

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Π.Μ.Σ ΠΟΛΙΤΕΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Η σχολική κοινωνικοποίηση
από την πλευρά των μαθητών/τριών**

Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία

Γαβρήλου Βάσια

A.M. 6229

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπουσα: Κακλαμάνη Σταματίνα, Καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνιολογίας της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης

Μέλος: Κοσμά Υβόν-Αλεξία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Μέλος: Τσούρτου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Χανιά 2024

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβέπουσά μου Κακλαμάνη Τίνα γιατί κατάφερε ως πραγματική δασκάλα να δείξει κατανόηση και να με καθοδηγήσει με τρόπο τέτοιο ώστε να διευρυνθεί ο πνευματικός μου ορίζοντας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συμφοιτήτριές μου στο μεταπτυχιακό, με ιδιαίτερη μνεία στην Άννα, για την αλληλεγγύη που αισθάνθηκα και που, με κάποιο τρόπο, με οδήγησε στην ολοκλήρωση του μεταπτυχιακού.

Περίληψη

Στην ποιοτική αυτή έρευνα, η σχολική κοινωνικοποίηση, δηλαδή η εσωτερίκευση και ανασυγκρότηση των μηνυμάτων του σχολείου ως θεσμού συστηματικής κοινωνικοποίησης, αναλύεται πάνω στους άξονες της μεταδιδόμενης γνώσης, των παιδαγωγικών μεθόδων, της αξιολόγησης, των κανόνων, των εννοιών της ιεραρχίας και της αυθεντίας καθώς και της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο ως γέφυρας ανάμεσα στον πρωτογενή θεσμό κοινωνικοποίησης και την ενήλικη ζωή – κοινωνία.

Μέσω της μεθόδου των ομάδων εστίασης προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε ποιες πτυχές της διαδικασίας της σχολικής κοινωνικοποίησης θεωρούν οι μαθητές και οι μαθήτριες αυτονότητες και ποιές αμφισβητούν κατά τη πραγμάτευση τόσο των ατομικών, όσο και των συλλογικών εμπειριών και τρόπων νοσηματοδότησης. Στην ερευνητική αυτή διαδικασία λάβαμε υπόψη: α) τη θεωρία της κοινωνικοποίησης που προσεγγίζει την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία διαντίδρασης/ αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, β) θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και γ) τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εφηβείας ως κοινωνικής κατηγορίας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθήτριες και οι μαθητές θεωρούν τη γνώση εργαλείο επίτευξης ατομικών στόχων, θα ήθελαν η καθημερινότητά τους να είναι πιο δημιουργική, θα ήθελαν η αξιολόγηση να τους δίνει κίνητρα για να δεσμευτούν με το μαθητικό ρόλο και όχι να αποτελεί μέσο επιλογής ή απόρριψής τους, θεωρούν πως οι διδάσκοντες και οι διδάσκουσες δεν αναλαμβάνουν τη ευθύνη του έργου τους και τέλος πως δεν καλλιεργείται στο σχολείο το αίσθημα της κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικοποίηση, σχολική κοινωνικοποίηση, κοινωνικοποιητικά μηνύματα, εφηβεία

Abstract

In this qualitative research, school socialization is analyzed along the axes of transmitted knowledge, pedagogical methods, evaluation, rules, concepts of hierarchy and authority, as well as the relationship between the family and school as a bridge between the primary institution of socialization and adult life - society. Through the method of focus groups, we attempted to identify which aspects of the process of school socialization are considered from the perspective of pupils self-evident and which are contested in the negotiation of both individual and collective experiences and modes of sense-making. In this research process, we took into account: a) the theory of socialization which approaches socialization as a process of interaction/reactivity with the social environment, b) theories of the sociology of education, and c) theoretical approaches to adolescence as a social category. According to the results of the study, female and male students consider knowledge as a tool for achieving individual goals, they would like their daily routine to be more creative, they would like assessment to provide incentives for them to engage with their student role rather than being a means of selection or rejection, they believe that teachers do not take responsibility for their work, and finally, that a sense of community is not cultivated in school.

Key words: socialization, school socialization, socialization messages, puberty

Περιεχόμενα

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
II. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	9
2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	9
2.2 ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	14
2.2.1. Από την οικογένεια στο κρατικό εκπαιδευτικό ίδρυμα	14
2.2.2. Οργάνωση του σύγχρονου κράτους και σχολεία	17
2.2.3. Θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης	19
2.2.4. Κοινωνικοποιητικά μηνύματα σχολικών συστημάτων	27
2.2.5. Σχολείο και οικογένεια	29
2.3. Η ΕΦΗΒΕΙΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	30
3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	32
III. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	37
3.1. ΣΚΟΠΟΣ	37
3.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	39
3.2.1. Χαρακτηριστικά και στόχοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος	39
3.2.2. Σχολείο - Συμμετέχοντες/ουσες	43
3.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	44
3.3.1. Μέθοδος παραγωγής δεδομένων	44
3.3.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	46
IV. ΕΥΡΗΜΑΤΑ	47
4.1. Η ΜΕΤΑΔΙΔΟΜΕΝΗ ΓΝΩΣΗ	48
4.2. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΜΕΘΟΔΟΙ	60
4.3. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ	64
4.4. ΟΙ ΚΑΝΟΝΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	71
4.5. ΙΕΡΑΡΧΙΑ, ΕΞΟΥΣΙΑ, ΑΥΘΕΝΤΙΑ	75
4.6. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	81
V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	88

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....94

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....98

I. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία έρευνα με θέμα τη σχολική κοινωνικοποίηση. Παιδιά τελειόφοιτα ενός γυμνασίου μιας επαρχιακής πόλης της Ελλάδας συζητούν με την ερευνήτρια για την καθημερινότητά τους στο σχολείο, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που έχουν από αυτό. Στόχος της έρευνας είναι να φανερώσει, μέσα από την ανάλυση των συζητήσεων, τους τρόπους με τους οποίους πραγματεύονται, τα παιδιά αυτά, τα κοινωνικοποιητικά μηνύματα του σχολείου τους.

Θεωρούμε δεδομένο πως κάθε σχολική μονάδα έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της όπως διαμορφώνονται από το ανθρώπινο δυναμικό της. Ταυτόχρονα, όμως, θεωρούμε πως ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επιτρέπει την αναζήτηση κοινών, σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων και κατ' επέκταση κοινών στις μαθήτριες και τους μαθητές τρόπους εσωτερίκευσης και διαπραγμάτευσης αυτών. Εξαιτίας αυτής της αρχικής υπόθεσης, επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης. Η μέθοδος αυτή επιτρέπει στα άτομα που συμμετέχουν, να διαχειρίζονται ταυτόχρονα την ατομική και τη συλλογική τους ταυτότητα. Το γεγονός αυτό, στη μελέτη της κοινωνικοποίησης είναι ζητούμενο, γιατί αποκαλύπτει με ποιους τρόπους η μαθητική ταυτότητα γίνεται συλλογική και επομένως πως διαμορφώνεται η σχέση ατόμου και κοινωνίας μέσα στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο.

Αυτό που μας κέντρισε το ενδιαφέρον για τη μελέτη της σχολικής κοινωνικοποίησης ήταν αρχικά η διαπίστωση πως δεν παρατηρείται κάποια δυναμική, ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στη διαμόρφωση της σχολικής τους ζωής. Ενώ υπάρχει ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 25.09.1986) που δίνει το δικαίωμα στα παιδιά να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να καταθέτουν προτάσεις που αφορούν τη σχολική τους καθημερινότητα, δεν παρατηρείται κάτι τέτοιο. Μια μικρή βιβλιογραφική επισκόπηση επιβεβαιώνει την εντύπωση αυτή. Έρευνα για τις μαθητικές κοινότητες δείχνει πως ενώ οι μαθητές/τριες δείχνουν εμπιστοσύνη στο θεσμό, παρόλα αυτά δεν τον θεωρούν αποτελεσματικό (Παπαοικονόμου, 2015).

Οδηγηθήκαμε στη διερώτηση «ποιοί είναι οι λόγοι για τους οποίους ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων δε λειτουργεί κατά τα πρότυπα του νομοθέτη;». Πώς διαμορφώνεται η σχέση των παιδιών με το σχολείο και τι τα προτρέπει ή αποτρέπει από το να αναλάβουν την ευθύνη να προτείνουν προτάσεις βελτίωσης ή αλλαγής της καθημερινότητάς τους;

Η κοινωνιολογία απαντά σε αυτά τα ερωτήματα με την έννοια της κοινωνικοποίησης. Το σχολείο ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης μεταδίδει με συστηματικό τρόπο τις κυρίαρχες αξίες και τον πολιτισμό της εκάστοτε κοινωνίας. Επομένως, η έρευνα για τη σχολική κοινωνικοποίηση, μέσα από το θεωρητικό πρίσμα της κοινωνιολογίας, θα μπορούσε να προσεγγίσει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση των παιδιών με το σχολείο, αλλά και να φωτίσει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά διαπραγματεύονται τη σχολική τους καθημερινότητα.

Η έρευνα με θέμα τη σχολική κοινωνικοποίηση μέσα από την οπτική των μαθητριών/ών θεωρούμε πως είναι πάντα επίκαιρη, γιατί αφενός μας βοηθά να αντιληφθούμε αν οι στόχοι του εκπαιδευτικού συστήματος, ως προς την κοινωνικοποιητική του λειτουργία, επιτυγχάνονται και αφετέρου μας επιτρέπει «να ρίξουμε μια ματιά» στις ανησυχίες, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις της νέας γενιάς.

Ως προς τη δομή της εργασίας, αυτή αποτελείται από το θεωρητικό μέρος όπου παρουσιάζονται οι έννοιες της κοινωνικοποίησης, μέσα από το πρίσμα της κοινωνιολογίας, και της σχολικής κοινωνικοποίησης μέσα από θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κάποια ιστορικά στοιχεία για το ρόλο του σχολείου καθώς και τα κυρίαρχα κοινωνικοποιητικά μηνύματα του σχολικού θεσμού σε σχέση με την κοινωνική δομή. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις επιλέχθηκαν με κριτήριο τη συνάφειά τους με την έννοια της κοινωνικοποίησης των παιδιών και την επιρροή του σχολείου στη διαμόρφωση κάποιας κοινωνικής ταυτότητας.

Το θεωρητικό μέρος κλείνει με τις κοινωνιολογικές/ ανθρωπολογικές προσεγγίσεις της εφηβικής ηλικίας προκειμένου να γίνει κατανοητή και αυτή η πτυχή της έρευνας που αφορά παιδιά 14-15 χρονών που τοποθετούνται σε αυτή την ηλικιακή κατηγορία.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών πάνω στο θέμα της σχολικής κοινωνικοποίησης από την πλευρά των μαθητών/τριών.

Τέλος, το ερευνητικό μέρος της εργασίας ξεκινά με την παρουσίαση του κοινωνικού πλαισίου της έρευνας και συγκεκριμένα κάποια στοιχεία που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και το συγκεκριμένο πλαίσιο της έρευνας, δηλαδή στοιχεία του σχολείου και των συμμετεχόντων και τελειώνει με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της έρευνας.

II. Θεωρητικό μέρος

2.1 Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση¹ είναι μια έννοια που περιγράφει τις διαδικασίες καθ' όλη τη ζωή των ανθρώπων μέσα από τις οποίες τα άτομα μαθαίνουν, μιμούνται, εσωτερικεύουν, αναδιαμορφώνουν κριτικά και ταυτίζονται με τα πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας τους. Μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της καθημερινής αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής νοημάτων, οι άνθρωποι αναδιαπραγματεύονται, αναπαράγουν αλλά και αλλάζουν τα περιεχόμενα των κανόνων, των γενικευμένων πεποιθήσεων και αξιών, όπως και των ρόλων που διέπουν την κοινωνική τους ζωή.

Κάθε κοινωνία συγκροτείται από ομάδες, που μέσα από τα κοινά τους ενδιαφέροντα, καλλιεργούν και αναπροσαρμόζουν τα πολιτισμικά τους πρότυπα εντός των λειτουργιών υφιστάμενων κοινωνικών θεσμών και με τον τρόπο αυτό, συντελούν στην πνευματική και ψυχολογική ισορροπία των ατόμων και της κοινωνίας. Έτσι, ως παράδειγμα, μέσω κοινωνικών θεσμών όπως η οικογένεια ή το σχολείο, κάθε πολιτισμός μεταβιβάζει τις κυρίαρχες αξίες του και τα πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή τις κανονιστικές και προληπτικές (προβλέψιμες και αναμενόμενες) προσδοκίες που απορρέουν από τις κοινωνικές θέσεις και τους κοινωνικούς ρόλους.

Όπως ήδη σημειώσαμε, οι διαδικασίες κοινωνικοποίησης διαρκούν και αφορούν όλη την διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, δηλαδή μέσα από την επανακοινωνικοποίηση του ατόμου στο πλαίσιο της βιογραφικής του διαδρομής και της ένταξής του σε διαφορετικούς κοινωνικούς κόσμους και θεσμούς. Μέσα σε μια οργανωμένη κοινωνική πραγματικότητα οι

¹ Πηγές: Βασιλείου Θ.Α., Σταματάκης Ν., (1992). Κασιμάτη Ρ. κ.ά.,(2018). Τάτσης Ν., (1997). Τσαούσης Δ. Γ., (1985). Varela, J. (1994)

λειτουργίες που απορρέουν από τις κοινωνικές θέσεις και τους κοινωνικούς ρόλους, συγκροτούν την κοινωνική δομή. Λειτουργώντας ως «πρότυπα» διασφαλίζουν την προβλεψιμότητα και την επανάληψη μέσα από την υπόδειξη των τρόπων με τους οποίους τα άτομα οφείλουν να συμπεριφέρονται. Η μεταβίβαση των αξιών και των προτύπων γίνεται είτε οργανωμένα και συστηματικά είτε άτυπα από τους φορείς και τους θεσμούς, όπως λέγονται, της κοινωνικοποίησης. Αυτοί διακρίνονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Έτσι, οι πρώτοι χαρακτηρίζονται από άμεσες και συναισθηματικές διαπροσωπικές σχέσεις ενώ οι δεύτεροι αποτελούν περισσότερο τυπικές οργανώσεις, δηλαδή κοινωνικά μορφώματα με σαφή θεσμοθετημένα δικαιώματα και καθήκοντα καθώς και οριοθετημένους στόχους. Οι μεν πρωτογενείς φορείς κοινωνικοποίησης είναι η οικογένεια και οι παρέες των συνομηλίκων, οι δε δευτερογενείς αφορούν τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που σχετίζονται με το σχολείο, την Εκκλησία, τους χώρους εργασίας, το κράτος, τα ΜΜΕ. Μεταβιβάζοντας αξίες, κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς, οι λειτουργίες των φορέων κοινωνικοποίησης δημιουργούν στα νεαρά άτομα της κοινωνίας τους τη δυνατότητα επικοινωνίας. Χωρίς κάποιες κοινές αντιλήψεις και πεποιθήσεις γύρω από τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς η σύγχυση θα ήταν τεράστια και η οργανωμένη λειτουργία των κοινωνικών ομάδων πολύ δύσκολη. Τα στοιχεία του πολιτισμού που μεταβιβάζονται μέσω της κοινωνικοποίησης συγκροτούν τις κατηγορίες σκέψης και τα ερμηνευτικά σχήματα μέσα από τα οποία τα άτομα προσεγγίζουν την κάθε διαφορετική πολιτισμική πραγματικότητα. Οι διαφορετικές ερμηνείες οδηγούν σε διαφορετική αξιολόγηση της σημασίας της κοινωνικής πράξης και αυτό αποδεικνύουν έρευνες με αντικείμενο την κοινωνικοποίηση που γίνονται σε διαφορετικούς πολιτισμούς με συγκριτικό τρόπο (Arnett, 1995). Ωστόσο, μέσα στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης τα άτομα ανασυγκροτούν επιλεκτικά τα κοινωνικά νοήματα, τις κοινωνικά διαμορφωμένες ιδέες/ έννοιες γύρω από την οργάνωση της πραγματικότητας, μέσω της ικανότητας της νόησης και της κριτικής επεξεργασίας των μηνυμάτων που διαθέτουν. Η ανασυγκρότηση αυτή συμβαίνει κατά τη διάδραση / αλληλεπίδραση με τους άλλους. Σύμφωνα με τον G.H. Mead, κοινωνικό επιστήμονα που μελέτησε την περιοχή ανάμεσα στο ερέθισμα και την δράση, η νοημοσύνη λειτουργεί μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού

κόσμου. Η νοημοσύνη περικλείει μία σειρά ικανοτήτων, όπως η ανάμνηση, η πρόβλεψη, η καθυστέρηση, η οργάνωση και η επιλογή. Υπ' αυτήν την έννοια επιτρέπει στο άτομο (φορέα της δράσης) να επιλέγει ανάμεσα σε ένα σύνολο δυνατών εναλλακτικών αντιδράσεων στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους στον κοινωνικό κόσμο (Ritzer, 2003). Αυτή η διαδικασία επιλογής χτίζει σταδιακά την προσωπικότητα. Επομένως η προσωπικότητα του καθενός ενέχει τα εσωτερικευμένα αντικειμενικά νοήματα που έχει διαμορφώσει η κοινωνία μέσα στην οποία μεγαλώνει. Εμπεριέχει επίσης και την υποκειμενική διάσταση, που δεν είναι άλλη από την ταυτότητα που αναπτύσσει κανείς και που είναι το αποτέλεσμα της δυνατότητας να διαντιδρά/ αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον του.

Η κοινωνικοποίηση είναι διαδικασία πολύπλοκη που επισυμβαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου -από τη γέννηση και καθώς μεγαλώνει- συνεισφέροντας καθοριστικά στην αναζήτηση ισορροπίας ανάμεσα στο «άτομο και την κοινωνία». Η ψυχανάλυση και η εξελικτική ψυχολογία επιχειρούν να εξηγήσουν τους μηχανισμούς μετάδοσης της εκάστοτε κουλτούρας στην οποία συμμετέχει το άτομο από τη γέννησή του, μέσα από ένα εννοιολογικό τρίπτυχο. Το τρίπτυχο εκμάθηση - οικειοποίηση- αφομοίωση των κοινωνικών κανόνων είναι μηχανισμοί μέσω των οποίων, όπως γράφει ο Wrong (1961), από τη μία μεταδίδεται η κουλτούρα, η εκάστοτε κουλτούρα στην οποία συμμετέχει το άτομο από τη γέννησή του, και από την άλλη «ο άνθρωπος γίνεται άνθρωπος» αναπτύσσοντας όλες εκείνες τις ανθρώπινες δεξιότητες προκειμένου να αλληλεπιδράσει με άλλους ανθρώπους. Η θεωρητική προσέγγιση των διαδικασιών της μάθησης, της ταύτισης με κοινωνικούς ρόλους, ως διαδικασίες οικειοποίησης των κατηγοριών σκέψης και του πλέγματος των κοινωνικών κανόνων, συμπληρώνονται με την έννοια του κοινωνικού ελέγχου προκειμένου να ολοκληρωθεί η αφομοίωση και η εσωτερικεύσή τους. Μέσω των μηχανισμών κοινωνικού ελέγχου, όπως αυτός της τιμωρίας ή της επιβράβευσης συμπεριφορών, διασφαλίζεται η συμμόρφωση με τους κανόνες. Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Arnett (1995) η κοινωνικοποίηση έχει τρεις στόχους: α) τον έλεγχο των παρορμήσεων και τη δημιουργία συνείδησης, β) την προετοιμασία για τους κοινωνικούς ρόλους, και γ) την

καλλιέργεια της πηγής του νοήματος, δηλαδή τι είναι σημαντικό, τι έχει αξία και για τι αξίζει να ζει κανείς. Στους στόχους αυτούς διακρίνονται οι δυσκολίες στο πλαίσιο τηςσχάσης των κοινωνικών επιστημών. Υπάρχει η ψυχανάλυση στο μέρος του ελέγχου των παρορμήσεων, η κοινωνιολογία στη συνείδηση και τους κοινωνικούς ρόλους και η φιλοσοφία στην αναζήτηση του νοήματος. Με κάποιον τρόπο η συναρμογή των τριών αυτών στόχων αντανακλά την πολυπλοκότητα της ανάλυσης της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας. Ένα ενδιαφέρον και διαφωτιστικό παράδειγμα, που εξηγεί καλύτερα γιατί η κοινωνικοποίηση είναι κοινωνικό φαινόμενο και που εγείρει τον προβληματισμό σχετικά με το «πώς γίνεται άνθρωπος ο άνθρωπος» είναι το παράδειγμα του «αγριόπαιδου του Αβερών» (Giddens, 2002). Το παιδί αυτό, 10 έως 12 χρονών, φάνηκε πως ήταν ήδη πολύ μεγάλο για να κοινωνικοποιηθεί με βάση τους στόχους του Arnett. Δεν μιλούσε καμία ανθρώπινη γλώσσα και δεν είχε έλεγχο των παρορμήσεών του. Δεν έμαθε από την αλληλεπίδραση του με τους ανθρώπους σε εκείνο το πρωταρχικό στάδιο που προσπαθεί κανείς να βγάλει νόημα από τις αντιδράσεις των άλλων, δεν πρόλαβε να μιμηθεί και να ταυτιστεί. Δεν αναγνώριζε τον εαυτό του στον καθρέφτη, γεγονός που δείχνει πως δεν μπορούσε να αντικειμενοποιήσει τον εαυτό του και συνεπώς να ταυτιστεί με άλλους. Δε ζυμώθηκε με εκείνα τα εργαλεία σκέψης και το συμβολικό σύστημα της γλώσσας που θα του επέτρεπαν να επικοινωνήσει, αλλά και να συμμορφώσει τη λογική του ώστε να συμμετάσχει ομαλά στην κοινωνική ζωή. Θα ήταν μάλλον αδύνατο για τους γιατρούς και τον παπά που ασχολήθηκαν μαζί του και που το 1800, όταν εμφανίστηκε σε ένα χωριό της Νότιας Γαλλίας, ενσάρκωναν το ιδεολογικοποιητικό σύστημα της εποχής, να το πείσουν για το τι είναι σημαντικό και τι όχι. Θα ήταν αδύνατον «να διαπλάσουν τον ψυχικό του μηχανισμό βάσει προσδιορισμένων προτύπων» (Elias, 1997: 271), εφόσον δεν γαλουχήθηκε από τη γέννησή του, αφενός, σε έννοιες που διέπουν την ανθρώπινη σκέψη και οργανώνουν την ανθρώπινη ζωή και, αφετέρου, στις θεσπισμένες πρακτικές της προκείμενης κουλτούρας. Γιατί, όπως γράφει ο Elias για τις μορφές «πολιτισμένης» συμπεριφοράς, «το άτομο συντονίζεται από την πιο τρυφερή ηλικία σε αυτή τη διαρκή αυτοσυγκράτηση και τη μακρόπνοη πρόβλεψη (συμπεριφορές και συνήθειες), οι οποίες του είναι αναγκαίες για την εκπλήρωση των

λειτουργιών του ως ενήλικου» (Elias, 1997 : 273). Έλειπε κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας τους η αντικειμενικότητα που βασίζεται στη συλλογική γνώση και στη συμβολική συσώρευση και που προσδίδει στην κατανόηση κοινωνικό χαρακτήρα. Κατά συνέπεια ήταν αδύνατη και η επιλεκτική ανασυγκρότηση των κανόνων που διέπουν τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που τελικά νοούνται ως υποκειμενικές (Oevermann στο Τσιώλης, 2006 : 90). Επομένως, η κοινωνικοποίηση του αγοριού παρέμεινε ατελής και έμαθε να προσαρμόζεται σε ορισμένα μόνο από τα γνωστικά και πολιτισμικά πρότυπα της ανθρώπινης κοινωνίας.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως η έννοια της κοινωνικοποίησης δεν αφορά μία συγκεκριμένη και αμετάβλητη συλλογική απόφαση για το πως θα μορφοποιηθεί ή/και θα επηρεαστεί η συμπεριφορά και η κοινωνική υπόσταση των γενεών που έρχονται. Αποτελεί, αντίθετα, μία διαδικασία μετάδοσης, αλλά και επιλεκτικής ανασυγκρότησης από το άτομο που ενέχει το διανοητικό-πολιτισμικό-κοινωνικό κεφάλαιο όλων των προηγούμενων γενεών, περιλαμβάνει θεσμικούς φορείς και χρονικά στάδια και ακολουθεί τους υλικούς και ιδεολογικούς μετασχηματισμούς της εκάστοτε κοινωνίας, όπως και τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις που τη διαμορφώνουν.

Παρακάτω θα ασχοληθούμε με την οργανωμένη εκπαίδευση, μέσα στο θεσμό του σχολείου, ως φορέα κοινωνικοποίησης κατά την εφηβική ηλικία μιας και το θέμα της έρευνας αφορά τη σχολική κοινωνικοποίηση παιδιών που φοιτούν στην τρίτη γυμνασίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ήτοι παιδιά ηλικίας 14-15 χρονών. Σκοπός είναι να οριοθετηθεί το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ως φορέα κοινωνικοποίησης και των εφήβων ως ιδιαίτερη κατηγορία μελέτης και έρευνας.

2.2 Σχολική κοινωνικοποίηση

2.2.1. Από την οικογένεια στο κρατικό εκπαιδευτικό ίδρυμα

Η σχολική κοινωνικοποίηση είναι η κοινωνικοποίηση που επισυμβαίνει κατά τη διάρκεια παραμονής των ατόμων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ως δευτερογενής κοινωνικοποίηση γίνεται με θεσμοθετημένο, συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα θέτουν συγκεκριμένους στόχους ως προς τη μεταβίβαση αξιών, κανόνων και προτύπων συμπεριφοράς. Οι στόχοι αυτοί διαφέρουν ανάλογα με την εποχή και τον τόπο, όπου εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί θεσμοί ως φορείς κοινωνικοποίησης. Ο φορέας που αναλαμβάνει την εγγύηση της κοινωνικής ευταξίας και την κατάλληλη για το σκοπό αυτό διάπλαση των μελών του σήμερα είναι το κράτος. Στο παρελθόν, από τον 15ο έως το 19ο αιώνα, όμως, τα σχολεία, στη δυτική Ευρώπη, οργανώνονταν από τις εκκλησίες και τα φιλανθρωπικά ιδρύματα. Ιστορικά, η συστηματική εκπαίδευση περνάει από την εκκλησία, στα φιλανθρωπικά ιδρύματα και τέλος στον κρατικό έλεγχο (εν μέσω ανταγωνισμών) με σκοπό πάντα την ενστάλαξη των «απαραίτητων» γνώσεων, αξιών και συνηθειών (Green, 2010. Cunningham, 2016). Η ίδρυση σχολείων από τα κράτη του δυτικού κόσμου δε γίνεται ταυτόχρονα, ούτε με τον ίδιο τρόπο. Οι παράγοντες που οδηγούν στην οργάνωση της κρατικής εκπαίδευσης είναι περισσότεροι του ενός. Εν μέσω του ανταγωνισμού μεταξύ των κρατών, της βιομηχανοποίησής τους, της έγνοιας για την αναπαραγωγή τους και του προτάγματος της κοινωνικής σταθερότητας/ευταξίας, εν μέρει υπό το μανδύα της προστασίας της παιδικής ηλικίας, καθιερώνεται η σχολική εκπαίδευση (Cunningham, 2016).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, από την ίδρυσή τους, διαδέχονται σκόπιμα την οικογένεια ως προς τον κοινωνικοποιητικό ρόλο. Ιστορικές πηγές όπως αυτές που παραθέτει ο, καθηγητής κοινωνικής ιστορίας και ειδικευμένος στην ιστορία της παιδικής ηλικίας, H. Cunningham, στο πρόσφατο βιβλίο του *Παιδιά και παιδική ηλικία* (2016), δια φωτίζουν ως προς τις επανορθωτικές προθέσεις της εξουσίας σχετικά με την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Ήδη από το 1538 εκδίδονται διατάγματα για την ίδρυση σχολείων, στη Θουριγγία

της Γερμανίας, που δηλώνουν ότι: *«παρόλο που θα έπρεπε να είναι περιττές οι εντολές προκειμένου να τελέσουν οι γονείς το καθήκον τους απέναντι στα δικά τους παιδιά, λάβαμε γνώση ότι υστερούν πολύ, διότι πολλές φορές δε γνωρίζουν τι σημαίνει η διδασκαλία των παιδιών. Επομένως οι γονείς και οι κηδεμόνες θα στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ούτως ώστε να μαθαίνουν να προσεύχονται από τα πρώτα παιδικά τους χρόνια, να γνωρίσουν τον Θείο Λόγο και να αποκτήσουν πειθαρχία, αξιοπρέπεια και τις ορθές ικανότητες»* (2016 : 202). Η ανικανότητα των γονιών ως προς την καλλιέργεια των παιδιών τους αποτέλεσε επιχείρημα για πολλούς αιώνες. Στα μέσα του 19ου αιώνα, για παράδειγμα, ο Χόρας Μαν² ως αξιωματούχος στην Αμερική που προωθεί τη δημόσια εκπαίδευση υποστηρίζει πως *«κανείς απολύτως από όσους γνωρίζουν τις ανεπαρκείς οικογενειακές ρυθμίσεις και το ξεχαρβάλωμα της οικογενειακής ζωής των εξαιρετικά φτωχών και αγράμματων, για να μην πω έκλυτων -κρίνοντας από τους αδαείς τρόπους, τη νόθα και μιαρή γλώσσα και όλες τις διεφθαρμένες συνήθειες της κακής ανατροφής και της οκνηρίας που αφθονούν σε κάποιους τομείς σε όλες τις πολυπληθείς περιφέρειες- δεν θα αμφέβαλλε πως είναι καλύτερο για τα παιδιά να απομακρύνονται όσο το δυνατό νωρίτερα και για περισσότερο χρόνο»* (Katz M. στο Green, 2010: 131). Στα παραπάνω αποσπάσματα από διαφορετικές ιστορικές περιόδους της εξέλιξης των αναπτυγμένων χωρών της δύσης συναντά κανείς μία παρόμοια λογική, σύμφωνα με την οποία η οικογενειακή κοινωνικοποίηση είναι ανεπαρκής ως προς την διαπαιδαγώγηση των νεότερων μελών της κοινωνίας. Διότι οι γονείς είτε δεν είναι αρκετά μορφωμένοι ώστε να αναλάβουν τη διδασκαλία των παιδιών, είτε είναι «ανήθικοι» και «ακρατείς» με αποτέλεσμα να μην αποτελούν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά. Ο Χόρας Μαν μάλιστα εντοπίζει την αιτία της ελλιπούς κοινωνικοποίησης σε μια ηθική «διάλυση» της οικογένειας, θέση στην οποία υπονοείται πως ο πολιτισμός είναι ενιαίος, οι ηθικές αξίες δεν διαφοροποιούνται και συνεπώς όταν εντοπίζονται διαφορές στις αξίες ή τις συμπεριφορές, αυτές οφείλονται στην παρέκκλιση και όχι σε διαφορετικές αξιολογικές παραδοχές. Μπορεί κανείς να συμπεράνει από τα λεγόμενα του

² Ο Χόρας Μαν (4 Μαΐου 1796 - 2 Αυγούστου 1859) ήταν Αμερικανός πολιτικός των Ρεπουμπλικάνων. Ασχολήθηκε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την προώθηση της δημόσιας εκπαίδευσης (Χόρας Μαν, 2023).

Μαν, πως ο ρόλος που επιφυλάσσεται για το σχολείο είναι να μεταβιβάσει επιλεγμένα στοιχεία του πολιτισμού που διαφοροποιούνται από εκείνα της οικογένειας ή πιο συγκεκριμένα της φτωχής οικογένειας προκειμένου να διασφαλιστεί η κοινωνική ευταξία.

Η ιστορική βιβλιογραφία βρίθει πηγών (Houston, Becker-Cantarino, H. van der Laan, Gold στο Cunningham, 2016 και Archer & Vaughan στο Green, 2010) για το πως η εδραίωση του έθνους- κράτους (σε Ολλανδία, Γαλλία, Αγγλία, Γερμανία, Αυστρία) στην βιομηχανική κοινωνία συμβαδίζει με την σταδιακή ανάληψη -ανάλογα με την ιστορική συγκυρία κάθε τόπου- της εκπαίδευσης των παιδιών με σκοπό την κοινωνικοποίηση σε εθνικές αξίες και εργασιακό ήθος (πειθαρχία, υπομονή, αποτελεσματικότητα). Για παράδειγμα το 1770 ένας σύμβουλος της αυτοκράτειρας Μαρίας Θηρεσίας γράφει: *«Αναγνωρίστε το σπουδαιότερο σκοπό της δημόσιας εκπαίδευσης, που είναι η αληθινή πηγή της φιλοπατρίας: να ενσταλάξει στην καρδιά των παιδιών τη βεβαιότητα ότι η ευημερία τους συνδέεται αδιάσπαστα με την ευημερία του κράτους, ότι οι νόμοι είναι σοφοί και οι παραβάτες τους κακότυχοι και ανόητοι άνθρωποι»* (Becker-Cantarino στο Cunningham, 2016: 208). Η ταύτιση των ανθρώπων με το κράτος μέσω της έννοιας της ευημερίας αποτελεί πρωταρχικό κοινωνικοποιητικό στόχο και φανερώνει μία αναδυόμενη ανάγκη πειθούς για τη συνένωση των ανθρώπων μέσα από ιδανικά συνδεδεμένα με καθήκοντα και υποχρεώσεις απέναντι στη συγκεντρωτική εξουσία. Ταυτόχρονα, όμως, η εξουσία αυτή φροντίζει για τη διατήρησή της μέσα από τη σύμπραξη με τους κατέχοντες το οικονομικό κεφάλαιο θέτοντας τα φτωχά παιδιά στην υπηρεσία τους. Το διάταγμα της ίδιας αυτοκράτειρας το 1761 δηλώνει πως τα φτωχά παιδιά (κυρίως τα ορφανά): *«πρέπει να συνηθίσουν τη σκληρή εργασία με την ανατροφή τους [...] Οι βιομήχανοι και βιοτέχνες μας έχουν τεράστια ανάγκη από κλώστες και ευχαρίστως θα προσλάμβαναν παιδιά για το σκοπό αυτό»* (Cunningham, 2016: 220). Η κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών δε θα συντελούνταν πια σε άτυπες κοινωνικές συναθροίσεις όπου μαζεύονταν οι κλώστες και κλώστριες τεχνίτριες/ες, αλλά μέσα σε σχολεία εργασίας όπου τα παιδιά θα όφειλαν να καλλιεργήσουν τις συνήθειες των εργατών/τριών και αξίες όπως αυτές της ηθικής της πειθαρχημένης εργασίας.

