εμπιστοσύνης που έχουν σε σχέση με τη δυνατότητα επίτευξης των στόχων τους. Η έμμονη διευκρίνιση της πρόθεσής τους να τελειώσουν το σχολείο

αποδεικνύει το φόβο τους ότι για κάποιους λόγους δε θα το καταφέρουν. Παράλληλα και πιο σημαντικά αποδεικνύει το γεγονός ότι για τα κορίτσια η παρακολούθηση του σχολείου κατανοείται όχι ως αυτονόητο και αδιακύβευτο δικαίωμα αλλά ως μια εξωτερικά παρεχόμενη συνθήκη.

Σε σχέση με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν τις γενικές κατευθύνσεις που αναδύθηκαν από τα δεδομένα που και εμείς συλλέξαμε από τα ίδια τα παιδιά. Διευκρινίζουν επίσης ότι οι προσανατολισμοί των αγοριών ανακλούν και την αντίστοιχη διαχείριση του μαθητικού τους ρόλου. Τα αγόρια εμφανίζουν πράγματι μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα και αναγνωρίζουν ρητά τις χαμηλές επιδόσεις τους ως το αποτέλεσμα της δικής τους ενσυνείδητης επιλογής.

E. Στ' τάξης

«Τα αγόρια όταν ζοριστούν και πιεστούνε κάπου λένε «ε δε θα τα μάθουμε και όλα κύριε, βοσκοί θα γίνουμε» ή «εμένα δε με ενδιαφέρουν αυτά τα πράγματα γιατί εγώ θα γίνω υδραυλικός», «θα γίνω καυστηραντζής», «θα γίνω ηλεκτρολόγος αυτοκινήτων», «κρεοπώλης». Ενός ο νονός του έχει κρεοπωλείο στο Ηράκλειο. Θέλουν να μείνουν στο χωριό.»)

Το αίσθημα της βιοποριστικής ασφάλειας που εξασφαλίζει στους μαθητές το επάγγελμα του πατέρα αλλά και ο γενικότερος προσανατολισμός τους σε επαγγέλματα που δεν προϋποθέτουν κατ' αυτούς την ολοκλήρωση του σχολείου, τους καλλιεργεί μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία το σχολείο και το περιεχόμενό του έχουν προαιρετικό χαρακτήρα.

Για τα κορίτσια οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν την εκπεφρασμένη επιθυμία τους για ανώτερες ή ανώτατες σπουδές, τονίζοντας ωστόσο ότι η στάση τους απέναντι τα μαθήματα όπως και τα ευρύτερα ενδιαφέροντά τους δεν υποστηρίζουν πραγματικά την επιθυμία τους αυτή.

E. Στ' τάξης

Μου λένε για παράδειγμα ότι «θα γίνω γιατρός», «θα γίνω αισθητικός» ας πούμε...δεν διαβάζουν όμως. Δεν 'χουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Δε βλέπω να έχουν το μεράκι να το παλέψουν. Χαρακτηριστικό στοιχείο ως προς αυτό είναι οι πάρα πολύ συχνές συζητήσεις για το πόσα παιδιά θα κάνουν και το τι ονόματα θα δώσουν στα παιδιά. Στην αυλή του σχολείου, στο διάλειμμα δηλαδή.»

Οι εκπαιδευτικοί πιστοποιούν παράλληλα την προέχουσα θέση του οικονομικού κριτηρίου που προβάλλουν τα παιδιά.

E Στ' τάξης

«Θέλουν να μείνουν στο χωριό. Αλλά το χρήμα έρχεται πρώτο. Θέλουν όλοι ν' αγοράσουν ακριβά αυτοκίνητα όταν θα μεγαλώσουν ας πούμε. Και όλοι θέλουν Mercantes ή BMW».

Διευθυντής

Ναι τα παιδιά βιώνουν ως αυτονόητες και υποχρεωτικές τις δουλειές αυτές. Όχι όμως ως καταπίεση. Το θεωρούν τελείως φυσιολογικό. Θεωρούν ότι τα ζώα του πατέρα είναι και δικά του, ότι αυτός θα τα αναλάβει. Ότι κάποια στιγμή όταν θα τελειώσει το σχολείο θα πάρει ένα 4x4, ότι θα πρέπει να ξέρει για τα ζώα, ότι αυτή είναι η περιουσία του, ότι αφήνουνε πολύ καλά χρήματα. Τα χρήματα μου έκανε και μένα εντύπωση στην αρχή που τα παιδιά τα λένε συνέχεια. Δηλαδή συζητάνε και πολύ

γι αυτά...για τις επιδοτήσεις...εδώ στην περιοχή παίρνουν πολύ καλές επιδοτήσεις για τα ζώα κ.λ.π.. Τα αγόρια πιο πολύ. Δηλαδή τους λες τι θα κάνουν και σου λένε θα κάνω ένα επάγγελμα που να βγάζει πολλά λεφτά.

Στο σημείο αυτό αναδύεται μια κρίσιμη πτυχή που σχετίζεται με το οικονομικό κριτήριο και τον τρόπο με τον οποίο αυτό επιδρά στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Το κριτήριο των υψηλών οικονομικών απολαβών φαίνεται να ταυτίζεται στη συνείδηση των παιδιών με τις παράνομες δραστηριότητες οι οποίες εν προκειμένω παρουσιάζονται ως μέσο εξασφάλισης «εύκολου χρήματος».

Ε. Στ' τάξης

«Ξέρουν την αξία του χρήματος. Θέλουν να έχουν δουλειά που να φέρνει πολλά χρήματα. Θέλουν ένα ακριβό αυτοκίνητο και ένα πολύ καλό σπίτι στο χωριό και ένα δεύτερο στο Πέραμα ή στο Πάνορμο ή στο Ρέθυμνο. «Και πως θα τα κάνεις παιδάκι μου όλα αυτά;», ρωτάς και φτάνουμε μετά σε απαντήσεις άλλες οι οποίες έχουν να κάνουν με παράνομες εργασίες».

Η καλλιέργεια ινδικής κάνναβης και η διατήρηση νυχτερινών κέντρων διασκέδασης σε κεντρικότερα χωριά της περιοχής προβάλλονται ως οι κατεξοχήν δυνατότητες εξασφάλισης οικονομικής άνεσης. Μαθητής της Στ' τάξης σε σκέφτομαι και γράφω που δόθηκε από το δάσκαλο της τάξης στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με θέμα: «Τι θέλω να γίνω όταν μεγαλώσω», γράφει:

«Όταν μεγαλώσω θέλω να 'χω ένα μπαράκι με γυναίκες στο Πέραμα, ένα 4X4, μια compressor και μια φυτεία στον Ψηλορείτη».

Η συγκεκριμένη αναφορά του μαθητή είναι το πλήρες σκέφτομαι και γράφω του μαθητή και όχι κάποιο απόσπασμά του.

Το περιεχόμενο των προσανατολισμών που προβάλλει ο μαθητής αποτελεί ακριβή μεταφορά υπαρχουσών συστατικών των συνθηκών της κοινωνίας. Το φαινόμενο της καλλιέργειας ινδικής κάνναβης, εξάλλου έχει ήδη παρουσιαστεί σε προηγούμενη θεματική. Η ενασχόληση ωστόσο με δραστηριότητες που σχετίζονται με τη νυχτερινή ζωή και κυρίως με μια παράνομη ή μη συμβατική έστω διάστασή της, αναδύεται μέσα από την παρούσα κατηγορία ως αξιοσημείωτο συστατικό των επαγγελματικών συνθηκών της κοινωνίας. Οι συχνές αναφορές των παιδιών σε αυτό και κυρίως η συχνή

υιοθέτησή του ως προτύπου επαγγελματικού, προσανατολισμού επικυρώνουν αυτήν την διαπίστωση. Χαρακτηριστική στο σημείο αυτό είναι και η δήλωση μαθήτριας της Ε΄ τάξης προς τον δάσκαλό:

«Εγώ θέλω να γίνω ή κομμώτρια ή μπαρ-γούμαν στο Πέραμα κύριε».

Στη συνάφεια της σύνδεσης της παρανομίας με την εξασφάλιση χρημάτων, συχνές επίσης είναι οι αναφορές στο φαινόμενο της ζωοκλοπής. Σημαντικό στο σημείο αυτό είναι το γεγονός ότι το φαινόμενο της ζωοκλοπής, που συνιστά μια παράνομη δραστηριότητα γίνεται κατανοητό από τους μαθητές ως επάγγελμα.

