

Θεματική ενότητα Β΄
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 10)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι κυρίως να διαφανούν οι διασυνδέσεις μεταξύ της κοινωνίας και της οικογένειας. Πρέπει δηλαδή να γίνει κατανοητό ότι η οικογένεια αποτελεί ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και οι μεταβολές που συμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία, έχουν άμεσες επιπτώσεις στον εσωτερικό χώρο της οικογένειας. Με την έννοια αυτή η οικογένεια εξελίσσεται και μεταβάλλεται επηρεασμένη από τις ευρύτερες συνθήκες των εποχών. Κατά τον ίδιο τρόπο επηρεάζεται και η κοινωνικοποίηση των νέων, τόσο από την οικογένεια όσο και από την κοινωνία, αφού και οι δύο αυτοί θεσμοί ασκούν σοβαρή επίδραση στα αναπτυσσόμενα άτομα. Γι' αυτό και πρέπει να καταδειχθεί ότι μέσα από τον τρόπο που κοινωνικοποιούνται τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζεται η επίδοσή τους στο σχολείο και η σταδιοδρομία τους στην κοινωνία γενικά. Πρέπει επίσης να κατανοηθεί ότι μέσα από τις μορφές οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας η επικοινωνία μεταξύ των γενεών, που ήταν εντελώς αυτονόητη στον τρόπο διαβίωσης της παλαιάς παραδοσιακής οικογένειας, έπαυσε πλέον να υπάρχει. Σήμερα δεσπόζει η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές γενεές και γι' αυτό πρέπει από την πλευρά του σχολείου να αναπτυχθούν προγράμματα που θα γέρνουν σε επικοινωνία τις διάφορες γενεές μεταξύ τους.

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τρεις διδακτικές ενότητες:

- Κοινωνικό – οικογενειακό περιβάλλον (ώρες διδασκαλίας 3)
- Κοινωνία και κοινωνικοποίηση του ατόμου (ώρες διδασκαλίας 3)
- Συνεργασία των γενεών μεταξύ τους (ώρες διδασκαλίας 4)

Πρώτη διδακτική ενότητα:
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός της διδακτικής αυτής ενότητας είναι να αναδειχθούν οι μετασχηματισμοί και οι μεταβολές που προέκυψαν στη δομή της οικογένειας εξαιτίας των ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών, ώστε να κατανοηθεί ότι η οικογένεια αποτελεί ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας και ως εκ τούτου μεταβάλλεται επηρεασμένη από τις ευρύτερες κοινωνικές εξελίξεις. Έτσι όταν στις κοινωνίες επικρατούσαν οι αυταρχικές δομές εξουσίας, επικρατούσαν και στον ενδο-οικογενειακό χώρο ανάλογες σχέσεις, με τον πατέρα να αποτελεί την κυρίαρχη και εξουσιαστική προσωπικότητα του οίκου. Σήμερα που οι κοινωνίες στηρίζονται σε συλλογικές μορφές δράσης και δημιουργίας είναι απαραίτητο να καλλιεργούνται ανάλογες σχέσεις επικοινωνίας και στο χώρο της οικογένειας.

Ωστόσο δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η οικογένεια παρακολουθεί και προσαρμόζεται παθητικά και αβασάνιστα στις κοινωνικές εξελίξεις· ως ζωντανός οργανισμός οφείλει όχι μόνο να δέχεται, αλλά να ασκεί επιδράσεις στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Για το λόγο αυτό χρειάζεται να καλλιεργούνται από την οικογένεια οι σχέσεις εκείνες που ευνοούν την ανάπτυξη των παιδιών σε αυτόνομη προσωπικότητα με κριτική ικανότητα και δημιουργική δράση.

Με την έννοια αυτή η ενότητα αυτή παρουσιάζεται με δύο κεφάλαια:

- α. Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και οι επιδράσεις τους στην εξέλιξη της οικογένειας.*
- β. Ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων παιδιών και οι επιπτώσεις τους στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών.*

Κείμενα α' διδακτικής ενότητας ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Καθηγήτριας **Ι.Ε.Πυργιωτάκης**

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και οι επιδράσεις τους στην εξέλιξη της οικογένειας.