2.2.2. Οργάνωση του σύγχρονου κράτους και σχολεία

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η κοινωνιολογική σκοπιά κρίνουμε απαραίτητο να διευκρινιστεί το πλαίσιο, δηλαδή ο τρόπος οργάνωσης του σύγχρονου κράτους που αναλαμβάνει την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Το μονοπώλιο άσκησης της φυσικής βίας είναι το ειδοποιό στοιχείο οργάνωσης των κρατών στη νεωτερικότητα (de Montlibert, 2000). Ως πολιτική ενότητα και «χώρος ειρήνευσης» -και άρα περισσότερης ασφάλειας- (Elias, 1997) απορροφά τους ανταγωνισμούς των κοινωνικών ομάδων. Μέσα από τις λειτουργίες της δημόσιας διοίκησης και της γραφειοκρατίας, οι κρατικοί μηχανισμοί καταφέρνουν να αποκρύπτουν ή να εξισορροπούν τις διαδικασίες των ανταγωνισμών μεταξύ των κοινωνικών ομάδων προς όφελος της αναπαραγωγής του κρατικού ελέγχου του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας (de Montlibert, 2000). Όμως ενώ η δημοκρατία των σύγχρονων κρατών απαιτεί ισότητα, ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής παράγει ανισότητες. Έτσι «η σύγχρονη κοινωνία διαπερνάται από μία αντίφαση που δημιουργείται ανάμεσα στην οργάνωσή της και την ιδεολογία της» (Γεωργούλας, 2017:29). Έτσι υπάρχουν εντάσεις και διαστάσεις ανάμεσα στην οικονομική οργάνωση που προϋποθέτει τον ιεραρχικό καταμερισμό της εργασίας, μέσα στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής και την πολιτική οργάνωση των κοινωνιών που επικαλούνται την ισότητα, μέσα στην κοινοβουλευτική δημοκρατία και την ισονομία.

Η εκπαίδευση ως κρατικός θεσμός ενέχει την αντίφαση αυτή εφόσον οι λειτουργίες του αφορούν την οικονομική και την πολιτική οργάνωση της κοινωνίας. Οι κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού όπως τις συνοψίζει ο κοινωνιολόγος de Montlibert είναι:

- η διαφύλαξη και μετάδοση του πολιτισμού του παρελθόντος,
- η ικανότητά του να διαιωνίζεται,

- η κοινωνική ενσωμάτωση, εξοπλίζοντας τα άτομα με (κατά το δυνατόν) ομοιογενές σύστημα αξιών και ομοιογενείς κατηγορίες σκέψης,
- και η διανομή προσόντων προκειμένου για τον καταμερισμό της εργασίας (de Montlibert, 2000:110-111).

Έτσι οι σχολικοί/εκπαιδευτικοί θεσμοί επιλέγουν ποια στοιχεία του πολιτισμού θα διαφυλαχθούν και θα μεταδοθούν, φροντίζει να δημιουργεί πολιτισμικούς επιγόνους και προσαρμόζεται στην εξέλιξη του κοινωνικού συστήματος μεταδίδοντας κοινές αξίες και κατηγορίες σκέψης. Ταυτόχρονα ανταποκρίνεται και στις ανάγκες της οικονομίας διανέμοντας εξειδικευμένα επαγγελματικά προσόντα. Η αντίφαση ισότητα-ιεραρχία διαπερνά τις κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού μιας και η επιλογή του πολιτισμού που θα μεταδοθεί, οι αξίες που θα προταχθούν και η αξιολόγηση των διανεμηθέντων προσόντων με στόχο την επαγγελματική αποκατάσταση, εξυπηρετούν την αναπαραγωγή των ίδιων άνισων κρατικών ρυθμίσεων γύρω από την πολιτική εξουσία και τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας.

Ο de Montlibert γράφει πως «το σχολείο επιτρέπει στις διάφορες κοινωνικές ομάδες να αποκομίσουν διαφορετικά οφέλη» (de Montlibert, 2000: 112) και αυτό εντάσσεται στη λογική της αναπαραγωγής του κρατικού μηχανισμού που για τη συνέχισή του οφείλει να απορροφά τους ανταγωνισμούς και ταυτόχρονα να τους αποκρύπτει. Όπως συμπεραίνει ο Andy Green (2010: 455), καθηγητής συγκριτικής κοινωνιολογίας, στη μελέτη του για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών συστημάτων του δυτικού κόσμου από το 18ο αιώνα: «[...] οι μορφές και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν επηρεάστηκαν μόνο από το βαθμό του κεντρικού ελέγχου. [...] Η φύση των ταξικών σχέσεων [εκεί] καθόρισε τελικά τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης [...], σε ποιους επέτρεπαν να φοιτήσουν σε ποιά τύπο σχολείου και για όσα αυτοί διδάσκονταν στον κάθε τύπο σχολείου». Εδώ ο μελετητής παρατηρεί πως η πίεση των κοινωνικών ομάδων οδήγησε και σε διαφορετικούς τύπους σχολείων με διαφορετικά περιεχόμενα (για παράδειγμα ως προς την διδακτέα ύλη) υπό τη σκέπη της κρατικής εξουσίας.

Ο εκπαιδευτικός θεσμός ενώ ως δημόσιο αγαθό προτάσσει την ισότητα παρέχοντας σε όλους τους πολίτες κοινές αξίες, κατηγορίες σκέψης και

πολιτισμό, ταυτόχρονα μέσω της αξιολόγησης, αλλά και της ευκαιρίας που δίνεται σε κάθε κοινωνική ομάδα να επωφελείται διαφορετικά, αναπαράγει την ιεραρχία που τον συντηρεί ως κρατικά οργανωμένο.

Οι κοινωνικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού είναι εκείνες που κοινωνικοποιούν τις/τους μαθήτριες/ές. Η μεταβίβαση των αξιών, του πολιτισμού, του τρόπου σκέψης όπως και η προοπτική της συμμετοχής στον καταμερισμό της εργασίας αποτελούν τα συστατικά στοιχεία της σχολικής κοινωνικοποίησης. Η τελευταία, όμως, εξαρτάται από τις ισορροπίες ή το συσχετισμό δυνάμεων των συγκρουόμενων κοινωνικών ομάδων, εντός του κρατικού μηχανισμού που οργανώνει το εκπαιδευτικό σύστημα.

2.2.3. Θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης επεξεργάζεται το πως οι διαπραγματεύσεις εντός του κράτους, παράγονται και αναπαράγονται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πώς αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορετικούς τρόπους ανταπόκρισης στην εκπαιδευτική εμπειρία (Blackledge & Hunt, 2000:44) και άρα κοινωνικοποίησης. Επίσης, όμως επεξεργάζεται τη δυναμική της κάθε εμπειρίας. Μέσα από τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις καταδεικνύει πως τα υποκείμενα μέσα από τη δράση τους ανασυγκροτούν την πραγματικότητά τους. Οι δράσεις και οι αντιδράσεις των υποκειμένων γίνονται αντικείμενο έρευνας ώστε να κατανοηθεί και να ερμηνευθεί η εκπαιδευτική πραγματικότητα (Λάμνιαν, 2001. Τάτσης, 1983. Blackledge & Hunt, 2000). Όπως και στον ορισμό της κοινωνικοποίησης έτσι και στη σχολική κοινωνικοποίηση η σχέση ατόμου και κοινωνίας, δηλαδή εκπαιδευτικού, μαθητή/τριας, γονέα κ.λ.π. και εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μια σχέση στην οποία τόσο η δομή όσο και η δράση παίζουν σημαντικό ρόλο. Τόσο οι δομές του συστήματος όσο και το νόημα που αποδίδουν τα υποκείμενα στις καταστάσεις διαμορφώνουν τη δράση και τις αντιδράσεις τους, οι οποίες σε βάθος χρόνου μπορούν να παράξουν κρίσεις που θα προκαλέσουν αλλαγές. Για παράδειγμα ο Woods «υποστηρίζει ότι η κουλτούρα του κάθε μαθητή διαμορφώνει τα πλαίσια, με

βάση τα οποία ο ίδιος ορίζει και ερμηνεύει την κατάσταση, διαμορφώνει τους άξονες της δράσης του, καθώς και τις στρατηγικές διαπραγμάτευσης με το δάσκαλο ή το σχολείο, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί μια ατέρμονη πορεία διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών» (Λάμνιαν, 2001: 220). Επομένως η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης αναλύει και ερευνά, το πως οι διαπραγματεύσεις σε επίπεδο κοινωνικών ομάδων αλλά και υποκειμένων δημιουργούν, ανασυγκροτούν, αναπαράγουν και σε τελική ανάλυση διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στόχος μας εδώ δεν είναι να εξετάσουμε ή και να παρουσιάσουμε όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Στόχος μας είναι κυρίως να αναζητήσουμε τα πλαίσια που ορίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα· να περιπλανηθούμε αρχικά στον τόπο των διαπραγματεύσεων ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε το περιεχόμενο του λόγου των μαθητριών και των μαθητών που μοιράζονται κοινές εμπειρίες αλλά τις νοηματοδοτούν υποκειμενικά.

Επανερχόμαστε, λοιπόν, στην βασική αντίφαση ιεραρχίας-ισότητας -που προκύπτει από τη διακύρηξη της πολιτικής ισότητας και την πραγματικότητα των οικονομικών ανισοτήτων και- που διαπερνά τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μηχανισμό του κράτους προκειμένου να καταδείξουμε πως η θεωρία προσεγγίζει την εμβάπτιση της εκπαιδευτικής εμπειρίας στην αντίφαση αυτή.

Συγγραφείς που εστιάζουν στη δυνατότητα του σχολείου να ανατρέψει τις κοινωνικές ανισότητες, δηλαδή στη δυνατότητα του σχολείου να προσφέρει πλατιά μόρφωση και να καλλιεργήσει στα παιδιά τις δημοκρατικές αξίες είναι ο Durkheim, ο Γκράμσι και η Χ. Άρεντ, στους οποίους θα αναφερθούμε παρακάτω.

Ο Durkheim υποστήριξε την αναγκαιότητα της εξίσωσης των συνθηκών (Γεωργούλας, 2017) , έτσι ώστε «οι κοινωνικές ανισότητες να εκφράζουν επακριβώς τις φυσικές ανισότητες» (στο Γεωργούλας, 2017: 194). Ο λειτουργικός καταμερισμός της εργασίας θα εξασφάλιζε την κοινωνική αλληλεγγύη υπό τον όρο της ηθικής διαπαιδαγώγησης και της συλλογικής συνείδησης. Για τον Durkheim ο λειτουργικός καταμερισμός της εργασίας

δεν είναι ιεραρχικός. Η εξίσωση των εξωτερικών συνθηκών αποτελεί μία συνθήκη που λαμβάνει υπόψη τις διαφοροποιήσεις των κοινωνικών ομάδων αλλά αποτυπώνει τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού μηχανισμού να λειτουργήσει εξισωτικά. Επομένως, το κράτος (ως μεσολαβητής ανάμεσα σε οργάνωση και ιδεολογία) έχει το ρόλο να δημιουργήσει τις αντικειμενικές αυτές συνθήκες μεταβιβάζοντας τις βασικές αρχές της δημοκρατικής ηθικής: «να τις διδάξει στα σχολεία του, να επαγρυπνήσει, ώστε τα παιδιά να μην τις αγνοήσουν και να αναφέρονται σε αυτές με τον απαιτούμενο σεβασμό» (Durkheim, 2012: 130). Για τον Durkheim «ως στόχος της αγωγής ορίζεται η δημιουργία του κοινωνικού όντος» (Mühlbauer, 2003: 6) και γι' αυτό η ηθική έχει τις εξής τρεις διαστάσεις :

- την πειθαρχία (αυτοκυριαρχία- αυτοσυγκράτηση),
- την προσήλωση σε κοινωνικές ομάδες (προσκόλληση και αφοσίωση) και
- την αυτονομία του ατόμου (αυτοπροσδιορισμός και «ελεύθερη βούληση») (Καντζάρα, 2008 : 119).

Η ηθική του Durkheim συνδέεται με τον ορθό λόγο και την ικανότητα των ανθρώπων να κρίνουν και να κάνουν λογικούς συλλογισμούς. Ο τρόπος συλλογισμού αποτελεί το είδος της γνώσης που θεωρεί ο Durkheim ως κοινωνικοποιητικό μαζί με τις κοινωνικές δεξιότητες που η αγωγή εγχράσσει στο άτομο. Το σχολείο δεν οφείλει να συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά μέσα από την καλλιέργεια του λογικού συλλογισμού στην πραγματικότητα προετοιμάζει για την ανάληψη κάθε είδους επαγγελματικού καθήκοντος. Γίνεται σαφές πως ο Durkheim γράφοντας για τη δημοκρατική ηθική οραματίζεται το σχολείο της ισότητας και όχι της αναπαραγωγής κάποιας κοινωνικής ιεραρχίας.

Θα είχε νόημα στο σημείο αυτό να αναφερθούμε στο πως αντιλαμβάνεται ο Γκράμσι την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και η Χάνα Άρεντ γιατί παρότι δεν ήταν κοινωνιολόγοι, ανέπτυξαν ιδέες για την εκπαίδευση με απώτερο στόχο τη χειραφέτηση και εξέφρασαν τη πίστη πως το σχολείο μπορεί να γίνει φορέας κοινωνικής αλλαγής υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

Ο Γκράμσι ήταν υπέρμαχος της αυστηρής παιδαγωγικής μεθόδου και πίστευε πως η μάθηση αποκτάται με προσπάθεια και κόπο (στο Green, 2010:177). Προκειμένου τα παιδιά της εργατικής τάξης να μην προσδένονται στις προκαταλήψεις της κουλτούρας τους και να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στην οικοδόμηση του κόσμου, θα πρέπει να επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης η κατάκτηση ευρείας γενικής παιδείας και επιστημονικής γνώσης (στο ίδιο). Το παιδί γράφει ο Γκράμσι πρέπει να καταλάβει πως υπάρχουν φυσικοί νόμοι που μπορεί να χρησιμοποιήσει προς όφελός του και κοινωνικοί νόμοι που είναι ανθρώπινα δημιουργήματα και αλλάζουν. Για να γίνει κατανοητή η ουσία της γνώσης/μόρφωσης που είναι ο μετασχηματισμός της φύσης μέσω της θεωρητικής και πρακτικής εργασίας χρειάζεται πειθαρχία, ακρίβεια και μέθοδος. Επιμένει στη μηχανική επανάληψη ως μέθοδο που οδηγεί στη διαμόρφωση του χαρακτήρα μέσα από τη βαθιά γνώση του παρελθόντος. Γράφει, για παράδειγμα, πως η διδασκαλία της γραμματικής των Λατίνων συγγραφέων ωθεί στην αντίληψη πως κάθε ένας από αυτούς εκφράζεται διαφορετικά και αυτή η έκφραση συνάδει με την εποχή του. Τα νοήματα των συμβόλων δεν είναι πάντα τα ίδια. Άρα γίνεται αντιληπτό από τους/τις μαθητές/τριες πως η γλώσσα είναι ζωντανή και αλλάζει όπως και ο άνθρωπος και η κοινωνία του. Όταν το παιδί εντρυφεί στη χρήση της γλώσσας από συγγραφείς περασμένων εποχών, διδάσκεται ταυτόχρονα ιστορία και όλα τα επιτεύγματα των αντίστοιχων καιρών και μπορεί να βγάλει συμπεράσματα για τη δική του κοινωνική ιστορία. Κανένας δεν εξαιρείται, έχοντας τη γνώση αυτή, από την επίγνωση μιας δυνατότητας να άρχει ή να ελέγχει τους άρχοντες. Για να καταφέρει το σχολείο την κοινωνική αυτή λειτουργία με όρους ισότητας θα πρέπει να είναι ενός είδους για όλους και να καθοδηγεί το παιδί ώσπου να επιλέξει επάγγελμα, διαμορφώνοντάς το ώστε να μπορεί να σκέφτεται και να μελετά (Gramsci στο Forgas, 2000: 314-319).

Για τη Χάνα Άρεντ, η οποία γράφει το 1961 για την κρίση της εκπαίδευσης στην Αμερική, *«σκοπός της εκπαίδευσης είναι να οδηγήσει τα παιδιά στην ωριμότητα που αρμόζει σε δρώντα πρόσωπα· πρέπει κατά συνέπεια, να τα προφυλάσσει από τις δυσκολίες μιας πρόωρης «δημόσιας» ζωής, να τα αναθρέφει στην ασφάλεια του σπιτικού, να εγγυάται προοδευτικά*

τη μετάβαση από τον ιδιωτικό οικογενειακό βίο στη δημόσια -πολιτική και κοινωνική- ζωή. [...] Ο παιδαγωγός «παρουσιάζοντας (στα παιδιά) τον κόσμο όπως είναι, δηλαδή όπως έχει γίνει, τους επιτρέπει να βρουν τη θέση τους σε αυτόν τον κόσμο, χωρίς να ανακατεύεται καινοτομώντας ο ίδιος αντί για τα παιδιά» (Carnivez, 2000: 157-158). Το κύρος του εκπαιδευτικού (αυθεντία) προκύπτει από το γεγονός ότι μεταδίδοντας την συσσωρευμένη γνώση του κόσμου, αναλαμβάνει και την ευθύνη του (στο ίδιο). «Κατά κάποιον τρόπο έχει το ρόλο ενός αντιπροσώπου όλων των ενηλίκων απέναντι στο παιδί, ο οποίος αναλαμβάνει να του εξηγήσει πώς έχουν τα πράγματα, λέγοντάς του: «ιδού ο κόσμος μας» (Arendt, 2006). Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι επαρκώς καταρτισμένοι στο αντικείμενο που διδάσκουν και να μην ξέρουν απλώς κάτι περισσότερο από τους μαθητές. Η σχέση παιδιών - ενηλίκων πρέπει να βασίζεται στη διδασκαλία και την εκμάθηση· με την παραδοχή αυτή, στο παιδί αναγνωρίζεται η κατάστασή του ως «ένα ανθρώπινο ον σε πλήρη εξέλιξη». Το παιδί δεν μένει προσδεδεμένο στην παιδικότητα όταν είναι σαφές πως βρίσκεται σε μεταβατικό στάδιο κατά το οποίο χρειάζεται καθοδήγηση για να εισέλθει στον κόσμο των ενηλίκων καλλιεργώντας τη συνήθεια του να δουλεύει αντί για να παίζει (Arendt, 2006). Τέλος, για την Άρεντ η εκπαίδευση οφείλει να είναι συντηρητική για να επιτρέπει στη νέα γενιά να φέρνει το νέο. Οφείλει να διδάσκει τον κόσμο όπως είναι ώστε τα παιδιά να μπορούν να παρέμβουν σε αυτόν ως νέα γενιά ανασυστήνοντάς τον και προφυλάσσοντάς τον από τη θνητότητά του.

Θα τολμούσαμε να ισχυριστούμε πως ο Durkheim, ο Γκράμσι όπως και η Χάνα Άρεντ σε διαφορετικό χρόνο και αντλώντας την εμπειρία τους από πολύ διαφορετικές συνθήκες, δίνουν έμφαση στη διδασκαλία βασικών γνώσεων (γραμματική, μαθηματικά, λογική) που έχουν παραχθεί από τον ανθρώπινο πολιτισμό. Θεωρούν, ίσως, πως με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευόμενοι θα μπορέσουν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη, την αυτοσυνείδηση και τελικά θα κατακτήσουν τη χειραφέτηση μέσα από τους δρόμους της δικής τους κουλτούρας. Το ζητούμενο με κάποιον τρόπο για τους συγγραφείς αυτούς είναι η δυνατότητα, μέσω της εκπαίδευσης, της καλλιέργειας του δυναμικού της νέας γενιάς να δημιουργήσει έναν πιο

ισότιμο κόσμο. Για τον Durkheim αυτό επιτυγχάνεται μέσω της ηθικής διαπαιδαγώγησης και της καλλιέργειας του ορθού λόγου ως μέσου συλλογισμού. Για το Γκράμσι μέσω της κοπιαστικής εκμάθησης της πρότερης συσσωρευμένης γνώσης· και για την Άρεντ, μέσω της συστηματικής καθοδήγησης της νέας γενιάς για την ανάληψη ευθυνών.

Κοινωνιολόγοι που ασχολήθηκαν με αυτές και μερικές ακόμα διαστάσεις της σχολικής κοινωνικοποίησης, αλλά εξήγησαν ή και απέδειξαν την αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού μηχανισμού ήταν οι Bowles και Gintis και ο Bernstein.

Οι Bowles και Gintis στην Αμερική το 1976 υποστήριξαν ότι το σχολείο προετοιμάζει τα άτομα για την εργασία κοινωνικοποιώντας τα με τέτοιο τρόπο ώστε να λειτουργούν, χωρίς διαμαρτυρία, σε ιεραρχικές εργασιακές δομές όπως αυτές των επιχειρήσεων ή του δημόσιου τομέα (Bowles & Gintis, 2011). Μέσα από έρευνες έδειξαν πως το σχολείο ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικονομίας και δεν συμβάλλει στην εξάλειψη της ανισότητας. Έτσι, ως «αρχή της αντιστοιχίας» οι Bowles και Gintis ονόμασαν τον τρόπο που οργανώνονται οι κοινωνικές σχέσεις και το σύστημα ανταμοιβών στο σχολείο και στους χώρους εργασίας. Στο σχολείο, όπως και στον εργασιακό χώρο, οι σχέσεις οργανώνονται ιεραρχικά, βασίζονται στην εξουσία και τον έλεγχο ενώ δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην υπακοή. Τα αντικείμενα και οι κλάδοι της εργασίας διαχωρίζονται και εξειδικεύονται και το ίδιο συμβαίνει στο σχολείο με τα μαθήματα. Έτσι, η εργασία, όπως η μόρφωση στο σχολείο, δεν αποτελεί δημιουργικό αυτοσκοπό αλλά μέσο. Οι μαθητές/τριες ανταγωνίζονται για καλύτερους βαθμούς που θα οδηγήσουν σε τίτλους σπουδών και μακροπρόθεσμα σε καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση όπως οι εργαζόμενες/νοι ανταγωνίζονται για καλύτερους μισθούς (Καντζάρα, 2008, Giddens, 2002). Το συμπέρασμά αυτής της προσέγγισης είναι πως το σχολείο πολύ περισσότερο κοινωνικοποιεί σε εργασιακές αξίες και συνήθειες που αρμόζουν στο βιομηχανικό καπιταλισμό παρά καλλιεργεί γνωστικές δεξιότητες που θα συνέβαλαν στην ατομική οικονομική επιτυχία ή την προσωπική ανάπτυξη. Και επομένως το σχολείο μπορεί μόνο να αναπαράγει τις υπάρχουσες κοινωνικό-οικονομικές ανισότητες, εφόσον οργανώνεται

ανταποκρινόμενο στις ανάγκες της οικονομίας και όχι στις ανάγκες μιας δημοκρατικής και ισότιμης κοινωνικής πραγματικότητας.

Ο Basil Bernstein, τη δεκαετία του 1980, μέσα από το πρίσμα της κοινωνιογλωσσολογίας, ασχολείται με τους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης στο σχολείο και υποστηρίζει πως μέσα από τη επιλογή, τη μετάδοση και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής γνώσης ρυθμίζεται η σχολική εμπειρία. Μέσα από την ανάλυσή του για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά να επεξεργάζονται τις έννοιες και τα νοήματα στο οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή κατά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, καταγίνεται με το να εξηγήσει τις διαφορές στη σχολική επίδοση και κατ' επέκταση στη σχολική εμπειρία. Η εκπαιδευτική γνώση απαιτεί αφαιρετική σκέψη, ευέλικτη νοηματοδότηση και δεν είναι προσανατολισμένη στην πρακτική εμπειρία. Τα προαπαιτούμενα αυτά δεν καλλιεργούνται σε όλα τα οικογενειακά περιβάλλοντα και ο Bernstein παρατηρεί διαφορετικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας, κώδικες και άρα νοηματικούς προσανατολισμούς ανάλογους προς την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν τα άτομα. Η δομή των κοινωνικών σχέσεων, δηλαδή των αμοιβαίων εξαρτήσεων που κατασκευάζουν κοινούς νοηματικούς προσανατολισμούς, είναι αυτή που διαφοροποιεί τις κατηγορίες σκέψης και τον τρόπο που βιώνεται η πραγματικότητα. Στη βάση αυτή, της διαφοροποίησης, αναλύει τους τρόπους κοινωνικοποίησης μέσα στο σχολικό περιβάλλον που και αυτοί με τη σειρά τους οδηγούν σε διαφορετικά βιώματα. Ο τρόπος που οργανώνεται η επιλογή και η μετάδοση της σχολικής γνώσης δεν μπορεί να φέρει εξισωτικά αποτελέσματα. Δεν μπορεί να ισοσταθμίσει τις διαφορές που προκύπτουν από την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, επειδή ο τρόπος συμμετοχής των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία δεν εκκινεί από την ίδια βάση βίωσης της πραγματικότητας όπως σχηματοποιείται μέσα από τη χρήση της γλώσσας και άρα της σκέψης (βλ. Bernstein, 1991. Bernstein, 1999. Δώσσα & Λάμνιας, 2009).

Το πως το σχολείο δημιουργεί εμπόδια στη μάθηση φανερώνεται μέσα από την ανάλυση των διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας και μετάδοσης της γνώσης. Αυτό εξηγείται και από το ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σχεδιασμένο πάνω σε ένα συγκεκριμένο ρυθμό μάθησης. Αυτό εξαρχής

αποτελεί ταξική επιλογή, γιατί οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν μπορούν να προσλάβουν με τον ίδιο ρυθμό τους παιδαγωγικούς κώδικες (ως ιδιαίτερη μορφή επικοινωνίας) και, γιατί ο χρόνος του σχολείου έτσι κι αλλιώς δεν είναι αρκετός με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητος ο συμπληρωματικός χρόνος διαβάσματος στο σπίτι -κάτι όχι εφικτό για όλους μιας και απαιτεί και χώρο και χρόνο (Bernstein 1991).

Πέρα όμως από τους διαφορετικούς κώδικες, ο Bernstein παρατηρεί και άλλους τρόπους εμπέδωσης και αναπαραγωγής της ανισότητας, οι οποίοι ασκούνται στο σχολείο μέσα από το περιεχόμενο της μεταδιδόμενης γνώσης, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα που διδάσκεται στα σχολεία. Τονίζει ότι η μη δυνατότητα διδασκόντων και διδασκόμενων να το ελέγχουν/επιλέγουν και το κατά πόσο επιτρέπεται στην εκπαιδευτική διαδικασία να εισέλθουν γνώσεις που φέρουν τα άτομα από τις κοινότητές τους, αποτελεί μέσο κοινωνικού ελέγχου και άσκησης εξουσίας. Γιατί, αν η γνώση που φέρει κανείς από την εξωσχολική κοινωνική πραγματικότητα είναι αδιάφορη στο παιδαγωγικό πλαίσιο, τότε και πλευρές του εαυτού παραμένουν αδιάφορες· με αυτόν τον τρόπο η κοινωνικοποιητική διαδικασία έχει μειωμένη διεισδυτικότητα γιατί τα παιδιά απομακρύνονται από αυτή ή έχει τραυματικής εμπειρίας αποτελέσματα καθώς οι μαθήτριες και οι μαθητές δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν μία ταυτότητα μέσα στο πλαίσιο αυτό (Bernstein,1991: 95-96).

Η μειωμένη διεισδυτικότητα της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, δηλαδή η αδυναμία δημιουργίας ταυτότητας μέσα στο σχολικό πλαίσιο είναι αποτέλεσμα της ανοίκειας σχέσης με τη σχολική γνώση και τις προαπαιτούμενες νοηματοδοτήσεις της από την πλευρά των μαθητών/τριών, αλλά και με την οργάνωση του συστήματος η οποία είναι συγκεντρωτική και δεν αφήνει περιθώρια επιλογής του περιεχομένου, του χρόνου και του τρόπου αξιολόγησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Συνοψίζοντας, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μελετά και αναλύει τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής πραγματικότητας, το είδος της γνώσης και τον τρόπο που η τελευταία μεταδίδεται και αξιολογείται. Η σχολική κοινωνικοποίηση ως διαδικασία φανερώνει τη σχέση της κοινωνικής οργάνωσης με το σχολείο· η κοινωνική

οργάνωση, με τις αντιφάσεις μεταξύ ισότητας και ιεραρχίας που τη διατρέχουν, εγγράφεται στα μικρά ή στα μεγαλύτερα παιδιά, δημιουργώντας συνήθειες, αναπαράγοντας αξίες, οριοθετώντας το χώρο, το χρόνο και το περιεχόμενο της μάθησης.

2.2.4. Κοινωνικοποιητικά μηνύματα σχολικών συστημάτων

Ο Klaus Jürgen Tillmann παιδαγωγός που ασχολήθηκε με την εμπειρική έρευνα και τη σχολική κοινωνικοποίηση (1995) γράφει πως το ερώτημα της έρευνας για τη σχολική κοινωνικοποίηση είναι τελικά τι «πραγματικά» μαθαίνουν τα παιδιά σε τόσα χρόνια που παραμένουν στο σχολείο. Πώς διαμορφώνονται οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών μέσα στο σχολείο.

Ο Steven Brint, κοινωνιολόγος που έχει ασχοληθεί με τη συγκριτική μελέτη των σχολικών συστημάτων, υποστηρίζει πως σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους και ανάλογα με τις ανάγκες/συμφέροντα της κοινωνίας που εξυπηρετούν, τα σχολικά συστήματα εκπέμπουν διαφορετικά κοινωνικοποιητικά μηνύματα με στόχο την ηθική, συμπεριφορική και πολιτισμική συμμόρφωση και χρησιμοποιούν διαφορετικές τεχνικές. Έτσι καταλήγει να περιγράψει τέσσερις τύπους σχολείων όπου τα κυρίαρχα πρότυπα κοινωνικοποίησης διαφέρουν μεταξύ τους ανταποκρινόμενα στις κοινωνικές σχέσεις και τους μετασχηματισμούς των. Περιγράφει το κοινοτικό, το βιομηχανικό, το γραφειοκρατικό-μαζικής κατανάλωσης και το ελιτίστικο πρότυπο. Το κοινοτικό πρότυπο χαρακτηρίζεται από χαλαρό έλεγχο της συμπεριφοράς, συμμόρφωση στους ρυθμούς της ζωής στο χωριό και όχι ιδιαίτερα ρητή ηθική εκπαίδευση. Στο βιομηχανικό πρότυπο απαιτείται στο σχολείο πειθαρχία (και σωματική), ακρίβεια και τακτικότητα· η πολιτισμική συμμόρφωση αφορά τα ιδεώδη του έθνους (τόλμη, πατριωτισμός, ελευθερία)· η ηθική τη σκληρή δουλειά, την ειλικρίνεια και την υπακοή (αξίες από την Ιουδαίο-Χριστιανική και την Προτεσταντική θρησκεία). Η αυθεντία του διδακτικού προσωπικού είναι αδιαμφισβήτητη, αλλά και στο ίδιο ασκείται κοινωνικός και ηθικός έλεγχος. «Το κοινό σχολείο υποστήριζε τον καπιταλισμό ορθολογικοποιώντας τον πλούτο ή τη

φτώχεια ως αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας ή νωθρότητας και κάνοντας την πολιτική οικονομία να φαίνεται όχι σαν επιλογή, αλλά σαν θεόσταλτο σχέδιο» (μτφρ. Brint, 1998:139-140). Το γραφειοκρατικό-μαζικής κατανάλωσης πρότυπο αναδύεται μέσα από την αμερικάνικη μεταρρυθμιστική προσπάθεια τέλη 19^{ου} -αρχές 20^{ου} αιώνα που προάγει την ιδέα πως τα κοινωνικά προβλήματα λύνονται με σωστή διαχείριση/διοίκηση (ή αλλιώς, η τεχνοκρατική αντίληψη). Στο πρότυπο αυτό αποτιμάται ο αυστηρός έλεγχος σαν αυταρχισμός και το ενδιαφέρον στρέφεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ενεργητική μάθηση. Βασίζεται στον απρόσωπο έλεγχο μέσα από κανόνες και ρουτίνες. Η ηθική διαπαιδαγώγηση τελείται με επιείκεια και ανεκτικότητα μέσω συζήτησης. Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας και οι πολλαπλές ταυτότητες που αναδύθηκαν από τα κοινωνικά κινήματα γίνονται «διαχειρίσιμες» με την ενσωμάτωσή τους στο καταναλωτικό πρότυπο. Το καταναλωτικό πρότυπο: «εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών» εφαρμόζεται ταυτόχρονα με το βιομηχανικό πρότυπο της χωρικής και χρονικής πειθαρχίας. Η ποικιλία και η επιλογή στα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται στο σχολείο (μουσική, κινηματογράφος, μαγειρική, αθλήματα) καλλιεργούν στα παιδιά τις αρχές της καταναλωτικής κοινωνίας, ενώ συνυπάρχουν με τις αξίες της σκληρής δουλειάς, δηλαδή τον ανταγωνισμό και την οργανωτικότητα. Η πολιτισμική συμμόρφωση, επομένως, αφορά τη γραφειοκρατική οργάνωση και τη μαζική κατανάλωση. Τέλος, το ελιτίστικο πρότυπο απευθύνεται σε παιδιά με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις προερχόμενα από οικονομικά εύρωστα περιβάλλοντα. Στα σχολεία αυτά τα παιδιά προορίζονται για την κατάληψη θέσεων εξουσίας και γοήτρου· δίνεται έμφαση στην ηθική τους διαπαιδαγώγηση με αυστηρές ρουτίνες, μαθαίνουν πως να συμπεριφέρονται μπροστά σε μεγάλο κοινό ασκούμενα σε αθλήματα και τέχνες και μέσα από μοντελοποίηση συμπεριφοράς μαθαίνουν πως να συμπεριφέρονται στους άλλους από θέση ισχύος. Κάθε σχολείο ελίτ αντανάκλα τα ιδανικά και τις συμπεριφορές της γηγενούς ανώτερης κοινωνικής τάξης από την οποία προέρχονται οι μαθητές/τριές.