Ε. Δ΄ τάξης

*«Ε βεβαία. Άμα ρωτάς το παιδί και σου λέει τι θες να γίνεις «Ζωοκλέφτης»!
«Ζωοκλέφτης». Από ιστορίες επίσης που λένε για τους δικούς τους, θείους, θείες,
νονά, νονό...σημαντικό ρόλο παίζουν τα χρήματα».*

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι αναφορές τέτοιου χαρακτήρα προέρχονται αποκλειστικά από τα αγόρια. Θα πρέπει δε να διευκρινίσουμε ότι τόσο στις συνεντεύξεις μας με τα παιδιά όσο και στα σκέφτομαι κα γράφω δεν υπήρξαν τέτοιες αναφορές. Ενώ το δεδομένο αυτό δημιουργεί εν πρώτοις μια αντίφαση προς το περιεχόμενο των μεταφορών των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα είναι πλήρως ερμηνεύσιμο. Η καθημερινή και αυθόρμητη επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς αίρει εκ των πραγμάτων τις επιφυλάξεις των παιδιών και απελευθερώνει την έκφρασή τους. Το φαινόμενο εξάλλου της καλλιέργειας ινδικής κάνναβης, όπως έχουμε ήδη αναφέρει δεν εμφανίζεται νομιμοποιημένο στη συνείδηση των παιδιών. Η φυσικότητα με την οποία οι μαθητές αναφέρονται σε αυτό καθημερινά στο σχολείο σχετίζεται και με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται για αρκετό καιρό στο περιβάλλον τους, του οποίου έχουν πλέον καταστεί μέρος (τουλάχιστον στο επίπεδο της οικειότητας της παρουσίας τους). Εμείς, αντιθέτως αποτελέσαμε για τα παιδιά έναν εξωτερικό επισκέπτη και ακόμα περισσότερο έναν «παρατηρητή». Η επιφύλαξη απέναντί μας ήταν όχι μόνο αναμενόμενη αλλά και προφανής. Κατά τη διεξαγωγή εξάλλου των συνεντεύξεων, αρκετές ήταν οι στιγμές που διαπιστώναμε ότι αυτή η επιφύλαξη μετατρεπόταν σε καχυποψία (κυρίως από μέρους των αγοριών). Αυτή η καχυποψία εκδηλώθηκε κυρίως στις ερωτήσεις, που όπως αποδείχθηκε, εισέβαλλαν σε ζητήματα αυξημένης ευαισθησίας. Χαρακτηριστική στο σημείο αυτό ήταν η αμηχανία που εμφάνισαν σε θέματα όπως η καλλιέργεια ινδικής κάνναβης και η οπλοκατοχή. Η καχυποψία αυτή εκφράστηκε και υπό τη μορφή φόβου. Οι μαθητές

ρώτησαν τους εκπαιδευτικούς εάν η έρευνα υποκινείται από την αστυνομία. Επίσης χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Μαθητή 1. Ενώ εντοπίσαμε το συγκεκριμένο μαθητή ως υποκείμενο για την έρευνα από την πρώτη ημέρα της επαφής μας, τελικά διενεργήσαμε τη συνέντευξη μαζί του μετά από δυο ημέρες. Στο διάστημα αυτό επιχειρήσαμε (όπως και με τα λοιπά υποκείμενα της έρευνας) να τον προσεγγίσουμε και να εξασφαλίσουμε τη μεγαλύτερη δυνατή οικειότητα. Στην προσέγγισή μας αυτή ο μαθητής ανταποκρίθηκε πλήρως. Κατά τη διάρκεια δε της συνέντευξης υπήρξε ιδιαίτερα συνεργάσιμος αλλά και περισσότερο από τα υπόλοιπα υποκείμενα αναλυτικός. Την επόμενη ωστόσο ημέρα ήρθε στο σχολείο και απέφυγε συστηματικά και με προφανή τρόπο οποιαδήποτε επαφή μαζί μας ενώ (όπως μας πληροφόρησαν οι εκπαιδευτικοί) ενημέρωσε τα παιδιά των υπολοίπων τάξεων για την αστυνομική ιδιότητά μας και τα παρότρυνε να μην δεχτούν να υποβληθούν σε συνέντευξη. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η στάση του μαθητή απέναντί μας δεν διαφοροποιήθηκε αμέσως μετά τη συνέντευξη (η οποία διενεργήθηκε κατά τις δύο πρώτες ώρες του προγράμματος). Αντιθέτως, κατά τις υπόλοιπες ώρες του προγράμματος εξακολουθούσε να είναι φιλικός απέναντί μας. Το στοιχείο αυτό μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι η αλλαγή της συμπεριφοράς του οφείλεται σε επιρροές που δέχτηκε εκτός σχολείου και ενδεχομένως από το οικογενειακό περιβάλλον του. Τα στοιχεία αυτά θεωρήσαμε ότι είναι σκόπιμο να αναφερθούν προκειμένου να τονίσουμε την προφανή επίγνωση της παράνομης φύσης των περιών ο λόγος δραστηριοτήτων. Επιλέγουμε δε να τα παρουσιάσουμε στο μέρος αυτό ακριβώς για να τονίσουμε ταυτόχρονα το γεγονός ότι η πλήρης συνειδητοποίηση της παράνομης φύσης των δραστηριοτήτων αυτών δεν αποτρέπει τους μαθητές από το να τις «υιοθετήσουν» και να τις εντάξουν στον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο αποτυπώνεται ένα από τα ισχυρά συμπτώματα των συνθηκών κοινωνικοποίησης και κυρίως εγγράφεται μια από τις πιο κρίσιμες επικινδυνότητες των συνεπειών της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: Τελική παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

10.1. Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας

«Το πρώτο πράγμα που κάναμε όταν ήρθαμε εδώ πριν από δύο χρόνια, ήταν να βάλουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν...να ζωγραφίσουν τις εμπειρίες τους και τα λοιπά. Τα δε κορίτσια ζωγραφίσανε νυφικά, κοπελίτσες με βραχιολάκια, σκουλαρίκια, δαχτυλίδια και τα λοιπά. Τα αγόρια ζωγραφίσανε αγροτικά 4x4, Mercedes, BMW...ζωγραφίσανε κλούβες αστυνομίας με χασισόδεντρα...ζωγραφίσανε όπλα, μαχαίρια, τράγους και σκυλιά».

(Απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον διευθυντή του σχολείου 2).

Ο τρόπος με τον οποίο διοχετεύεται στα μέλη του συγκεκριμένου κοινωνικού πεδίου το περιεχόμενο των κοινωνικών συνθηκών του, φαίνεται να αναπαράγει με απόλυτη και σχεδόν απαρέγκλιτη πιστότητα τα υπάρχοντα κοινωνικά πλαίσια σκέψης και δράσης και να διασφαλίζει τη συντήρηση των αντίστοιχων κοινωνικών πρακτικών. Η πιστή αυτή αναπαραγωγή των συνθηκών σχετίζεται καθοριστικά με τη στεγανότητα της ίδιας της κοινωνίας και την ομοιογένεια που χαρακτηρίζει τις δομές της αλλά και τα πλαίσια της σκέψης της. Ο μειωμένος βαθμός πολυπλοκότητας και η έλλειψη δεκτικότητας σε νέα και διαφορετικά πλαίσια σκέψης και δράσης, οδηγεί πράγματι τα μέλη της κουλτούρας σε μια μονοδιάστατη αντίληψη του αντικειμενικού κόσμου. Οι ρόλοι που το οικογενειακό περιβάλλον διοχετεύει στο κοινωνικοποιούμενο άτομο παρουσιάζονται ως μοναδικοί, αυτονόητοι και αναπόδραστοι. Το αναπόδραστο των ρόλων αυτών ενδυναμώνεται σημαντικά από το γεγονός ότι τα ίδια τα άτομα δεν έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν κριτική στάση έναντι των δοσμένων συνθηκών καθώς όλες οι εμπειρίες τους αντλούνται από το ίδιο πλαίσιο δράσης. Η βασικότερη ωστόσο ενίσχυση του αναπόδραστου της βιοτικής τροχιάς που το κοινωνικό περιβάλλον φαίνεται να χαράσσει στα μέλη του προέρχεται από την πρόωρη και ενεργή εμπλοκή των ίδιων των ατόμων στα προτεινόμενα πλαίσια. Η, ούτως ή άλλως σθεναρή στην αποτύπωσή της, πρωτογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου ενισχύεται με έναν ιδιότυπο τρόπο κατά τη φάση της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Στο στάδιο αυτό, ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου αναιρείται σε μεγάλο βαθμό μέσα από, ισχυρές στην ένταση και την έκτασή τους, διαδικασίες πραγματικής και συμβολικής απομάκρυνσης του ατόμου από αυτό. Η δυνατότητα του σχολείου να λειτουργήσει

παράλληλα αλλά πιο ισχυρά από την οικογένεια στο στάδιο αυτό, αναπτύσσοντας στο άτομο έναν εναλλακτικό τρόπο σκέψης και εισάγοντάς το, νοερά έστω, σε διαφορετικά πλαίσια δράσης, υπονομεύεται από την απαξίωση που η οικογένεια εκδηλώνει απέναντί του. Οι ενήλικοι ρόλοι που τα παιδιά αναλαμβάνουν εντός της οικογένειας, συνιστούν χρονικά το σημαντικότερο μέρος των αναπαραστάσεών τους. Παράλληλα, η προτεραιότητα που η οικογένεια αναγνωρίζει καταφανώς στους ρόλους αυτούς των παιδιών έναντι του μαθητικού τους ρόλου, ενδυναμώνει και ποιοτικά τη δυναμική των αναπαραστάσεων αυτών. Το παιδί τοποθετείται από το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον έναντι του σχολείου με προφανή άρνηση και ελλιπή δεκτικότητα.