Οι παραδοσιακές κοινωνίες ήταν στατικές και οι εξελίξεις που γνώριζαν ήταν από μηδαμινές έως ανύπαρκτες. Στο χώρο των αξιών δεν υπήρχαν κατά κανόνα αμφισβητήσεις και οι αξίες παραδίδονταν από τη μια γενιά στην άλλη με τέτοια σταθερότητα, ώστε να θεωρούνται όχι μόνο αδιαμφισβήτητες αλλά και αιώνιες. Κατά τον ίδιο τρόπο οι μορφές παραγωγής και διακίνησης των αγαθών παρέμεναν οι ίδιες και οι ανθρώπινες σχέσεις, καθορισμένες από τα ήθη και τα έθιμα και την «εξωτερική ηθική»¹, ήταν σταθερές και επαναλαμβανόμενες². Με την έννοια αυτή ένας άνθρωπος θα μπορούσε να γεννηθεί, να μεγαλώσει, να αποκτήσει δικά του παιδιά και να ολοκληρώσει φυσιολογικά τον κύκλο της ζωής του, χωρίς να μεσολαβήσουν σημαντικές αλλαγές στον κοινωνικό και τον οικογενειακό χώρο.

Στις ίδιες αυτές κοινωνίες η οικογένεια είχε μια εντελώς διαφορετική θέση από αυτήν που κατέχει ή τείνει να αποκτήσει σήμερα. Πρόκειται για τις **εκτεταμένες οικογένειες πολλών γενεών**³. Η δομή της εξουσίας τους ήταν κατά κανόνα πατριαρχική, με τον Pater Familias, τον «Πατέρα-γενάρχη»⁴, να έχει απόλυτη εξουσία πάνω σε όλα τα μέλη της οικογένειας. Και μολονότι η σύνθεση και οι μορφές εσωτερικής λειτουργίας των οικογενειών ποικίλει και μεταβάλλεται διαχρονικά, υπάρχουν μερικά σταθερά χαρακτηριστικά που φαίνεται να διατηρούνταν πέρα από το χώρο και το χρόνο⁵.

Οι οικογένειες αυτές λειτουργούσαν κατ' αρχήν ως **μονάδες παραγωγής και κατανάλωσης**. Φρόντιζαν δηλαδή να παράγουν από μόνες τους ό,τι ήταν απαραίτητο για την επιβίωσή τους και κατανάλωναν σχεδόν μόνο ό,τι προερχόταν από τη δική τους παραγωγή⁶. Λειτουργούσαν, έτσι, ως «**κλειστό οικονομικό σύστημα**» και διακρίνονταν από μια τέτοια «αυτάρκεια», που τους επέτρεπε να στηρίζονται στις δικές τους δυνατότητες και να παραμένουν σε κοινωνική ενδοστρέφεια⁷. Οι επαφές με τον υπόλοιπο κόσμο ήταν για το

¹ Ως εξωτερική ηθική νοείται η ηθική που απορρέει από την αντίληψη, «τι θα πει ο κόσμος»; Η αντίληψη αυτή στηριζόταν ακριβώς στη σταθερότητα των κοινωνικών στερεοτύπων που καθόριζαν επακριβώς τη συμπεριφορά του ατόμου, σε βαθμό που κάθε άλλη συμπεριφορά να μη γίνεται αποδεκτή και η απόκλιση από αυτή να αποδοκιμάζεται από το κοινωνικό σύνολο. Βλ. σχετικά, Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί και σημερινή κατάσταση, περιδ. «Συνάντηση», τεύχ. 2, Αθηνά 1984, σελ.14

² Περισσότερα για τις συνθήκες που επικρατούσαν στις γνωστές παραδοσιακές κοινωνίες βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, 10η έκδ. Αθήνα 2005.

³ Τέτοιες οικογένειες, στα κλασικά τους πρότυπα, αναφέρονται συχνά στην Παλαιά Διαθήκη

⁴ Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ..., όπ. παρ., σελ. 39

⁵ Βλ. René König, Soziologie der Familie, 2η έκδοση, Stuttgart 1978, σελ. 63

⁶ Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας..., όπ. παρ., σελ. 15

⁷ Βλ. René König, Soziologie, ..., όπ. παρ., σελ. 65

λόγο αυτό περιορισμένες. Έτσι το άτομο γεννιόταν μέσα στην ομάδα της οικογένειας, μεγάλωνε και παρέμενε μέσα σ' αυτήν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, αναπτύσσοντας ελάχιστες μόνο επαφές με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αν και εφόσον το επέτρεπε η κατανομή των ρόλων και των αρμοδιοτήτων της οικογένειας⁸. Στα πλαίσια αυτά μάθαινε το σημερινό και αυριανό του ρόλο μέσα από την καθημερινή συμβίωση, αβίαστα και φυσικά, καθώς ερχόταν σε επαφή με τα άλλα μέλη της οικογένειας, έπραττε και ενεργούσε μαζί τους.