Ο συγγραφέας σημειώνει πως τα διαφορετικά πρότυπα κοινωνικοποίησης που ακολουθούν τα σχολεία μπορεί να συνυπάρχουν είτε λόγω της ταξικής

σύνθεσης του εκάστοτε σχολείου, είτε λόγω της πίεσης που ασκούν οι γονείς στα σχολεία. Έτσι, για παράδειγμα μπορεί κανείς να συναντήσει στην Αμερική ταυτόχρονα και τα τέσσερα πρότυπα. Το γραφειοκρατικό σε περιοχές όπου πλειοψηφούν τα μεσαία και ανώτερα στρώματα. Τα σχολεία της ελίτ που πάντα υπάρχουν. Το βιομηχανικό πρότυπο σε αστικά εργατικής τάξης σχολεία και το κοινοτικό σε φτωχές περιοχές της χώρας όπου πλειοψηφούν οι Μεξικανοί αγρότες.

2.2.5. Σχολείο και οικογένεια

Τα σχολικά συστήματα, ως προς τα κοινωνικοποιητικά μηνύματα που εκπέμπουν, αντανakλούν τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις αλλά και τις προσδοκίες και επιθυμίες των γονέων που βρίσκονται «σε άμεση σχέση με τη θέση της οικογένειας στην κοινωνικοεπαγγελματική ιεραρχία» (de Montlibert, 2000 :112). Παρατηρείται, όπως σημειώνει ο de Montlibert, πως και οι γονείς και τα παιδιά «εσωτερικεύουν την κοινωνική τους θέση και τις συνήθειες που συνδέονται με αυτήν» με αποτέλεσμα τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, τη σχολική εκμάθηση και σταδιοδρομία. Σύμφωνα με τον Brint (1998) οι γονείς τείνουν να είναι υπέρμαχοι της κοινωνικοποίησης με ταξικούς όρους. Στο ίδιο συμπέρασμα, θα μπορούσαμε να πούμε πως, φτάνει και ο Bernstein όταν υποστηρίζει πως οι γονείς που ασκούν παιδαγωγικές μεθόδους προσανατολισμένες περισσότερο στην ανάδειξη της προσωπικότητάς του παιδιού και λιγότερο στην πειθαρχία, πιέζουν και το σχολείο να κάνει το ίδιο· δηλαδή να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες του παιδιού τους (Bernstein,1991). Τα κίνητρα, βέβαια, είναι συνυφασμένα με την κοινωνικοεπαγγελματική ιεραρχία και τις φιλοδοξίες των γονιών καθώς και την (άρρητη) διαφοροποίησή τους από άλλες κοινωνικές ομάδες (βλ. Cohen, 1981. Bernstein, 1975). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληγε και ο κοινωνιολόγος Parsons, ο οποίος παρατηρούσε πως οι γονείς που θέλουν μέσω των παιδιών τους να διατηρήσουν τα προνόμιά τους, τα βοηθούν με κάθε δυνατό τρόπο κι έτσι εμποδίζουν την αξιοκρατική λειτουργία του σχολείου. Κατά τον Parsons το σχολείο έχει επιφέρει κοινωνικές μεταβολές μέσω της διευρυμένης πρόσβασης στη γνώση και τη σχολική

κοινωνικοποίηση. Ωστόσο, προκειμένου το σχολείο να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες κοινωνικής ανέλιξης για όλα τα παιδιά θα πρέπει να περιοριστεί ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της οικογένειας από τη στιγμή που το παιδί θα πάει στο σχολείο. Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση οφείλει, σύμφωνα με τον Parsons, να έχει εξοπλίσει το παιδί με κάποιο βαθμό ανεξαρτησίας και υπευθυνότητας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου· για να διαφοροποιηθούν τα παιδιά μέσα στο σχολείο βάσει των πραγματικών ικανοτήτων τους, θα πρέπει η οικογένεια να συμφωνεί με την αξιολογική λογική του σχολείου (στο Fischer, 2006 : 53-58).

2.3. Η εφηβεία ως κοινωνική κατηγορία

Πριν προχωρήσουμε στην ανασκόπηση ερευνών γύρω από τη σχολική κοινωνικοποίηση από την πλευρά των παιδιών και την παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της εργασίας θα αναφερθούμε στις θεωρητικές προτάσεις για την εφηβεία ως κατηγορία και τη σχέση της με το σχολείο.

Η ηλικιακή περίοδος μεταξύ δεκατριών και δεκαοχτώ χρονών αποκαλείται εφηβεία και συνοδεύεται από βιολογικές μεταβολές κυρίως ως προς την αναπαραγωγική ικανότητα των ατόμων. Η εφηβεία είναι μία κατηγορία που ορίζεται πάντα σε σχέση με άλλες, δηλαδή βρίσκεται ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση. Σε διάφορους πολιτισμούς το πέρασμα από την παιδικότητα στην ενηλικίωση γίνεται μέσω διαβατηρίων τελετών και τα όρια μεταξύ διαφορετικών κύκλων ζωής διασχίζονται με απόλυτη σαφήνεια. Αντίθετα στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες στους εφήβους των δυτικών κοινωνιών ασκείται, για όλα τα χρόνια που διαρκεί η μεταβατική περίοδος, ταυτόχρονη πίεση προς δύο διαφορετικές κατευθύνσεις: την ανεξαρτησία και την υπευθυνότητα από τη μία και την συνεχή υπενθύμιση πως είναι εξαρτώμενοι με λιγότερα δικαιώματα από τους ενήλικες από την άλλη. Σύμφωνα με τον κοινωνιολόγο N. Τάτση οι αντιφάσεις αυτές διαφαίνονται και στην πίεση επιλογής επαγγέλματος που θα καθορίσει τη ζωή τους χωρίς την απαραίτητη όμως εμπειρία, και στην ταυτόχρονη προτροπή για σεξουαλική ωρίμανση και σεξουαλική εγκράτεια

και στα θέματα συμπεριφοράς. Οι έφηβοι και οι έφηβες ενώ δεν θεωρούνται ενήλικα άτομα, πιέζονται να συμπεριφερθούν «σαν» ενήλικες (Τάτσης, 1999: 368).

Η κοινωνική ανθρωπολόγος, Αλεξάνδρα Μπακαλάκη (1998:143) αναφέρει πως η παιδικότητα, η εφηβεία και τα γηρατειά αποτελούν «κατηγορίες η ίδια η ύπαρξη των οποίων προσλαμβάνεται συχνά ως πρόβλημα, που η επίλυσή του συνιστά ευθύνη των “υπόλοιπων”». Η βιολογική ηλικία γίνεται κριτήριο ταξινόμησης. Ο Bourdieu (1993), εξηγεί πως η οποιαδήποτε ταξινόμηση θέτει όρια και παράγει μία τάξη, έναν κανόνα· οι οριοθετήσεις αυτές διατηρούν εξουσίες και προνόμια· έτσι, όταν οι μεγαλύτεροι τοποθετούν τους μικρότερους στην κατηγορία παιδί ή έφηβος, στην πραγματικότητα του αποδίδουν χαρακτηριστικά όπως αυτό της ανευθυνότητας προκειμένου να του επιμηκύνουν το δρόμο προς την διεκδίκηση των προνομίων.

Η επινόηση των δυτικών κοινωνιών προκειμένου να επιμηκύνουν το δρόμο προς τη διεκδίκηση των προνομίων είναι το σχολείο. Νομοθετώντας την υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο μέχρι την πρώτη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δημιουργώντας την ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση προκειμένου για την επαγγελματική αποκατάσταση, τα εκπαιδευτικά συστήματα συγκρατούν στους κόλπους τους όλο και μεγαλύτερο μέρος της έφηβης νεολαίας. Οι αλλαγές στον τρόπο παραγωγής, από την αγροτική στη βιομηχανική κοινωνία και μέχρι σήμερα, συνδέονται άρρηκτα με τον αυξανόμενο αριθμό νέων που θεωρούν απαραίτητο όχι μόνο το απολυτήριο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και της τριτοβάθμιας είτε πανεπιστημιακής, είτε τεχνικής κατεύθυνσης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως οι έφηβοι της εργατικής τάξης «ενηλικιώνονται» γρηγορότερα, δηλαδή μπαίνουν στον κόσμο της εργασίας νωρίτερα από τους εφήβους ευπορότερων κοινωνικών τάξεων που παραμένουν στους εκπαιδευτικούς θεσμούς για περισσότερα χρόνια και έχουν την επιλογή να αναβάλλουν την αντίστοιχη ανάληψη ευθύνης (Τάτσης, 1999). Τα προνόμια που υπόσχεται η ενηλικίωση έχουν ταξικό πρόσημο.

Το «πρόβλημα» εφηβεία στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες συνίσταται στις χειραφετητικές τάσεις των εφήβων και τη διάθεση ανατροπής της

ιεραρχίας. Το σχολείο, λοιπόν, αναλαμβάνει να στεγάσει τις χειραφετητικές τάσεις των νέων ανθρώπων έως ότου αμβλυθεί η πίεση που τους ασκείται και τους επιτραπεί να θεωρούνται ώριμοι ενήλικες με πρόσβαση στην εξουσία/ ιεραρχία και τα προνόμιά της. Η Τσελίκα (1991) υποστηρίζει πως το σχολείο, εφόσον τοποθετείται μεταξύ οικείων δομών (οικογένεια) και πραγματικού (εργασία), θα έπρεπε να λειτουργεί ως χώρος πειραματισμού και αντιπαράθεσης με τους κανόνες του εργασιακού χώρου (ή και με το αντικειμενικό γενικότερα) με αποτέλεσμα να ενσωματώνονται οι κανόνες δημιουργικά και να διατηρείται το ανανεωτικό δυναμικό των εφήβων/νέων. Διότι αυτό που συμπεραίνει από την έρευνά της για τη νεολαία ως κοινωνική κατηγορία είναι πως αυτό που επιχειρείται διαχρονικά είναι ο έλεγχος του «δυναμικού ανταρσίας» των νέων.

Συμπερασματικά, η εφηβεία ως ξεχωριστή κατηγορία, όπως προσλαμβάνεται στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, συνιστά «πρόβλημα» γιατί ως παρατεταμένη μεταβατική περίοδος παράγει συγκρούσεις που δεν επιλύονται. Το σχολείο καλείται να απορροφήσει τις συγκρούσεις αυτές και να προετοιμάσει τα νεαρά άτομα για την ανάληψη μελλοντικών ευθυνών.

3. Βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών

Οι έρευνες για τη σχολική κοινωνικοποίηση μέσα από την οπτική των παιδιών/εφήβων δεν εντοπίζονται εύκολα στη βιβλιογραφία κι αυτό γιατί ο μεγαλύτερος αριθμός αυτών δεν αναφέρεται στην πολύπλευρη σχολική καθημερινότητα ως κοινωνικοποιητική διαδικασία, αλλά σε επιμέρους «περιοχές» της³ (όπως η πειθαρχία, οι κανόνες, παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα, οι προσδοκίες/ φιλοδοξίες των μαθητών/τριών) που

³ Για παράδειγμα: Thorson (1996), *The missing link: Students discuss school discipline*. Raby&Domitrek (2007), *Slippery as fish... but already caught? Secondary students' engagement with school rules*. Berends (1995), *Educational Stratification and Students' Social Bonding to School*. Krahn, H., Taylor, A. (2005) *Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada*

φανερώνουν το τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν και επεξεργάζονται οι μαθητές/τριες αντίστοιχα τα επιμέρους κοινωνικοποιητικά μηνύματα του σχολείου.

Παρακάτω θα αναφερθούμε στις έρευνες που εντοπίσαμε, με την επιφύλαξη πως δεν καλύπτουμε το φάσμα των υπάρχουσών ερευνών, οι οποίες προσεγγίζουν το θέμα μέσα από περισσότερες μεταβλητές. Σε διαφορετικές δεκαετίες, σε διαφορετικές χώρες και μέσα από διαφορετικά φίλτρα καταπιάνονται με τη σχολική κοινωνικοποίηση μέσα από την οπτική των μαθητριών/ών.

Ίσως η πιο γνωστή έρευνα είναι αυτή του Willis που δημοσιεύτηκε το 1978 και αφορά τη σύγκρουση της κουλτούρας μιας ομάδα νεαρών της εργατικής τάξης με αυτήν του σχολείου. Στα βήματα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (της εποχής του) ο Willis κάνει μια εθνογραφική έρευνα όπου τον πρώτο λόγο έχει η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου. Η έρευνα αυτή έχει δεχτεί μεγάλη κριτική σχετικά με τα συμπεράσματά της. Ο συγγραφέας-ερευνητής μέσα από συνεντεύξεις και την παρατήρηση 12 λευκών νεαρών της εργατικής τάξης καταδεικνύει το πως τα παιδιά φέρουν την κουλτούρα της κοινωνικής τους τάξης στο σχολείο· οι νεαροί του Willis με τις πρακτικές τους (πλήρης ανυπακοή στους κανόνες του σχολείου) θεωρούν ότι αντιστέκονται ή και απορρίπτουν την κουλτούρα του σχολείου (διανοητική εργασία). Ενώ φαίνεται να μη συμμορφώνονται, τελικά, αναπαράγοντας τη δική τους ταξική κουλτούρα, καταφέρνουν να αποδείξουν πως, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, η κοινωνική αναπαραγωγή βρίσκει το δρόμο της ακόμα και μέσα από συνθήκες που φαντάζουν «επαναστατικές» (Fischer,2006, Griffin, 2005).

Μία έρευνα που ασχολείται με τη σχολική κοινωνικοποίηση αποτυπώνοντας την πολυπλοκότητα του φαινομένου είναι αυτή της Montandon στη Γενεύη το 1997. Η ερευνήτρια μελετά τη σχέση των παιδιών με τη μεταδιδόμενη γνώση/κληρονομιά, την οργανωτική δομή του σχολείου και το πως συνδέεται το σχολείο με το μέλλον τους. Από τις συνεντεύξεις που παίρνει από 68 παιδιά έκτης δημοτικού καταλήγει σε τέσσερις τύπους σχέσης παιδιού -σχολείου. Οι τύποι αυτοί είναι :

- «η χρησιμότητα» (παιδιά από όλα τα κοινωνικά στρώματα που συνδέουν το σχολείο με το επάγγελμα αδιαφορώντας για τη γνωστική λειτουργία του σχολείου),
- «ο σύνδεσμος» (παιδιά από όλες τα κοινωνικά στρώματα που θεωρούν το σχολείο μόνο καταναγκασμό που τους προκαλεί άγχος και ανία),
- «η περιέργεια» (παιδιά μεσαίας προς υψηλής κοινωνικής τάξης που εκτιμούν τη γνώση και έχουν φιλοδοξίες για σπουδές και σημαντική δουλειά)
- και «το πέρασμα της ερήμου» (παιδιά λαϊκών στρωμάτων με κακές επιδόσεις που απομονώνονται ονειροπολώντας) (Montandon & Osiek, 1997, Fischer, 2006).

Ενδιαφέρον έχουν και οι έρευνες στη Δυτική Γερμανία όπως τις συνοψίζει το 1983 ο Klaus Ulich. Ο Ulich αφού ανασυνθέτει κάποια από τα χαρακτηριστικά του γερμανικού σχολείου όπως αυτά έχουν προκύψει από εκπαιδευτικούς και πολιτικούς, κοινωνικούς μετασχηματισμούς (για παράδειγμα πολιτικός έλεγχος του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού πληθυσμού, εκνομίκευση του σχολείου, η στροφή προς την αξιοκρατία που καταλήγει σε διαγωνισμό επιδόσεων) κάνει σαφές πως η κοινωνικοποίηση στο σχολείο δύσκολα μπορεί να ερευνηθεί, αφενός, γιατί ως φαινόμενο περιπλέκεται με εξωσχολικούς παράγοντες και, αφετέρου, γιατί τα σχολεία διαφέρουν μεταξύ τους. Παρόλους τους περιορισμούς οι Γερμανοί ερευνητές, κυρίως των παιδαγωγικών επιστημών, καταλήγουν, μέσα από συνεντεύξεις, σε ευρήματα σχετικά με το νόημα του σχολείου, το μαθητικό ρόλο, το είδος της γνώσης, τις σχέσεις με τις καθηγήτριες και τους καθηγητές, όπως και τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών. Τα κύρια συμπεράσματά τους συνοψίζονται στα εξής: τα παιδιά και κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά δεν βρίσκουν άλλο νόημα στο σχολείο πέρα από την απόκτηση του απολυτηρίου που τους εξασφαλίζει κάποια μελλοντικά τους σχέδια. Από αυτό εξηγείται και το μεγάλο ενδιαφέρον τους για καλές σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους/ες μιας και είναι η μόνη πλευρά του σχολείου που αφορά το παρόν· ο μαθητικός ρόλος είναι αντιφατικός γιατί ενώ τα παιδιά καλούνται να συμμορφωθούν και να προσαρμοστούν, ταυτόχρονα

οφείλουν να καταπνίγουν τα δικά τους συναισθήματα και τις εκφράσεις αυθορμητισμού τους (γι' αυτό και τα μεγαλύτερα παιδιά εκφράζονται μέσω διαφόρων μορφών βίας)· η γνώση είναι αφηρημένη, χωρίς σύνδεση με την πραγματικότητα (αλλοτριωτική), και τέλος τα παιδιά νιώθουν αδύναμα (χωρίς εξουσία) μπροστά στην προεπιλεγμένη γνώση και στους/τις διδάσκοντες/ουσες και μαθαίνουν να μαθαίνουν μέσα στον ανταγωνισμό.

Τέλος, μια έρευνα από την Ελλάδα που πραγματοποίησε ο Χ. Κωνσταντίνου, επίσης των παιδαγωγικών επιστημών, το 1994-1996 με ερωτηματολόγια σε πρωτοετείς φοιτητές/τριες σκοπό είχε τη διερεύνηση της σχέσης των εξής δύο παραγόντων με την κοινωνικοποίηση του μαθητή: α) του θεσμικού και οργανωτικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου και β) τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά στην πρώτη σχέση τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στο ότι το σχολείο, κυρίως το δευτεροβάθμιο, λειτουργεί περισσότερο ως ένας γραφειοκρατικός οργανισμός με χαρακτηριστικά όπως «η τυπολατρία, η ιεραρχία, η δυσκαμψία, ο διδακτισμός, η λογοκοπία, η επικοινωνιακή ανεπάρκεια και γενικά η απουσία κινήτρων για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος του μαθητή» (Κωνσταντίνου, 1997: 151), παρά ως παιδαγωγικός οργανισμός. Αντίστοιχα και ως προς τη δεύτερη σχέση ο ερευνητής συμπεραίνει πως ο εκπαιδευτικός λειτουργεί περισσότερο ως δημόσιος υπάλληλος παρά ως παιδαγωγός με αποτέλεσμα να δημιουργεί ανασφαλείς και επικοινωνιακά φτωχές συνθήκες σχολικής ζωής.

Οι παραπάνω έρευνες φωτίζουν πολλές, αλλά και διαφορετικές πλευρές του ίδιου φαινομένου γιατί θέτουν διαφορετικά ερωτήματα, εκκινούν από διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο, οι ερευνητές προέρχονται από διαφορετικές πειθαρχίες και αναφέρονται σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Οι ερευνητές των παιδαγωγικών επιστημών ενδιαφέρονται περισσότερο να αναδείξουν πως η αλλαγή των μεθόδων στα σχολεία θα οδηγούσε σε αλλαγή του ρόλου τους, ενώ οι κοινωνιολογικές έρευνες ενδιαφέρονται περισσότερο για την ενεργό δράση του παιδιού στην κοινωνικοποίησή του. Έτσι, η Montandon και ο Willis, σε τελική ανάλυση, ερευνούν ποιές «στρατηγικές» αναπτύσσουν τα παιδιά απέναντι στο θεσμό και κατ' επέκταση πως συμμετέχουν στην κοινωνικοποίησή τους, ενώ οι

Δυτικογερμανοί και ο Κωνσταντίνου εστιάζουν στο ποιές είναι εκείνες οι παιδαγωγικές σχέσεις και πρακτικές που καθιστούν το σχολείο δυσλειτουργικό ως προς τον προσδοκώμενο ρόλο του, που δεν είναι άλλος από την διάπλαση κοινωνικά καλλιεργημένων, δημιουργικών, χειραφετημένων ανθρώπων. Οι μελέτες των παιδαγωγών για τη σχολική κοινωνικοποίηση των παιδιών ενώ υιοθετούν την οπτική «από τα κάτω», δεν εστιάζουν/αναλύουν στο πως τα υποκείμενα πραγματεύονται τα ίδια τους ρόλους τους, αλλά στο πως η οργάνωση του θεσμού παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα που είναι οι αλλοτριωτικές και αποθαρρυντικές εμπειρίες των μαθητών/τριών.

Τελικά ενώ οι έρευνες φαίνεται να αφορούν μαθητικό πληθυσμό που προέρχεται από οικογένειες με διακριτά ταξικά χαρακτηριστικά, αυτές που επιλέγουν την κοινωνιολογική ανάλυση αναγνωρίζουν διαφορές στον τρόπο πρόσληψης της μάθησης και στη διαπραγμάτευση των κοινωνικών προσδοκιών από μέρους των παιδιών ενώ οι προερχόμενες από παιδαγωγούς έρευνες προϋποθέτουν την ισότητα των εξωτερικών συνθηκών και καταλήγουν σε συμπεράσματα περισσότερο καταγγελτικά προς το υπάρχον πλαίσιο του εκπαιδευτικού θεσμού παρά αναδεικνύοντα τους διαφορετικούς τρόπους ανταπόκρισης στην εκπαιδευτική εμπειρία.

III. Ερευνητικό μέρος

3.1. Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να φωτίσει το πως πραγματεύονται οι έφηβοι τα κοινωνικοποιητικά μηνύματα του σχολείου, όπως προκύπτει μέσα από το λόγο των μαθητών/τριών της γ' γυμνασίου ενός δημόσιου σχολείου σε αστική περιοχή εκτός της Πρωτεύουσας της Ελλάδας. Με άλλα λόγια να μπορέσουμε να «διαβάσουμε» μέσα στο λόγο των παιδιών ποιά μηνύματα δέχονται, πώς αυτά αφομοιώνονται, ακυρώνονται ή και μετασχηματίζονται κατά τη διαπραγμάτευση της μαθητικής ταυτότητας. Υποθέτουμε πως τα παιδιά δεν έχουν αναλυτική θεωρητική αντίληψη των κοινωνικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος ούτε και της αντίφασης ιεραρχία-ισότητα που διαπερνά τη σχολική τους κοινωνικοποίηση.

Τα νεαρά άτομα των 14-15 χρονών που φοιτούν στην γ' γυμνασίου ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους φοίτηση στο σχολείο, αν και όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα δεν το γνωρίζουν όλα αυτό. Η φάση αυτή της ολοκλήρωσης μας δίνει την ευκαιρία να διερευνήσουμε πανοραμικά τη σχέση των παιδιών με το σχολείο και να μελετήσουμε τους τρόπους με τους οποίους η καθημερινή τους τριβή μέσα στο θεσμό τα κοινωνικοποιεί. Στην έρευνα μας θέτουμε, λοιπόν, ερωτήματα γύρω από το πως προσλαμβάνουν τα κοινωνικοποιητικά μηνύματα του σχολείου τους: ποιές είναι οι αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς, οι μορφές ελέγχου που θεωρούν ως αυτονομία και τι από όλα αυτά αμφισβητούν και με ποιό τρόπο. Εάν όντως αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως εφήβους που διανύουν μια μεταβατική φάση από την παιδικότητα στην ενηλικίωση και πώς πιθανά επηρεάζεται η κοινωνικοποίησή τους από αυτή την κατηγοριοποίηση.

Στόχος είναι μέσα από την συστηματική ανάλυση του λόγου των παιδιών να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με:

- το είδος της γνώσης, τον τρόπο μετάδοσης και αξιολόγησής της

- τη σχέση: κόσμος της εργασίας/μαθητική ταυτότητα
- τη σχέση τους με την ιεραρχία, την εξουσία, την αυθεντία
- το ρόλο των κανόνων, του ελέγχου
- ποιά η σχέση του σχολείου με την οικογένεια

Οι άξονες αυτοί διατρέχουν τις θεωρίες της κοινωνικοποίησης, τις θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εφηβείας ως κοινωνική κατηγορία. Στόχος μας είναι μέσα από τους άξονες αυτούς να μελετηθεί η βαρύτητα του ρόλου του σχολείου και των κοινωνικοποιητικών του μηνυμάτων στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των εφήβων.

Το τι μαθαίνουν τελικά τα παιδιά στο σχολείο, όπως αναρωτιέται ο Jürgen Klaus Tillmann, δηλαδή με ποιές αξίες και ποιά πρότυπα φεύγουν από το σχολείο έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, γιατί στο βαθμό που μπορεί να διαφανεί, ρίχνει μια μικρή δέσμη φωτός ταυτόχρονα στο παρόν και στο μέλλον.

Τα ερωτήματα διαμορφώνονται συγκεκριμένα ως εξής:

- Πώς αξιολογούν τα παιδιά το περιεχόμενο και την επιλογή της παρεχόμενης γνώσης;
- Πώς κρίνουν τις παιδαγωγικές μεθόδους και τι σκέφτονται για τις διαδικασίες αξιολόγησής τους;
- Πώς και εάν συσχετίζουν το παρόν της σχολικής τους καθημερινότητας με το μέλλον τους;
- Αποδέχονται ή απορρίπτουν και με ποιό σκεπτικό την όποια εξουσία ή αυθεντία εντός ή εκτός του σχολικού πλαισίου;
- Πώς επηρεάζουν οι κανόνες και ο έλεγχος τη σχέση τους με το σχολείο;
- Ποιός είναι ο ρόλος της οικογένειας στο χτίσιμο της μαθητικής τους ταυτότητας; και τέλος
- Αν και πώς μπορεί να αντιλαμβάνονται διαφορές μεταξύ των παιδιών ως προς τις δυνατότητες πλοήγησής τους μέσα στα σχολικά χρόνια.

3.2. Κοινωνικό πλαίσιο της έρευνας

3.2.1. Χαρακτηριστικά και στόχοι του ελληνικού

εκπαιδευτικού συστήματος

Προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, πέρα από τα στοιχεία του σχολείου και των συμμετεχόντων, κρίνεται αναγκαία η αναφορά σε μία σειρά χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως α) ο διοικητικός του μηχανισμός, β) οι στόχοι που τίθενται από τα διάφορα κρατικά ή διεθνή όργανα, γ) η δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο στόχος του υποκεφαλαίου αυτού δεν είναι η ανάλυση ούτε των χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ούτε της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται. Ο στόχος είναι η παρουσίαση αντιπαραθετικά των στοχεύσεων του Υπουργείου Παιδείας και των διεθνών οργανισμών ώστε να κατανοηθούν οι αντιφάσεις και οι συγκρούσεις που αντανακλώνται και στο λόγο των μαθητών. Η περαιτέρω ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των αποτελεσμάτων τους⁴ ξεπερνά τα πλαίσια της εργασίας αυτής.

Σύμφωνα με μια διοικητικού χαρακτήρα ταξινόμηση που έχει ιστορικές ρίζες (Green, 2020) τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να είναι συγκεντρωτικά ή αποκεντρωτικά. Η ταξινόμηση αυτή αφορά το κατά πόσο η διοίκηση ασκείται μόνο από τα κεντρικά όργανα ή διαμοιράζεται και στα περιφερειακά ή τοπικά όργανα διοίκησης (Τέντζερης, 2022). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται ως συγκεντρωτικό. Το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού καθορίζει κάθε λεπτομέρεια που αφορά τα σχολικά κτίρια, το διδακτικό προσωπικό, τα προσφερόμενα βιβλία, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται τον ιστότοπο της Ευρωπαϊκής Ένωσης Eurydice με ημερομηνία 14/12/2023 :

⁴ Γεωργούλας (2017), Σιάνου-Κύργιου (2010), Πρόκου (2016)

«ο Υπουργός Παιδείας, υποστηριζόμενος από συλλογικά συμβουλευτικά και γνωμοδοτικά όργανα και θεσμικούς φορείς, λαμβάνει τις ουσιαστικές αποφάσεις που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ρυθμίζονται κεντρικά, ζητήματα όπως:

- *Καθορισμός του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών*
- *Δημιουργία και διανομή των μαθητικών συγγραμμάτων*
- *Κατανομή του διδακτικού χρόνου*
- *Εκπαίδευση και αρχική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
- *Τοποθέτηση του διδακτικού και λοιπού σχολικού προσωπικού*
- *Μισθοί των εκπαιδευτικών και χρηματοδότηση των σχολείων.*

Στον ίδιο ιστότοπο βρίσκουμε και τους στόχους που θέτει το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού για το γυμνάσιο:

Σκοπός της γενικής υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχεται στο Γυμνάσιο, είναι να προωθήσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής (νόμος 1566/1985).

Ειδικότερα, το Γυμνάσιο βοηθά τους μαθητές μεταξύ άλλων:

- *Να διευρύνουν το σύστημα αξιών τους και να προσανατολίζονται σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές.*
- *Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς.*
- *Να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας.*
- *Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα.*
- *Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους.*

- *Να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους μέσα στο πλαίσιο της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής».*

Οι στόχοι αυτοί αποσκοπούν στην ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας των παιδιών με έμφαση στη δημιουργία υπεύθυνων και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών. Πέρα από τους παραπάνω στόχους που επίσημα θέτει το Υπουργείο για την εκπαίδευση των γυμνασιόπαιδων, υπάρχουν και οι στόχοι που τίθενται από διακρατικούς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Οι στόχοι αυτοί συνδέονται άμεσα με την καλλιέργεια δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης οικονομίας όπως τίθενται στις πράσινες βίβλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Απόσπασμα από την επίσημη εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων 18/07/1994 με τίτλο «Γνωμοδότηση σχετικά με την Πράσινη Βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης» θέτει σαφώς τους στόχους της εκπαίδευσης σε σχέση με την οικονομία.

«Η ΟΚΕ (Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή) κρίνει απαραίτητο να υπογραμμίσει το στενότατο δεσμό μεταξύ της ποιοτικής εκπαίδευσης και της επιτεύξεως οικονομικών και συνεπώς ανταγωνιστικών στόχων, διότι είναι προφανές ότι η ποιοτική εκπαίδευση οικοδομεί την ποιοτική Ευρώπη εντός της οποίας ενθαρρύνονται τα προσόντα, η δημιουργικότητα και ο δυναμισμός. Παρέχει στην οικονομία μία ώθηση και στους νέους τις νέες ικανότητες που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή τους στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων».

Πρέπει να επισημανθεί πως από τη δεκαετία του 1980 προκρίνεται από τον ΟΟΣΑ η καθιέρωση αξιολογικών διαδικασιών προκειμένου να βελτιωθεί η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα των σχολείων. Στο στόχαστρο των εκθέσεων του ΟΟΣΑ και εν συνεχεία του ελληνικού Υπουργείου Παιδείας μπαίνει το εκπαιδευτικό έργο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως συνυπεύθυνοι για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Κορομπόκης, 2008). Βέβαια στην Ελλάδα η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και του διδακτικού προσωπικού μόλις πριν από ένα χρόνο κατάφεραν να νομοθετηθούν γιατί οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ήταν καταλυτικές.

Όμως η στροφή προς την ποιοτική, αποδοτική και αποτελεσματική εκπαίδευση που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες της ανταγωνιστικής οικονομίας επιφέρει μια σειρά αλλαγών όπως για παράδειγμα οι περισσότερες εξετάσεις (προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος κάθε τάξης του γυμνασίου), εισαγωγή καινούριων μαθημάτων όπως οι σχολικές δεξιότητες που ονομάζονται «δεξιότητες του 21ου αιώνα» και στοχεύουν μεταξύ άλλων στην καλλιέργεια δεξιοτήτων διαμεσολάβησης, ψηφιακής επικοινωνίας, κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και η μετατροπή των σχολικών μονάδων σε γραφειοκρατικούς οργανισμούς προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη διαφάνεια και κατ' επέκταση διαχείριση.

Μία ακόμα πτυχή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχει σημασία να επισημανθεί γιατί αφορά συγκεκριμένα τους τελειόφοιτους του γυμνασίου είναι οι επιλογές που τους προσφέρονται για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής τους πορείας. Εφόσον στην τρίτη γυμνασίου ο υποχρεωτικός κύκλος εκπαίδευσης ολοκληρώνεται, οι νέες/νέοι μπορούν να επιλέξουν είτε τη διακοπή της σχολικής τους φοίτησης, είτε τη συνέχιση της σχολικής τους πορείας στο γενικό λύκειο με απώτερο στόχο την είσοδό τους στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση είτε τα επαγγελματικά λύκεια από όπου παίρνουν απολυτήριο λυκείου με δικαίωμα συμμετοχής στις Πανελλήνιες εξετάσεις και πρόσβαση (στη βάση κάποιου ποσοστού) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και άδεια ασκήσεως επαγγέλματος συναφούς με την ειδικότητα που ακολούθησαν κατά τη φοίτηση στο λύκειο. Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (διαΝεοσις, 2022) 1 στους 3 αποφοίτους του γυμνασίου επιλέγουν τα Επαγγελματικά λύκεια. Επισημαίνεται στην έρευνα ότι το 84% των ερωτηθέντων θεωρούν πως η επαγγελματική εκπαίδευση αφορά τους/τις μαθητές/τριες με χαμηλές επιδόσεις. Η ισχύς της κοινής αυτής αντίληψης επιβεβαιώνεται από έρευνες της δεκαετίας 1980 (στο Κορομπόκης, 2008).

Σύμφωνα με την ανάλυση του κοινωνιολόγου Κ. Τσουκαλά στο βιβλίο «Κράτος, Κοινωνία, Εργασία» (1987) η εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελούσε από την ίδρυση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους τρόπο κοινωνικής ανέλιξης που αφορούσε όλα τα στρώματα της κοινωνίας σε κάποιο βαθμό. Από αυτά, βέβαια, τα πιο φτωχά και τα εργατικά στρώματα στρέφονταν προς τη μετανάστευση με προοπτική τον κοινωνικό προβιβασμό

κατά τον επαναπατρισμό τους. Για τα στρώματα, όμως, που μεταπολεμικά έβλεπαν προοπτική εντός Ελλάδας, το κράτος ως δημόσιος εργοδότης εμφανιζόταν ως η μοναδική ελπίδα για επαγγελματική αποκατάσταση και ανέλιξη. Οι λόγοι που οδηγούν στη διόγκωση του κρατικού μηχανισμού ως εργοδότη και το συνακόλουθο «κυνήγι» για μια εξασφαλισμένη θέση στο δημόσιο έχουν να κάνουν με τις ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες μέσα στις οποίες οι κεφαλαιούχοι και η άρχουσα τάξη αποφεύγουν τη δέσμευση των κεφαλαίων τους σε μια εύθραυστη για τα κέρδη τους εγχώρια πολιτική και οικονομική ισορροπία. Επομένως, «ο έντονος φετιχισμός της εκπαίδευσης που αποτελεί σταθερό γνώρισμα της νεοελληνικής κοινωνίας» (Τσουκαλάς, 1987, 120), εξηγείται ως αποτέλεσμα της δυνατότητας κοινωνικής ανέλιξης και οικονομικής εξασφάλισης.