Η πρόωρη εμπλοκή των παιδιών σε εργασιακούς ρόλους που αντιστοιχούν στο φύλο τους, ταυτίζεται και με την παράλληλη προβολή των μακροπρόθεσμων και ανάλογων επίσης προς το φύλο επαγγελματικών και κοινωνικών προτύπων. Στη διαδικασία αυτή το αγόρι αντιλαμβάνεται από πολύ νωρίς την αυτονομία του και την ανδρική υπεροχή του ως αυτονόητα συστατικά της ταυτότητάς του. Η ίδια η οικογένεια, μέσω της πατρικής φιγούρας, αποδίδει τα συστατικά αυτά στο αγόρι και δομεί ευρύτερα τη θέση του και την επικοινωνιακή λειτουργικότητά του εντός της οικογένειας με βάση αυτά. Για το κορίτσι, η κατανόηση και η προένδυση του ενήλικου ρόλου και της θέσης του εντός του κοινωνικού συστήματος ακολουθεί ανάλογες αλλά προς διαφορετική κατεύθυνση διαδικασίες. Η ενοχοποίηση της σεξουαλικότητάς του, η περιορισμένη ελευθερία του έναντι του αντίθετου φύλου και οι συνεχείς περιχαράκώσεις της συμπεριφοράς του στο όνομα της διατήρησης της τιμής της οικογένειας, συσταίνουν το ρόλο της ως παθητικού μέλους της οικογενειακού και κοινωνικού συστήματος εν γένει. Η διαχειριστική και υποτιμητική στάση του αρσενικού απέναντί της αλλά και η γνώση της πραγματικής εξάρτησής της από αυτό, μετατρέπεται στο αίσθημα του ετεροκαθορισμού του από την οικογένεια και ιδίως από την εκάστοτε ισχυρή ανδρική φιγούρα της. Μια από τις πλέον κρίσιμες εκδοχές της γνώσης αυτής της εξάρτησης εμφανίζεται στον τρόπο με τον οποίο το κορίτσι αντιλαμβάνεται τη σχέση του με το σχολείο. Για το κορίτσι το σχολείο δεν κατανοείται ως ένα αυτονόητο και αδιακύβευτο δικαίωμα αλλά ως μια πατρικά εξαρτώμενη συνθήκη. Για το αγόρι, το σχολείο γίνεται μεν αντιληπτό ως δικαίωμά του, υπό την έννοια εντούτοις όχι του συνειδησιακά υποχρεωτικού χαρακτήρα του, αλλά της κατ' επιλογήν παρακολούθησής του. Και στις

δύο περιπτώσεις το σχολείο εμφανίζεται στη συνείδηση των παιδιών ως μια προαιρετικού (είτε έξωθεν είτε έσωθεν) χαρακτήρα επιλογή.

Σύστοιχα προς τις παραπάνω κατευθύνσεις που το περιβάλλον προβάλλει στα παιδιά, φαίνεται να διαμορφώνονται και οι προσδοκίες που έχουν τα ίδια από τον εαυτό τους. Για τα αγόρια το ζήτημα των προσδοκιών, υπό την έννοια της επαγγελματικής και κοινωνικής ανησυχίας και της συναφούς αναζήτησης, φαίνεται να έχει εξαιρεθεί σε μεγάλο βαθμό από το πλαίσιο της σκέψης τους. Η κληροδοτική λογική της παρουσίας αλλά και του επαγγέλματος του πατέρα εφησυχάζει το αγόρι σε σχέση με την επαγγελματική του αποκατάσταση. Έτσι, από την άποψη της εκπαιδευτικής βαθμίδας που προϋποθέτουν, οι επαγγελματικές προσδοκίες τους δεν ξεπερνούν τη Β/ θμια εκπαίδευση, ενώ η γενικότερη ανησυχία αναφορικά με αυτές εμφανίζεται μειωμένη. Αποδεικτικό της περιορισμένης ανησυχίας των μαθητών είναι και το γεγονός ότι εκδηλώνουν ήδη το καταστάλαγμα τους αναφορικά με την κοινωνική διάσταση της αποκατάστασής τους. Οι επιθυμίες τους σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των συνθηκών της ενήλικης ζωής τους, περιορίζονται σε μια πιστή αναπαράσταση των υπάρχουσών συνθηκών του περιβάλλοντός τους. Προβάλλουν ως βασικό κριτήριο τη διαμονή στο χωριό τους και συμπληρώνουν την κοινωνική αποκατάστασή τους με την προοπτική ενός γάμου σε ιδιαίτερα μικρή ηλικία (20—25).

Αντιθέτως, τα κορίτσια εκδηλώνουν εντονότερα την ανησυχία τους για την επαγγελματική τους αποκατάσταση και παράλληλα εκφράζουν την επιθυμία τους για τη διεύρυνση του πλαισίου των εμπειριών τους. Αναφέρονται σε επαγγέλματα που προϋποθέτουν τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και σε κοινωνική αποκατάσταση σε ένα διαφορετικό τόπο. Παράλληλα ωστόσο με τις επιθυμίες τους αυτές εκφράζουν έντονα τη μειωμένη εμπιστοσύνη στη δυνατότητα της πραγματοποίησής τους. Η μειωμένη αυτή εμπιστοσύνη συσχετίζεται είτε ρητά είτε υπόδηλα από τις ίδιες τις μαθήτριες με τη γνώση τους ότι η δυνατότητά τους να συνεχίσουν το σχολείο εξαρτάται από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα μειωμένα λοιπόν κίνητρα που το οικογενειακό περιβάλλον παρέχει στις μαθήτριες, το αίσθημα με το οποίο τις φορτίζει, εντοπίζοντάς τους την εξέλιξή ως ετεροκαθοριζόμενη και όχι ως αποτέλεσμα των δικών τους προσπαθειών, οδηγεί στις μειωμένες επιδόσεις τους στα μαθήματα και τις πείθει ότι οι επιδόσεις αυτές οφείλονται σε μια εγγενή αδυναμία. Για τους μαθητές αντίθετα, οι μειωμένες επιδόσεις τους προβάλλονται από τους ίδιους ως το αποτέλεσμα της δικής

τους ενσυνείδητης επιλογής για μειωμένη μελέτη. Διευκρινίζουν δε ότι η επιλεγμένη μειωμένη μελέτη από μέρους τους προκύπτει από την πίστη τους ότι το περιεχόμενο του σχολείου δεν προϋποτίθεται για την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων.

Στις παραπάνω κατευθύνσεις προσανατολισμού των παιδιών της πρώτης σχολικής ηλικίας, προστίθενται επίσης οι στάσεις και οι ερμηνείες που φαίνεται να υιοθετούν αναφορικά με φαινόμενα παρανομίας. Οι στάσεις αυτές και οι κοινωνικοί προσανατολισμοί στους οποίους οδηγούν, εμφανίζουν έναν κατεξοχήν αρσενικό χαρακτήρα. Στη συνάφεια αυτή διαπιστώνουμε ότι το συλλογικά αποδεκτό και νομιμοποιημένο φαινόμενο της οπλοκατοχής και οπλοχρησίας, αντικατοπτρίζει ένα δομικό συστατικό της ανδρικής ταυτότητας και ως τέτοιο καλλιεργείται στο αγόρι από το οικογενειακό περιβάλλον. Η σχέση του αγοριού με το όπλο δομείται από τις πρώτες κιόλας τάξεις του δημοτικού, μέσα από την πρακτική της δοκιμαστικής του χρήσης. Με τον τρόπο αυτό, το αγόρι προαλείφεται του αισθήματος της εξουσιαστικής υπεροχής που το όπλο του παρέχει. Για το ίδιο το παιδί το όπλο δεν συνιστά απλώς μια φυσική προέκταση της ανδρικής του φύσης αλλά μια επιβεβλημένη αμυντική πρακτική. Η ανάγκη δε για άμυνα προκύπτει από τις αδιαλείπτως караδοκούσες απειλές, οι οποίες προέρχονται τόσο εκτός όσο και κυρίως εντός του πεδίου. Η λογική της αυτορυθμιστικής πρακτικής του πεδίου, της εσωτερικής δηλαδή διευθέτησης θεμάτων δικαίου και ασφάλειας, μαθαίνει στο παιδί το ρόλο του ως δυνητικού προασπιστή τόσο των συμβολικών όσο και των πραγματικών περιουσιακών του στοιχείων. Στο σημείο αυτό αναδύεται και η αντίληψη για την αστυνομία που καλλιεργείται στο αγόρι και που σε μεγάλο βαθμό συνιστά προϊόν ακριβώς αυτής της αυτορυθμιστικής λογικής του πεδίου. Στο πρόσωπο λοιπόν της αστυνομίας δεν καταργείται απλώς η αναγνώριση του νόμου αλλά ακόμα περισσότερο καλλιεργείται μια νοοτροπία που αντιλαμβάνεται το νόμο ως απειλή. Η αντιμετώπιση της απειλής αυτής ανάγεται σε συλλογική υπόθεση του πεδίου και συσπειρώνει γύρω της πρακτικές και αντιλήψεις που απαξιώνουν τη θεσμική εκδοχή της τάξης θέτοντας σαφή διαχωριστικά όρια μεταξύ αυτής και της συγκεκριμένης κοινωνίας. Οι μαθητές υιοθετούν πλήρως τις αντιλήψεις αυτές και τις μεταφράζουν σε στάση και συμπεριφορά σε κάθε ευκαιρία.