Καθώς μάλιστα **συμβιούσαν πολλές γενεές** μέσα στον ίδιο χώρο, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να έρθουν από πολύ νωρίς σε επικοινωνία με τους ρόλους όλων των ηλικιών και όλων των περιπτώσεων, τους οποίους και αποδέχονταν μέσα από την διαδικασία που αναφέραμε παραπάνω⁹. Αυτό μάλιστα διευκολυνόταν από το γεγονός ότι **οι ρόλοι ήταν καθορισμένοι από τη θέση του ατόμου** στην ομάδα, προσδιορίζονταν από αυστηρά προδιαγεγραμμένες προσδοκίες και στερεότυπα, γίνονταν αποδεκτοί ως είχαν και στις περισσότερες περιπτώσεις δεν άφηναν περιθώρια για δημιουργική παρέμβαση του ατόμου. Έτσι ήταν περίπου γνωστό ότι η γιαγιά έγνεθε ή έπλεκε κάλτσες, η μητέρα φρόντιζε τον πατέρα και τις δουλειές του σπιτιού, η κόρη κεντούσε ή ύφαινε στον αργαλειό. Το κορίτσι λοιπόν από πολύ μικρό μάθαινε το μελλοντικό του ρόλο και γνώριζε τι θα κάνει και πώς θα συμπεριφερθεί, ως μεγαλύτερη αδελφή, ως σύζυγος και μητέρα ή ως γιαγιά αργότερα. Το ίδιο βεβαίως συνέβαινε και με τα αρσενικά παιδιά, για τα οποία επίσης οι ρόλοι ήταν προκαθορισμένοι, συγκεκριμένοι και σαφείς και τα αγόρια της οικογένειας είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή μαζί τους, στο πρόσωπο του μεγαλύτερου αδελφού, του πατέρα, του παππού κλπ¹⁰.

Αθόρυβα και ανυποψίαστα λοιπόν η ίδια η οικογένεια, με την καθημερινή συμβίωση και **μέσα από τις παραδοσιακές μορφές αγωγής, προετοιμάζε για τη ζωή**, προσφέροντας όχι μόνο το πλαίσιο της δράσης των ατόμων με τον ενστερνισμό των αξιών και των αντίστοιχων ρόλων, αλλά και τις ικανότητες ή τις δεξιότητες που ήταν απαραίτητες για την αντιμετώπιση των πρακτικών αναγκών της ζωής. Κατά τον ίδιο τρόπο υπήρχε κατανομή ρόλων έξω από το σπίτι, στις αγροτικές εργασίες και κυρίως σε κρίσιμες περιόδους, όπως ο τρύγος, το θέρος, το ελαιομάζωμα κλπ.

Σ' αυτό συνέβαλε επίσης το γεγονός ότι στη μορφή αυτής της παραγωγής **ο τόπος εργασίας συνέπιπτε με τον τόπο της κατοικίας**. Έτσι τα αναπτυσσόμενα άτομα είχαν από πολύ νωρίς τη δυνατότητα όχι μόνο να παρακολουθούν και να μαθαίνουν τους τρόπους και τις συνθήκες εργασίας, αλλά και να συμβάλλουν σ' αυτήν, μαθαίνοντας έτσι και τα μυστικά της τέχνης ή της καλλιέργειας στην οποία επρόκειτο μελλοντικά να επιδοθούν¹¹.

⁸ Είναι δηλ. γνωστό ότι στις οικογένειες αυτές υπήρχε αυστηρός καθορισμός των ρόλων που προέκυπτε από τη σταθερότητα των συνθηκών.

⁹ Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας..., όπ. παρ., σελ. 15

¹⁰ Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας..., όπ. παρ., σελ. 15 κ.ε.