Η σημασία της παραπάνω ανάλυσης έγκειται στο ότι βοηθά στην κατανόηση των παραγόντων όπως η κοινωνική ζήτηση για απόκτηση πτυχίου και η μετανάστευση, στο πλαίσιο των φιλοδοξιών των ελληνικών οικογενειών σύμφωνα με τον καταμερισμό της εργασίας και τις δυνατότητες επαγγελματικής αποκατάστασης στην ελληνική κοινωνία για πολλά χρόνια.

3.2.2. Σχολείο - Συμμετέχοντες/ουσες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δημόσιο γυμνάσιο μιας μικρής πόλης της επαρχίας, που δεν συστεγάζεται με άλλες βαθμίδες, κατά τον Απρίλιο του 2023. Από τη συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες και από το πόσο επιτηδευμένος είναι ο λόγος τους φαίνεται να προέρχονται από οικογένειες με ανομοιόμορφα κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά. Η τρίτη γυμνασίου του σχολείου αυτού είχε πέντε τμήματα με περίπου 26 παιδιά ανά τμήμα. Οι μαθητές/τριες που πήραν μέρος στην έρευνα αυτή προσήλθαν εθελοντικά γνωρίζοντας ελάχιστα για το θέμα ή τον τρόπο που θα διεξαγόταν η έρευνα. Η εθελοντική τους συμμετοχή σε κάποιες περιπτώσεις προέκυπτε από την επιθυμία «να χάσουν μάθημα». Συνολικά συμμετείχαν 36 παιδιά, τυχαία ισάριθμα αγόρια και κορίτσια. Η ερευνήτρια δεν τους ήταν παντελώς άγνωστη μιας και είχε παρακολουθήσει στο πρόσφατο παρελθόν κάποιες ώρες μαθήματος μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας τους, αλλά σίγουρα δεν είχαν αναπτύξει κάποιου είδους

οικειότητα μαζί της. Η άδεια για την παραμονή της ερευνήτριας στους χώρους του σχολείου και για τη χρήση αιθουσών προκειμένου της έρευνας δόθηκε από τον διευθυντή του σχολείου χωρίς καμία αντίρρηση ή και διευκρινιστική ερώτηση. Σε αυτό συνέβαλε η γνωριμία της ερευνήτριας με μία εκ των καθηγητριών που της εξασφάλισε κάθε δυνατή πρόσβαση στο σχολείο.

3. 3. Μεθοδολογία

3.3.1. Μέθοδος παραγωγής δεδομένων

Ως μέθοδος παραγωγής δεδομένων επιλέχθηκε αυτή των ομάδων εστίασης (focus groups). Οι ομάδες εστίασης είναι μία μέθοδος που επιτρέπει τη διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω συζήτησης γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα. Χρησιμοποιείται συχνά για την προσέγγιση ομάδων ανθρώπων που είναι περιθωριοποιημένοι ή ευάλωτοι, όπως για παράδειγμα άστεγοι νέοι ή άτομα που έχουν κάνει απόπειρες αυτοκτονίας, επειδή όταν στην ομάδα μοιράζονται οι άνθρωποι κοινές εμπειρίες είναι πιο πιθανό να φανούν ειλικρινείς (στο Barbour, 2018). Αυτό σημαίνει πως το πλαίσιο της ομαδικής συζήτησης προσδίδει μεγαλύτερη ασφάλεια στους/τις συμμετέχοντες/ουσες ως προς την έκφραση απόψεων ή αφήγησης εμπειριών όταν έχουν επίγνωση της ιδιαίτερης ομαδικής τους ταυτότητας. Αυτό βέβαια είναι πιο πιθανό να συμβεί σε ομοιογενείς ομάδες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τη μέθοδο αυτή θεωρούν πως «δίνοντας φωνή» σε τέτοιες ομάδες μπορεί και να τις ενδυναμώνει (στο Barbour, 2018). Όπως επίσης πως σε μια ομάδα εστίασης τα άτομα που συμμετέχουν μπορούν ταυτόχρονα να διαχειρίζονται την ατομική τους ταυτότητα αλλά και να παρουσιάζουν στην/τον ερευνήτρια/τή τις συλλογικές τους αναπαραστάσεις. Έτσι μπορεί να προκύψει γνώση σχετικά με το πως κατασκευάζεται το συλλογικό νόημα και η δράση (Callaghan ό.π.). Με το σκεπτικό αυτό θεωρήθηκε πως οι ομάδες μαθητριών/ών θα εκφραστούν πιο εύκολα συμπαρασύροντας η μία την άλλη, θα θυμίσουν και θα θυμηθούν

περιστατικά της σχολικής καθημερινότητας, αλλά και κοινά βιώματα που ίσως δεν είχαν συζητήσει σε αντίστοιχες συνθέσεις. Ο στόχος ήταν να εμπλακούν σε συζήτηση για το σχολείο βλέποντας τους εαυτούς τους μέσα στη «μεγάλη» εικόνα του θεσμού με όλες του τις παραμέτρους. Η ιδέα της πιθανής ενδυνάμωσης των μαθητών/τριών ως προς τη σημαντικότητα της «δικής τους φωνής» ήταν ένας από τους λόγους που επιλέχθηκε η μέθοδος.

Ένα πλεονέκτημα της μεθόδου των ομάδων εστίασης είναι οι διαφωνίες που μπορεί να προκύψουν κατά τη συζήτηση και που αναγκάζουν τα άτομα να επιχειρηματολογήσουν ή και να αναθεωρήσουν. Κατά τη διαδικασία αυτή τα δεδομένα που παράγονται είναι σημαντικά γιατί ο/η ερευνητής/τρια έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει τη ροή της σκέψης τους και άρα να συλλάβει την πολυπλοκότητα του φαινομένου που εξετάζει (Bryman, 2017).

Η ομάδα εστίασης διαφέρει από την ομαδική συνέντευξη. Τα ερωτήματα που θέτει ο/η συνεντευκτής/τρια έχουν στόχο να προκαλέσουν μια συζήτηση και γι' αυτό ο ρόλος του/της οφείλει είναι πιο διακριτικός. Ο Bryman (2017) αναφέρει πως οι ερευνητές χρησιμοποιούν λίγες γενικές ερωτήσεις προκειμένου να αναδείξουν οι ερωτώμενοι τα σημαντικά γι' αυτούς σημεία του θέματος υπό συζήτηση, αλλά παρεμβαίνουν όταν η συζήτηση ξεφεύγει εντελώς από το θέμα της έρευνας. Υποστηρίζει πως αυτή είναι μια δύσκολη ισορροπία που πρέπει να επιτευχθεί. Το ζήτημα αυτό παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια της παρούσας έρευνας. Μία άλλη δύσκολη ισορροπία που χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί κατά τη διάρκεια των συζητήσεων ήταν η αναφορά προς το πρόσωπο της ερευνήτριας με τους ίδιους όρους ως εάν να επρόκειτο για καθηγήτρια του σχολείου. Η προσφώνηση «Κυρία» παρέπεμπε σε κάποιο πρόσωπο με συγκεκριμένο ρόλο από τον οικείο σχολικό χώρο. Η αυθόρμητη τακτική που χρησιμοποιήθηκε προκειμένου της αποποίησης των ταυτίσεων ήταν το χιούμορ και η επανάληψη της βεβαίωσης πως οι συζητήσεις μας δεν θα κοινοποιηθούν στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Επίσης συχνά χρειάστηκε να βρει η ερευνήτρια τρόπους να παρακάμψει την ερώτηση που της απεύθυναν τα παιδιά «εσείς τι νομίζετε;». Μία άβολη για τους σκοπούς της έρευνας ερώτηση που όμως ενώ επιβεβαιώνει τη θεωρία των ομάδων εστίασης περί συζήτησης, ταυτόχρονα

προδίδει την ανάγκη των παιδιών για επιβεβαίωση του ορθού του λόγου τους και τη διαστρεβλωμένη αντίληψή τους για την έρευνα.

Οι ομάδες εστίασης που έλαβαν χώρα ήταν 6 με μέσο όρο παιδιών τα 6 και διαρκούσαν περίπου 40 λεπτά. Όλες μαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών και με τη διαβεβαίωση από την πλευρά της ερευνήτριας πως θα τηρηθεί εχεμύθεια. Τα 5 άτομα διαπιστώθηκε πως ήταν ο πιο κατάλληλος αριθμός συμμετεχουσών/όντων. Στις ομάδες με περισσότερα άτομα παρατηρήθηκε η τάση να μιλάνε μεταξύ τους ανά δύο με αποτέλεσμα α) να μην μπορεί η ερευνήτρια να παρακολουθήσει τις ταυτόχρονες συζητήσεις και β) να μην ακούγονται οι διαφορετικές συζητήσεις πολύ ευκρινώς στο μαγνητόφωνο. Σημαντικό είναι να προσθέσουμε πως η ερευνήτρια προκειμένου να διευκολύνει τη συζήτηση, όταν για παράδειγμα τα παιδιά σιωπούσαν, χρησιμοποιούσε δύο τεχνικές. Η πρώτη ήταν να συνοψίζει ό,τι είχε ειπωθεί έως τότε ώστε να δοθεί χρόνος στα παιδιά να ξανασκεφτούν αυτά που είπαν και άκουσαν και η δεύτερη να χρησιμοποιεί λόγια συμμαθητών/τριών από άλλες ομάδες και να ρωτάει αν συμφωνούν με τις απόψεις των συμμαθητών/τριών τους. Τέλος, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η απειρία της ερευνήτριας ως προς τις συνεντεύξεις είχε ως αποτέλεσμα, σε κάποιες περιπτώσεις που αναζητούσε περαιτέρω εξηγήσεις προκειμένου να καταλάβει τι εννοούν τα παιδιά, οι παρεμβάσεις της να έχουν καθοδηγητικό χαρακτήρα.

3.3.2. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχθηκε είναι η θεματική κατά την οποία στα απομαγνητοφωνημένα κείμενα επιχειρείται η αναζήτηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών σχημάτων. Αυτό επιτρέπει στην ερευνήτρια να αποκτήσει «γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες» (Τσιώλης, 2018 :98), το οποίο είναι το ζητούμενο της συγκεκριμένης έρευνας. Στόχος της θεματικής ανάλυσης είναι η αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση των σχημάτων αυτών σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει στάδια κατά τα οποία με συστηματικό αλλά και ευέλικτο τρόπο η ερευνήτρια εξοικειώνεται με τα δεδομένα, τα κωδικοποιεί και τα θεματοποιεί· έτσι,

«καλείται να συνδέσει, να δώσει νόημα, να κατανοήσει, να επιλέξει, να περιγράψει, να συμπεράνει ή να ερμηνεύσει το ερευνητικό υλικό –με βάση συγκεκριμένες θέσεις, επιστημολογικές παραδοχές και τον ευρύτερο ερευνητικό σχεδιασμό» (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η κυκλικότητα της διαδικασίας επιτρέπει στην ερευνήτρια να επαναξιολογεί τις επιλογές και τις κατανοήσεις της. Τέλος, σημαντικό είναι να επισημανθεί πως η θεματική ανάλυση ως διαδικασία είναι δημιουργική μιας και η ερευνήτρια παράγει και συγκροτεί τα θέματα μέσα από το διάλογο με το υλικό παρά τα «αποκαλύπτει» (Τσιώλης, 2018).

IV. Ευρήματα

Κατά την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων τα θέματα που προέκυψαν υπό την καθοδήγηση της θεωρίας είναι τα εξής: 1. η μεταδιδόμενη γνώση, 2. οι παιδαγωγικές μέθοδοι, 3. τα κριτήρια αξιολόγησης και εναλλακτικές 4. οι κανόνες του σχολείου, 5. εξουσία, ιεραρχία, αυθεντία, 6. σχολείο και οικογένεια. Τα θέματα αυτά δεν τέθηκαν σαφώς υπό μορφή ερωτήσεων στις συζητήσεις, αλλά, μέσω μιας ερμηνευτικής προσέγγισης, εξάχθηκαν από το λόγο των παιδιών στην προσπάθειά μας να εντοπίσουμε τα επαναλαμβανόμενα νοητικά μοτίβα. Ξεκινώντας τη συζήτηση με την πολύ γενική προτροπή : «Θα ήθελα να μιλήσουμε για το σχολείο και τις δικές σας εμπειρίες μέσα σε αυτό.», τα παιδιά ξεκινούσαν συνήθως διστακτικά να μιλούν για τα συναισθήματά τους απέναντι στο σχολείο και σταδιακά με μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό. Απαντώντας σε διευκρινιστικές ερωτήσεις της ερευνήτριας ή συζητώντας μεταξύ τους άγγιξαν όλα τα θέματα που άπτονται της σχολικής κοινωνικοποίησης όπως τα επεξεργάζεται η θεωρία. Οι τίτλοι των θεμάτων είναι γενικοί και περικλείουν πολλές διαφορετικές απόψεις που εκφράστηκαν, όπως θα διαφανεί και στην παρακάτω ανάλυση. Συχνά τα αποσπάσματα λόγου των παιδιών θα μπορούσαν να αναλυθούν σε περισσότερα του ενός θέματα. Η ερμηνεία του

λόγου των παιδιών και η ένταξη των αποσπασμάτων στα συγκεκριμένα θέματα πολλές φορές εξυπηρετούσε την καλύτερη τεκμηρίωση ή και την ποικιλομορφία των απόψεων.

4.1. Η μεταδιδόμενη γνώση

Μεγάλο μέρος της συζήτησης των παιδιών αφιερώθηκε στην αξιολόγηση της περιεχομενικής πλευράς των μαθημάτων που διδάσκονται. Τα παιδιά αξιολογούν τη μεταδιδόμενη γνώση στη βάση κάποιων κριτηρίων που, όπως αποκαλύπτεται όταν προσπαθούν να εξηγήσουν την πηγή τους, διαμορφώνονται από τη στάση των καθηγητών/τριών, από τις προτροπές των γονιών και τελικά από τα ίδια. Έτσι τα μαθήματα διακρίνονται σε χρήσιμα ή άχρηστα, ενδιαφέροντα ή ανιαρά και σημαντικά ή ασήμαντα.

Καθοριστικής σημασίας ως προς την αξιολόγηση του περιεχομένου, είναι οι εξετάσεις απολυτήριες ή προαγωγικές που γίνονται σε επιλεγμένα μαθήματα. Τα παιδιά, αυτονόητα, τείνουν να θεωρούν αυτά τα μαθήματα ως πιο σημαντικά. Οι μαθητές/τριες διαχωρίζουν τα μαθήματα/αντικείμενα που διδάσκονται σε χρήσιμα και άχρηστα. Ο διαχωρισμός αυτός βασίζεται στο ότι δε θεωρούν πως όλα τα μαθήματα αποτελούν επιστημονικά αντικείμενα. Υπάρχουν μαθήματα στα οποία θεωρούν πως δεν μαθαίνουν τίποτα που θα τους χρησιμεύσει στις εξετάσεις ή στη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία. Τα μαθήματα αυτά δεν είναι χρήσιμα. Η μη χρησιμότητα, όμως, προκύπτει και από το γεγονός πως η γνώση που τους μεταδίδεται δεν συνδέεται ούτε με την καθημερινότητά τους. Το βλέμμα τους είναι στραμμένο στις Πανελλήνιες εξετάσεις που θα τους δώσουν το δικαίωμα να σπουδάσουν και να εργαστούν, όπως και στο εργασιακό τους μέλλον γενικότερα.

Σημαντικά και ασήμαντα μαθήματα:

- «- Γενικά δίνεται βάση πάρα πολύ σε μαθήματα ανούσια και κάθε χρόνο προσθέτουν. Δηλαδή, νομίζω, πέρυσι μπήκε το εργαστήριο δεξιοτήτων.

Πρώτη χρονιά νομίζω γίνεται, μπαίνουνε μαθήματα [...] και αρχίζουν και μειώνονται τα βασικά μαθήματα, δηλαδή στο τέλος δε θα κάνουμε τίποτα.»

- «- Ειδικά σε μαθήματα όπως στη γλώσσα που..., ας πούμε, στη γλώσσα υπάρχει μία σωστή απάντηση. Ας πούμε στην ορθογραφία αυτό θέλει ωμέγα, αυτό θέλει ήτα, ενώ ας πούμε, στην ΚΠΑ (κοινωνική και πολιτική αγωγή) είναι λίγο πιο γενικό, ο καθένας έχει την άποψή του, ε, και σ' αυτό δε θα έπρεπε οι καθηγητές να είναι τόσο κάθετοι. Εσύ έχεις την άποψή σου, εγώ έχω μία άλλη.»

- « Μετατρέπουν ακόμα και την τέχνη που είναι κάτι πολύ προσωπικό, ο καθένας εκφράζεται με τον τρόπο του. Το μάθημα λειτουργεί μ έναν τρόπο τόσο φασιστικό , τόσο καταπιεστικό που αυτό από ένα σημείο και μετά δεν είναι τέχνη. Τέχνη είναι ελευθερία.»

- «- Στην οικιακή οικονομία μαθαίνουμε για τους τύπους της οικογένειας και γράφουμε πάνω σε αυτά. Πιο άχρηστο πράγμα δεν υπάρχει.»

- «-Ας πούμε το ΚΠΑ. Μάθημα δεν κάνεις. Τι μαθαίνεις; Απλά μιλάει. Και δε βγαίνει. Το βαριέσαι αυτό το τέτοιο. Είναι πολύ απλό αυτό το μάθημα.

- Δεν έχει νόημα.
- Αχρείαστο.
- Πώς λέγαμε μελέτη περιβάλλοντος;
- Αχρείαστο μάθημα. Απλά για να τρως την ώρα σου.
- Ή και τα εικαστικά;»

- « - Και επίσης πιστεύω ότι και οι καθηγητές πρέπει να είναι και λίγο αντικειμενικοί, δηλαδή άμα κάποιος κάνει ένα μάθημα το οποίο ρεαλιστικά δεν είναι και πολύ σημαντικό.

Σ.-Όπως;

-Όπως... σημαντικό για τα δεδομένα του κοινού μαθητή, όπως ας πούμε τα εικαστικά, η μουσική. Άλλο άμα κάποιος θέλει να ασχοληθεί με αυτό πιο συγκεκριμένα. Δεν πρέπει, ας πούμε, ... Να το καταλαβαίνουν και οι καθηγητές ότι τα παιδιά δίνουν βάση στα άλλα μαθήματα πιο πολύ. Δε λέω ότι να πάμε αδιάβαστοι, ας πούμε, ή να έχουμε μηδέν ενδιαφέρον, αλλά να το καταλαβαίνουν και οι καθηγητές και να μην έχουν απαιτήσεις λες και κάνουμε μαθηματικά ή δεν ξέρω γω τι.»

Στα παραπάνω αποσπάσματα τα παιδιά μιλούν για εκείνα τα μαθήματα που κατά την άποψή τους δεν συγκαταλέγονται σε αυτά που μπορούν να διδαχθούν μεθοδικά ούτε αποτελούν αποκνήματα συσσωρευμένης γνώσης. Είναι μαθήματα που δεν αποτελούν αυτοτελή επιστημονικά αντικείμενα. Το λανθάνον συμπέρασμα που εξάγεται, από τα παιδιά, είναι πως για να είναι ένα μάθημα «σημαντικό» θα πρέπει να μην επιδέχεται συζήτηση. Αυτό είναι το κοινωνικοποιητικό μήνυμα του σχολείου, το οποίο επιτυγχάνεται και με την εξαίρεση όλων των παραπάνω μαθημάτων από τις εξετάσεις. Το περιεχόμενο ενός «σημαντικού» μαθήματος δεν ταυτίζεται με καμία πλευρά της δικής τους εξωσχολικής ζωής. Τα περιεχόμενα των μαθημάτων στα οποία αναφέρονται ως «ανούσια» και «αχρείαστα» είναι εκείνα που αγγίζουν πλευρές της καθημερινότητάς τους μαθήματα όπως τα εικαστικά, η μουσική, η οικιακή οικονομία πραγματεύονται θέματα που τους είναι οικεία. Τα παιδιά θεωρούν πως έχουν άποψη για το περιεχόμενο αυτών των μαθημάτων και αυτόματα υποθέτουν πως είναι περιττό να τα διδαχθούν. Οι μαθήτριες/ές υποστηρίζουν πως τα μαθήματα αυτά δεν τους προσφέρουν γνώση και εφόσον υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα και αφιερώνεται χρόνος για αυτά, τουλάχιστον ας τους επιτρέπεται να εκφράζονται ελεύθερα και να συζητούν τις απόψεις τους. Εμμέσως, πραγματευόμενα τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, προτείνουν έναν διαφορετικό, πιο βιωματικό τρόπο διδασκαλίας για τα μαθήματα εκείνα που τους επιτρέπουν να φέρνουν τη δική τους εμπειρία μέσα στο σχολείο. Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχει και η απόλυτη αποδοχή του μηνύματος του σχολείου με αποτέλεσμα να θεωρούν τα παιδιά, πως τα μαθήματα αυτά θα έπρεπε να καταργηθούν.

Τελικά, επειδή η γνώση στο σχολείο γίνεται περισσότερο αντιληπτή ως πληροφορία παρά ως συλλογιστική μέθοδος μετασχηματισμού της πληροφορίας, η όποια γνώση φέρουν τα ίδια από την εξωσχολική τους ζωή κρίνεται, από τα παιδιά, ως ανάξια συστηματικής κριτικής προσέγγισης. Με το σκεπτικό αυτό, διαχωρίζονται οι κόσμοι μέσα και έξω από το σχολείο και η ενδοσχολική / ακαδημαϊκή γνώση που είναι «σημαντική», είναι εκείνη που παρουσιάζεται ως απόλυτη και αντικειμενική.

- *«Σ.- Τι σε κάνει να βαριέσαι;*
- *Όλα τα μαθήματα.*

- Σ. - Γιατί;
- *Γιατί κάνουμε μάθημα. Κάνουμε πράγματα που δε, τα περισσότερα πράγματα δε μου χρειάζονται, δε χρειάζονται σε κανέναν γενικά τα περισσότερα πράγματα, γιατί... δεν έχουνε νόημα. Κάθεται ένας καθηγητής εκεί πέρα μόνιμα και κάθεται και μιλάει.*
- *Με νοιάζει εμένα η θρησκεία του Αδάμ;*
- *Οι, γιατί με νοιάζει εμένα το λύω;*
- *Με νοιάζει εμένα ο Πλάτωνας;»*

Η αδιαφορία τους που συχνά εκφράζεται ως «βαριέμαι», «βαρετό», «δεν έχει νόημα», σχετίζεται με το παραπάνω συμπέρασμα, αλλά δηλώνει μια συνολική απόρριψη. Εδώ δε διαχωρίζονται τα μαθήματα σε «σημαντικά» και «ασήμαντα», δηλαδή δε γίνεται ο διαχωρισμός ακαδημαϊκής/επιστημονικής και εμπειρικής γνώσης. Είναι όλα αδιάφορα μιας και δε συνδέονται με τη δική τους εμπειρία. Δε γίνεται καμία προσπάθεια από πλευράς διδακτικού προσωπικού να εμπλακεί η εμπειρία των παιδιών στην καθημερινή διδασκαλία με κάποιας μορφής διάλογο ώστε να αναδειχθεί η σχέση μεταξύ της γνώσης που τα παιδιά φέρουν από τον κοινωνικό τους κόσμο και της γνώσης που περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Το αποτέλεσμα είναι να συμπεραίνουν πως τα μαθήματα δεν τους χρειάζονται, εφόσον δεν μπορούν να συνδέσουν το περιεχόμενό τους με τον κόσμο που τους περιστοιχίζει, και να αρνούνται να συμμετάσχουν ενεργά.

Από όλα τα παραπάνω αποσπάσματα καταλαβαίνουμε πως αφενός απουσιάζει η εξήγηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η καθοδήγηση δηλαδή εκείνη που θα βοηθούσε τα παιδιά να αντιληφθούν τη σχέση μεταξύ της γνώσης, του τρόπου συλλογισμού και της πραγματικότητας που βιώνουν. Αφετέρου, πως τα παιδιά εσωτερικεύουν έναν άκαρπο διαχωρισμό, σε σχέση με τη γνώση, που τα κοινωνικοποιεί με βάση περισσότερο ιεραρχικές αξίες παρά δημοκρατικές. Υπάρχει η ανώτερη επιστημονική και η κατώτερη εμπειρική γνώση.

Στις επόμενες δύο ενότητες εξετάζονται δύο ακόμα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται η μεταδιδόμενη γνώση στο σχολείο. Τα κριτήρια αυτά αφορούν το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τις προτεραιότητες που θέτει το σχολείο και τη στάση τους απέναντι στο ρόλο της γνώσης και το κυρίαρχο

κοινωνικοποιητικό μήνυμα του σχολείου. Τα κριτήρια αυτά θεωρούμε πως συνδέονται μεταξύ τους, δηλαδή το ένα τροφοδοτεί το άλλο και για το λόγο αυτό τα αναλύουμε μαζί.

1. Η σημασία των μαθημάτων/αντικειμένων εξαρτάται από το αν εξετάζονται στις προαγωγικές/απολυτήριες εξετάσεις:

- «-Και γενικά, ας πούμε, εσείς να μας πείτε τη γνώμη σας, θεωρείτε σωστό να κάνουμε ΚΠΑ 3 φορές την εβδομάδα και γλώσσα 2, ας πούμε;

- Η Χημεία μία (φορά την εβδομάδα);

- Η ας πούμε, θρησκευτικά 2 (φορές την εβδομάδα) και Χημεία και Βιολογία 1;

- Πες καλύτερα ΚΠΑ κάνουμε 3 και βιολογία 1, που η βιολογία είναι στις τελικές εξετάσεις.»

- «Σ.- Γιατί είναι βασικά αυτά τα μαθήματα;

- Γιατί μας χρειάζονται.

- Γιατί τα γράφουμε στις εξετάσεις

- Χρειάζονται σε όλα τα μαθήματα στο μέλλον. Γλώσσα, μαθηματικά, έκθεση.

- Ας πούμε στις Πανελλήνιες η γλώσσα, η έκθεση

- Ό,τι δέσμη κι αν πας, ό,τι κατεύθυνση

- Σου χρειάζονται»

2. Η χρηστική σχέση με τη γνώση:

- « - Περισσότερα χρόνια θα ζήσουμε ως ενήλικες που θα δουλεύουμε και αυτό ουσιαστικά θα είναι η ζωή μας και όλες οι γνώσεις χρειάζονται για το μέλλον μας.»

- «- Τι; Θα πάμε σε μια δουλειά και θα μας πούνε να κλείνουμε, ξέρω γω, ένα ρήμα στα αρχαία; Δε μας χρειάζονται.»

- «Πού θα μου χρησιμεύσουν (τα αρχαία ελληνικά); Θα έρθει ο αρχαίος και θα του μιλήσω αρχαία; Και να έρθει... δε θα του μιλήσω.»
- «- Όλο το σχολείο ξεκινάει στο λύκειο. Τα υπόλοιπα είναι...»
- «-Είναι κάποια μαθήματα όπως καλλιτεχνικά που
 - Δε θα έπρεπε να υπάρχουν
 - Δε θα έπρεπε
 - Τα κάνεις, γιατί απλά σ' τα επιβάλλουν να τα κάνεις· δεν είναι ότι θες να ακολουθήσεις.»
- «- Τα μαθηματικά; Αν ξέρεις φίλε πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό, διαίρεση, τέλειωσε. Αυτό.
 - Ναι, ημίτονα, συνημίτονα, τι θα σου χρειαστούνε;
 - Οι ρίζες;
 - Αν δε γίνεις πολιτικός μηχανικός...
 - Δηλαδή αν πας να γίνεις γιατρός, φίλε, αν δεν ξέρεις ρίζες, δε θα γίνεις γιατρός;»
- «- (το σχολείο είναι) Λίγο βαρετό για μένα, επειδή υπάρχουν κάποια μαθήματα που δεν ενδιαφέρουν κάποιους και αναγκαστικά... Δε θα είναι στους κλάδους μας, ξέρω γω, και αναγκάζουν τους μαθητές να μπαίνουν σ' ένα μάθημα που δε θα τους απασχολήσει στο μέλλον.»
- «- Θα μπορούσαμε έστω στις ξένες γλώσσες που κάνουμε, να παίρνουμε κάποιο...
 - Δίπλωμα
 - Δίπλωμα. Ναι.»

Στα παραπάνω αποσπάσματα δίνεται έμφαση στη χρησιμότητα των μαθημάτων. Οι μαθήτριες/ές δομούν τα επιχειρήματά τους πάνω σε δύο κριτήρια. Το ένα είναι η πιθανή χρήση κάθε γνώσης και το άλλο αφορά την επιλογή από την πλευρά του Υπουργείου ως προς το ποιά μαθήματα εξετάζονται στις τελικές εξετάσεις. Η επιλογή των μαθημάτων οδηγεί τα παιδιά στο να θέσουν και αυτά τις ίδιες προτεραιότητες με το Υπουργείο Παιδείας εάν θέλουν να προαχθούν στην επόμενη τάξη. Η γνώση συνδέεται

άμεσα με το επάγγελμα, με τις εξετάσεις (που ανοίγουν το δρόμο για το επάγγελμα) και τελικά αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο. Το «αντικείμενο» γνώση που λειτουργεί ως αποσκευή, δηλαδή ως κάτι που το κουβαλάω μαζί μου και το χρησιμοποιώ όποτε μου χρειαστεί απέχει πολύ από τη γνώση ως δημιουργική σύνθεση που βοηθάει στην κατανόηση του κόσμου και το μετασχηματισμό της ύλης. Η αγωνία που εκφράζουν για την απόκτηση αποδεικτικών στοιχείων της κατάκτησης μίας γνώσης (δίπλωμα ξένης γλώσσας) ή και η επικέντρωση στα εξεταζόμενα μαθήματα, φανερώνει πως η γνώση δεν είναι εργαλείο σκέψης, αλλά μέσο για την επίτευξη (ατομικών) στόχων.

Τα παιδιά εσωτερικεύουν τα κοινωνικοποιητικά αυτά μηνύματα αλλά ταυτόχρονα εντοπίζουν τις αντιφάσεις τους και τα πραγματεύονται. Οι τρόποι ανασυγκρότησης του νοήματος είναι είτε τα συναισθήματα θυμού και αγανάκτησης, είτε το να επενδύουν με νόημα την καθημερινότητά τους για να λειάνουν τις αντιφάσεις είτε η ενεργοποίηση της φαντασίας για την εφαρμογή μιας διαφορετικής προσέγγισης.

Η επανάληψη της έκφρασης «μας αναγκάζουν» φανερώνει θυμό. Τα παιδιά αισθάνονται εγκλωβισμένα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα (και μια κοινωνία) που ενώ καθοδηγεί τις προτεραιότητές τους, ταυτόχρονα διατείνεται πως προσφέρει ολόπλευρη μόρφωση.

- *« Μα πρέπει να προλάβουμε την ύλη, να γράψουμε εξετάσεις, να περάσουμε, να πάμε κάπου αλλού σαν τα ντουβάρια!»*

Η ειρωνεία επίσης κρύβει θυμό. Εδώ οι αντιφάσεις γίνονται σαφώς αντιληπτές. Το παιδί αυτό αντιλαμβάνεται πως το σχολείο δεν εκπληρώνει το ρόλο του ως εκπαιδευτικού μηχανισμού. Αντίθετα οργανώνεται γύρω από ένα σύστημα εξετάσεων που δεν έχουν σκοπό τη μόρφωση ή την καλλιέργεια των μαθητών/τριών, αλλά την όσο το δυνατό πιο επιφανειακή επαφή με τη γνώση με μοναδικό στόχο να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο. Η καθημερινότητα στο εδώ και το τώρα χάνει το νόημά της. Η βιασύνη με την οποία περιγράφεται η σχολική πορεία προδίδει την έλλειψη εμβάθυνσης σε κάθε στάδιο και την απογύμνωση της καθημερινότητας από κάθε ουσία.

«Αυτό είναι το νόημα του σχολείου. Να είναι πρακτικό, να σε βοηθήσει στη ζωή σου. Να βρεις μία δουλειά, να πορευτείς, γιατί το νόημα του ανθρώπου είναι η επιβίωση. Πρέπει να επιβιώσει.»

Η έννοια της επιβίωσης έρχεται να δώσει κάποιο νόημα στη σχολική καθημερινότητα. Εάν το σχολείο είναι προϋπόθεση για την επαγγελματική αποκατάσταση, τότε γίνεται ανεκτό. Εφόσον το σχολείο έχει αποσυνδεθεί από τη μόρφωση και την καλλιέργεια όπως και από την καθοδήγηση προς μια δυνατότητα σύνθεσης της γνώσης για την κατανόηση του κόσμου, τότε χρησιμεύει τουλάχιστον στο «να βρεις μια δουλειά». Αυτή η «βολική» παρεξήγηση αποτελεί έναν τρόπο δικαιολόγησης της ύπαρξης του σχολείου από τη στιγμή που η ίδια η καθημερινότητα δεν μπορεί να δώσει επιχειρήματα για την ύπαρξή του. Με άλλα λόγια, το παιδί που βιώνει μία φτώχη (γνωστικά, συναισθηματικά, δημιουργικά) και α-νόητη καθημερινότητα στο σχολείο, εστιάζει στα οφέλη του απολυτηρίου. Μόνο με το βλέμμα στραμμένο προς κάποια μελλοντική δουλειά, αποκτά κάποιο νόημα η σχολική καθημερινότητα.

Ένας τρόπος αμφισβήτησης του κυρίαρχου μοντέλου κοινωνικοποίησης όσον αφορά στο ρόλο της γνώσης είναι οι ιδέες που προτείνουν για να επιτευχθεί η καλύτερη αφομοίωση της γνώσης. Επειδή αναγνωρίζουν την αξία κάποιων μαθημάτων και όχι την εργαλειακή χρησιμότητά τους, εξερευνούν τις δυνατότητες για καλύτερη οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος ώστε να επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γνώσης με την έννοια της μόρφωσης.