Η προσπάθεια να ερμηνευθεί η αρνητική έως αιρετική αυτή αντιμετώπιση του νόμου, συναντά τις παράνομες δραστηριότητες του πεδίου και την πρόθεση της συγκάλυψής

τους. Η καλλιέργεια ινδικής κάνναβης, η ζωοκλοπή αλλά και επιμέρους φαινόμενα κλοπής συνιστούν μια κοινά ομολογημένη και συλλογικά αποδεκτή πραγματικότητα του πεδίου. Οι μαθητές συγκοινωνούν αυτής της πραγματικότητας και καταλήγουν να την αφομοιώνουν ως φυσική. Τα αγόρια εμπλέκονται στο φαινόμενο καλλιέργειας ινδικής κάνναβης, όχι μόνο ως γνώστες αλλά και ως συμμετοχοί και κυρίως ως συνένοχοι του παράνομου χαρακτήρα του. Αντιλαμβάνονται πλήρως την παράνομη φύση του και παρουσιάζουν τη συγκάλυψή του είτε ως επιβεβλημένη από τη συνείδησή τους προστασία των υπευθύνων είτε ως επιλογή που προκύπτει από το φόβο να μην εκθέσουν σε κίνδυνο την οικογένειά τους. Ενώ το φαινόμενο δεν είναι νομιμοποιημένο στη συνείδηση των μαθητών, είναι εντούτοις φυσικοποιημένο και τους παρέχει ανάλογα πρότυπα δράσης. Η ενασχόληση με την καλλιέργεια ινδικής κάνναβης και με τη ζωοκλοπή γίνεται αντιληπτή ως η πλέον ενδεδειγμένη οδός για την εξασφάλιση χρημάτων και ως τέτοια προβάλλεται από τους μαθητές.

Παράλληλα προς τις αναφορές που εμφανίζουν την καλλιέργεια ινδικής κάνναβης ως πρόθεση ή προοπτική εξασφάλισης χρημάτων, βλέπουμε και αντίστοιχες αναφορές στο φαινόμενο της ζωοκλοπής. Έχει δε ιδιαίτερη σημασία να διευκρινίσουμε ότι οι μαθητές κατανοούν το φαινόμενο της ζωοκλοπής ως επάγγελμα και όχι ως μια (παράνομη) δραστηριότητα.

Η ενασχόληση επίσης με επαγγέλματα της νυχτερινής ζωής και ειδικότερα της παράνομης εκδοχής της, εμπεριέχονται στους επαγγελματικούς προσανατολισμούς των παιδιών.

Τα προηγούμενα φαινόμενα συσχετίζονται προφανώς από τα παιδιά με ένα κριτήριο οικονομικό. Το ζήτημα της οικονομικής τάξης εξάλλου φαίνεται να καταλαμβάνει στη συνείδηση τους τη θέση ενός εκ των πλέον βασικών κριτηρίων προσδιορισμού των συνθηκών της ζωής τους. Στην πραγματικότητα, το οικονομικό κριτήριο λειτουργεί ως κλείδα που διασφαλίζει την αποδοχή και τη νομιμοποίηση των παράνομων φαινομένων.

10.2.Ζητήματα Ηθικής Αυτονομίας, Κοινωνικής Ανάπτυξης και Παραπολιτισμικών συμπτωμάτων.

Εάν επιχειρούσαμε να εντοπίσουμε τη βασική συντεταγμένη των κοινωνικοποιητικών διαδικασιών του πεδίου μας, θα επιλέγαμε να αναφερθούμε στο φαινόμενο της «πρόωρης ενηλικίωσης των παιδιών». Η πρόωρη αυτή ενηλικίωση φαίνεται να

απαυγάξει το υπόβαθρο του ασυνείδητου ιδεολογικού προσανατολισμού της κοινωνίας, ο οποίος επιχειρεί να διασφαλίσει τα πλαίσια που θα κατοχυρώσουν τη στεγανότητά του, θα αποτρέψουν και θα διαγράψουν τα ενδεχόμενα της εκτροπής του. Η πρόωγη αυτή τάση ενηλικίωσης των παιδιών μεταφράζεται στην πραγματικότητα σε μια πρόθεση επικαθορισμού των πλαισίων της δράσης τους και της συνολικής βιοτικής τροχιάς τους και σαφούς διαγραφής της αυτοδιαχείρισης και της ηθικής αυτονομίας του ατόμου.

Οι διαδικασίες «εγκλωβισμού» των υποκειμένων σε έναν δοσμένο αντικειμενικό κόσμο άλλοτε είναι ρητές και άλλοτε υπόγειες και κυρίως ασυνείδητες από μέρους τόσο του κοινωνικού περιβάλλοντος όσο και των ίδιων των κοινωνικοποιούμενων ατόμων. Έτσι, διαπιστώνουμε ότι μολονότι η πραγματική διαχείριση της ελευθερίας σε σχέση με τα δύο φύλα παρουσιάζει το αρσενικό ως πλήρως ελεύθερο ενώ αντίθετα στερεί βασικές ελευθερίες από το θηλυκό, στην πραγματικότητα η αποστέρηση της αυτονομίας και του δικαιώματος στην επιλογή είναι κοινή και για τα δύο φύλα. Οι στάσεις που από το αγόρι γίνονται κατανοητές ως επιλογές στην πραγματικότητα δεν συνιστούν παρά τις μοναδικές ανακλάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντός του. Η συστηματικότητα με την οποία το περιβάλλον καλλιεργεί τις στάσεις αυτές στο αγόρι και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο αναδεικνύει το περιεχόμενό τους επί τη βάση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, παρέχοντάς του σαφείς υπεροχές εξουσίας (εξουσίες που άπτονται τόσο της θέσης του έναντι του άλλου φύλου όσο και των ευρύτερων δικαιοδοσιών του στο οικογενειακό και κοινωνικό σύστημα) και πραγματικής αυτοδιαχείρισης, αποσιωπά στη συνείδησή του τον «υπαγορευμένο» χαρακτήρα τους. Ο υπόρρητος αυτός χαρακτήρας της διαδικασίας ένταξης του αγοριού στο κοινωνικό σύστημα και κυρίως οι «αντισταθμιστικές» συναισθηματικές παροχές που του παρέχονται (εξουσία και αυτοδιαχείριση) ενώ δεν αναιρούν τον κομφορμιστικό τους χαρακτήρα, διασφαλίζουν εντούτοις στο αρσενικό αισθήματα αυτάρκειας και ισορροπίας. Αντιθέτως, σε ό, τι αφορά τη διαχείριση των ελευθεριών και των δικαιωμάτων της γυναίκας, οι διαδικασίες αφαίρεσης της ατομικής ελευθερίας της είναι απόλυτα προφανείς και συμφωνημένες από το συλλογικό πλαίσιο σκέψης, χωρίς εντούτοις να εξασφαλίζουν αντίστοιχες αντισταθμιστικές συνιστώσες στο πλαίσιο δράσης που της παρέχεται. Το γεγονός αυτό υπονομεύει την αποδεχτικότητά του ρόλου της από την ίδια και της δημιουργεί αισθήματα καταπίεσης. Η αφαίρεση της ηθικής της αυτονομίας γίνεται πλήρως

αντιληπτή από την ίδια υπό τη μορφή πραγματικών απαγορεύσεων που την καθιστούν αμέτοχη των επιλογών που την αφορούν.