- *« (στη δευτέρα γυμνασίου στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών)- Μπορεί να κάναμε λίγα μαθήματα, να κάναμε ας πούμε 5 κεφάλαια ενώ οι άλλοι είχανε κάνει 10, αλλά τα μαθαίναμε ! Απ' έξω.»*

- *«Να μείνει μόνο γλώσσα... Όλα τα βασικά πράγματα. Όχι όλα τα μαθήματα· και όλα να είναι πολύ εμπλουτισμένα... Τα βασικά. Λίγα, απλά, λιτά.*

- Λίγο τα μαθηματικά τα απλά
- Γλώσσα
- Ιστορία
- ίιου (επιφώνημα αηδίας)

- Μόνο οι επαναστάσεις

- Και γυμναστική.»

- «Μπορεί να μην προσέξεις στα αρχαία, αλλά η γλώσσα χρειάζεται. Η γλώσσα είναι η γλώσσα.»

- «Η φυσική έχει πολλούς νόμους που αποδεικνύονται κατά τη διάρκεια, ας πούμε, που μεγαλώνουμε και τα καταλαβαίνουμε μετά και τα έχουμε μάθει στο σχολείο.»

- «Θα μπορούσε να υπήρχε η επιλογή για κατευθύνσεις από πιο μικρή ηλικία. Να μπορούσες να έχεις τις γενικές γνώσεις. Να υπάρχει επιλογή γενικών γνώσεων, δηλαδή να κάνεις τα πάντα.»

- «Ας πούμε, θεωρώ ότι είναι πολλά τα μαθήματα και σε κάποιες τάξεις, όπως στην Τρίτη, είναι ζόρικα μαθήματα όπως τα αρχαία και πιστεύω πως αν βάζανε κι άλλες ώρες, ας πούμε, γυμναστική ή κάτι άλλο να έφτιαχναν, να έβαζαν, κάτι θα σκεφτόντουσαν θα τανε πιο ωραία.»

Τα παιδιά στα παραπάνω αποσπάσματα έχουν άποψη για το σχολείο που θέλουν. Ενάντια στη γνώση που αποδεικνύεται με διπλώματα και τη διανομή προσόντων για την ένταξη στην αγορά εργασίας φαντασιώνονται το σχολείο που θα συνδέει τη γνώση με την εμπειρία, και με τη δική τους εμπειρία. Θα υπάρχει περισσότερος χρόνος για αφομοίωση της γνώσης, θα μαθαίνουν ώστε να κατανοούν τον κόσμο που τα περιστοιχίζει, θα λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητα της ηλικίας που χρειάζεται σωματική εκτόνωση της πλεονάζουσας ενέργειας. Η καθημερινότητα θα εμπλουτιζόταν με τέτοιο τρόπο ώστε το σχολείο να αποκτούσε αξία στο παρόν.

Στα παρακάτω αποσπάσματα τα παιδιά εξηγούν τη διαδρομή των στάσεων, των συναισθημάτων και των προσδοκιών τους. Συνειδητά εκφράζουν πόσο πιεστικά λειτουργούν για αυτά οι προσδοκίες των μεγάλων και ο μονόδρομος που διαγράφεται από το ίδιο το σχολείο και τους γονείς τους.

- «- Θα δώσουμε βάση σε ένα μάθημα που θα μας χρησιμεύσει στο μέλλον, σ αυτό που θέλουμε να κάνουμε.

-Αυτό μας έχουνε διδάξει τόσα χρόνια, ξέρω γω. Το ότι το σχολείο και οι Πανελλήνιες είναι το μέλλον σου κι αν αποτύχεις στις Πανελλήνιες, θα αποτύχεις στη ζωή σου.

[...]

- *Κι αν αποτύχεις στις Πανελλήνιες, βγαίνεις σκάρτος στη ζωή.*
- *Από το νηπιαγωγείο αυτή είναι η ιδέα. Οι Πανελλήνιες.*
- *Διαβάστε. Πανελλήνιες.*
- *Δεν μπορείς να κάνεις κάτι χωρίς Πανελλήνιες.*
- *Να πάρετε αυτό το χαρτί, να πάρετε ένα αγγλικά Proficiency, να κάνετε τη ζωή σας.*
- *Αυτό. Δεν πας πουθενά.»*

- *«- Έτσι μας το έχονε προσάψει τόσα χρόνια βασικά. Το ότι καλλιτεχνικά, μουσική είναι δευτερεύον και μαθηματικά, γλώσσα είναι πρωτεύον.*

[...]

- *Βασικά οι ίδιοι οι καθηγητές μας λένε ότι, άμα, τους πούμε ότι κάναμε μια εργασία στα εικαστικά αντί για να διαβάσουμε στο μάθημά τους τόσο, θα μας πούνε γιατί να κάνεις αυτό και να μην κάνεις γλώσσα;*

Σ.- Α! Από τους καθηγητές παίρνετε το μήνυμα αυτό;

- *Και από τους εαυτούς μας.*
- *Και από τους γονείς.»*
- *«- Επίσης αυτό που έχω παρατηρήσει είναι ότι είναι σαν να μας λένε ότι πρέπει να τα κάνουμε όλα σωστά, μπορεί κάποιο παιδί να μη θέλει να ακολουθήσει κάτι που οι άλλοι, ας πούμε, που υπάρχει στα μαθήματα· μπορεί να θέλει να ακολουθήσει κάτι καλλιτεχνικό και νομίζω το σχολείο πιο πολύ το πιέζει στο να κάνει κάποια πράγματα που δεν του αρέσουν. Είναι σαν να του λένε ότι αυτό θα κάνεις γιατί έτσι λειτουργεί το σύστημα στην Ελλάδα, θα πας στο λύκειο, θα δώσεις πανελλήνιες, θα σπουδάσεις, θα περάσεις σε μια σχολή και θα ξεκινήσεις έτσι τη ζωή σου. Και λίγο είναι σαν να μας το υπαγορεύουνε...*

- *Δηλαδή είναι σαν και τα πρώτα 25 χρόνια της ζωής σου, τα καλύτερά σου χρόνια, είναι μία ρουτίνα, ένα στάνταρ ας πούμε, μία πορεία συγκεκριμένη.»*

Συμπερασματικά αναδεικνύεται πως οι μαθήτριες/ές αντιλαμβάνονται τη γνώση που μεταδίδεται στο σχολείο ως μέσο για:

1. την επιτυχημένη πορεία τους στο σχολείο και
2. την επαγγελματική τους αποκατάσταση.

Η αντίληψη αυτή, όπως εξηγούν, βασίζεται στις προτεραιότητες που θέτει το σχολείο και οι γονείς, όπως αυτές φανερώνονται μέσα από τις εξετάσεις. Τα εξεταζόμενα αντικείμενα, δηλαδή αυτά τα οποία οφείλουν οι μαθητές/τριες να έχουν κατακτήσει για να προβιβαστούν, αλλά και για την είσοδό τους στα πανεπιστήμια αποκτούν νόημα εργαλειακής φύσης. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να αντιμετωπίζουν το σχολείο ως «αναγκαίο κακό» προκειμένου να πάρουν το απολυτήριο και να μπορούν να εργαστούν και σαν ένα κενό χρονικό διάστημα πριν ξεκινήσουν την «πραγματική ζωή». Η απειλή της αποτυχίας στο σχολείο και στις εξετάσεις του ταυτίζεται με αποτυχία στη ζωή. Ο εγκλωβισμός που προκύπτει από την αίσθηση πως ακολουθούν προδιαγεγραμμένα βήματα και πως τα χρόνια του σχολείου είναι μόνο προετοιμασία για την κανονική ζωή στην οποία υπάρχει η πιθανότητα να αποτύχουν, δημιουργεί άγχος, αγανάκτηση και θυμό. Η αδιαφορία που επιδεικνύουν είναι ένας τρόπος να σιγάσουν τα συναισθήματα αυτά όταν δεν μπορούν να τα εκφράσουν. Τα παιδιά θυμώνουν γιατί τους «υπαγορεύουν» ποιος είναι ο δρόμος προς την επιτυχία στη ζωή και ταυτόχρονα τους βάζουν εμπόδια. Οι υποχρεώσεις τους απαξιώνονται από τους ίδιους που τους τις θέτουν. Τους δημιουργούν άγχος για το μέλλον τους ενώ αδυνατούν να εμπλουτίσουν το παρόν τους. Τους δημιουργούν προσδοκίες για ένα αβέβαιο μέλλον ενώ παρακάμπτεται το παρόν και δεν τα καθοδηγούν δημιουργώντας ορίζοντες αλλά στενεύοντάς τους.

Η αβεβαιότητα για το μέλλον και το άγχος που τους δημιουργεί η ανάληψη μελλοντικών ευθυνών φανερώνεται στην αγωνία με την οποία απαιτούν από το σχολείο να τα καθοδηγήσει. Εδώ με διαφορετικό τρόπο επαναλαμβάνεται η ανάγκη των παιδιών να συνδεθεί η καθημερινότητά τους στο σχολείο με την «πραγματική ζωή». Νιώθουν τόσο μεγάλο το χάσμα μεταξύ πραγματικότητας και σχολικής καθημερινότητας που αντιλαμβάνονται πως τελειώνοντας το σχολείο θα πρέπει να μάθουν τελείως

διαφορετικά πράγματα προκειμένου να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Σαν η θητεία τους στο σχολείο να μην είναι ένα σκαλοπάτι από την οικογένεια στην κοινωνία, αλλά μία παύση γεμάτη περιττές πληροφορίες που επαναλαμβάνονται.

- *«Πιστεύω πως έπρεπε να είναι περισσότερο για να καλλιεργούμε χαρακτήρα εμείς. Να μας προετοιμάζουνε για το πώς θα βγούμε μετά στην κοινωνία. Παρά να κάνουμε κάποια πράγματα που όντως δε θα μας χρησιμεύσουν.»*

- *«[...]Αν μας μάθουν κάτι χρήσιμο στο σχολείο, ξέρουν ότι θα μας μείνει κι όταν μεγαλώσουμε, γιατί τώρα το μόνο που μας μαθαίνουν είναι, το μόνο που τους απασχολεί είναι να μάθουμε το μάθημά τους, τις ασκήσεις τους και τέλος. Δεν μπορούν να μας δώσουν ένα σωστό παράδειγμα...ας πούμε, κάτι σημαντικό, για το πως θα φερθούμε κάπου, πως θα είμαστε γενικά στο μέλλον...μας λένε μόνο για τα μαθήματά τους.*

- *Ναι. Αυτό. Ας πούμε, σε 3 χρόνια, εμείς θα πρέπει να βγούμε στην κοινωνία, να νοικιάσουμε σπίτι, να ανοίξουμε λογαριασμούς στην τράπεζα, να μείνουμε μόνοι μας...δεν ξέρουμε τίποτα απ' όλα αυτά, αλλά δεν πειράζει, γιατί ξέρουμε ταυτότητες (μαθηματικά).»*

- *«- Ναι, αλλά εννοώ ότι αυτά (που κάνουμε στο σχολείο) δεν είναι αρκετά. Όχι αρκετά ως προς το πόσα είναι. Ως προς το τι κάνουμε. Εδώ και πολλά χρόνια γίνονται τα ίδια και τα ίδια.*

- *Θα μπορούσαν να υπάρχουνε μαθήματα, ξέρω γω, που να είναι αποκλειστικά για το πώς λειτουργείς ως ενήλικας.»*

Η έκφραση «δεν μπορούν να μας δώσουν ένα σωστό παράδειγμα» είναι πολύ χαρακτηριστική της αδυναμίας του σχολείου να συνδεθεί με το ρόλο του. Σύμφωνα με τα παιδιά, το σχολείο οφείλει να τα κάνει κοινωνικά όντα. Για να γίνει αυτό θα πρέπει να ενδιαφέρεται για το τι ανθρώπους θα «βγάλει». Δηλαδή, τα παιδιά λένε πως το σχολείο δεν ασχολείται με τις αξίες και τα πρότυπα που οφείλει να μεταδώσει, αλλά μόνο με γνώσεις που είναι εξειδικευμένες και τόσο ασύνδετες μεταξύ τους όσο και με την πραγματικότητα.

Ανακεφαλαιώνοντας, όπως προκύπτει από την ανάλυση σχετικά με τη μεταδιδόμενη γνώση στο σχολείο, τα παιδιά αν και αποδέχονται το κυρίαρχο κοινωνικοποιητικό μοντέλο της χρηστικής γνώσης και της ιεραρχικά ανώτερης επιστημονικής, σε σχέση με την εμπειρική, γνώσης προκειμένου να εκπληρώσουν το ρόλο τους ως μαθήτριες και μαθητές, όμως, κατανοούν πως ο ρόλος του σχολείου δεν είναι η συσσώρευση πληροφοριών προς χρήση/κατανάλωση. Ο ρόλος του σχολείου σύμφωνα με τα παιδιά είναι να τα καθοδηγεί μέσα από τη σύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες τους ώστε να τους ανοίγει ορίζοντες κατανόησης του κόσμου και του εαυτού τους. Για τα παιδιά συνιστά πηγή θυμού το γεγονός πως το σχολείο αποτελεί μόνο το μέσο για κάτι επόμενο και ο χρόνος που περνούν σε αυτό δεν εμπλουτίζεται δημιουργικά. Όπως, επίσης, θυμό προκαλεί και το γεγονός πως ταυτίζεται όλη αυτή η χωρίς πραγματικό νόημα σχολική πορεία με την επιτυχία ή την αποτυχία στη ζωή. Κάνουν κριτική στην υποκρισία του σχολείου που ενώ στην πραγματικότητα ιεραρχεί τα γνωστικά αντικείμενα, υποχρεώνει τα παιδιά να τα αντιμετωπίζουν όλα σαν εξίσου σημαντικά. Με κάποιον τρόπο υπονοούν πως υποτιμάται η νοημοσύνη τους και πως αυτός μάλλον είναι ένας από τους στόχους του σχολείου. Ένα ενδιαφέρον συμπέρασμα από τις αντιφάσεις που αναλύθηκαν παραπάνω είναι πως τα παιδιά, παρά τις ποικίλες κατανοήσεις τους, εσωτερικεύουν την ανάγκη συμμόρφωσης με ένα κυρίαρχο αντί-δημιουργικό κοινωνικοποιητικό μοντέλο προκειμένου να αποφοιτήσουν από το σχολείο.

4.2. Παιδαγωγικές μέθοδοι

Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν προβλήματα στον τρόπο μετάδοσης της γνώσης. Θεωρούν πως δεν διατίθεται αρκετός χρόνος για να κατανοήσουν τη γνώση και πως η αντιμετώπισή τους ως παθητικών δεκτών της πληροφορίας δεν βοηθάει στην ενεργοποίηση της σκέψης τους και επομένως στην επεξεργασία και κατάκτηση της γνώσης.

Χρόνος για κατανόηση

- «Δεν μπορεί να γίνει μάθημα ακόμα κι αν όλη η τάξη είναι ήσυχη. Σκεφτείτε σε 25 άτομα, κάθε παιδί να έχει μία απορία...»

- «Να προσπαθούνε λίγο να κάνουνε μάθημα. Να προσπαθούν να τα καταλάβουμε, όχι απλώς να παραδώσουν για να πάνε παρακάτω για να τελειώσουν τη χρονιά με μαθητές που δεν ξέρουν τίποτα απλά για να πληρωθούνε και τέτοια.»

- (στα ιδιωτικά σχολεία)« Και δίνει προσοχή, ας πούμε, δεν είναι ότι θα τα λέει και όποιος τα κατάλαβε και τέλος. Αλλά μου 'πε ένα παιδί, φίλος μου, που επικεντρώνονται σε κάθε παιδί να του εξηγήσουν να τα καταλάβει, δηλαδή να πάει σπίτι του και να ξέρει ότι αυτό γίνεται γιατί είναι έτσι!»

- « [...] , αλλά κάποιες καθηγήτριες, οι πιο πολλές βασικά, δεν ασχολούνται με τα παιδιά. Ας πούμε, μπαίνουν για να κάνουν μάθημα, αυτό που έχουνε σκοπό να κάνουνε και αν θα το μάθουν τα παιδιά ή θα το καταλάβουνε, είναι πρόβλημα των παιδιών κι όχι των καθηγητών. Άσχετα αν είμαστε πολλά παιδιά ή λίγα, αλλά πιστεύω ότι η δουλειά των καθηγητών δεν είναι απλά να κάνουν το μάθημα, αλλά να ωθήσουν τα παιδιά να το καταλάβουνε και να κάνουν πιο ωραίο το μάθημα με αυτόν τον τρόπο.»

Στα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται πως ο χρόνος που διατίθεται για την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου δεν είναι αρκετός για τα παιδιά. Οι λόγοι που επικαλούνται αφορούν, αφενός, τον μεγάλο αριθμό παιδιών μέσα στην αίθουσα και, αφετέρου, το μεγάλο όγκο της ύλης που πρέπει να καλυφθεί με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν περιθώρια για αφιέρωση αρκετού χρόνου. Οι μαθήτριες/τες έχουν την τάση να κατηγορούν τους/τις καθηγητές/τριες για αδιαφορία, αλλά στο λόγο τους φαίνεται ωστόσο να αναγνωρίζουν ελαφρυντικά σε αυτούς. Αντιλαμβάνονται πως οι καθηγητές/τριές δεν έχουν την επιλογή να αφιερώσουν πολύ χρόνο για την κατανόηση της ύλης, δεδομένου του ασφυκτικού διαθέσιμου χρόνου και της ανελαστικότητας των αναλυτικών προγραμμάτων. Επομένως, στα επιχειρήματα των παιδιών, τελικά, αντανακλάται η κατανόηση του γεγονότος ότι η ευθύνη εντοπίζεται με ιδιαίτερη βαρύτητα στο συνολικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, όπως αυτό επιβάλλεται από το εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά η ανάγκη που εκφράζουν είναι να δείχνουν ενδιαφέρον οι καθηγητές/τριες. Με τη λέξη «ενδιαφέρον» τονίζεται η συναισθηματική πλευρά της σχέσης δασκάλου/ας μαθητή/τριας όπως, μάλλον, την έχουν βιώσει στο δημοτικό σχολείο ή όπως τη φαντάζονται.

Εκφράζουν την αναζήτηση μίας συνθήκης όπου θα δέχονταν εξατομικευμένη βοήθεια και δεν θα αποτελούσαν απλώς μέλη ενός απρόσωπου συνόλου. Η απρόσωπη διδασκαλία δεν λογίζεται ως παιδαγωγική μέθοδος. Συνεπώς, με βάση τον λόγο των παιδιών, στην απρόσωπη διδασκαλία ελλοχεύει ο κίνδυνος να κριθούν όχι στη βάση της προσπάθειας και των δυνατοτήτων τους, αλλά στη βάση προκαθορισμένων κοινωνικών κριτηρίων. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους κινδύνους εκ του αποτελέσματος και προσδοκούν τη δημιουργία σχέσεων με τους καθηγητές/τριες που θα τους επιτρέπουν να εκφράζονται ελεύθερα και να έχουν ατομικό ρυθμό μάθησης, χωρίς να απειλούνται από εκ των προτέρων κατηγοριοποιήσεις και προκαταλήψεις. Το ενδιαφέρον από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού είναι ένα αίτημα προοδευτικού απογαλακτισμού, αλλά και ισότητας.

Ενεργητική/Παθητική συμμετοχή

- «- Γιατί, ξέρω γω, δε μας βάζουν στην Ιστορία ένα βιντεάκι, να το κατανοήσουμε;

- Ναι, αυτό.

- Κάθεται και μιλάει εκεί πέρα...»

- « [...] Ο τρόπος μάθησης είναι ένας τομέας ο οποίος δεν έχει αλλάξει εδώ και πολλά χρόνια, δηλαδή από το 1900κάτι είναι ακόμα. Πάντα είμαστε σε μία τάξη, σηκώνουμε χέρι, ακούμε κάποιον να διαβάζει βιβλία. Είναι το ίδιο ακριβώς πράγμα.»

- « Δε μ' αρέσει ο τρόπος που το κάνουν. Θέλω να είμαι πιο ελεύθερος. Ας πούμε, την ώρα του μαθήματος, θα ήθελα να κάνω κάτι πιο δραστήριο, να κάνω κάτι, όχι να κάθομαι σε μια καρέκλα, έτσι, να κοιτάω την καθηγήτρια να γράφει στον πίνακα, να γράφω κι εγώ στο τετράδιο. Το βαριέμαι.»

- « Ενώ έχουμε τις τεχνολογίες και όλα όσα χρειάζονται, δεν τα εκμεταλλευόμαστε ουσιαστικά. Δηλαδή ένα παιδί που βρίσκεται σε μία τάξη και έχει έναν καθηγητή που του κάνει το μάθημα πιο διαδραστικά, έτσι πιο αλληλεπιδραστικά, έτσι...να βλέπουν πράγματα, να χρησιμοποιούν τα χέρια τους...δεν ξέρω κι εγώ... θα τον ενδιέφερε πιο πολύ απ' ό τι αυτό που κάνουμε τώρα που απλά καθόμαστε σ' ένα θρανίο και γράφουμε.»

- « Έχουμε δύο καθηγήτριες που σκέφτονται διαφορετικά από όλους τους υπόλοιπους και έχουν το σεβασμό όλων. Πέρα από το ότι κάνουνε ένα

πιο διαλλακτικό μάθημα, έχουμε ρόλους σαν μαθητές. Δεν είναι ένα μάθημα παθητικό τελείως· απλά να καθόμαστε εμείς κι αυτοί απλά να παραδίδουν.»

- « Στα ιδιωτικά έχουν τάμπλετ. Κάνουν μαθήματα μέσω τάμπλετ.»

Η παιδαγωγική μέθοδος που περιορίζει την κινητικότητα των παιδιών προκειμένου να είναι πειθαρχημένα σε νου και σώμα, αμφισβητείται από τα παιδιά. Υποστηρίζουν πως οι νέες τεχνολογίες (βίντεο, τάμπλετ), η συνεργασία μεταξύ τους και η βιωματική προσέγγιση της μάθησης θα τα κινητοποιούσε και θα μάθαιναν ευκολότερα. Εστιάζουν ιδιαίτερα στην δική τους εμπλοκή ως ικανή συνθήκη για καλύτερη κατανόηση. Η δική τους εμπλοκή περιλαμβάνει το διάλογο, την χειρωνακτική άσκηση, αλλά και τα μέσα της τεχνολογίας που τα θεωρούν τα δικά τους μέσα κατανόησης, της δικής τους γενιάς. Συγκεκριμένα όταν η ερευνήτρια ζήτησε να της εξηγήσουν «γιατί με ένα βίντεο animation θα καταλάβαιναν καλύτερα την ιστορία;» συμπληρώνοντας πως εκείνη δεν το καταλαβαίνει, κάποιο παιδί της απάντησε «Ε, εσείς κυρία, είσαστε μεγάλη, γι' αυτό δεν καταλαβαίνετε».

Τρεις βασικές θέσεις εντοπίζονται στα λόγια τους. Η πρώτη είναι η ανάγκη για συμμετοχή του σώματος στις διαδικασίες μάθησης. Η δεύτερη, αφορά την αναγνώριση των παιδιών ως ικανών να συμβάλλουν στην κατάκτηση της γνώσης (ενεργητικοί δέκτες). Η τρίτη, αφορά τον εκσυγχρονισμό του σχολείου. Εφόσον «όλα αλλάζουν», το σχολείο οφείλει να ακολουθεί τις εξελίξεις. Δεν εξηγούν γιατί το βίντεο ή το τάμπλετ διαφέρει από την εισήγηση των διδασκόντων/σουσών. Υποθέτουμε πως η κινούμενη εικόνα έχει γρηγορότερο ρυθμό και τους είναι πολύ πιο οικεία από την προφορική αφήγηση μιας και η ενασχόλησή τους με τα αντίστοιχα τεχνολογικά μέσα είναι καθημερινή για τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Συμπεραίνουμε πως η παιδαγωγική μέθοδος που ακολουθείται στο σχολείο προτάσσει την ικανότητα συγκέντρωσης και αυτοελέγχου του σώματος, ενώ τα παιδιά εκτιμούν ως πιο αποτελεσματική τη μέθοδο εκείνη μέσω της οποίας θα έχουν εκείνα μερίδιο ελέγχου (του σώματός τους, της γνώσης που θα κατακτήσουν) και ο αναγκαίος χρόνος «συγκέντρωσης» στην προφορική αφήγηση θα είναι πολύ μικρότερος. Ίσως οι μαθητές/τριες να

θεωρούν πως η επικοινωνία, η διάδραση, η ελευθερία κίνησης και η τεχνολογία ως παιδαγωγικά εργαλεία απαιτούν λιγότερο κόπο και λιγότερη εξάσκηση από την αυτοπειθαρχία της συγκέντρωσης κατά την προφορική αφήγηση. Ταυτόχρονα, όμως, προβάλλεται και η τάση χειραφέτησης μέσα από την ανάγκη των παιδιών να ελέγξουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν. Προβάλλοντας το σχολείο και τις μεθόδους του ως αναχρονιστικά, δημιουργείται μία νοητή απόσταση μεταξύ των γενεών που «επιτρέπει» στα παιδιά να διεκδικήσουν το προνόμιο της αλλαγής που φέρνουν ως νεολαία.

Μέσα από την ανάλυση των τρόπων που κατανοούν τις παιδαγωγικές μεθόδους καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά, εφόσον δεν βρίσκουν την εξατομικευμένη διδασκαλία που θα τους επέτρεπε να παραμείνουν για λίγο ακόμα παιδιά, προτείνουν την ισότιμη ενεργή συμμετοχή τους ή την αξιοποίηση των «δικών» τους μέσων για να νιώσουν ότι κερδίζουν έδαφος στην πορεία προς τη χειραφέτηση ή την ανατροπή της ιεραρχίας.

4.3. Κριτήρια αξιολόγησης και εναλλακτικές

Μέσω της αξιολόγησης κρίνεται η εσωτερίκευση ή μη του μαθητικού ρόλου από τους μαθητές. Δεν αφορά μόνο την κρίση για το κατά πόσο επιτυχώς ή ανεπιτυχώς κατακτήθηκε η μεταδιδόμενη γνώση, αλλά μέσω της αξιολόγησης ασκείται και ο τυπικός κοινωνικός έλεγχος, δηλαδή μπαίνουν φραγμοί σε, ή επιβραβεύονται πρότυπα συμπεριφοράς. Η αξιολόγηση στο σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό της κοινωνικοποίησης, γιατί μέσω αυτής αξιολογείται συνολικά η επαρκής ή ατελής κοινωνικοποίηση του παιδιού στις αξίες του σχολικού πολιτισμού. Οι μαθήτριες/ές αντιλαμβάνονται πως η αξιολόγηση αφορά τόσο την επίδοσή τους στα μαθήματα, όσο και τη συμπεριφορά τους. Οι βαθμοί έχουν τόσο μεγάλη αξία στη σχολική ζωή ώστε καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις σχέσεις μεταξύ μαθητικού και διδακτικού πληθυσμού, επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αποτελούν απειλή και επιβράβευση. Οι μαθητές/τριες θεωρούν πως παράλληλα με τις επιδόσεις τους, την υπακοή και τη συμμόρφωσή τους ή ένα συνδυασμό όλων αυτών, κρίνονται και για τις αξίες που φέρουν όπως

και για τις ικανότητές τους. Ταυτόχρονα όμως, η εσωτερίκευση των κοινωνικοποιητικών αξιών του σχολείου προσκρούει πάνω στην αξιολόγηση, γιατί τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως η αξιολόγηση είναι υποκειμενική και κάθε καθηγητής/τρια θέτει διαφορετικά κριτήρια. Σε γενικές γραμμές, αυτό που καταλαβαίνουν είναι πως η αξιολόγηση αφορά λιγότερο το τι και πως μαθαίνουν και περισσότερο το κατά πόσο δεσμεύονται απέναντι στο μαθητικό τους ρόλο. Η αντίληψή τους αυτή οδηγεί τα παιδιά και σε συμπεριφορές τις οποίες ηθικά δεν υποστηρίζουν (όπως η υπηρετική συμπεριφορά), αλλά θεωρούν πως θα κριθούν θετικά για αυτές. Ελίσσονται ή και υποκρίνονται προκειμένου να πείσουν για τη δέσμευσή τους μόνο και μόνο για να δρέψουν τα οφέλη του συστήματος αυτού. Το αποτέλεσμα είναι να μαθαίνουν πως η εντιμότητα δεν αποτελεί σημαντική αξία.

Τα παιδιά, όταν δεν μπορούν να εξηγήσουν αυτό που θεωρούν ως έλλειψη αντικειμενικότητας με επιχειρήματα, καταφεύγουν σε αιτιολόγηση με συναισθηματικούς όρους όπως συμπάθεια και αντιπάθεια ή και το εκδικητικό «με βάζει στο μάτι». Η συναισθηματική προσέγγιση υποκαθιστά την αδυναμία να αιτιολογήσουν την αξιολόγηση που δε γίνεται στη βάση του τι διδάσκονται αλλά στις «ηθικές και κοινωνικές αποσκευές» τους όπως αυτές εκδηλώνονται μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

- «- Κι εγώ πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση ανάλογη για τους καθηγητές όπως υπάρχει για τους μαθητές

- Ναι θα γίνει τώρα.

- Το θέμα είναι ότι **δεν μπορεί να είναι αντικειμενική**, όπως δεν μπορεί να είναι αντικειμενική και για τους μαθητές.»

- « Κυρία, δηλαδή, **άμα δεν το έχει κάποιος με τη ζωγραφική; Τι; Θα πάρει 15 στα εικαστικά;**»

- « Γιατί αν κάποιος καθηγητής δε σε συμπαθήσει, κατευθείαν σου βάζει **κακό βαθμό.**»

- « Κι εγώ που της πήγαινα τις εργασίες κάθε φορά στην ώρα τους, **της μιλούσα ευγενικά, επειδή ήξερα τι θέλει**, γιατί είναι λίγο τρελή και μετά, **στο τέλος καθόμωνα και για να τη βοηθήσω, μου έβαλε κι αυτή 18.**

Σ. - Περίμενες 20 εννοείς;

- *Ναι.»*

Εφόσον τα κριτήρια της αξιολόγησης δεν είναι ρητά ή και για όλους τα ίδια, προκύπτει και μία σύγχυση για το τι τελικά θα έπρεπε να αξιολογείται.

- *«Μπορεί να μην είσαι καλός στη ζωγραφική. Και να σου βάλει κακό βαθμό εξαιτίας αυτού. Άλλο να μην έχεις καλή συμπεριφορά. Αυτό το δέχομαι.»*

- *« Είναι κάποιοι καθηγητές που αν δεν γράψεις καλά ή δε διαβάζεις στο μάθημά τους, σε βγάζουν σκάρτο. Άλλο ο σεβασμός και άλλο να μη διαβάζεις. Μπορεί να είναι το καλύτερο παιδί και να μη διαβάζει. Μπορεί να είναι χάλια και να είναι άριστος.»*

Το κάθε παιδί μπορεί να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα. Η έλλειψη ειλικρινούς και ανοιχτής συζήτησης για το ποια είναι τα κριτήρια αξιολόγησης μεταξύ μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών, δίνει στα παιδιά την εντύπωση πως δεν έχουν κανέναν έλεγχο πάνω στους βαθμούς και θα μπορούσαν να αξιολογηθούν για την οποιαδήποτε πράξη τους μέσα στο σχολείο. Αισθάνονται την εξουσία των καθηγητών ως απειλή.

- *« Όλα γίνονται για τους βαθμούς. Γιατί, εμείς, ας πούμε, όταν θέλαμε να μιλήσουμε στην κυρία Χ για τα παράπονά μας*

- *Ναι, για τους βαθμούς*

- *Αλλά ξέρουμε ότι αν της μιλήσουμε, θα μας βάλει 9 στο τετράμηνο, οπότε, λέμε καλύτερα να της μιλήσουμε στο τέλος που θα έχουμε πάρει βαθμούς.»*

Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι η αξιολόγηση λειτουργεί επιλεκτικά και από το γεγονός πως προκύπτει από συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών/τριών. Εντοπίζουν πως είναι αυτονόητο πως οι καλοί/ες μαθητές/τριες θα είναι πάντα καλύτεροι/ες γιατί οι καθηγήτριες/ές θεωρούν πως με αυτές και αυτούς μπορούν να συνεργαστούν καλύτερα κι έτσι θα προτιμήσουν να βοηθήσουν τα παιδιά που, όπως γράφτηκε παραπάνω, φαίνεται πως έχουν δεσμευτεί απέναντι στο μαθητικό τους ρόλο, έναντι των υπολοίπων που θα χρειαζόταν προσπάθεια να τους πείσουν για τα οφέλη της δέσμευσης αυτής. Με το σχόλιο αυτό τονίζουν πως οι καθηγήτριες/ές δεν καλλιεργούν στα παιδιά την «αγάπη» για το σχολείο και δεν προσπαθούν να βελτιώσουν τα προβλήματα, αντίθετα επιλέγουν τον εύκολο δρόμο και στην

πραγματικότητα αποποιούνται το ρόλο τους που είναι του εκπαιδευτικού και ασκούν το ρόλο του δικαστή.

- - *[...]οι καθηγητές το αντιμετωπίζουν αλλιώς. Άλλο να έχουν ένα μαθητή του 15 κι άλλο ένα μαθητή του 20. Θα λένε 'Α! εσύ είσαι αδιάβαστος, δε σε νοιάζει το μάθημα, κάτσε εκεί στη γωνία'.*

- *Δεν τον σέβονται.*

- *Αυτά λένε στους γονείς μας*

- *Ενώ σε αυτούς που έχουν τους καλούς βαθμούς... επικεντρώνονται πιο πολύ σ' αυτούς.»*

- *« Είναι και λίγο η σύγκριση. Ο ένας μαθητής συγκρίνεται με τον άλλο είτε μεταξύ τους είτε από καθηγητές. Βέβαια, οι καθηγητές δε θα το πούνε, αλλά όλα έχουν να κάνουν με το βαθμό.»*

Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως το στοιχείο εκείνο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο οποίο δεν μπορούν να έχουν κανένα έλεγχο και το οποίο υποσκάπτει και την ίδια τη διαδικασία. Αν «όλα γίνονται για το βαθμό» και «οι καθηγητές επικεντρώνονται πιο πολύ σ' αυτούς (που έχουν καλούς βαθμούς)», τότε έννοιες όπως καθοδήγηση και εκπαίδευση ακυρώνονται. Με άλλα λόγια, αν η όλη εκπαιδευτική διαδικασία γυρνά γύρω από την αξιολόγηση, τότε το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπαίνει σε δεύτερη μοίρα. Τα παιδιά δεν αισθάνονται πως τους παρέχεται υποστήριξη προκειμένου να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους και τις δεξιότητές τους ή να μάθουν, αλλά πως κρίνονται χωρίς να έχει γίνει μία τέτοια προσπάθεια από τη μεριά των καθηγητριών/ών.