Το ζήτημα εξάλλου της ηθικής αυτονομίας, δεν αναφέρεται μόνο στην πραγματική διαχείριση των ελευθεριών και των δικαιωμάτων του ατόμου αλλά και στην ανάπτυξη της ηθικής του σκέψης, της ικανότητας δηλαδή που του καλλιεργείται προκειμένου να τοποθετείται κριτικά έναντι των αντικειμένων. Η απουσία αναπτυγμένης και θετικής επικοινωνίας με την οικογένεια, της περιορισμένης άσκησης ελέγχου και της καλλιέργειας ενδιαφέροντος για εναλλακτικά πλαίσια δράσης και διαφορετικές εμπειρίες, υπονομεύει καθοριστικά το αίσθημα της ηθικής αυτονομίας του ατόμου²¹⁷.

Η ακούσια απομάκρυνση των μαθητριών από το σχολείο συνιστά μια από τις πλέον κρίσιμες εκδοχές αποστέρησης των ελευθεριών τους. Για τη συγκεκριμένη κοινωνία η εκπαίδευση για το κορίτσι δε συνιστά ένα αυτονόητο δικαίωμα στη μόρφωση αλλά μια επιπρόσθετη και περιορισμένης χρησιμότητας γονική παροχή. Η αντίληψη αυτή σε συνδυασμό με την ευρύτερη κατανόηση της εκπαίδευσης ως ενός χρηστικού-επαγγελματικά εργαλειοποιημένου μέσου και όχι ως μιας κοινωνικά «επιβεβλημένης» και αυτονόητης παιδαγωγικής και μορφωτικής διαδικασίας δημιουργεί προβληματισμό αναφορικά με τις δυνατότητες κοινωνικής ανάπτυξης του πεδίου. Η ελλιπής ανταπόκριση στην εκπαίδευση ως θεσμική υποχρέωση αλλά και η άρνηση αξιοποίησης των κοινωνικών ευκαιριών που προσφέρονται μέσα από αυτήν, ανακλάται πλήρως στην σαφή απαξίωση του σχολείου από την οικογένεια.

Αυτό το φαινόμενο άρνησης του πεδίου να ανταποκριθεί σε θεσμικές κοινωνικές εκφάνσεις συμπληρώνεται επίσης από την διαπιστωμένη κατάργηση του νόμου και την λογική που υπαγορεύει τη διευθέτηση ζητημάτων δικαίου και ασφάλειας ως μια εσωτερική δικαιοδοσία του πεδίου.

Έχοντας προβεί στην ταύτιση των κριτηρίων της κοινωνικής ανάπτυξης μιας κοινωνίας ακριβώς με τη στάση της απέναντι στις θεσμικές υποχρεώσεις της αλλά και με την πρόθεση αξιοποίησης των ευκαιριών που της παρέχουν οι ίδιοι οι θεσμοί, θα λέγαμε ότι τα συστατικά της μεταδιδόμενης κουλτούρας του συγκεκριμένου κοινωνικού πεδίου αποτυπώνουν με σαφήνεια συμπτώματα ενός κοινωνικού απομονωτισμού. Ο

²¹⁷ Σχετικά βλ. White, A.F. (2000). Relations of Family Socialization Processes to Adolescent Moral Thought, in *Journal of Social Psychology*, Vol. 140 (1), 2000, 75- 91.

κλειστός τοπικός χαρακτήρας της συγκεκριμένης κοινωνίας και οι δεδομένες συγκρούσεις που τον αφορούν εξαιτίας της διαλεκτικής σχέσης του με τις κυρίαρχες κοινωνικές τάσεις, ενισχύει την επικινδυνότητα των συμπτωμάτων αυτών και παράλληλα φωτίζει τη λειτουργία τους ως δυνάμεων ρήξης μεταξύ τοπικού και κεντρικού²¹⁸. Οι προδιαγραφές ενός τέτοιου απομονωτισμού που ως κύρια συστατικά του ενέχει αφενός την απομάκρυνση από την εκπαίδευση τόσο ως κοινωνική λειτουργία όσο και ως θεσμική διαδικασία και αφετέρου την κατάργηση της λειτουργίας του νόμου, ενδυναμώνονται από την ενσωμάτωση της παρανομίας τόσο στις πραγματικές συνθήκες του πεδίου όσο και κυρίως στην συνείδηση των μελών του. Η ενσωμάτωση της παρανομίας στο πεδίο και η αφομοίωσή της ως φυσικοποιημένης βιοποριστικής και κοινωνικής πρακτικής οδηγεί στην απομάκρυνση από τις θεσμικές διαδικασίες αναγορεύοντάς τις όχι μόνο σε περιττές αλλά και σε απειλητικές των βιοτικών στρατηγικών του πεδίου.

Ο νόμος γίνεται αντιληπτός από την κοινωνία όχι μόνο ως απειλή των βιοτικών στρατηγικών του αλλά και ως αποσταθεροποιητική συνιστώσα της δόμησης των συμβιωτικών στρατηγικών του. Το συλλογικό, και η διαφύλαξη της ενότητάς του, συνιστά το μείζον και αδιασάλετο σημείο επίκλησης της σκέψης και της δράσης των υποκειμένων. Αυτή η λειτουργία της συλλογικότητας ανακλάται πλήρως στην ανάγκη συγκάλυψης των φαινομένων παρανομίας η οποία προκύπτει από το φόβο αποσταθεροποίησης των σχέσεων εντός του πεδίου. Ενώ ωστόσο για το ίδιο το πεδίο η αποστασιοποίηση από θεσμικές εκδοχές της κοινωνικότητας συνιστά μια διαδικασία σταθεροποίησης και στεγανοποίησης των υπάρχουσών δομών του, οι συνέπειες τους στην κοινωνία αναφοράς λειτουργούν αποσταθεροποιητικά. Τα προϊόντα της καλλιέργειας ινδικής κάνναβης και τα αποτελέσματα της ζωοκλοπής δεν περιορίζονται εντός του ίδιου του πεδίου αλλά διοχετεύονται σε ευρύτερα κοινωνικά πλαίσια.

²¹⁸ Σύμφωνα με το Στάθη Δαμιανάκο, «ο κοινωνικός μετασχηματισμός μεταφράζει όχι το άθροισμα εξατομικευμένων θελήσεων, (όπως διακηρύσσει ο μεθοδολογικός ατομικισμός) αλλά τη δυναμική διαδικασία, την αντιφατική (δηλαδή διαλεκτική) κίνηση που επιτάσσει ένα συνεχές πηγαινέλα μεταξύ τοπικών λογικών και κυρίαρχων τάσεων, μεταξύ συμβιωτικών στρατηγικών και επίσημων θεσμών, μεταξύ μηχανισμών αναπαραγωγής και δυνάμεων ρήξης». Βλ. Δαμιανάκου Στ.- Ζακοπούλου, Ε.- Κασίμη, Χ.- Νιτσιάκου, Β. (1997). Εξουσία, Εργασία και Μνήμη σε τρία χωριά της Ηπείρου. (Αθήνα: Πλέθρον/Ε.Κ.Κ.Ε.), σελ. 16 .

Ενταγμένη στην προηγούμενη πραγματικότητα, η βία υπό τη μορφή της ατομικής επιθετικότητας αναδύεται ως το δομικό συστατικό της αρσενικής ταυτότητας, ήτοι ως μέσω έκφρασης της ανδρικής υπεροχής και ως μικρο- συστατικό της συλλογικής εξουσιαστικής υπεροχής του πεδίου. Η διαφύλαξη των ορίων και των στεγανών της συλλογικότητας φαίνεται να συνιστά το σκοπό της εργαλειοποίησης της βίας.

Επίλογος

Η εξωτική εικόνα του συγκεκριμένου κοινωνικού χώρου φαίνεται ότι δεν ανακλά μια μυθικά κατασκευασμένη αντίληψη αλλά μια εξωτική μετάφραση της κοινωνικής ασυμβατότητας πραγματικών συνιστωσών του. Στα αποτελέσματα της έρευνά μας περιέχονται συστατικά μιας κίνησης που φαίνεται να οδηγεί στην εξαίρεση της κοινωνικής συνείδησης του χώρου από την υπαγωγή της στην «θεσμική δομή» της περιβάλλουσας κοινωνίας. Η «δομή των σχέσεων» του πεδίου φαίνεται πράγματι να υποστηρίζει και να εγγράφει το περιεχόμενο μιας αυτόνομης όσο και «ασύμβατης» εσωτερικής τοπικής «κοινωνικής δομής».²¹⁹

Η κατανόηση ωστόσο των συνθηκών του πεδίου προϋποθέτει την ολιστική προσέγγιση του κοινωνιολογικού περιεχομένου του αλλά και του κοινωνιολογικού συγκείμενου του, ήτοι την ολιστική διερεύνηση τόσο του ίδιου όσο και της σχέσης του με την περιβάλλουσα κοινωνία²²⁰.