Η σύγκριση μεταξύ τους ή ο χαρακτήρας τους συνυπολογίζονται στην αξιολόγηση χωρίς τα παιδιά να αισθάνονται πως μπορούν να παρέμβουν. Η αδυναμία τους αυτή να παρέμβουν τα οδηγεί στο συμπέρασμα πως μέσω της αξιολόγησης το διδακτικό προσωπικό ασκεί καταχρηστικά την εξουσία του. Αντιλαμβανόμενα πως η αξιολόγηση με τον τρόπο που γίνεται οδηγεί σε διαχωρισμούς και ιεραρχίες που δεν έχουν να κάνουν με την επιτυχία ή την αποτυχία στη ζωή, τα παιδιά τείνουν να απαξιώνουν τη σημασία των βαθμών. Και τελικά να αμφισβητούν την αξία της αξιολόγησης.

- *«[...] Το σχολείο νομίζω σαν να φαίνεται ότι προσπαθεί να σε βάλει σ' έναν δρόμο που μπορεί εσύ να μη θες, μπορεί και να θες όμως οπότε... είναι*

ανάλογα με το μαθητή, οπότε γι' αυτό και οι βαθμοί είναι λίγο υπερεκτιμημένοι.»

Οι «υπερεκτιμημένοι» βαθμοί εκφράζουν ακριβώς την απαξίωση της σχολικής επιτυχίας ως μονόδρομο και την άρνηση της εσωτερίκευσης των κοινωνικών διαχωρισμών. Ένας άλλος τρόπος απαξίωσης που όμως ταυτόχρονα φανερώνει πόσο όχι αρκούντως διεισδυτική μπορεί να είναι η κοινωνικοποιητική διαδικασία στο σχολείο είναι και η παρακάτω:

- *«Α. Ναι και πόσα παραδείγματα... πόσοι που έχουνε πετύχει, διάσημοι κι όλα αυτά που έχουνε κάνει εταιρείες και τέτοια, ήτανε στο σχολείο... οριακά περνούσαν τις τάξεις κι όλα αυτά και αποδείχτηκε ότι δεν παίζει ρόλο αυτό.»*

Εδώ, το παιδί προστρέχει σε πρότυπα άλλων φορέων κοινωνικοποίησης, όπου ο πλούτος και η διασημότητα αντικαθιστούν τη μόρφωση ή τη σχολική επιτυχία. Οι φορείς κοινωνικοποίησης που παρέχουν πρότυπα όπως το παραπάνω δεν ασκούν κριτική, δεν απαιτούν προσπάθεια και δεν δημιουργούν σχέσεις με τους κοινωνούς τους ώστε να απειλείται η αξιοπρέπειά τους. Τα παιδιά με το φόβο να μην απαξιωθούν τα ίδια, απαξιώνουν το σχολικό θεσμό και καταφεύγουν σε πιο «ασφαλείς» λύσεις. Στα πλαίσια της αμφισβήτησης της αξίας της αξιολόγησης τα παιδιά σκέφτονται πως δε θα είχαν τόσες αντιρρήσεις αν η αξιολόγηση γινόταν για ένα συγκεκριμένο και σαφή σκοπό όπως:

- *«- Να σου πω, θα μπορούσες να ξεκινήσεις τη δουλειά και μετά από κάποιο καιρό να περάσεις ένα τεστ μέσα στη δουλειά για να δεις αν είσαι καλός να συνεχίσεις.*

- *Να διαβάσεις συγκεκριμένα για τη δουλειά σου.*
- *Όπως είναι το σύστημα στην Ιταλία. Μπαίνεις εκεί που θες, περνάς λίγο καιρό και μετά παίρνεις ένα μεγάλο τεστ και βλέπουν αν μπορείς να ανταπεξέλθεις. Αν δε μπορείς, αλλάξε δουλειά, αλλά σου δίνουν την ευκαιρία να δοκιμάσεις πρώτα αυτό που θες.»*

Εδώ υπονοείται πως η αξιολόγηση στο σχολείο στην πραγματικότητα στερεί ευκαιρίες. Και αν συνδυαστεί η σκέψη αυτή με την αυθαιρεσία των κριτηρίων των καθηγητών/τριών και τον τρόπο που καταχρώνται την εξουσία τους, τότε η αξιολόγηση είναι ακόμα πιο άδικη. Τα παιδιά δε

σκέφτονται με όρους ιεραρχικούς, αλλά δημοκρατικούς. Δεν καταλαβαίνουν γιατί ο καλύτερος μαθητής/η καλύτερη μαθήτρια πρέπει να θεωρούνται καλύτεροι άνθρωποι και να δέχονται περισσότερο σεβασμό από τους καθηγητές/τριες. Η συνολική απόρριψη που υφίστανται από τη διαδικασία της αξιολόγησης τα μπερδεύει και τα απογοητεύει.

Τα παρακάτω αποσπάσματα καταδεικνύουν με πόσους τρόπους μπορεί η διαδικασία της αξιολόγησης να απογοητεύσει τα παιδιά, και να έχει αντίκτυπο στη μελλοντική συμπεριφορά απέναντι στο διάβασμα, στο σχολείο, αλλά και στην αυτοεκτίμηση.

- *«Υπάρχουν μαθητές που μπορεί να έχουν δυσκολίες σε κάποια μαθήματα και να πρέπει να αναγκαστούν να πάνε να γράψουν και να μη γράψουν καλά. Η τιμωρία ποιά θα είναι; Ή να ξαναπάνε το Σεπτέμβριο ή να μείνουνε (εννοεί να χρειαστεί να επαναλάβουν την τάξη). **Που αυτό δε θα τον βοηθήσει...***

- *Ναι, όντως, άμα ξανακάνει την τάξη από την αρχή δε θα τον βοηθήσει, αυτό το “και καλά” θα μείνεις είναι μόνο η σκέψη για να διαβάσεις. Είναι χειρότερο. Θα το κάνεις χειρότερο μετά. **Θα κοπεί τελείως το ενδιαφέρον του, θα σταματήσει να ασχολείται με τα πάντα, μπορεί να αλλάξει και η συμπεριφορά του.***

- *Να μην ξαναπροσπαθήσει ποτέ του.»*

- *«[...] Ας πούμε εγώ είχα διαβάσει για είκοσι. Είχα στόχο να γράψω 20. Δηλαδή το ‘χα και τα ήξερα· με είχε εξετάσει και η μαμά μου, σας λέω το είχα το 20 και ήθελα να ρωτήσω και μου έλεγε (ο καθηγητής) ότι δεν άκουγα και ότι το είχε πει και σε μαθήματα ότι θα το ‘βαζε έτσι κι εγώ δεν κατάλαβα και έβαζα... Τα ήξερα!, αλλά δεν είχα καταλάβει την εκφώνηση με αποτέλεσμα να γράψω ό,τι μου κατέβει και να πάρω κάτω από τη βάση και σε μια φάση **κι εγώ απελίζομαι και σταματάω να διαβάζω μετά απ’ αυτό.**»*

- *«Αν με τα χρόνια άλλαζε το σύστημα της βαθμολογίας, πιστεύω τα παιδιά θα ενδιαφερόντουσαν περισσότερο για το σχολείο.»*

Έχει σημασία να τονιστεί η σκέψη των παιδιών σχετικά με την αξιολόγηση ως τιμωρία ενώ το αντίθετό της είναι η βοήθεια. Εξ αυτού ορμώμενα πραγματεύονται εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης που θα

εστιάζουν στην ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δηλαδή, μιλούν για μια μορφή αξιολόγησης που θα έχει στόχο να τα βοηθήσει να μάθουν.

- *«Εγώ θα άλλαζα τον τρόπο βαθμολόγησης. Πιστεύω ότι είναι αρκετά πιεστικός ο τρόπος αυτός. Δηλαδή το ότι πρέπει να γράψουμε πάντα διαγωνίσματα και αγχωνόμαστε και εστιάζουμε στο να γράψουμε στο διαγώνισμα και δεν εστιάζουμε στο να μάθουμε κάτι, δηλαδή όλος ο στόχος είναι οι εξετάσεις που απλώς παίρνεις ένα βαθμό και ο σκοπός είναι να πάρεις ένα καλό βαθμό, αλλά έτσι οι περισσότεροι δε μαθαίνουνε το ίδιο καλά. Δεν είναι δίκαιο.»*

- *«Πιστεύω πως αν μας το θέτανε αλλιώς και μας λέγανε ότι οι γνώσεις μας χρειάζονται για την επαγγελματική μας αποκατάσταση και δε μας λέγανε απλά για το βαθμό· ότι αξίζουμε αυτό και ότι είμαστε αυτό, θα το βλέπαμε πιο σοβαρά κι ας μην υπήρχαν οι εξετάσεις, δηλαδή εγώ ίσως αυτό να το έκανα. Να μου λέγανε, πρέπει να διαβάσεις, είναι για τη γνώση που πρέπει να ακολουθήσεις οπότε και να μην αξιολογηθείς...»*

Ενδιαφέρον έχουν και οι σπάνιες αναφορές στη θετική αξιολόγηση που, αφενός, ενισχύουν το επιχείρημα περί αυτοεκτίμησης, ότι δηλαδή η αξιολόγηση έχει αντίκτυπο συνολικά στην προσωπικότητα των παιδιών και, αφετέρου, εστιάζουν στην αξιολόγηση της προσπάθειας που κάνουν, γεγονός που δεν αποτιμάται καθόλου στις αντιλήψεις για την αρνητική αξιολόγηση.

- *«Απλώς με κάνει να νιώθω καλά ότι έχω ένα καλό βαθμό.»*
- *«Δηλαδή σίγουρα είναι μία επιβράβευση όμως για τους κόπους σου. Δηλαδή άμα διάβασες και πήρες μεγάλο βαθμό είναι... επιβραβεύσαι κάπως.»*

Η αποδοχή του μαθητικού ρόλου περνάει μέσα από την επιβράβευση. Τα παιδιά που αποδέχονται το μαθητικό ρόλο έχουν εσωτερικεύσει την αξία της προσπάθειας και θεωρούν πως οι καλοί βαθμοί ανταποκρίνονται στην προσπάθεια που κάνουν.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως τα παιδιά θεωρούν πως η αξιολόγηση, με τον τρόπο που γίνεται, τα απομακρύνει από την ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έχει καθοριστική σημασία για την αποδοχή ή μη από την πλευρά τους του μαθητικού ρόλου και ένας λόγος που συμβαίνει αυτό είναι η αντίληψή τους ότι αδυνατούν να ασκήσουν τον οποιοδήποτε

έλεγχο πάνω στην αξιολόγηση και επομένως νιώθουν έρμια της εξουσίας των καθηγητών/τριών. Αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της αξιολόγησης ως επιλογή ή απόρριψη και αντιπροτείνουν μια μορφή αξιολόγησης που θα δημιουργεί κίνητρα για ταύτιση με τη μαθητική ιδιότητα. Οι εναλλακτικές τους προτάσεις φανερώνουν την ανάγκη τους να συνδεθεί η αξιολόγηση με πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που έχουν για αυτά νόημα. Με άλλα λόγια, αυτό που θέλουν να πουν είναι πως η αξιολόγηση δεν έχει νόημα από τη στιγμή που λειτουργεί σαν δικαστήριο και πως αυτό που θα είχε νόημα για το σχολείο θα ήταν μια συνεχής προσπάθεια βελτίωσης των επιδόσεων με περισσότερο ειλικρινή διάλογο, περισσότερη βοήθεια στους αδύναμους μαθητές, αδιαφορία για τις ικανότητες και εστίαση στις δυνατότητες των παιδιών. Για τα παιδιά είναι πιο σημαντικό να αποκτήσει νόημα η καθημερινότητά τους και να καταλαβαίνουν τι μαθαίνουν και γιατί παρά να κρίνονται συνέχεια για τη στάση τους απέναντι στο σχολείο.

4.4. Οι κανόνες του σχολείου

- *« Στο γυμνάσιο κάποια πράγματα θεωρούνται λίγο δεδομένα, δηλαδή δε θα κάτσουν να σου τα ξαναδιδάξουν από την αρχή για το πως πρέπει να φέρεσαι σε κάποιους χώρους, πως να σέβεσαι τους μεγαλύτερους κι όλα αυτά. Είναι κάποιες βασικές γνώσεις που τις παίρνεις από το δημοτικό και τις έχεις για όλη σου τη ζωή, οπότε και στο γυμνάσιο δε σου τις ξαναλένε. Τις θεωρούν δεδομένες κι ότι τις ξέρεις.»*

- *«- Να τηρούμε τους κανόνες.*

Σ. - Τους οποίους κανόνες τους μαθαίνετε... σταδιακά...;

- *Αν και δε μας είπε κανείς τίποτα. Είναι σαν να προσπαθούσαμε εμείς να τους καταλάβουμε.*

- *Να κάνουμε εμείς το λάθος.*

- *Ναι. Πρέπει να κάνουμε εμείς τα λάθη για να μας πούνε ότι αυτό ήταν λάθος. Οπότε δε μας το 'χει πει κάποιος.*

- *Εντάξει, σε φυσιολογικό επίπεδο. Δε χρειάζεται να δείρεις ένα παιδί, για να σου πούνε ότι δεν έπρεπε.»*

Οι κανόνες στο γυμνάσιο θεωρούνται δεδομένοι από τους/τις καθηγητές/τριες. Τα παιδιά υποθέτουν πως ό,τι ίσχυε στο δημοτικό θα συνεχίσει να ισχύει και στο γυμνάσιο αν και οι κανόνες που αναφέρουν δεν αφορούν συγκεκριμένα το χώρο του σχολείου. Έχει ενδιαφέρον η παρατήρηση πως τα παιδιά αναφέρονται στο δημοτικό σχολείο ως μία περίοδο της ζωής όπου μαθαίνουν (και δεν τιμωρούνται) ενώ στο γυμνάσιο, ξαφνικά, αντιμετωπίζονται σαν ώριμα κοινωνικά όντα που δε χρειάζεται να διδαχθούν κανόνες συνύπαρξης και συμμόρφωσης (και αντίθετα τιμωρούνται). Η διαφορετική αυτή αντιμετώπιση προκαλεί σύγχυση όταν τιμωρούνται για πράξεις που είτε θεωρούν αυτονόητες είτε άνευ σημασίας. Η αυστηρότητα που επιδεικνύεται χωρίς πρότερη εξήγηση, γεγονός που αντιβαίνει το σκεπτικό πως απευθύνονται σε ώριμα άτομα, τα οδηγεί στην αγανάκτηση ή και τη γελοιοποίηση. Συνεπώς αμφισβητείται η λογική και η ισχύς των κανόνων.

- *«Ότι μας αφήνουν να πηγαίνουμε τουαλέτα, να φυσάμε τη μύτη μας... που είναι βασικές ανάγκες που δε μας αφήνουνε να καλύπτουμε.»*
- *«Και όποιος δεν κρατάει τα υλικά του, παίρνει απουσία.*
- *Αυτό, ας πούμε, είναι ανήκουστο!»*
- *« Δε μας αφήνουν καν να κάτσουμε μες στο κτήριο. Δηλαδή, ας πούμε, έβρεχε, ήμασταν μέσα και μας λέει η καθηγήτρια “βγείτε έξω!” και της λέω “Βρέχει!”. Και μου λέει “Εντάξει, τι θα πάθετε; Θα λιώσετε;”*
- *Και το αστείο είναι ότι κατεβαίνουμε κάτω και μας αφήνουνε. Δηλαδή στους πάνω ορόφους έχουνε θέμα.»*

Πέρα όμως από την αυστηρότητα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται και τις διαφορές στο αξιακό περιεχόμενο της επιβολής μιας τιμωρίας. Ο τρόπος που θα επιλέξουν οι καθηγητές/τριες για να επιπλήξουν τα παιδιά κρίνεται από αυτά όχι μόνο ως προς τη συνέπεια και την αποτελεσματικότητα, αλλά και ως προς την πρόθεση. Στο παρακάτω απόσπασμα γίνεται φανερό πως τα παιδιά ανιχνεύουν κατά πόσο η τιμωρία είναι μέσο άσκησης εξουσίας ή σκοπό έχει την καθοδήγηση προς την επιθυμητή αλλαγή συμπεριφοράς. Το σκεπτικό είναι πως αν ο στόχος των καθηγητών/τριών ήταν η συνοχή της ομάδας και η θετική επιρροή σε ζητήματα συμπεριφοράς, θα μπορούσαν να

παρεμβαίνουν με τρόπους που να προβάλλουν περισσότερο αυτές τις αξίες και λιγότερο την τυφλή τιμωρητική διάθεση.

- *«Εγώ έχω ζήσει 2 ειδών τιμωρίες. Είναι μία κοπέλα που της είχανε γράψει προσβλητικά πράγματα πίσω από την καρέκλα και το 'πε στην καθηγήτρια και πήγε αυτή και είπε / έκανε την τιμωρία με τρόπο που έκανε τον άλλο να νιώσει άσχημα, όχι να του επιβληθεί και λέει «ποιος το έκανε αυτό ρε παιδιά, τώρα το δα, μου φαίνεται απαράδεκτο» κι έκανε σαν να μην ξέρει ότι της το έχουμε πει εμείς. Ήτανε τόσο όμορφο αυτό. Και υπάρχει άλλη καθηγήτρια που το βλέπει, σε σέρνει από το μανίκι και σου λέει «για πες μου ποιοι το κάνανε;» κι άμα εγώ δε θέλω να πεις ποιος είμαι; **Και σε πάει και σε σέρνει μπροστά στα παιδιά και σου λέει «δείχνε μου τώρα εδώ που είμαστε μαζί».**»*

Αυτό που εντοπίζουν και πραγματεύονται τα παιδιά σε σχέση με τους κανόνες είναι πως οι επιπτώσεις της μη τήρησης των κανόνων ασκούνται με τρόπο ασυνεπή, υποκειμενικό και ελαστικό, με αποτέλεσμα οι κανόνες να μη γίνονται σεβαστοί, να χάνουν την αξία τους και τα παιδιά να νιώθουν εκτεθειμένα.

- *«Δηλαδή εγώ μπορεί να κάνω κάτι και να μην το σχολιάσει ο καθηγητής και να κάνω κάτι μετά και να μου το χτυπήσει αυτό που είχα κάνει τότε. Ενώ ένα άλλο παιδί να κάνει κάτι χειρότερο κι επειδή δεν έχει κάνει κάτι στο παρελθόν να μην του πει κάτι ή επειδή είναι καλός μαθητής, ας πούμε, ανάλογα με το βαθμό.*

- *είναι πολύ διαφορετικά*
- *Δηλαδή, ανάλογα με το βαθμό και πόσο άτακτος είσαι, υπάρχει άλλη αντιμετώπιση.»*

- *«- Από το δημόσιο σχολείο δε σε διώχνουν. Για να σε διώξουν πρέπει να έχεις βάλει φωτιά στο σχολείο.*

- *Τα στάνταρ είναι χαμηλότερα (από το ιδιωτικό).»*

- *«Όταν η καθηγήτρια αυτή που μας έβγαλε έξω λείπει, ο διευθυντής θα συμφωνήσει μαζί μας με κάποιο τρόπο, αλλά δεν τους συμφέρει κιόλας, γιατί είναι συνάδελφοι. Λογικό δεν είναι;»*

- *«Είπα ότι δεν μπορείς να πηγαίνεις και να λες “ξέρεις με δέρνουνε κι εγώ βρήκα το θάρρος και σ’ το λέω, δε θέλω να σου πω ποιοί, γιατί μετά θα*

έχω μεγαλύτερο πρόβλημα”, αλλά μηδέν. Μου έριξε κάποιος ένα κλοτσίδι, του έριξα μία με τον αγκώνα και με κινήγαγε σε όλο το σχολείο και μου έλεγε “έλα εδώ να σε δείρω”. Και το λες στο διευθυντή και σου λέει “τι να κάνουμε τώρα;”, “Άλλαξε τμήμα”, “Πρέπει να το συνηθίσεις”. Είπε στη μάνα μου συγκεκριμένα “Πρέπει το παιδί να μάθει ότι έτσι είναι η κοινωνία”.»

- *«- Η το ότι κάνουνε bullying σε μια συμμαθήτριά μας που είναι στο φάσμα του αυτισμού.*

[...]

- *Της προξενεύουν τον ωραίο του σχολείου και της λέγανε “τώρα έρχεται ο Τάδε κι άμα πέσεις στο πάτωμα, θα του πω να έρθει”.*

- *Και το λες στην καθηγήτρια, συγκεκριμένα εγώ το έχω πει σε καθηγήτρια, και λέει “Ναι, αλλά κι αυτή εγώ τη βλέπω και πάει”.»*

- *« - Άρα είναι ένας τρόπος διαμαρτυρίας το να σπάμε πόρτες; και καθρέφτες;*

- *Ναι, υποθέτω είναι ένας τρόπος διαμαρτυρίας.*

- *Εγώ πιστεύω δε φταίνε ούτε οι μαθητές ούτε οι καθηγητές. Φταίει το σύστημα που επιτρέπει στους μαθητές να φταίνε, δηλαδή επιτρέπει στους μαθητές να βανδαλίζουνε. Επιλογή τους είναι, αλλά μας το επιτρέπει το σύστημα. Δηλαδή δεν έχουν καμία επίπτωση. Οι μισοί πρέπει να έχουν κάποια επίπτωση και οι καθηγητές (δεν έχουν) καμία. Πραγματικά καμία!»*

Η ασυνέπεια στη συμπεριφορά των καθηγητών/τριών και η άρνησή τους να αναλάβουν την ευθύνη της επίλυσης μίας σύγκρουσης ή της επιβολής μίας τιμωρίας για ζητήματα πέρα από τη σχολική πειθαρχία δημιουργεί ανασφάλεια στα παιδιά και τα θυμώνει. Είναι σαφής η έλλειψη ενός πλαισίου κανόνων που να αντικατοπτρίζει τις αποδεκτές αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, *«πρέπει το παιδί να μάθει ότι έτσι είναι η κοινωνία»*, αντικαθιστά τον εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου. Η ευθύνη για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ωρίμανση μετατίθεται σε κάποιον άλλο φορέα, για παράδειγμα την οικογένεια, ή και στο ίδιο το παιδί.

Τα παιδιά μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες επισημαίνουν πως δεν τηρείται ισονομία, η αυστηρότητα εξαντλείται σε παραβάσεις τυπικού

χαρακτήρα και τα πρότυπα συμπεριφοράς που μεταδίδει το σχολείο δε συμβάλλουν στη συνοχή και την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Το παρακάτω απόσπασμα συνοψίζει την αντιμετώπιση που επιφυλάσσουν τα παιδιά στο σχολείο όταν αντιλαμβάνονται τις παραπάνω αντιφάσεις:

- *« Πιστεύω πως όποια τάξη φτάνει στην Τρίτη είναι βαρετά. Πρώτη έχει ενδιαφέρον, γιατί ήταν η πρώτη χρονιά, η δεύτερη ήταν έτσι κι έτσι και η τρίτη...Καταλαβαίνεις πλέον ότι οι καθηγητές δεν μπορούν να σου κάνουν τίποτα, ξέρεις πως λειτουργεί το σχολείο πάνω κάτω, το σύστημα κι όλα αυτά κι απλά το παίρνουμε στην πλάκα.»*

Οι κανόνες αν και πολύ σημαντικοί για την ομαλή λειτουργία της σχολικής ζωής, φαίνεται πως τηρούνται στο βαθμό που διασφαλίζουν την τυπική ρουτίνα της καθημερινότητας. Οι κανόνες που αφορούν τον κοινωνικό έλεγχο δεν εντυπώνονται στα παιδιά. Οι αντιδράσεις σχετικά με την αδυναμία του σχολείου να δημιουργήσει ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου η τιμωρία θα αντιστοιχεί σε πραγματικές παραβάσεις ή/και προσβολές, εκτείνονται από την αδιαφορία έως την αγανάκτηση και το θυμό. Τα παιδιά αποζητούν ένα πλαίσιο κανόνων, που θα τηρούνται με συνέπεια, μέσα στα όρια της λογικής, της δικαιοσύνης και της ανθρωπιάς.

4.5. Ιεραρχία, εξουσία, αυθεντία

Οι μαθήτριες/ές χρησιμοποιούν τις λέξεις «ιεραρχία» και «ανώτερος» όταν προσπαθούν να εξηγήσουν τη συμπεριφορά των καθηγητών/τριών.

- *« Και να προσπαθήσουμε, πάλι δε θα ακουστόμε, γιατί ιεραρχικά είναι ανώτεροι από μας, οπότε απλά θα σου πουν σταμάτα να μιλάς ή θα σου βάλουν απουσία και άντε γειά! Και δεν τους νοιάζει κιόλας.»*

- *«[...] Ο καθηγητής είναι πάνω αρχηγός κι εμείς από κάτω οι κατώτεροι και σηκώνουμε το χεράκι μας για να μιλήσουμε.»*

- *« - Ε, η εμπειρία μου το έχει δείξει στα χρόνια που πάω σχολείο. Όσες φορές πάει κάποιος μαθητής να αντιμιλήσει, να πει κάτι, και με ευγενικό τρόπο, να πει τη γνώμη του ή να πει ότι αυτό είναι έτσι κι αυτά...*

-Έχουνε πάντα έτοιμη την απάντηση.

-Ναι. Τον απειλούνε με απουσία. Ότι είναι ανώτερος ο καθηγητής κι ότι...

- *Γενικά ότι χρησιμοποιούν πολύ την εξουσία τους με πειράζει εμένα πολύ. Είναι σαν να δείχνουν ότι έχουν εξουσία κι εσύ είσαι κατώτερος.»*

Για τους/τις μαθητές/τριες η ιεραρχία είναι έννοια στην οποία αποδίδουν αρνητική χροιά. Την συνδέουν με την αυταρχική συμπεριφορά, την κατάχρηση εξουσίας και την έλλειψη σεβασμού. Σύμφωνα με τα παιδιά, υπάρχει ιεραρχία από την οποία απορρέει η εξουσία των καθηγητών/τριών, αλλά εάν δεν υπάρχει σεβασμός, γίνεται κατάχρηση της εξουσίας αυτής.

Ο σεβασμός είναι μία έννοια που εμφανίζεται πολύ συχνά στο λόγο των παιδιών ως προϋπόθεση για την ομαλή συνύπαρξη. Το περιεχόμενο της έννοιας/αξίας «σεβασμός» δεν περιγράφεται με λέξεις. Στην ερώτηση «Δηλαδή τι εννοείτε με το σεβασμό;», η απάντηση ήταν «Γενικά σεβασμός. Απλά. Δεν είναι κάτι δύσκολο.» Αυτό που γίνεται αντιληπτό από την ανάλυση των συζητήσεων, είναι πως ο σεβασμός αφορά στο να λαμβάνει κανείς υπόψη, δηλαδή να ακούει με προσοχή και να προσπαθεί να καταλάβει, τη γνώμη του άλλου, να συμπεριφέρεται ισότιμα στους ανθρώπους, να μην ειρωνεύεται, να μην είναι αγενής και να εκτιμά τον κόπο και την προσφορά των άλλων ανθρώπων.

- *«Πρέπει να σε σέβομαι, γιατί θέλεις να μου μάθεις πράγματα, αλλά πρέπει να θες να μου μάθεις, όχι να μου επιβληθείς.»*

- *« - Εγώ γιατί να τον σέβομαι τον άλλο άμα δεν τον ξέρω εγώ από πριν; Άμα δεν έχω ζήσει κάποια πράγματα μαζί του; Επειδή είναι καθηγητής απλά; Επειδή, γι' αυτό το λόγο; Δεν είναι παράλογο;*

- *Όλοι άνθρωποι είμαστε...τί;*

- *Όλοι ίσοι είμαστε, γιατί να τον σεβαστώ άμα δε με σέβεται αυτός; Δεν τον ξέρω καν από πριν. Είναι απλά ένας καθηγητής που ήρθε καινούριος. Αύριο μπορεί να έρθει άλλος.*

- *Δεν είπαμε ότι θα του κάνουμε πόλεμο ή κάτι, αλλά, ξέρω 'γω, άμα μας δείξει ότι μας σέβεται και μας εκτιμάει, μας εκτιμάει...πφφ (αμφισβητεί), μας φέρεται, ξέρω 'γω, ίσα μ' όλους, τότε ναι, αλλά άμα έρχεσαι με υφάκι και ειρωνεία, τι...πουλάς;»*

- « Και γενικά, να υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των δύο (καθηγητές/τριες και μαθήτριες/ές), γιατί προσπαθούμε να κάνουμε συγκεκριμένη και κοινή προσπάθεια, οπότε αν ο ένας δεν μπορεί, τότε ο άλλος έχει απογοητευτεί.»

- «Να σας δώσω ένα παράδειγμα; Ας πούμε, όταν κάναμε εμείς καταλήψεις κάποιες φορές, έρχονται οι καθηγητές, δε μας ρωτάνε καν τους λόγους και απλά μας λένε “ανοίξτε το σχολείο”

- “Αλλιώς θα φέρουμε την αστυνομία”

- Ναι

- Μετά αρχίζουν τις απειλές χωρίς καν να πουν τους λόγους.»

- « Άμα δε διαβάζεις το μάθημά του, που είναι ο σκοπός του· γι’ αυτό έχει έρθει, είναι σαν να μην τον σέβεσαι, ξέρω ‘γω.»

- «Απαιτούνε σεβασμό ενώ δεν μας σέβονται.»

- « Δεν είναι όλοι με το ίδιο σκεπτικό, αλλά οι περισσότεροι πιστεύουν ότι... δεν ‘πα να είναι ενήλικας, καθηγητής, μεγάλος, άμα δε σε σεβαστεί, δεν μπορείς να δώσεις σεβασμό κι εσύ. Γι’ αυτό, μερικές φορές, δεν το καταλαβαίνουν εδώ πέρα και το κάνουνε θέμα. “Αυτή”, ας πούμε, “μου μίλησε άσχημα”· σκέψου λίγο τί είπες πρώτα εσύ για να το πω εγώ αυτό. Είναι πολλοί καθηγητές που το κάνουν αυτό, που δε σκέφτονται τι λένε στα παιδιά και ειρωνεύονται και μετά απορούνε γιατί τους μιλάμε έτσι. Και μας βάζουνε ωριαίες (εννοεί αποβολές- απουσίες) χωρίς λόγο.»

Η έλλειψη σεβασμού, όπως την αντιλαμβάνονται τα παιδιά, δεν μπορεί παρά να είναι αμφίδρομη. Υπάρχουν όμως και αθέατες πλευρές των επιπτώσεων της έλλειψης σεβασμού όπως παρακάτω:

- «Το ότι πιστεύω πως δε θα ακούσουν τη γνώμη μου, με αποθαρρύνει από το να σκεφτώ ιδέες.»

Επομένως, ο σεβασμός αποτελεί αξία αδιαμφισβήτητη για τα παιδιά. Είναι μία έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την επιθυμητή «ατμόσφαιρα» στο σχολείο. Ο σεβασμός ως ζητούμενο δεν παραπέμπει τόσο σε ισότητα όσο σε καλή συνεργασία και τίθεται ως προϋπόθεση για την καλλιέργεια της ελεύθερης σκέψης και έκφρασης.

Οι μαθητές/τριες δεν αμφισβητούν την ιεραρχία στο σχολείο, αντίθετα θεωρούν ότι και οι καθηγήτριες/ές έχουν ανώτερους που τους δίνουν εντολές. Οι μαθήτριες/ές είναι ο τελευταίος τροχός της αμάξης. Με βάση τις μαρτυρίες, οι αποφάσεις, τουλάχιστον για τα σχολεία, παίρνονται από την κυβέρνηση, το Υπουργείο Παιδείας και το σύλλογο γονέων. Οι καθηγητές/τριες εφαρμόζουν τις αποφάσεις αυτές στα παιδιά, τα οποία δεν έχουν απολύτως κανέναν έλεγχο πάνω στη σχολική τους πραγματικότητα.

- *« Μα εγώ θέλω να πω πως για να κάνουμε κάτι γι' αυτό πρέπει να απευθυνθούμε σε κάτι μεγαλύτερο· όπως σύλλογο γονέα ή κάποιο υπουργείο. Έτσι θα μπορούσε να γίνει κάτι, γιατί ούτε με τις καταλήψεις καταφέρνουμε κάτι.»*

- *« - Αλλά, πάλι, άμα τα μεγάλα μέσα δε θέλουνε..., δηλαδή όλα εξαρτιούνται, ό,τι και να κάνουν οι μαθητές, όλα εξαρτιούνται από τους ανώτερους.*

- *Απ' την εξουσία*

- ***Κι όχι απ' τους καθηγητές, δεν εννοώ ανώτερους τους καθηγητές.»***

- *« Για παράδειγμα στην τεχνολογία που κάνουμε, μας έχει βάλει κάτι πειράματα να κάνουμε που είναι [...] να πάρω3 πακέτα μπισκότα, να τα πετάξω από το μπαλκόνι και μετά να μετρήσω πόσα έχουνε σπάσει από κάθε πακέτο. Αυτό είναι το πείραμα για την τεχνολογία 3ης γυμνασίου (γέλια από όλους).*

- *Κάτι τέτοια που δε βγάζουν νόημα*

Σ.- Ρωτάτε γιατί; Δηλαδή αυτό με τα μπισκότα τον ρώτησες “γιατί το κάνω αυτό;”

- *Όχι*

Σ. - Γιατί;

- *Δεν μπορεί να τ' αλλάξει. Αυτό του έχουνε πει να κάνει.»*

Τα παιδιά δεν θέτουν ρητά το ζήτημα ανατροπής της ιεραρχίας. Θεωρούν πως δεν έχουν τρόπους για να επηρεάσουν τη σχολική καθημερινότητα. Οι οργανωμένες ενέργειές τους δεν οδηγούν πουθενά. Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι η εξουσία απορρέει από το Υπουργείο Παιδείας και ενίοτε και το σύλλογο γονέων, ίσως επειδή αντιλαμβάνονται πως οι καθηγητές/τριες

δέχονται εντολές από το Υπουργείο όπως τα ίδια από τους γονείς τους. Επομένως οι πραγματικοί διαπραγματευτές είναι το Υπουργείο και οι γονείς. Οι καθηγητές/τριες και οι μαθητές/τριες είναι ηθοποιοί στη σχολική παράσταση. Ο τρόπος αυτός αντιμετώπισης του ρόλου τους αποπνέει παραίτηση και φανερώνει πλευρές της κοινωνικοποίησής τους σχετικά με την (απ)αξία της συλλογικής δράσης και της (α)πολιτικής δράσης των επαγγελματιών ομάδων που δεν προασπίζονται τις καλύτερες συνθήκες εργασίας τους. Το πρότυπο που μαθαίνουν είναι αυτό του/της καθηγητή/τριας που εκτελεί οδηγίες και αδυνατεί να επιφέρει αλλαγές στην καθημερινότητά του/της ενώ ταυτόχρονα καταχράται την όποια εξουσία του δίνεται.

Σχετικά με την αυθεντία, τα παιδιά την αμφισβητούν ευθέως με πολλά επιχειρήματα. Αυτό που κατανοούν είναι πως οι περισσότεροι άνθρωποι που τους διδάσκουν δεν έχουν πραγματικό κίνητρο τη μετάδοση της συσσωρευμένης γνώσης του ανθρώπινου πολιτισμού. Δεν γνωρίζουν το αντικείμενό τους σε βάθος, δεν είναι μεθοδικοί, αδυνατούν να εξηγήσουν με κατανοητό τρόπο, δε δεσμεύονται με κανένα τρόπο απέναντι στη γνώση ή τα παιδιά. Ασκούν ένα επάγγελμα χαμηλόμισθο που δεν τους προσφέρει κίνητρα.

- *«Η ίσως οι περισσότεροι έχουνε στο μυαλό τους απλά να βγάλουν την ύλη*

- *Απλά να φύγουν*

- *και απλά να παραδώσουν το μάθημα χωρίς να τους ενδιαφέρει πολύ αν οι μαθητές θα το καταλάβουν.»*

- *«Μπορεί να μην τους αρέσει η δουλειά τους. Να την περίμεναν διαφορετική και τώρα να μην τους αρέσει.»*

- *«Οι καθηγητές δεν ξέρουν να κάνουν τη δουλειά τους. Γι' αυτό πας στο φροντιστήριο. Στα φροντιστήρια οι καθηγητές έχουν μεταπτυχιακά, [...]»*

- *«Το θέμα είναι αν ένας καθηγητής απλά έχει σπουδάσει, μην πάει να δουλέψει σε σχολείο. Πρέπει να το έχει και λίγο με τα παιδιά και να μπορεί να τα τραβήξει με κάποιο τρόπο και να μπορεί να τα κάνει να θέλουνε να κάνουνε μάθημα. Αν είναι κάθε καθηγητής να έχει τα ψυχολογικά του...Εμείς είμαστε μικροί, μαθαίνουμε και πάμε, μας τα μεταφέρουν κι εμάς και γινόμαστε όλοι*

ένααα, δεν ξέρω. Αυτοί υποτίθεται πρέπει να μας καθοδηγούνε. Αν ο καθοδηγητής μας είναι τυφλός, εμείς πως θα δούμε; Νομίζω μας βγάζουν τα ψυχολογικά τους απλά.»

- « Δεν πληρώνονται αρκετά ώστε να έχουν και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να δώσουν στο σχολείο. Απλώς τους ενδιαφέρει να πάρουνε το μισθό τους και να πάνε σπίτι τους.»

- « Έχουμε κάποιους καθηγητές που καταλαβαίνεις ότι, ναι, νοιάζονται, γιατί θέλουν να μάθεις και είναι και κάποιοι που απλά θέλουν να πληρωθούν.»

- « Γιατί όταν γράφουμε 2 εκθέσεις μέσα σε 1 χρόνο απ' τις οποίες θα μας διορθωθούν και δε θα μας πουν, ας πούμε, τί μπορείς να κάνεις για να τη βελτιώσεις, εγώ δεν μπορώ να μάθω να γράφω έκθεση οπότε πρέπει να μάθω από κάποιον που ξέρει να μου μάθει.»

- « - Δε μάθαμε ποτέ μαθηματικά μ αυτήν. Πραγματικά όσοι δεν κάνουν ιδιαίτερα στην τάξη...

- Δεν είναι τόσο κακή καθηγήτρια
- Τα εξηγεί με λάθος τρόπο
- Σε μπερδεύει»

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των συνθηκών εργασίας των καθηγητών/τριών, αλλά κρίνοντας από την έλλειψη κατάρτισης και ενδιαφέροντος από την πλευρά των περισσότερων καθηγητών/τριών, δεν έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διδάξουν. Τα συμπεράσματα που βγάζουν τα παιδιά μοιράζονται ανάμεσα σε εκείνα που έχουν βγάλει μέσα από την εμπειρία τους και σε εκείνα που έχουν βγάλει μέσα από το δημόσιο λόγο γύρω από το επάγγελμα του/της καθηγητή/τριας. Η εμπειρία των παιδιών εστιάζει στις διδακτικές ικανότητες και τη στάση τους ως πρότυπα. Υποθέτουν πως δεν τους αρέσει η δουλειά τους και για αυτό το λόγο δεν προσπαθούν να εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικές διδακτικές μεθόδους, αλλά και δεν μπορούν να αντιληφθούν πως τα παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση και όχι απλώς μετάδοση γνώσεων. Επομένως, εντοπίζουν την αδυναμία/απροθυμία των καθηγητών/τριών να αναλάβουν την ευθύνη της εκπαίδευσης ενώ αυτό που καταλαβαίνουν είναι πως οι περισσότεροι/ες αντιμετωπίζουν το επάγγελμά τους μόνο βιοποριστικά. Η έλλειψη κατάρτισης (δεν έχουν μεταπτυχιακά) και ο χαμηλός μισθός είναι στοιχεία

που ακούγονται στο δημόσιο λόγο και επενδύουν την εμπειρία των παιδιών με επιχειρήματα. Η αναγνώριση της αυθεντίας προϋποθέτει την αναγνώριση χαρακτηριστικών όπως στιβαρότητα, δηλαδή να εμπνέουν σιγουριά, συνέπεια και υπευθυνότητα. Τα χαρακτηριστικά αυτά θέτουν τα παιδιά ως απόντα και γι' αυτό απογοητεύονται.

4.6. Οικογένεια και Σχολείο

Τα παιδιά μοιράζονται την ευθύνη του μαθητικού ρόλου με τους γονείς τους. Αναφέρονται πολύ συχνά στους γονείς, τις στάσεις και τις επιθυμίες τους σχετικά με τη σχολική πορεία των παιδιών τους και τους τρόπους με τους οποίους εμπλέκονται στη σχολική καθημερινότητα. Οι γονείς προσπαθούν με τιμωρίες και επιβραβεύσεις να ενεργοποιήσουν τις φιλοδοξίες των παιδιών τους σχετικά με την επιτυχημένη σχολική πορεία, παρακολουθούν την πορεία των παιδιών, στέκονται δίπλα τους για να τα υπερασπιστούν όταν το σχολείο δεν μπορεί.

Οι μαθήτριες/ές αναφέρονται στους γονείς τους ως κίνητρο για την παρουσία τους στο σχολείο:

- *«Η μαμά μου θέλει να έρχομαι στο σχολείο.»*,

ως κίνητρο για την επιτυχία στο σχολείο:

- *«[...] μετά πρέπει να πάρεις ένα καλό βαθμό για να ευχαριστήσεις τους γονείς σου»*

- *« Το θέμα είναι, οι περισσότεροι το κάνουνε για τους γονείς τους (εννοεί να διαβάζουν για να παίρνουν καλούς βαθμούς), αλλά εμείς ξέρουμε τι αξίζουμε, δεν είναι ανάγκη να το βλέπουμε γραπτά ας πούμε.»*

- *« [...] Δηλαδή για ποιό λόγο αγχώνομαι γι' αυτό, δηλαδή για ποιό λόγο γράφω. Γράφω για να ευχαριστήσω τους γονείς μου, γράφω για να... Ο λόγος για τον οποίο αγχώνομαι για το βαθμό.»*

- *« Ναι, εμένα οι γονείς μου, ας πούμε, η μάνα μου ήθελε να βγάλω 19.»*

- *« Για τους γονείς μας διαβάζουμε οι περισσότεροι.*

- *Ναι αυτό.*

Σ. - Επειδή σας πιέζουν όμως;

- *Μα, ξέρω γω, μας κόβουνε πολλά πράγματα όταν δε διαβάζουμε.*

- *Βόλτες και τέτοια*

- *Σ. Και γιατί το κάνουν αυτό οι γονείς; Γιατί τους ενδιαφέρει να έχετε καλούς βαθμούς;*

- *Για να 'χουμε "καλό μέλλον".»*,

ως απειλή για τους καθηγητές:

- *«Εμένα μία είπε στους γονείς μου πως δε με αφήνει να πάω τουαλέτα, γιατί θα πήγαινα και θα έπαιρνα τηλέφωνο τους γονείς μου να κατηγορώ την κυρία.»*

ως απειλή για τους μαθητές:

- *« Το σχολείο άμα βγάλουμε κακό βαθμό, απλά το λένε στους γονείς μας, με άσχημο τρόπο. Δεν λένε, ας πούμε, κάνει μια μικρή προσπάθεια ή κάτι απλά λένε στους γονείς μας έτσι ακριβώς όπως το βλέπουν αυτοί, όχι όπως το βλέπουμε εμείς. Γιατί εμείς μπορεί όντως κάποιοι όντως κάνουμε προσπάθεια και το βλέπουν από μόνοι τους (εννοεί οι γονείς), αλλά οι καθηγητές τους βάζουν άλλο λόγο, πιστεύουν αλλιώς κι έτσι αλλιώς τα λένε και στους γονείς μας οπότε δε...»*

και ως στήριγμα απέναντι στην αδυναμία του σχολείου να προστατεύσει τα παιδιά:

- *« Προσπαθούν να μας κάνουν πιο σκληρούς για όταν θα βγούμε στον έξω κόσμο, γιατί σου λένε, η κατάσταση έχει ως εξής, ωραία; Εγώ μπορώ να σε βοηθήσω ως ένα σημείο, από κει και πέρα είσαι μόνος σου. Και αυτή είναι η σκληρή πραγματικότητα. Κι όσο κι αν ακούγεται "κάπως" αυτό που λέω, το καταλαβαίνω, γιατί υπήρξα πολλές φορές σε αυτή τη θέση, η σκληρή πραγματικότητα είναι ότι είσαι μόνος σου. Και πρέπει να βρεις εσύ έναν τρόπο να το αντιμετωπίσεις. Όσες φορές χρειάστηκα βοήθεια, χρειάστηκε να επέμβει η οικογένειά μου. Στο σχολείο είμαι μόνος μου όμως. Τώρα έχει σταματήσει όλο αυτό γιατί κινήθηκε νομικά ο μπαμπάς μου.»*

Συμπεραίνουμε πως το σχολείο και η οικογένεια είναι αλληλένδετοι θεσμοί. Φαίνεται σαν το σχολείο να εξαρτάται από τα όρια που θέτουν οι γονείς και οι γονείς να εξαρτώνται από το σχολείο στο βαθμό που το

συνδέουν με την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. Τα παιδιά, στην πλειοψηφία τους, δεν αναφέρονται σε προσωπικά κίνητρα για τη σχολική τους φοίτηση. Τους είναι πολύ σημαντικό να «ευχαριστήσουν τους γονείς τους». Τα παιδιά δεν εξηγούν γιατί ενδεχομένως οι καλοί βαθμοί ή η επίδειξη συμμόρφωσης από την πλευρά τους, ευχαριστεί τους γονείς. Η αναφορά στο «καλό μέλλον» παραπέμπει στην επαγγελματική αποκατάσταση περισσότερο παρά στην ευρεία ολόπλευρη μόρφωση. Το καλό μέλλον δεν επιχειρηματολογεί υπέρ ενός μορφωμένου ανθρώπου που θα μπορεί να αντιμετωπίζει κριτικά τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του, αλλά τον άνθρωπο που θα έχει μια καλοπληρωμένη δουλειά με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Επομένως, τα παιδιά επιβεβαιώνουν μέσα από το λόγο τους για τις αντιλήψεις των γονιών τους τη χρηστική σχέση με το σχολείο.

Κάτι ακόμα που δηλώνουν με τον τρόπο τους τα παιδιά είναι πως η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δε λειτουργεί αρμονικά προς όφελος των παιδιών και της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, αλλά ανταγωνιστικά. Οι καθηγητές/τριες που λένε στους γονείς το βαθμό «με άσχημο τρόπο» δίνουν την εντύπωση πως κατηγορούν το παιδί και κατ' επέκταση τους γονείς. Το παιδί που εντοπίζει αυτήν την αλυσίδα αντιδράσεων θεωρεί πως αν ο στόχος είναι η καλή συνεργασία μεταξύ παιδιών-σχολείου και οικογένειας, τότε η ενημέρωση που γίνεται στους γονείς από τις/τους καθηγήτριες/ές για την πρόοδο των παιδιών θα έπρεπε να είναι θετικά διατυπωμένη και να λαμβάνει υπόψη και τη γνώμη των παιδιών. Επομένως, το παιδί θεωρεί πως η σχέση σχολείου και οικογένειας για να θεωρείται συνεργασία, θα έπρεπε να εστιάζει στο τι μπορεί το παιδί να κάνει και «πως θα το βοηθήσουμε» παρά στην κριτική και την απόρριψη. Η κριτική και η απόρριψη από την πλευρά του σχολείου ενισχύει τη θέση των γονιών πως αυτοί πρέπει να βάλουν τα όρια και αφήνει στο απυρόβλητο την υποχρέωση του σχολείου να δημιουργεί ίσες ευκαιρίες. Όταν η σχολική φοίτηση εξαρτάται από τη στάση των γονιών απέναντι στο σχολείο, τότε ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού εξαιρείται από αυτήν.

Στο τελευταίο απόσπασμα το παιδί που νιώθει να βάλλεται στο σχολείο, ζητάει την υποστήριξη των γονιών του. Και συνεχίζοντας αφηγείται πως το σχολείο δεν μπόρεσε να εντοπίσει τους γονείς των παιδιών που το κακοποιούσαν, γιατί «τους παίρνουμε και δεν τους βρίσκουμε». Το παιδί

βγάζει το συμπέρασμα πως «τα παιδιά αυτά είναι από διαλυμένες οικογένειες» και πως είναι ευλογία να έχεις μία υποστηρικτική οικογένεια όπως το ίδιο. Στην περίπτωση αυτή βλέπουμε το πρότυπο της οικογένειας να ενισχύεται εφόσον εναλλακτικές μορφές κοινωνικής συνύπαρξης όπως η σχολική κοινότητα δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την ασφάλεια και την ελευθερία. Τονίζεται με αυτόν τον τρόπο η αδυναμία του σχολείου να θέσει όρια και κανόνες συμπεριφοράς. Υπάρχουν όμως και παιδιά που πιθανόν να μην έχουν υποστηρικτικές οικογένειες και αναζητούν στήριξη και κατανόηση στο σχολείο:

- *«Ας πούμε, δε θα πω ονόματα, αλλά ήτανε μια καθηγήτρια που και σε μένα και σ' άλλα παιδιά μας ρωτούσε, ξέρω 'γω, γενικά για όλα. Αλλά φέτος δεν το βλέπουμε πια αυτό.»*

Σ.- όταν λες μας ρωτούσε εννοείς μέσα στο μάθημα...;

- *Όχι*
- *Και όταν τελειώναμε.*

Σ. - Α! Ενδιαφερότανε για σας προσωπικά πια...

- *Ναι.*

Σ. - Δηλαδή για τα συναισθήματά σας, για το αν μαθαίνετε;

- *Όχι, όχι. Γενικά. Μας ρωτούσε γενικά*

Σ. - Νοιαζότανε.

- *Ναι*
- *Ναι*

Σ. - Αυτό είναι σημαντικό ε; Καταλαβαίνω με κάποιο τρόπο ότι σας είναι σημαντικό.

- *Ναι μχμ*
- *Ναι*
- *Κάποια κομμάτια, ναι.*

Σ. - *Γιατί είναι αυτό σημαντικό;*

- *Εννοώ, μπορεί να υπάρξει κάποιο θέμα που να πρέπει να συζητηθεί με περισσότερη*

- ***Μπορεί να μην περνάνε καλά σπίτι τα παιδιά αυτά***

Σ. - *Ποια παιδιά;*

- ***Γενικά, μπορεί να μην περνάνε καλά σπίτι, να ρχονται σχολείο για να ...***

- ***Αναγκαστικά***

- ***Αναγκαστικά, να θέλουν να μιλήσουν σε κάποιον και να μην μπορούν.»***

● *« Και εξετάσεις και διαγωνίσματα και τεστ κάθε μέρα απροειδοποίητα, γιατί πρέπει κάθε μέρα να διαβάζεις, γιατί δεν είσαι άνθρωπος και πρέπει κάθε μέρα να διαβάζεις. Δεν έχεις δικά σου προβλήματα. Στο σπίτι σου είναι όλα υπέροχα. Πρέπει να είμαστε όλοι διαβασμένοι και όλοι υπέροχοι, ένα υπόδειγμα μαθητή...το οποίο δεν μπορούν όλα τα παιδιά να ακολουθήσουν.»*

Στα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται πως τα παιδιά θεωρούν πως το σχολείο θα έπρεπε να μπορεί να αναλάβει την ευθύνη να στηρίξει συναισθηματικά τα παιδιά που βιώνουν δυσκολίες στο περιβάλλον τους. Τα παιδιά ανησυχούν για εκείνα τα παιδιά που δεν μπορούν να στηριχτούν στην οικογένειά τους. Η ανησυχία αυτή είναι βαθιά γιατί αν στο σχολείο δεν υπάρχει κατανόηση και χώρος ή χρόνος για συζήτηση και δημιουργία εμπιστοσύνης, πώς θα μπορέσουν τα παιδιά αυτά να βγουν από τα αδιέξοδά τους; Η δημιουργία οικείων δεσμών και κοινότητας είναι σημαντικοί παράγοντες υγιούς σχολικής διαβίωσης για τα παιδιά:

● *« (αναφέρεται στα σχολεία των Σκανδιναβικών χωρών) Και είναι πιο ενωμένοι, γιατί τρώνε μεσημεριανό εκεί. Είναι όλοι σαν μια οικογένεια, ας πούμε.»*

● *« (μιλά για 2 καθηγήτριες) Μας βλέπουν στενοχωρημένους κι έρχονται και μας ρωτάνε “τι έχεις; Θες να μου πεις τι έχεις;” Μπορεί μια μέρα να μη σε σηκώσουν να πεις μάθημα αν δουν ότι δεν είσαι καλά.» ,*

αλλά δεν τον βρίσκουν συχνά:

- *«Στην προπόνηση...Είναι ότι είμαστε σαν οικογένεια εκεί μέσα. Στην αρχή ξεκίνησα γι' αυτό (εννοεί το άθλημα) , αλλά μετά είναι ότι... είναι ο δεσμός που έχω αναπτύξει με τα κορίτσια και με τον κύριο. Είναι τέλεια πραγματικά.*

- ***Δε νιώθετε το ίδιο στο σχολείο***

- ***Ούτε καν!»***

- *« Και δε νοιάζονται για μας! Πως νιώθουμε σ' αυτά που μας λένε και κάνουνε.»*

- *« Ναι οι καθηγητές δεν ενδιαφέρονται για μας, απλά θέλουν να παραδώσουν το μάθημα.»*

Η οικογένεια εκτός από το να προσφέρει κίνητρα είναι και στήριγμα. Όχι όμως για όλα τα παιδιά. Το σχολείο, σύμφωνα με τα παιδιά, θα μπορούσε να είναι ένα συναισθηματικά ασφαλές περιβάλλον που, όταν θα χρειαζόταν, θα υποκαθιστούσε την οικογένεια. Για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, το σχολείο δεν γίνεται αντιληπτό ως ένας απρόσωπος γραφειοκρατικός οργανισμός. Διατηρούν την ελπίδα της δημιουργίας οικειότητας με τους/τις καθηγητές/τριες με τους/τις οποίους/ες θα μπορούν να επικοινωνούν και να τους/τις εμπιστεύονται.

- *«Δεν έχουνε δείξει ότι μπορούμε να τους εμπιστευτούμε ούτε τίποτα. Εγώ βλέπω έναν άνθρωπο που μπαίνει μέσα, κάνει μάθημα, δεν τον νοιάζει τίποτα. Είναι ουσιαστικά μόνο 3 καθηγήτριες, ουσιαστικά, για μένα, που έχουνε κάποια ενσυναίσθηση. Οι υπόλοιποι όλοι, μου δίνουν, μια απάθεια βλέπω εγώ στο πρόσωπό τους, δεν ξέρω.»*

- *« Και εκτός αυτού, υπάρχουνε και κάποιοι καθηγητές που μπορούμε να αναπτύσσουμε ωραίες σχέσεις, να τους μιλάμε, να τους ανοιγόμαστε. Με κάποιους άλλους, δεν μπορούμε καν να τους μιλήσουμε.»*

- *« - Μπορεί να κλαίει ένα παιδί, να θέλει να το... και να πρέπει κάποια υπεύθυνη να έρθει και να μην μπορεί να το ηρεμήσει. Έχει τύχει κι αυτό.*

Σ. - Εννοείς να μη δίνουνε το χρόνο για να έρθουνε ή...;

- *Να μη δίνουν σημασία*

- *Δεν μπορούνε... δεν έχουνε σχέση με τα παιδιά. Δεν υπάρχει.»*

Το πέρασμα από την οικογένεια στην ενήλικη ζωή γίνεται πιο δύσβατο όταν ο ενδιαμέσος θεσμός αδυνατεί να στηρίξει και να καθοδηγήσει χωρίς τη συμβολή της οικογένειας. Το πρότυπο της οικογένειας ενισχύεται μέσα από τη σχέση του με το σχολείο. Κάποια παιδιά αγκιστρώνονται στην οικογένεια και κάποια μένουν μετέωρα. Τα πραγματικά προβλήματα τα αντιμετωπίζουν τα παιδιά που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν τις αγωνίες τους με τους γονείς τους. Τα παιδιά που δεν περιμένουν να ευχαριστήσουν τους γονείς τους και άρα δεν προσκολλώνται στην οικογένεια για να μοιραστούν μαζί της το μαθητικό τους ρόλο. Το σχολείο «νίπτει τας χείρας του». Αφήνοντας τους γονείς να αναλάβουν μέρος της ευθύνης του, καταδικάζει ταυτόχρονα κάποια παιδιά να επιμηκύνουν την παιδική τους ηλικία περιμένοντας να τους θέτει όρια η οικογένεια και κάποια άλλα να πορεύονται μη οριοθετημένα. Με άλλα λόγια, το σχολείο επιτρέποντας σε όσους γονείς το επιθυμούν να το συνδράμουν στον εκπαιδευτικό του ρόλο, θολώνει τα όρια της περιοχής ευθύνης του και εγκαταλείπει τα παιδιά των υπολοίπων. Τα παιδιά που αντιλαμβάνονται την εγκατάλειψη (είτε εαυτών, είτε άλλων) χάνουν την εμπιστοσύνη τους στον εκπαιδευτικό θεσμό.

V. Συμπεράσματα

Η ποιοτική έρευνα για τη σχολική κοινωνικοποίηση, μέσα από την οπτική των παιδιών της τρίτης γυμνασίου, ανέδειξε μία σειρά από ζητήματα που αφορούν τους τρόπους που πραγματεύονται τη σχολική τους καθημερινότητα. Η σχολική κοινωνικοποίηση, δηλαδή η εσωτερίκευση και ανασυγκρότηση των μηνυμάτων του σχολείου ως θεσμού συστηματικής κοινωνικοποίησης, αναλύεται πάνω στους άξονες της μεταδιδόμενης γνώσης, των παιδαγωγικών μεθόδων, της αξιολόγησης, των κανόνων, των εννοιών της ιεραρχίας και της αυθεντίας καθώς και της σχέσης της οικογένειας με το σχολείο ως γέφυρας ανάμεσα στον πρωτογενή θεσμό κοινωνικοποίησης και την ενήλικη ζωή - κοινωνία. Οι μαθήτριες και οι μαθητές της τρίτης γυμνασίου, ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση, έχουν διαμορφώσει τη μαθητική τους ταυτότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα της σχολικής τους κοινωνικοποίησης. Μέσω της μεθόδου των ομάδων εστίασης προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε ποιες πτυχές της διαδικασίας της σχολικής κοινωνικοποίησης θεωρούν αυτονόητες και ποιές αμφισβητούν κατά τη πραγμάτευση τόσο των ατομικών, όσο και των συλλογικών εμπειριών και τρόπων νοηματοδότησης. Στην ερευνητική αυτή διαδικασία λάβαμε υπόψη: α) τη θεωρία της κοινωνικοποίησης που προσεγγίζει την κοινωνικοποίηση ως διαδικασία διαντίδρασης/αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, β) θεωρίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και γ) τις θεωρητικές προσεγγίσεις της εφηβείας ως κοινωνικής κατηγορίας.

Η οπτική των μαθητών/τριών ως αντικείμενο έρευνας συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των προβληματισμών της νέας γενιάς και προσεγγίζει ζητήματα που αφορούν το αν ο θεσμός εκπληρώνει τους στόχους τους οποίους θέτει.

Από την αναλυτική έκθεση των ευρημάτων αναδείχθηκε η σχέση των παιδιών με τη σχολική γνώση, τις παιδαγωγικές μεθόδους που επιλέγονται

για τη μετάδοσή της και τους τρόπους αξιολόγησής της. Τα παιδιά θεωρούν πως το σχολείο οργανώνει τα γνωστικά αντικείμενα με τέτοιο τρόπο ώστε να τα αντιμετωπίζουν ως χρήσιμα ή μη για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η επιστημονικότητα των αντικειμένων κρίνεται με βάση το αν επιδέχονται συζήτηση και αν εξετάζονται στις προαγωγικές / απολυτήριες εξετάσεις ή όχι. Ο τρόπος συλλογισμού, ο ορθός λόγος ως το είδος της γνώσης που σύμφωνα με τον Durkheim θα οδηγούσε τα παιδιά στην κοινωνικοποίηση, δηλαδή τη διαμόρφωση του κοινωνικού όντος, δεν εντοπίζεται καθόλου στους επιδιωκόμενους στόχους του σχολείου σύμφωνα με τα παιδιά. Ο χρόνος που αφιερώνεται για την κατάκτηση της όποιας γνώσης δεν είναι αρκετός, κυρίως λόγω του όγκου της ύλης που πρέπει να καλυφθεί σε μία ακαδημαϊκή χρονιά αλλά και λόγω του μεγάλου αριθμού των παιδιών μέσα στην κάθε αίθουσα. Οι μαθήτριες/ές εκτιμούν τη γνώση που μπορούν να συνδέσουν πρακτικά ή θεωρητικά με κάποιο τρόπο με την πραγματικότητα που βιώνουν. Για το λόγο αυτό προτείνουν συγκεκριμένες αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα ώστε να επιτυγχάνεται η σε βάθος κατανόηση, από όλους, των γνωστικών αντικειμένων που τους βοηθούν να σκέφτονται (όπως π.χ. η γλώσσα) και να ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους (όπως π.χ. η φυσική και η ιστορία). Όταν αναφέρονται στη γνώση που μεταδίδεται στο σχολείο ως χρήσιμη ή άχρηστη, αναδύεται και η αγωνία τους για τις ευθύνες που συνεπάγονται της ενήλικης ζωής και στηλιτεύουν το ότι το σχολείο δεν τα προετοιμάζει καθόλου για την κοινωνική τους ένταξη. Επομένως, το σχολείο, για τα παιδιά, ενώ θα μπορούσε να μεταδώσει αξίες και πρότυπα ικανά να τα καθοδηγήσουν στη ζωή και ενώ θα μπορούσε να εξηγήσει την πραγματικότητα μέσω της γνώσης που μεταδίδει, επιλέγει να κατακερματίζει τη γνώση, να αυξάνει τα γνωστικά αντικείμενα και να τα διαχωρίζει με ιεραρχικό τρόπο. Έτσι, προβάλλει μια εργαλειακής φύσης σχέση με τη γνώση την οποία τα παιδιά υιοθετούν για να καταφέρουν να δώσουν νόημα στη σχολική τους καθημερινότητα. Στο λόγο των παιδιών βρίσκουμε στοιχεία της θεωρίας του Bernstein που αφορούν στη μειωμένη διεισδυτικότητα της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας του θεσμού του σχολείου όταν ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλει συγκεκριμένο χρόνο και περιεχόμενο για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, όταν τα γνωστικά αντικείμενα δε συνδέονται με

την εξωσχολική κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών και όταν δε λαμβάνεται υπόψη ο διαφορετικός ρυθμός μάθησης των παιδιών. Γίνεται φανερή και η ταξική διαφοροποίηση που επιβάλλει ο θεσμός του σχολείου μέσα από τη δυνατότητα παράλληλης φοίτησης σε φροντιστήρια ή μη. Ταυτόχρονα επιβεβαιώνονται και οι Bowles και Gintis που παραλληλίζουν το σχολείο με το χώρο της εργασίας και υποστηρίζουν πως στο σχολείο η γνώση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο.

Όσον αφορά τις παιδαγωγικές μεθόδους, η πειθαρχία που θεωρούν απαραίτητη και ο Durkheim ή ακόμα και ο Gramsci προκειμένου για την εξάσκηση στον αυτοέλεγχο και τη συγκέντρωση, είναι μεν στόχος του σχολείου, αλλά βρίσκει μεγάλες αντιστάσεις από τα παιδιά. Οι μαθήτριες/ές ιδανικά θα ήθελαν οι καθηγητές/τριες να τους αφιερώνουν προσωπικό χρόνο. Προτιμούν εκείνες τις παιδαγωγικές μεθόδους που θα τους επέτρεπαν να κινούνται μέσα στην αίθουσα, να συζητούν και να χρησιμοποιούν τεχνολογικά μέσα όπως τα τάμπλετ. Ο κόπος που απαιτείται για την συγκέντρωση και την πειθαρχία νου και σώματος μεταφράζεται σε ανία. Τα παιδιά εκτιμούν πως μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο από προηγούμενες γενιές και το σχολείο πρέπει να “εκσυγχρονιστεί” και να βρει τον τρόπο που θα τα βοηθήσει να μάθουν. Ταυτόχρονα, όμως είναι και ένα αίτημα που προβάλλει τη νεολαία ως φορέα καινούριων ιδεών και επομένως υπονοεί μια χειραφετητική τάση.

Η αξιολόγηση στο σχολείο επηρεάζει και αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο. Οι μαθητές/τριες δεν θεωρούν πως αξιολογούνται αποκλειστικά με βάση τις επιδόσεις τους και το γεγονός αυτό τους/τις προβληματίζει σχετικά με την σημασία της. Θεωρούν πως η συχνή αξιολόγηση δεν τους/τις βοηθάει να μαθαίνουν, αλλά αντίθετα αποτελεί απλώς έναν τρόπο να αξιολογηθεί η ίδια η προσωπικότητά τους. Η αυθαιρεσία των κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία αξιολογούνται δημιουργεί στα παιδιά αμηχανία και εντείνει το αίσθημα της αδικίας εφόσον αναγνωρίζουν ότι από αυτή τη σκιάδη διαδικασία μπορεί να κρίνεται το μέλλον τους. Άρα αναγνωρίζουν την επιλεκτική λειτουργία που επιτελεί η αξιολόγηση, αισθανόμενα ανίσχυρα απέναντι στην τιμωρητική διάθεση του

σχολείου για διαστάσεις της συμπεριφοράς τους που αντικατοπτρίζουν τις αξίες τους. Η αυστηρή αξιολόγηση που λειτουργεί τιμωρητικά έχει ως αποτέλεσμα την απόρριψη, από μέρους των παιδιών, της μαθητικής ιδιότητας. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που προτείνουν εστιάζουν στην ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι το τι και για ποιο λόγο τελικά μαθαίνουν, δηλαδή με ποιο τρόπο η γνώση αποκωδικοποιεί την πραγματικότητα.

Οι κανόνες στο σχολείο αν και αυστηροί, θέτουν όρια μόνο στις συμπεριφορές που άπτονται του μαθητικού ρόλου. Η απουσία και η αποβολή είναι οι πιο συχνές τιμωρίες για την ανυπακοή στους σχολικούς κανόνες. Οι μαθήτριες/ές παρατηρούν πως δεν υπάρχουν, δεν τηρούνται ή είναι ελαστικοί οι κανόνες που αφορούν παραβατικές ή προσβλητικές συμπεριφορές. Η αντίφαση που προκύπτει μεταξύ μιας αυστηρής τιμωρίας για αμέλεια και μιας ανύπαρκτης τιμωρίας για βανδαλισμό των χώρων του σχολείου ή ακραία επιθετική συμπεριφορά προς συμμαθητές/τριες, δημιουργεί στα παιδιά το αίσθημα της αδικίας με αποτέλεσμα το χλευασμό ακόμα και των τυπικών κανόνων. Αν το σχολείο στοχεύει στην εκμάθηση των κανόνων ως προϋπόθεση για την ισονομία, τότε τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σε αυτό μέσω του αντίθετου παραδείγματος.

Η ιεραρχία και η αυθεντία είναι έννοιες με αρνητικό περιεχόμενο. Η έννοια της αυθεντίας όπως τη θέτει η Χάνα Άρεντ δεν αναγνωρίζεται από τα παιδιά στο διδακτικό προσωπικό. Η κατάχρηση εξουσίας που θεωρούν τα παιδιά ότι γίνεται από τους καθηγητές/τριες όπως και η αδυναμία τους να ελέγξουν το περιεχόμενο και το χρόνο που θα αφιερώσουν σε κάθε αντικείμενο, έχει σαν αποτέλεσμα να μην τους θεωρούν ικανούς να διδάξουν και να καθοδηγήσουν τα νεαρά άτομα. Αυτό που διεκδικούν τα παιδιά είναι ο σεβασμός που θα επέτρεπε αν όχι ισότιμες τότε σίγουρα πιο ανθρώπινες και υγιείς σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών. Θεωρούν πως ο σεβασμός λειαιώνει τα σκαλοπάτια της ιεραρχίας αν και αναγνωρίζουν πως αυτή υπάρχει και ορίζει το ποιό/ποιός παίρνει τις αποφάσεις για σημαντικές αλλαγές. Δεν παρατηρήθηκε η πρόθεση ανατροπής της ιεραρχίας παρά μόνο χειραφετητικές τάσεις που παραμένουν στη σφαίρα της

φαντασίας και της υποθετικής διεκδίκησης. Ως προς τα χαρακτηριστικά της εφηβείας σαν ξεχωριστή κατηγορία φαίνεται πως τα παιδιά την αντιμετωπίζουν περισσότερο ως πρόβλημα που προκαλεί συναισθηματική αστάθεια και είναι μια χρονική περίοδος κατά την οποία οι έφηβες/οι χρήζουν μεγαλύτερης κατανόησης και επιείκειας.