Υπό το πρίσμα εντούτοις της παρούσας μελέτης και σύστοιχα πάντα με τα όρια και τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαμε να επισημάνουμε την κρισιμότητα και την επικινδυνότητα των συνθηκών του πεδίου.

Αντιλαμβανόμενοι την περιθωριακότητα ως τη μη συμμετοχή των ατόμων σε κοινωνικά αγαθά, όπως είναι η στέγη, η υγεία αλλά και η εκπαίδευση και η

²¹⁹ Η θεσμική δομή μιας κοινωνίας εμπεριέχει τις συλλογικές αναπαραστάσεις, τις πολιτισμικές διαστάσεις και εν τέλει τα κανονιστικά πλαίσια δράσης των υποκειμένων της. Η δομή σχέσεων περιλαμβάνει τις αλληλεξαρτήσεις των ίδιων των φορέων της δράσης, το σύστημα και τα χαρακτηριστικά συγκρότησης των μεταξύ τους σχέσεων. Η σχέση και οι αλληλεξαρτήσεις που δημιουργούνται μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων, μορφώνουν την κοινωνική δομή μιας κοινωνίας. Αναλυτικότερα βλ. Scott, J. (2003). *Πραγματισμός, Πολυπλοκότητα, Δομή: Αναζητώντας το Οντολογικό Βάθος*, στο Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία, Παναγιωτοπούλου, Ρ.- Κονιόρδου, Σ.- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ. επιμ., *Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία*, (Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.), σελ. 71 κ.ε.

²²⁰ Βλ. Δαμιανάκος, Σ.- Ζακοπούλου, Ε.,...ό.π., σελ. 17.

ασφάλεια²²¹, η συγκεκριμένη κοινωνία καταθέτει σαφώς τα συμπτώματα μιας «μερικής περιθωριακότητας». Η κρισιμότητα των διαστάσεων στις οποίες το συγκεκριμένο πεδίο εκδηλώνει τις περιθωριακές του τάσεις προεκτείνουν εξ ορισμού την επικινδυνότητά τους στη συνολική διαδικασία δόμησης της κοινωνίας. Υπό το πρίσμα μιας τέτοιας θέασης βεβαίως, οι ευθύνες και οι αιτίες των παρα- πολιτισμικών συμπτωμάτων, δεν μπορούν να αποδοθούν αποκλειστικά στο πεδίο, ως το προϊόν μιας αυθυπόστατης και εγγενούς λειτουργίας του. Σύμφωνα με τον Πανούση, οι φορείς της περιθωριακότητας δεν συνιστούν «ατυχήματα της διαδρομής» αλλά θύματα πολιτικής²²². Η θεσμική επομένως διαχείριση του πεδίου, ο βαθμός στον οποίο η πολιτική εμφανίζει την «πρόθεση» ή την αποτελεσματικότητα να το καταστήσει μέτοχο αλλά και υπόχρεο των κοινωνικών αγαθών, συνιστά την κεντρική παράμετρο για τη δυνατότητα θεσμικής διευθέτησης των υφιστάμενων προβλημάτων. Προς μια τέτοια κατεύθυνση η εκπαίδευση ως κατεξοχήν μορφοποιητικός μηχανισμός των κοινωνικών δομών, αναδεικνύεται ως ο κρισιμότερος αξιοποιήσιμος τρόπος για την παρέμβαση στις κοινωνικές συνθήκες.

Απέναντι εντούτοις σε αυτό το ρόλο της εκπαίδευσης η ίδια η κοινωνία εμφανίζει ισχυρές και διαπιστωμένες «αντιστάσεις». Η στεγανότητα που χαρακτηρίζει τις δομές της, το σφριγηλό συμβολικό πλαίσιο της δράσης των δομών αυτών και η ανάλογα διαμορφωμένη δυναμική των ενδοοικογενειακών διαδικασιών κοινωνικοποίησης, μορφώνουν μια πρόωρη όσο και «δυσπροσπέλαστη» κοινωνική συνείδηση. Στις δυσχέρειες αυτές προστίθενται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής ανάπτυξης των ατόμων, τα οποία σχετίζονται ακριβώς με την ομοιογένεια της παραδοσιακής κοινωνίας στην οποία ανήκουν. Οι ιδιαιτερότητες αυτές αναφέρονται στην γνωστική ανάπτυξη, στην ανταγωνιστικότητα των ατόμων αλλά και στην αντίληψη για τον εαυτό²²³. Η αποτελεσματικότητα επομένως της εκπαίδευσης, συναρτάται σημαντικά της δυνατότητας του σχολείου να αντιλαμβάνεται τις κοινωνικές ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας και κυρίως να κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο αυτές μετατρέπονται σε μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Η ισχύουσα αντιμετώπιση των

²²¹ Βλ. Πανούσης, Γ., (2003) *Το Περιθώριο σε συνθήκες Παγκοσμιοποίησης*, στο Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία, ό.π., σελ. 257.

²²² Βλ. Πανούσης, Γ., (2003), ό.π. σελ. 256.

²²³ Βλ. Segall, M. H., - Dasen, P. R.- Queen's, W.B.- Poortinga, Y.H. (1993) *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό, πολιτιστικό πλαίσιο*, Επιμ. Γεώργια, Δ., (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), σελ. 366.

εκάστοτε τοπικών ιδιαιτεροτήτων από την επίσημη εκπαίδευση αποσιωπά την ανάγκη της κατανόησής τους και της συναφούς βεβαίως διαχείρισής τους. Το ισχύον περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων ανακλά μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία, και αντιπαρέρχεται τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στη διάλεκτο, στις οικολογικο- γεωγραφικές παραστάσεις, στο συνολικό εν τέλει πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.

Η ανάγκη για την εξασφάλιση ενός πλαισίου κατανόησης υπαγορεύει την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων από το αναλυτικό πρόγραμμα, ως βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική μάθηση. Μια τέτοιου τύπου επίσημη αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων εξάλλου διασφαλίζει παράλληλα και την σημαντική διάσταση της ανάγκης του μαθητή να αισθάνεται πολιτισμικά υποστασιοποιημένος και αποδεκτός.

Η ενίσχυση ωστόσο της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του σχολείου απέναντι σε τοπικά περιβάλλοντα προϋποθέτει παράλληλες και συνολικές αναθεωρήσεις όχι μόνο στην αμιγώς διδακτική μαθησιακή διάστασή του αλλά και στην παιδαγωγική-κοινωνική λειτουργία του. Ο κλειστός και παραδοσιακός χαρακτήρας της τοπικής κοινωνίας υπαγορεύει την ανάγκη για την ενεργή εμπλοκή του σχολείου σε αυτήν και την αξιοποίηση της δυνατότητάς του να δράσει ως εισαγωγέας νέων δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων. Προς την κατεύθυνση αυτή, καίριος είναι ο ρόλος της πραγματικής οικονομικής υποστήριξης τέτοιων δραστηριοτήτων από την πολιτεία αλλά και ο ρόλος των ίδιων των εκπαιδευτικών λειτουργών. Στο σημείο αυτό, αναδύονται πολύπλοκα ζητήματα, που άπτονται όχι μόνο των μισθολογικών συνθηκών του εκπαιδευτικού αλλά και του τρόπου με τον οποίο κατανοεί το ρόλο του, και κυρίως του τρόπου με τον οποίο η ίδια η επιστημονική κατάρτισή του τον έχει προετοιμάσει απέναντι σε αυτόν.

Η προσπάθεια λοιπόν να κατασταθεί αποτελεσματικότερη η εκπαίδευση απέναντι σε τέτοια τοπικά περιβάλλοντα, οφείλει πρωτίστως να προσανατολιστεί στο ακόλουθο τρίπτυχο:

- ▶ Στην αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της κοινωνίας και στην αντίστοιχη προσαρμογή των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων
- ▶ Στην οικονομική ενίσχυση τόσο του ίδιου του σχολείου όσο και των εκπαιδευτικών ως ένα μέσο γενικής αλλά και ειδικής κινητροποίησης, για κοινωνιο- παιδαγωγική δραστηριοποίηση

- ▶ στον επαναπροσδιορισμό της αντίληψης που τα ίδια τα παιδαγωγικά τμήματα καλλιεργούν στον εκπαιδευτικό ως προς το ρόλο του όχι μόνο ως εκπαιδευτικού αλλά ως παιδαγωγού και ως κοινωνικού λειτουργού παράλληλα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης ωστόσο αποδεικνύουν ότι υπάρχουν ισχυρές αλλά και κρίσιμες ρωγμές στην αρτιότητα με την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίνεται στην απαίτηση για την καθολική και κυρίως ισότιμη εκπροσώπησή του στην ελληνική κοινωνία. Αντιλαμβανόμενοι δε την παγκοσμιοποίηση ως την εντατικοποίηση των κοινωνικών σχέσεων σε παγκόσμιο επίπεδο και ως τη συνένωση του τοπικού με το παγκόσμιο, υπό την έννοια της αμφίδρομης αμεσότητας των συνεπειών τους²²⁴, είναι επίσης προφανή όχι μόνο τα ρήγματα της τέλεσής της αλλά και η επίταση της επικινδυνότητας των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων.