Τέλος, η σχέση του σχολείου με την οικογένεια είναι μία σχέση αλληλεξάρτησης όταν υπάρχει. Η σχολική πορεία φαίνεται να εξαρτάται περισσότερο από τα όρια που θέτουν οι γονείς παρά από την υπεύθυνη ανάληψη του μαθητικού ρόλου από μέρους των παιδιών. Οι γονείς είναι πανταχού παρόντες και τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θεωρία που υποστηρίζει πως οι γονείς βοηθούν τα παιδιά με κάθε τρόπο και εμποδίζουν την αξιοκρατική λειτουργία του σχολείου. Τα κίνητρα των παιδιών για την εκπλήρωση των μαθητικών τους υποχρεώσεων αποτελούν οι επιβραβεύσεις ή οι τιμωρίες των γονιών. Οι γονείς είναι τόσο συμμετοχοί στην εκπαιδευτική διαδικασία που τα παιδιά θεωρούν πως ο σύλλογος γονέων είναι ανώτερος του συλλόγου καθηγητών. Αυτό όμως που παρατηρούν τα ίδια τα παιδιά είναι πως δεν μπορούν όλες οι οικογένειες να στηρίξουν συναισθηματικά ή και υλικά όλα τα παιδιά και τότε δημιουργείται μεγάλο πρόβλημα γιατί τα παιδιά αυτά δεν έχουν κανένα θεσμικό πλαίσιο στο οποίο να αποκτήσουν ταυτότητα. Στο σχολείο δεν καλλιεργείται η αξία της κοινότητας όπου οι ανθρώπινες σχέσεις χτίζονται στη βάση της εμπιστοσύνης και της αλληλεγγύης. Τα παιδιά, όπως παρατηρήθηκε και από την αντίληψή τους για τους κανόνες, δε θεωρούν πως το σχολείο «εγγυάται προοδευτικά τη μετάβαση» από τον ιδιωτικό στο δημόσιο βίο, όπως γράφει η Άρεντ, με φροντίδα. Υπό αυτές τις συνθήκες ούτε τα παιδιά με υποστηρικτικούς γονείς ούτε τα παιδιά με λιγότερο συμμετέχοντες γονείς έρχονται σε κάποια δημιουργική αντιπαράθεση με το πραγματικό, όπως γράφει η Τσελίκα. Το δυναμικό της νεολαίας μένει ανεξερεύνητο.

Τα παιδιά έχουν αντίληψη των άνισων ευκαιριών στην εκπαίδευση και αναρωτιούνται με τον τρόπο τους, γιατί οι συνθήκες να είναι τέτοιες που εμποδίζεται η βοήθεια και η κατανόηση προς όφελος ενός διαχωρισμού με

ασαφή, αλλά αυστηρά κριτήρια σε πλαίσια ασαφών και άδικα αυστηρών κανόνων;

Αν η εφηβεία είναι η ηλικία εκείνη που τα νεαρά άτομα διεκδικούν προνόμια και χαράζουν δρόμους προς τη χειραφέτηση, η εικόνα των παιδιών αυτού του γυμνασίου δεν αντιστοιχεί στην εφηβεία. Εδώ τα παιδιά κραυγάζουν για καθοδήγηση. Δίνεται η εντύπωση πως σχεδόν εξαναγκάζονται στην εφηβεία. Τα ίδια δηλώνουν πόσο ανάγκη έχουν την ασφάλεια, την καλή συνεργασία και την εκμάθηση κανόνων συνύπαρξης, ενώ το σχολείο τους συμπεριφέρεται σαν σε ενήλικες που οφείλουν να αναλάβουν την ευθύνη του ρόλου τους αποποιούμενο, τελικά, τον εκπαιδευτικό του ρόλο ως κοινωνικοποιητικός φορέας. Αυτό που παρατηρείται δεν είναι το δυναμικό της νεολαίας που καταπιέζεται, αλλά οι ανάγκες μια συνεχιζόμενης παιδικής ηλικίας που δεν βρίσκουν ώριμη καθοδήγηση και συνεπώς δεν καλύπτονται ώστε να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο. Οι αντιρρήσεις τους και οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις είναι μάλλον ένδειξη ευφυΐας παρά εφηβείας.

Η σχολική κοινωνικοποίηση από την οπτική των παιδιών συνεχίζουμε να θεωρούμε πως έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι μαθητές και οι μαθήτριες πραγματεύονται με ποικίλους τρόπους την πραγματικότητά τους και αποδεικνύουν πως βλέπουν τον κόσμο πολύ καθαρά και με μεγαλύτερη συμπάθεια από ότι οι ενήλικες.

Βιβλιογραφία

- Arendt, H. (2006), (Μτφρ.Νίκος Μάλλιαρης), *The Crisis in Education* (1961). *Between Past and Future*, Λονδίνο, Penguin Classics, (σ.σ. 171-193). *Πρόταγμα*, 2001, (1) 141-166. Ανακτήθηκε από: <https://www.respublica.gr/2015/04/post/arendteducation/>
- Arnett, J. J. (1995), Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 617-628.
- Barbour, R. (2018), *Doing focus groups*, Los Angeles; London: Sage.
- Βασιλείου, Θ.Α., Σταματάκης Ν. (1992), *Επίτομο Εννοιολογικό Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου. Κοινωνιολογία-Οικονομία-Φιλοσοφία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, (εισαγωγή-μετάφραση Ι. Σολομών), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. & Solomon, J., (1999), 'Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control': Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon, *British Journal of Sociology of Education*, 20:2, 265-279, DOI: 10.1080/0142569995443
- Berends, Mark. 1995. "Educational Stratification and Students' Social Bonding to School." *British Journal of Sociology of Education* 16(3):327–351. doi:10.1080/0142569950160304.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011), *Schooling in Capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*, Haymarket Books.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (Vol. 18). Sage.
- Brint, S. (2017), *Schools and societies*. Stanford University Press.
- Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Canivez, P. (2000), *Ποια αγωγή για τον πολίτη*; Αθήνα: Scripta.
- Γεωργούλας, Α. (2017), *Οι μετασχηματισμοί της εκπαίδευσης: Σύγχρονη ιδεολογία και διαδικασίες συμβολικής κυριαρχίας*, Αθήνα: Τόπος.

- Cohen, G. (1981). Culture and educational achievement. *Harvard Educational Review*, 51(2), 270-285. <https://doi.org/10.17763/haer.51.2.8q7x0023h491u537>
- Cunningham, H. (2016), Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από το 16^ο αιώνα μέχρι σήμερα, μτφρ. Μαρκέτου Π., Αθήνα: Σμίλη.
- διαΝΕΟσις (οργανισμός έρευνας και ανάλυσης). (2022), https://www.dianosis.org/wp-content/uploads/2022/10/vocational_training_v.2.10.22.pdf
- Δώσσα, Κ., & Λάμνιας, Κ. (2009). Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 14(54). <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.sst.2009.27>
- Ελιάς, Ν. (1997), Η εξέλιξη του πολιτισμού – Ήθη και κοινωνική συμπεριφορά στη νεώτερη Ευρώπη, Αθήνα: Νεφέλη.
- Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 195/26, 18/07/1994 με τίτλο «Γνωμοδότηση σχετικά με την Πράσινη Βίβλο για την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης», ανακτήθηκε από : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994AC0563&from=EL>
- Eurydice, Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/organosikai-diakybernisi.14/12/2023>
- Eurydice, Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/deyterobathmia-kai-meta-deyterobathmia-mi-anotati-ekpaideysi>
- Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της ελληνικής δημοκρατίας, 25.09.19686, Αρ. Φύλλου 619. Ανακτήθηκε από: <https://blogs.sch.gr/stsoumanis/files/2023/01/ΦΕΚ-619-B-25-09-1986-Κανονισμός-λειτουργίας-μαθητικών-κοινοτήτων.pdf>
- Fischer, L. (2006), Κοινωνιολογία του σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Forgacs, D. [Ed.], (2000), The Gramsci reader: Selected writings 1916 -1935. New York University Press
- Giddens, A. (2002), Κοινωνιολογία. Μτφρ. Επιμ. Τσαούσης Δ.Γ., Αθήνα: Gutenberg

- Green, A. (2010), Εκπαίδευση & Συγκρότηση του Κράτους. Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ, εισαγ.-μτφρ. Π.Γ. Κιμουρτζής & Γλ. Μανιώτη, Αθήνα: Gutenberg.
- Green, A. (2014) Education and the State Whatever Happened to Education as a Public Good? Ανακτήθηκε από: <https://uddannelseshistorie.dk/wp-content/uploads/2020/08/2014-andy-green.pdf>
- Griffin, C. (2005, Whatever happened to the (likely) lads? ‘Learning to Labour’ 25 years on. *British journal of sociology of education*, 26(2), 291-297.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.
<https://hdl.handle.net/11419/5818>
- Καντζάρα Β. (2008), Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης, Εκδόσεις Πολύτροπον, Αθήνα.
- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ., Πράνταλος, Ι. (2018), Κοινωνιολογία Γ’ Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κορομπόκης, Δ. (2008). *Τεχνοκρατική ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στον 20ο αιώνα: όρια και αντιφάσεις* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας).
- Krahn, H., Taylor, A. Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Int. Migration & Integration* 6, 405–434 (2005). <https://doi.org/10.1007/s12134-005-1020-7>
- Κωνσταντίνου, Χ. (1997), Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή : σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών, Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2002), Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Montandon, C. & Osiek, F. (1997). La socialisation à l'école du point de vue des enfants. *Revue française de pédagogie*, 43-51.
- Montlibert, C. (2000). Εισαγωγή στην Κοινωνιολογική Συλλογιστική.(μετάφραση: Κ. Διαμαντάκου, Εισαγωγή: Ν. Παναγιωτόπουλος). *Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Καρδαμίτσας*.
- Μπακαλάκη, Αλ. (1998). Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις της ηλικίας . Στο: *Οι χρόνοι της ιστορίας – Για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*,

- Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Mühlbauer, K. (2003). Κοινωνικοποίηση, Θεωρία και Έρευνα, Αδελφών Κυριακίδη.
- Παπαοικονόμου, Α. (2015). Οι στάσεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 4, 54-71.
- Πρόκου Ε. (2016). Η «κυβερνητική στρατηγική» για τη διά βίου εκπαίδευση στην Ευρώπη και την Ελλάδα. *Social Cohesion and Development*, 2(2), 179–192. <https://doi.org/10.12681/scad.9051>
- Raby, R., & Domitrek, J. (2007). Slippery as Fish... but Already Caught? Secondary Students' Engagement with School Rules. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 931-958.
- Ritzer, G. (2003). Θεωρία των συμβολικών διαντιδράσεων. Στο Πετμεζίδου, Μ., (επιμ.), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία, Τόμος Ι*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. σσ. 235-280.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της δια βίου εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1, 2), 168-179.
- Τάτσης, Ν. Χ. (1983). Δραματουργική κοινωνιολογία: Η θεατρικότητα της κοινωνικής ζωής στο έργο του Erving Goffman. *The Greek Review of Social Research*, 53-90.
- Τάτσης, Ν. (1997). Κοινωνιολογία, ιστορική εισαγωγή και θεωρητικές θεμελιώσεις. *Οδυσσέας, Αθήνα*.
- Τεντζερης Ε. (2022). «Ο θεσμός του περιφερειακού διευθυντή. Προκλήσεις και προοπτικές». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1(1), 65–73. <https://doi.org/10.12681/edusc.4535>
- Thorson, S. (1996). The missing link: Students discuss school discipline. *Focus on Exceptional Children*, 29(3), 1-12.
- Tillmann, K-J. (1995). Schulische Sozialisationsforschung. Στο: Rolff H-G, ed. *Zukunftsfelder von Schulforschung*. Weinheim: Dt. Studien Verl.; 181-210.

- Τσαούσης, Δ. Γ.(1985). Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσελίκα, Η. (1991). Νεολαία και κοινωνική δυναμική. *Αθήνα: Οδυσσέας*.
- Τσιώλης, Γ. (2006). Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας. σσ. 97-125.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Ulich, K. (1983). *Schuler und Lehrer im Schulalltag: eine Sozialpsychologie der Schule*, Weinheim; Basel: Beltz, 1983.
- Varela, J. (1994). Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισσισμό. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση* (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.)(σσ. 85-104). *ΕΜΕΑ*.
- Wrong, D. H. (1961). The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology. *American Sociological Review*, 26(2), 183.
- Χόρας Μαν. (2023, Μαρτίου 16). *Βικιπαίδεια, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Ανακτήθηκε 08:42, Μαρτίου 4, 2024 από το [//el.wikipedia.org/w/index.php?title=%CE%A7%CF%8C%CF%81%CE%B1%CF%82_%CE%9C%CE%B1%CE%BD&oldid=9959570](https://el.wikipedia.org/w/index.php?title=%CE%A7%CF%8C%CF%81%CE%B1%CF%82_%CE%9C%CE%B1%CE%BD&oldid=9959570).

Παράρτημα

Μετεγγραφή αποσπασμάτων διαλόγου

Συντομογραφία: Σ. : Συνεντεύκτρια

Χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα σύμβολα μετεγγραφής του προφορικού λόγου:

() : εκτός ομιλίας πληροφορία που αναφέρεται από τον ερευνητή

[...] : παραλείπεται απόσπασμα

Ομάδα 1

Σ. Πως σας φαίνεται το σχολείο;

Δ. :Το συγκεκριμένο ή γενικά;

Τ.: Σα θεσμός ας πούμε; Το συγκεκριμένο λογικά είναι από τα καλύτερα δηλαδή απ ότι ακούγεται στα Χ.

Μ.: Εγώ το βλέπω λίγο

Δ. :Κατεστραμμένο

Μ. : Λίγο βαρετό για μένα, επειδή υπάρχουν κάποια μαθήματα που δεν ενδιαφέρουν κάποιους και αναγκαστικά... δε θα είναι στους κλάδους μας ξέρω και αναγκάζουν τους μαθητές να μπαίνουν σ ένα μάθημα που δε θα τους απασχολήσει στο μέλλον

Τ.: Ναι αλλά αυτό έχει να κάνει, το γυμνάσιο στοχεύει στις γενικές γνώσεις περισσότερο

Δ.: Όντως

Τ.: Αυτό που λες είναι ο διαχωρισμός που γίνεται στη 2^α λυκείου. Εκεί υποτίθεται έχεις κατασταλάξει στο ποια μαθήματα θέλεις να ακολουθήσεις. Υποτίθεται δεν μπορείς να το ξέρεις από την 3^η γυμνασίου. Υποτίθεται..

Κ.: Αφού το ξέρει. Γιατί να μην του δίνεται η δυνατότητα να κάνει κάποια μαθήματα που θέλει και να επεκτείνεται πιο πολύ εκεί πέρα.

Δ.: Θα μπορούσε να υπήρχε επιλογή για κατευθύνσεις από πιο μικρή ηλικία. Να μπορούσες να έχεις τις γενικές γνώσεις. Να υπάρχει η επιλογή γενικών γνώσεων, δηλαδή να κάνεις τα πάντα

Τ.: Δε γίνεται όμως ένα παιδί της θεωρητικής κατεύθυνσης να μην κάνει μαθηματικά. Δε θα ξέρει βασικά πράγματα

Δ.: απλά είναι λίγο τραγικό το γεγονός πως οι μαθητές πρέπει να κάνουν ιδιαίτερα και στην ουσία ένας μαθητής που δεν κάνει δεν έχει μέλλον, δηλαδή στην 3^η λυκείου δεν μπορεί να γράψει. Δε γράφουν οι μαθητές αυτοί. Ή έστω πολύ λίγοι γράφουν

Τ.: Ή έστω ένα φροντιστήριο.

Δ.: Αν κάποιος δεν έχει καλή οικονομική κατάσταση δε γράφει καλά

Ρ.: Στα συγκεκριμένα ελληνικά σχολεία

Φ.: και του καθηγητές δεν τους νοιάζει κιόλας. Ουσιαστικά λένε α! κάνεις φροντιστήριο οπότε δε μας νοιάζει

Κ.: Όχι οι καθηγητές κάνουν ό,τι να ναι μάθημα στα σχολεία γιατί πάνε μετά αυτοί στα φροντιστήρια για να τα διδάξουν στα παιδιά

Ρ.: στα ελληνικά σχολεία συγκεκριμένα πρέπει να κάνεις φροντιστήρια γιατί δεν είναι οι σουπερ λουξ καθηγητές που θα σε βοηθήσουν στα πάντα

Λ.: εγώ πιστεύω ότι στο σχολείο να παίρνουμε τις γενικές γνώσεις αλλά κάποιες καθηγήτριες, οι πιο πολλές βασικά, δεν ασχολούνται με τα παιδιά. Ας πούμε μπαίνουν για να κάνουν μάθημα, αυτό που έχουν σκοπό να κάνουν και αν θα το μάθουν τα παιδιά ή θα το καταλάβουν είναι πρόβλημα των παιδιών κι όχι των καθηγητών. Άσχετα αν είμαστε πολλά παιδιά ή λίγα αλλά πιστεύω ότι η δουλειά των καθηγητών δεν είναι απλά να κάνουν το μάθημα αλλά να ωθήσουν τα παιδιά να το καταλάβουν και να κάνουν πιο ωραίο το μάθημα με αυτό τον τρόπο. Τη μάθηση

Δ.: Ναι οι καθηγητές δεν ενδιαφέρονται για μας, απλά θέλουν να παραδώσουν το μάθημα

Κ.: εγώ πιστεύω ότι θα έπρεπε να υπάρχει αξιολόγηση ανάλογη για τους καθηγητές όπως υπάρχει για τους μαθητές

[...]

Τ.: Το θέμα είναι ότι δεν μπορεί να είναι αντικειμενική, όπως δεν μπορεί να είναι αντικειμενική και για τους μαθητές. Θα έπρεπε να υπάρξει μια άλλη μορφή αξιολόγησης για τους μαθητές και τους καθηγητές ιδανικά γιατί είναι αυτό που λένε « εμένα ποιος θα με αξιολογεί;»

Δ.: με τι κριτήρια θα αξιολογούν τους καθηγητές;

Σ.: Ποια είναι τα δικά σας τα κριτήρια;

Φ.: Η συμπεριφορά τους σε εμάς

Τ.: Αν αγαπάνε το επάγγελμά τους

Δ.: Να μην είναι προσβλητικοί

Φ.: όπως θέλουν να τους σεβόμαστε, να μας σέβονται κι αυτοί

Δ.: να προσπαθούνε λίγο να κάνουνε μάθημα. Να προσπαθούν να τα καταλάβουμε όχι απλώς να παραδώσουν για να πάνε παρακάτω για να τελειώσουν τη χρονιά με μαθητές που δεν ξέρουν τίποτα απλά για να πληρωθούνε και τέτοια

Φ.: κι άμα τους πεις ότι δεν κατάλαβα να σου πούν ότι δεν πρόσεχες ή κάτι τέτοιο

Ομάδα 2

Σ.: Πώς σας φαίνεται το σχολείο;

Α.: Ε, βαρετό κυρία

Β.: Ναι αυτό. Βαρετό

Σ.: Σε όλους;

Α.: Το χειρότερο είναι ότι πρέπει να ξυπνάμε 7.30 ώρα ξέρω γω

Γ.: Το εφτάωρο είναι το χειρότερο για την ακρίβεια.

Β.: Ναι και αυτό

Α.: Και μετά μπορεί να χουμε και μάθημα καπάκι μετά το σχολείο

Σ.: Α, φροντιστήρια, ας πούμε

Α.: Ναι

Σ.: οπότε είναι βαρετό το να κάνεις τόσες ώρες μάθημα;

Γ.: Ναι κι είναι κουραστικό

Δ.: Κουραστικό

Ομάδα 3

Α.: Η παρέα και απλά κάποιοι καθηγητές που κάνουν καλό μάθημα.
Είναι κάποιοι άλλοι που δεν τους πολυσυμπαθούμε και δεν κάνουν
ωραίο μάθημα και

Β.: δε μαθαίνουμε κιόλας

Γ.: Αυτό

Ι.: και εκτός αυτού υπάρχουν και κάποιοι καθηγητές που μπορούμε να
αναπτύσσουμε ωραίες σχέσεις, να τους μιλάμε, να τους
ανοιγόμαστε. Με κάποιους άλλους δεν μπορούμε καν να τους
μιλήσουμε

Σ.: Υπάρχουνε όμως ωραία μαθήματα

Γ.: Ναι. Λίγα

Π.: Αρχαία. Γιατί γελάς εμένα μ αρέσουν τα αρχαία. Και η καθηγήτρια
είναι ωραία. Ωραίο μάθημα γίνεται

Σ.: Κοροϊδεύει ε;

Β.: Τη μισεί βασικά

Π.: Αυτή με μισεί.

Σ.: Γιατί;

Π.: Δεν ξέρω γιατί. Γιατί έχει κάποιο θέμα μαζί μου. Δεν τη ρώτησα
κυρία. Δεν ξέρω.

Α.: Δεν τον συμπαθεί

- Π.: Την άλλη φορά πήγα να πετάξω ένα χαρτί και με κοιτάει ..
- Ι.: Ναι λες και είχε λέπρα.
- Α.: Γενικά έχει με 3-4 μαθητές θέμα
- Ι.: Δε συμπαθεί κάποιους απλώς κάποιους τους μισεί κιόλας
- Π.: Έναν τον είπε έχεις δυσλεξία...
- Ι.: Εμένα με συμπαθεί. Εμένα με λατρεύει. Είπε στη μαμά μου... με αποθέωσε. Δεν ξέρω γιατί
- Α.: Εμένα πάλι όχι
- Β.: Ναι. Ούτε εμένα
- Π.: Έχεις καλό μπροστινό γι αυτό

Ομάδα 4

- Β. Να μη βάζουμε μαθήματα που να ναι μόνο για διάβασμα. Να βάζουμε πιο αθλήματα, να μαθαίνουμε
- Α. ναι αλλά γενικά, να γίνει πιο ευχάριστο το σχολείο
- Δ. Νομίζω παίζουν ρόλο και οι καθηγητές γιατί μπορεί να σου χαλάσει η διάθεση αν δεις ένα καθηγητή ο οποίος δε σου συμπεριφέρεται καλά. Πιστεύω γενικά πως οι καθηγητές πρέπει να καταλάβουν πως είμαστε στην εφηβεία κι ότι πολλά παιδιά από δω δυσκολεύονται και όχι μόνο αυτό και πολλά παιδιά περνάνε οκ αλλά οι καθηγητές δεν το καταλαβαίνουν οι περισσότεροι
- ΣΤ. Ή ίσως οι περισσότεροι έχουνε το μυαλό τους απλά να βγάλουν την ύλη
- Δ. απλά να φύγουν
- ΣΤ και απλά να παραδώσουν το μάθημα χωρίς να τους ενδιαφέρει πολύ αν οι μαθητές θα το καταλάβουν ή πρέπει να θέλουν να το κάνουν πιο διασκεδαστικό το μάθημα να το καταλαβαίνουμε κι εμείς

- Α. Δε θα λάβουμε και πολύ τη γνώμη μας πιστεύω
- Σ. Γιατί το πιστεύεις αυτό;
- Α. Ε, η εμπειρία μου το έχει δείξει στα χρόνια που πάω σχολείο. Όσες φορές πάει κάποιος μαθητής να αντιμιλήσεις να πει κάτι και με ευγενικό τρόπο να πει τη γνώμη του ή να πει ότι αυτό είναι έτσι κι αυτά
- Β. Έχουνε πάντα έτοιμη την απάντηση
- Α. Ναι. Τον απειλούνε με απουσία. Ότι είναι ανώτερος ο καθηγητής κι ότι
- Δ. Γενικά ότι χρησιμοποιούν πολύ την εξουσία τους με πειράζει εμένα πολύ. Είναι σαν να δείχνουν ότι έχουν εξουσία κι εσύ είσαι κατώτερος

B. Και δε χρησιμοποιούν δικά τους επιχειρήματα

Δ. Ναι

B. Χρησιμοποιούν τα επιχειρήματα που τους έχουνε δώσει

A. Ναι γι αυτό. Εγώ συμφωνώ με τον B.

Δ. Δεν το ψάχνουν παραπάνω

A. Λένε κάτι και αντί για να στο αιτιολογήσουν να πούνε

ΣΤ ειδικά σε μαθήματα όπως στη γλώσσα που... ας πούμε στη γλώσσα υπάρχει μία σωστή απάντηση, ας πούμε στην ορθογραφία αυτό θέλει ωμέγα αυτό θέλει ήτα ενώ ας πούμε στην κπα είναι λίγο πιο γενικό, ο καθένας έχει την άποψή του, ε και σ αυτό δε θα έπρεπε οι καθηγητές να είναι τόσο κάθετοι. Εσύ έχεις την άποψή σου, εγώ έχω μία άλλη

A. σε κάποια αμφιλεγόμενα πράγματα είναι μόνο οι καθηγητές, η δική τους άποψη

Σ. Γιατί πιστεύετε ότι το κάνουν αυτό;

A. Ε έτσι έχουνε μάθει

Σ εδώ λέει ότι ασκούνε την εξουσία τους με ένα τρόπο. Ότι εφόσον είμαι εγώ υπεύθυνος εδώ..

Δ. Ίσως αν το κάνανε κανονικά και όχι απλά για να μας τρομάζουνε. Ίσως αν το χρησιμοποιούσανε σωστά . αν πίστευαν ότι ένα παιδί άξιζε την απουσία ή την αποβολή θα μπορούσε να του τη δώσει αλλά όχι άσκοπα, γιατί πολλές φορές δίνονται άσκοπα

Ομάδα 5

Σ. : Τι σας αρέσει στο σχολείο;

M. το ότι είμαστε με τους φίλους μας

A. Αυτό

E. είναι ένας χώρος που πηγαίνουμε καθημερινά και πηγαίνουμε καθημερινά με τους φίλους μας

M. και δεν καθόμαστε στο σπίτι γιατί θα βαριόμασταν να καθόμαστε στο σπίτι. Τα μαθήματα εντάξει

E. (τα μαθήματα) παίζουν ένα μικρό ρόλο. Κάποια μαθήματα είναι χρήσιμα, κάποια τα θεωρούμε λίγο ανούσια

I. όχι το κυλικείο

E. είναι κάποια όπως τα μαθηματικά που είναι σίγουρο ότι θα τα χρειαστείς στη ζωή σου και κάποια άλλα όπως η μουσική που να είναι καλό να έχεις γνώσεις για τη μουσική

K. εγώ νομίζω είναι στον καθένα ότι τον ενδιαφέρει. Κάποιον μπορεί να τον ενδιαφέρει η μουσική, αλλά αναλόγως τους κλάδους που θες να πάρεις

- E. είναι χρήσιμο σε κάτι που θέλω να κάνω ας πούμε σε προσωπικό τομέα
 - M. ναι γιατί η μουσική δεν είναι απαραίτητα χρήσιμη για όλους
 - K. κάποιος μπορεί να θέλουν να ασχοληθούν με τη μουσική
-

- E. περισσότερα χρόνια θα ζήσουμε ως ενήλικες που θα δουλεύουμε και αυτό ουσιαστικά θα είναι η ζωή μας και όλες οι γνώσεις χρειάζονται για το μέλλον μας
 - K. Το σχολείο δεν είναι μόνο γνώσεις. Συμπεριφορά, κοινωνικοποίηση
 - A. Εμπειρίες
 - K. ντάξει είναι και λίγο πειθαρχία που πρέπει να μαθαίνουμε
 - M. Απαγορεύεται να κάνεις βλακείες και τέτοια και έχεις κάποιον που σου λέει τι να κάνεις και μαθαίνεις λίγο πως θα είναι και στο μέλλον η ζωή. Μαθαίνεις κάπως πως λειτουργεί η ζωή, δηλαδή αν καθόμασταν όλη μέρα στο σπίτι μας και κάναμε ιδιαίτερα δε θα μαθαίναμε και πολύ εύκολα πως θα ήταν η ζωή
 - E. Μαθαίνουμε να αλληλεπιδρούμε με τους άλλους το οποίο είναι αρκετά χρήσιμο, είναι πάρα πολύ χρήσιμο
 - K. είναι και λίγο κατάσταση κρίσεως, δηλαδή βρίσκεσαι σε μία κατάσταση «τι πρέπει να κάνω τώρα;» δηλαδή δεν είναι μόνο απλά «κάνε αυτό κάνε εκείνο». Πρέπει να σκεφτείς και μόνος σου
-

I. ο λόγος που πας στο σχολείο είναι ξυπνάς 7 η ώρα, ακούς μία καθηγήτρια να διαβάζει από ένα βιβλίο, εσύ πρέπει να προσέξεις για 45 λεπτά και μόλις τελειώσει το σχολείο πρέπει να πας σπίτι σου να διαβάσεις τα ίδια ακριβώς πράγματα και να κάνεις ασκήσεις πάνω σε αυτά τα πράγματα και μετά πρέπει να πάρεις ένα καλό βαθμό για να ευχαριστήσεις τους γονείς σου και μετά να δώσεις εξετάσεις

K. αν έχουμε αναπτυχθεί σε όλους τους υπόλοιπους τομείς όπως η τεχνολογία και όλα αυτά να αλλάξουμε τις μεθόδους για να μπορέσουμε να ετοιμαστούμε για κάτι καλύτερο γιατί αν έχουν γίνει όλα αυτά κι εμείς μείνουμε στάσιμοι, θα μείνουμε εκεί

I. το σχολείο υποτίθεται ότι μας προετοιμάζει για το μέλλον; Αν θέλουμε να πάμε να δουλέψουμε σε εργοστάσιο, ναι. Πάλι σ' ένα πάγκο θα κάθεται και θα φτιάχνει πράγματα

K. Μας προετοιμάζει να κάνουμε τα ίδια και τα ίδια και τα ίδια να έχεις μία σταθερή ζωή που δε θα έχει ανάπτυξη πρακτικά.

M. δηλαδή εσύ τι θες να κάνεις για να έχεις μια ενδιαφέρουσα ζωή;

K. Μα δεν ξέρω .. δεν είναι η ζωή μου να δουλέψουμε σε περίπτερο κι αυτά, ναι , θέλω να κάνω κάτι καινούριο

M. ναι αλλά ότι και να κάνεις πρέπει να πας πρώτα σχολείο

Κ. Ναι αλλά εννοώ ότι αυτά δεν είναι αρκετά. Όχι αρκετά ως προς το πόσα είναι. Ως προς το τι κάνουμε. Εδώ και πολλά χρόνια γίνονται τα ίδια και τα ίδια

Ε. Θα μπορούσαν να υπάρχουν μαθήματα ξερω γω που να είναι αποκλειστικά για το πώς λειτουργείς ως ενήλικας

Μ. μα τα μαθαίνεις μετά. Μόλις βγαίνεις έξω και αρχίζεις να ζεις, τα μαθαίνεις, δηλαδή όλοι οι άνθρωποι τόσα χρόνια πως τα μαθαίνουνε;

Ι. δε θα αρχίσουμε εμείς ως Ελλάδα να αλλάζουμε το σύστημα. Αν αρχίσει κάποιος να αλλάζει το σύστημα θα πρέπει να είναι μια μεγάλη χώρα

Ε. θα μπορούσαμε. Όχι εμείς συγκεκριμένα σαν παιδιά γιατί δεν έχουμε εξουσία

Ι. εγώ έχω ιδέες για το πώς θα μπορούσαν να αλλάξουν κάποια πράγματα αλλά δε θέλω. Καταρχήν σε ποιόν θα πω τις ιδέες μου;

Ε. θα ταν καλό κάθε παιδί στην Ελλάδα να γράψει σ ένα χαρτί τις ιδέες του και να τις δώσει σε όποιον... να μαζευτούν όλες οι ιδέες και να κάτσουν να τις διαβάσουν και να συνειδητοποιήσουν τι θέλουν τα παιδιά και ίσως κάποια πράγματα από αυτά είναι καλά και έξυπνα και σωστά και να εφαρμοστούν. Εννοώ εμείς το ζούμε αυτό κάθε μέρα, κάτι θα είναι σωστό απ αυτά που λέμε. Κάτι ξέρουμε

Μ. Ναι αλλά δε σημαίνει ότι θα μας ακούσουνε απαραίτητα. Το ότι πιστευω πως δε ακούσουν τη γνώμη μου με αποθαρρύνει από το να σκεφτώ ιδέες

Ι. η καθημερινότητα είναι πας σχολείο γυρνάς διαβάζεις πας φροντιστήριο γυρνάς διαβάζεις και αν σου μείνει χρόνο κάνεις κάποιο άθλημα.

Σ. Στο φροντιστήριο γιατί πας;

Ι. Φροντιστήριο πας γιατί στο σχολείο δε σου μαθαίνουνε τα πάντα

Ε. Η σου μαθαίνουνε τα πάντα αλλά με λάθος τρόπο

Μ και τα αγγλικά ακόμα κι αν η καθηγήτρια ήταν φουλ καλή δε θα επαρκούσαν για να πάρεις ένα πτυχίο

Ε. και η αλήθεια είναι ότι η κατάσταση σε κάθε τάξη είναι λίγο περίεργη γιατί είναι τόσα παιδιά και

Κ. δε γίνεται μάθημα, πες το

Ε. δε γίνεται μάθημα. Δεν μπορεί να γίνει μάθημα ακόμα κι αν όλη η τάξη να ναι ήσυχη. Σκεφτείτε σε 25 άτομα κάθε παιδί να έχει μία απορία

Ι. οι καθηγητές δεν ξέρουν να κάνουν τη δουλειά τους γι αυτό πας στο φροντιστήριο. Στα φροντιστήρια οι καθηγητές έχουν μεταπτυχιακά, είναι πιο λίγα άτομα, συγκεντρώνεται πιο εύκολα, πληρώνεις για να πας οπότε έχεις την έννοια του χρήματος, δηλαδή πληρώνουν οι γονείς σου πρέπει να προσέχεις υποχρεωτικά. Ας πούμε στα ιδιωτικά άμα πήγαινες δεν πάνε φροντιστήριο (για τα αγγλικά)

Μ. κάποια παιδιά πάνε φροντιστήριο επειδή δυσκολεύονται όχι επειδή ο καθηγητής δεν μπορεί να τους κάνει μάθημα