²²⁴ Βλ. Giddens, A., (1990). *The Consequences of Modernity*, (Cambridge: Cambridge University Press), p. 64.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αρίγκι Τζ., (1993). *Η αυταπάτη της ανάπτυξης*, Αθήνα.
- Αστρινάκης Α.,- Στυλιανούδη Λ., (1996). *Χεβν μεταλ – ροκάμπιλι – φανατικοί οπαδοί: Νεανικοί πολιτισμοί και υποπολιτισμοί στη Δυτική Αττική*, (Αθήνα:: Ελληνικά Γράμματα).
- Αστρινάκης, Α., (1991). *Νεανικές Υποκουλτούρες: Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*. (Αθήνα: Παπαζήση)
- Βάμβουκας Μ., (1998) *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, (Αθήνα: Γρηγόρη).
- Βλ. Segall M. H., - Dasen P. R.- Queen's W.B.- Poortinga, Y.H. (1993) *Διαπολιτισμική Ψυχολογία: Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό, πολιτιστικό πλαίσιο*, Επιμ. Γεώργα, Δ., (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Γκότοβος Α.Ε., (1996). *Νεολαία και Κοινωνική Μεταβολή: Αξίες, εμπειρίες και Προοπτικές*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Δαμανάκης Μ. Αγωγή, Κοινωνικοποίηση, Παιδεία. Προσπάθεια για μια διασαφήνιση των όρων, «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*», τ. 43, 1988
- Δαμιανάκου Σ.- Ζακοπούλου Έ.- Κασίμης, Χ.- Νιτσάκος, Β.- (1997). *Εξουσία, Εργασία και Μνήμη σε τρία χωριά της Ηπείρου: Η Τοπική Δυναμική της Επιβίωσης*, (Αθήνα: Πλέθρον/Ε.Κ.Κ.Ε.).
- Δανασσής-Αφεντάκης Α. Κ. (1996). *Παιδαγωγική Ψυχολογία* τομ. Α', Μάθηση και Ανάπτυξη, Γ' έκδ., Αθήνα
- Δεμερτζής Ν. (1989). Στοιχεία για μια Κουλτούρα Αμφισβήτησης των Νέων στα σχολεία, στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 16.
- Δεμερτζής Ν. (1991). *Κουλτούρα - Νεωτερικότητα - Πολιτική Κουλτούρα*, (Αθήνα: Παπαζήσης).
- Ζέγκερ Γ., (1977). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία: Θεωρία, Μέθοδος, Πρακτική*, Μετ.. Μαστοράκη Τζ, Επίμ. Φίλια, Β., Αθήνα.
- Ηγκλετον Τ., (2003). *Η έννοια της κουλτούρας*, Μετ. Μαγκλίνης Η., Επί. Χατζηβασιλείου, Β., Εισ. Τζιόβας, Δ., (Αθήνα:Πόλις).

- Ηλιού Μ. (1999). Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας: Σύγχρονες επιστημολογικές προσεγγίσεις, στο «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*», Τεύχος 107, σελ. 42- 44.
- Ιντζεσίλογλου Ν. *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*, (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, χ.χ.).
- Καζαμιάς Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτικές Κουλτούρες στην Ύστερη Νεωτερικότητα: Το Σύνδρομο του Αγαμέμνονα, (σελ. 286- 307, στο Παπαδάκη, Ν. επιμ., *Κράτος, Κοινωνία, Αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Σαββάλας).
- Κακαβούλης Α. Κ. (1997). *Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα.
- Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και πολιτική Κοινωνικοποίηση*, Αθήνα
- Κελπανίδης Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και Πραγματικότητα*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Κυριαζή Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις).
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της παιδείας*, τομ. Α΄, (Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε).
- Mühlbauer K.R. (1985). *Κοινωνικοποίηση: Θεωρία και έρευνα*, Μετάφραση Δ. Δημοκίδη, Θεσσαλονίκη
- Μισέλ Α. μετ. Λ.Μ. Μουσούρου, (1981). *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*, Αθήνα
- Μουζέλης Ν. (2003). Κράτος, Κοινωνία και Αγορά στην Πρώιμη και Ύστερη Νεωτερικότητα, στο Παπαδάκης Ν., Επίμ., *Κράτος Κοινωνία, αγορά και Πολιτικές στην Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Σαββάλας), σελ 18- 27.
- Νασιάκος Μ., Χατζή, Α., Φατούρου-Χαρίτου, Μ., (2000) *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τομ. Β΄, επιμ. Βοσνιάδου Σ., Αθήνα
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση: Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*, Αθήνα
- Ξωχέλης Π.Δ., Παιδαγωγική Επιστήμη, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τομ. 6, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

- Πανούσης Γ. (2003). Το Περιθώριο σε συνθήκες Παγκοσμιοποίησης, στο Παναγιωτοπούλου, Ρ.- Κονιόρδος, Σ.- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., επιμ., *Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία*, (Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.).
- Παπαδάκης Ν. (2001). *Κράτος, Πανεπιστήμιο και Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα, Διδακτορική Διατριβή*, (Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης).
- Παπαδάκης Ν. (2002). Η παιδεία των Ελλήνων ως κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα, στο *Ι. Πυργιωτάκης, Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 17- 49).
- Παπαδάκης Ν. (2002-επιμ.). *E-QUALITY. Η μεθοδολογική στρατηγική της έρευνας*, Αθήνα, ΙΝΕ/ ΓΣΕΕ, (working paper).
- Παπαδάκης Ν. (2003). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική ως Κοινωνική πολιτική*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Παπαϊωάννου Σ., (1998) Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Τοπική Κοινωνία και Εκπαίδευση, στο Σ., Παπαϊωάννου, Ρ., Alheit, H., S., Olesen, επιμ., *Κοινωνικός Μετασχηματισμός, Εκπαίδευση και Τοπική Κοινωνία.*, (Ρέθυμνο/Ανώγεια).
- Παππά Ε. Α., *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, Τομ. Α΄(Επαυξημένη έκδοση), (Αθήνα: Δελφοί).
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., *Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη έως την ενηλικίωση*, 1^{ος} τομ.Α΄(Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Πιπερόπουλος Γ. (1990). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, (Θεσσαλονίκη: University Studio Press).
- Πυργιωτάκης Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, (Αθήνα: Γρηγόρη).
- Πυργιωτάκης Ι. (1999). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).
- Τάτσης Ν. (1991). *Κοινωνιολογία, Κοινωνική Οργάνωση και Πολιτισμικές διεργασίες*. (τομ. β), (Αθήνα: Οδυσσέας).
- Τερλεξής Π. (1975). *Πολιτική Κοινωνιολογία: Η γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, Αθήνα.
- Τσαντηρόπουλος Α. (2000). *Η Βεντέτα στην ορεινή Κρήτη: Οικογενειακές συγκρούσεις και κοινωνική οργάνωση*, Διδακτορική Διατριβή, (Μυτιλήνη: Πανεπ/μιο Αιγαίου).

- Τσαούσης Δ. (1984). *Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα
- Τσαούσης Δ. (1991). *Η κοινωνία του ανθρώπου, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, 7η ανατύπωση, (Αθήνα: Gutenberg).
- Τσαρδάκης Δ. (1984). *Διαδικασίες κοινωνικοποίησης*. (Αθήνα: Σκαρβαβίος).
- Τσιώλης Γ. (2002). *Ανεργία και βιοτικές τροχιές: Η περίπτωση του Λαυρίου* (Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης).
- Τσιώλης Γ. (2002). *Αποβιομηχάνιση και βιογραφικοί μετασχηματισμοί. Ιστορίες ζωής βιομηχανικών εργατών του Λαυρίου*, Διδακτορική διατριβή του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, (Ρέθυμνο).
- Φίλιας Β. (1987). Πρόλογος στο Δαμιανάκου, Σ., Εισ.- Επίμ, *Διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού στην αγροτική Ελλάδα*,. (Αθήνα: ΕΚΚΕ)
- Φίλιας Β. (2000). *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού, Βασικές Οριοθετήσεις και Κατευθύνσεις*, α΄ Τόμος (Αθήνα: Παπαζήση).
- Φίλιας Β. (1980). *Όψεις της Διατήρησης και της Μεταβολής του Κοινωνικού Συστήματος*, τομ. Α΄, Αθήνα
- Φλουρής Γ. Κουλοπούλος, Α. Σπυριδάκης Ι. (1981). *Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση*, (Αθήνα: Αλκυών).
- Φουκώ, Μ., (1993) *Οι λέξεις και τα πράγματα: Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*, Μεταφ. Κωστής Παπαγιώργης, β΄ έκδ. (Αθήνα: Γνώση).
- Φραγκουδάκη Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Παπαπαζήση).
- Ψυχοπαίδης Κ. (1996). Επίμετρο στο Κουζέλης Γ & Ψυχοπαίδης Κ. (επιμ.) *Προβλήματα θεμελίωσης των Κοινωνικών Επιστημών*.
- Arendt, H., (2000). *Περί Βίας*, Αθήνα, (Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια).
- Aron, R., (1991). *Η εξέλιξη της Κοινωνιολογικής Σκέψης*, Β΄ έκδοση, τομ. Β΄, Αθήνα.
- Bourdieu P. & Passeron Cl. (1996). *Οι Κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Εισ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Μετ. Παναγιωτόπουλος, Ν., Βιδάλη, Μ., 2^η έκδοση (Αθήνα: Καρδαμίτσα).
- Denys C. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Επίμ. Μαίρη Λεοντσίνη. Μετ. Φώτης Σιάτιστας. (Αθήνα: Τυπωθύτω).
- Durkeim E. (1987). *Οι κανόνες της Κοινωνιολογικής Μεθόδου*, Αθήνα.

- Francoise S. (1987). “Μερικές όψεις του κοινωνικού μετασχηματισμού σε ένα ορεινό της χωριό Κρήτης”, στο: Δαμιανάκος Στάθης (επιμ.): *Διαδικασίες κοινωνικού μετασχηματισμού στην αγροτική Ελλάδα*, εκδ. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1987, σελ. 425-435.
- Gutmann (1997). *Πολυπολιτισμικότητα* «(Αθήνα: Πόλις).
- Hebdige D. (1988). *Υποκουλτούρα: το νόημα του στυλ*, 3^η Έκδοση, (Αθήνα: Γνώση).
- Herzeld M. (1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέφτη: Κριτική εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*, (Αθήνα: Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια).
- Kemmis W. Card-S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία: Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Μετ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιανού-Αλμπάνη, Β΄ Έκδοση, Αθήνα
- Scott J. (2003). *Πραγματισμός, Πολυπλοκότητα, Δομή: Αναζητώντας το Οντολογικό Βάθος*, στο. Παναγιωτοπούλου, Ρ.- Κονιόρδος, Σ.- Αλιπράντη-Μαράτου, Λ., επιμ., *Παγκοσμιοποίηση και Σύγχρονη Κοινωνία*, (Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.).
- Sofsky W. (1998). *Πραγματεία περί της Βίας*, (Αθήνα: Νέα Σύνορα).
- Sorel G. (1961). *Σκέψεις πάνω στη βία*, (Αθήνα: Αναγνωστίδης).
- Timasheff N.S. & Theodorson G.A. (1983). *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών*, Μετ. Δ.Γ. Τσαούση, Αθήνα.
- Williams R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*, Εις.- Μετ. Βενετία Αποστολίδου (Αθήνα: Γνώση).

Ξενογλώσση

- Alheit P. (1995). “Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education”, in P. Alheit et al (eds), *The biographical approach in European Adult Education*, Wien, Verband Wiener Volksbildung, pp. 57- 74.
- Borgatti Stefen, “Introduction to Grounded Theory” <http://www.analytictech.com>.
- *Commission of the European Communities*, 1995, σελ. . 5- 30

- David L. Rennie (2000). “Grounded Theory Methodology as Methodical Hermeneutics. Recording Realism and Relativism”, in *Theory and Psychology*, Vol. 10 (4), (London: Sage: pp. 481- 502).
- David L. Rennie. (2000). “Grounded Theory Methodology as Methodical Hermeneutics. Recording Realism and Relativism” in *Theory and Psychology*, Vol. 10 (4), (London: Sage : pp. 481- 502).
- Edgar A. & Sedgwick P. (1999). *Key Concepts in Cultural Theory*, (London: Routledge).
- Foucault M. (1980). *Power/Knowledge: selected Interviews and Other writings. 1971-1977* (Brighton, Harvester Press).
- Funk J.- Elliot R.- Bechtoldt H. Pasold T. (2003). “The Attitudes Toward Violence Scale: Child Version”, in *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 18, February 2003: 186- 196 (SAGE Publications).
- Giddens A. (1990). *The Consequences of Modernity*, (Cambridge: Cambridge University Press).
- Giddens A. (1998). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*, (Oxford: Polity Press,).
- Giddens A. (1976). *New Rules of Sociological Method*. (New York: Basic books).
- Grounded Theory: a thumbnail sketch , *Resource Papers in action research*, <http://www.scu.edu.au.schools/gcm/ar/arp/grounded.html>
- Heslep R. D. (1987). Conceptual Sources of Controversy about educational Policies, in *Educational theory*, vol. 37, no. 4, Fall 1987.
- Kymlicka W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*, Oxford: Oxford University Press
- Mead G. H. (1934). *Mind, Self, Society*, ed. Morris, C., W., (Chicago).
- Murakami K. (2002). Beyond Cultural Scripts in Cross- cultural Psychology, in *Culture & Psychology*, Vol. 8 (4): 459- 474, Sage Publications (London, Thousand Oaks, CA New Delhi).
- Papadakis N. (2003). “Diversity and Legitimacy Multicultural awareness, social- educational integration and issues of political stability and legitimacy”, in D. Meyer- Dinkgrafe (ed.), *European Culture in a Changing World: Between nationalism and Globalism*, (Proceedings of the 8th International Conference of

the International Society for the Study of European Ideas/ISSEI), Aberystwyth, ISSEI, 2003.

- Parsons T. & Shills T. (eds), (1951). *Toward a General Theory of Action*, New York.
- Reocour P. (1981). “The task of hermeneutics”, in M. Murray (Ed.), *Heidegger and modern philosophy: Critical essays* (pp. 141- 160). (new Haven, C/T London: Yale University Press).
- Schlesinger P. (2002). “Identities: traditions and new communities- a response”, in *Media, Culture and Society*, Vol. 24: 643- 648, SAGE Publications (London, Thousand Oaks and New Delhi).
- Schwandt Th. (2000). “Three epistemological stances for qualitative inquiry. Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism”. in Denzin N. K. & Lincoln Y.S. (Ed.) *Handbook of qualitative research* (2000) (London: Sage, pp. 192- 193).
- Serdedakis N. & Tsiolis G. (2000). “Biographical Trajectories and Identity: Traditional Overdetermination and Individualisation”, in *Young- Nordic Journal of Youth Research*, 8 (2), pg. 2- 23.
- Strauss A. & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Second Edition (London, Sage).
- Strauss A. & Corbin J. (1990). *Basics of Qualitative research. Grounded theory. Procedures and techniques* (London, Sage).
- Strauss A. & Corbin J. (1998). “Grounded Theory Methodology: An Overview”, in Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln Editors(1998) *Strategies of Qualitative Inquiry*, (London: Sage, pp. 158- 153)
- Tafarodi R. W.- Lang J. M.- Smith A. J., “Self- Esteem and the Cultural Trade-off: Evidence for the Role of Individualism- Collectivism”, in *Journal of Cross Cultural Psychology*, Vol. 30, No. 5 September 1999: 620- 640.
- Triandis H. C.- Christopher McCusker- Hui C. H. (1990). “Multimethod Probes of Individualism and Collectivism” In *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, Vol. 59, No. 5, pp. 1006- 1020.
- Triandis H. C. (1989). “The Self and Social Behavior in Differing Cultural Contexts”, in *Psychological Review*, Vol. 96, No. 3, pp. 506- 520

- Tripathi R. C. & Leviatan U. (2003). “Individualism and Collectivism: Search of a Product or Process”, in *Culture and Psychology*, Vol. 9 (1): 79- 88 (London: Sage).
- Tylor E.B. (1871). *Primitive Culture*, (London).
- Urry J. (1987). “Society, Space and Locality”, in *Society and Space*, 5, 1987, (435-444).
- White A.F. (2000). Relations of Family Socialization Processes to Adolescent Moral Thought, in *Journal of Social Psychology*, Vol. 140 (1), 2000, pp. 75- 91.
- Williams R. (1965). *The Long revolution*, (Penguin).
- Williams R. (1989). *The Politics of Modernism*, Εισ.-Επιμ. Tony Pinkney, Verso, London/New York.