¹¹ Έτσι και το πιο μικρό ακόμη παιδί που προστρέχει να φέρει νερό στο διψασμένο πατέρα συμβάλλει, με την έννοια ότι, δεν αναγκάζεται να διακόψει ο ίδιος την εργασία του και να πάει για νερό. Κατά τον ίδιο τρόπο στις αγροτικές οικογένειες η φύλαξη των οικόσιτων ζώων από τα παιδιά, αποτελούσε σημαντική προσφορά στην παραγωγή της οικογένειας. Αλλά ιδιαίτερα σημαντική ήταν η προσφορά

Έτσι δικαιολογείται γιατί συναντούμε συχνά την επανάληψη των ίδιων εργασιών και των ίδιων επαγγελματικών απασχολήσεων που παραδίδονταν από τον πατέρα στο γιο και από τον παππού στο εγγόνι και αποτελούσαν τον πατροπαράδοτο τρόπο της οικονομικής εξασφάλισης κάθε οικογένειας¹². Στις παραδοσιακές οικογένειες συνεπώς το παιδί **δεν αποτελούσε τόσο παράγοντα κατανάλωσης, αλλά κυρίως παράγοντα που συνέβαλλε σημαντικά στην παραγωγή**¹³. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό ότι, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σήμερα, οι πλούσιες οικογένειες τεκνοποιούσαν τότε περισσότερο, αφού αυτές είχαν πολλά κτήματα και χρειάζονταν πολλά εργατικά χέρια για να ανταποκριθούν στις μεγάλες ανάγκες¹⁴.

Όσο διατηρήθηκαν αυτές οι συνθήκες στην ευρύτερη κοινωνία, διατηρήθηκε αναλλοίωτο και το οικογενειακό σχήμα που περιγράφεται εδώ, με ελάχιστες μόνο διαφοροποιήσεις από τόπο σε τόπο και από περιοχή σε περιοχή. Πρέπει μάλιστα να επισημανθεί ότι στο οικογενειακό αυτό σχήμα οι παραδοσιακές μορφές αγωγής επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών και δεν υπήρχε η ανάγκη ίδρυσης σχολείων. Η μόρφωση αποτελούσε δικαίωμα των προνομιούχων και μόνο κοινωνικών στρωμάτων, των στρωμάτων δηλαδή εκείνων που επρόκειτο να αναλάβουν υπεύθυνο και ηγετικό ρόλο μέσα στο κοινωνικό σύνολο¹⁵. Επρόκειτο για εκείνους που έμελλε να προωθηθούν στη στρατιωτική, την πολιτική ή την εκκλησιαστική ηγεσία. Κατά τα άλλα η ανάγκη για μόρφωση του λαού υπαγορευόταν μόνο από την εκπλήρωση των θρησκευτικών καθηκόντων: Γράμματα μάθαιναν μόνο για να μπορούν να διαβάζουν την Αγία Γραφή. Επειδή όμως και αυτοί που ήξεραν γραφή και ανάγνωση ήταν πολύ λίγοι, στον ευρωπαϊκό χώρο κυκλοφορούσαν εκδόσεις εικονογραφημένης Βίβλου (Bilderbibel). Έτσι όσοι δεν κατείχαν τη σχετικά πολύπλοκη και εν πολλοίς άγνωστη τέχνη της αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου, προσέφευγαν στον σχετικά απλούστερο συμβολικό τρόπο της εικόνας. Ανάλογο φαινόμενο παρατηρείται και στην ορθόδοξη εκκλησία με το «δωδεκάορτον», τις εικόνες δηλαδή που τοποθετούνται στους ναούς πάνω από το τέμπλο, στις οποίες απεικονίζεται η ζωή και τα πάθη του Ιησού Χριστού και παρέχεται μια πρώτη εξοικείωση με την διδασκαλία του.

Με την ανακάλυψη όμως του ατμού και την εδραίωση της βιομηχανικής επανάστασης οι συνθήκες στο χώρο της παραγωγής μεταβλήθηκαν έντονα και προκάλεσαν αλυσιδωτές επιδράσεις στο όλο κοινωνικό οικοδόμημα¹⁶. Τώρα πλέον η παραγωγή δεν συντελείται γύρω από την οικογένεια, όπως συνέβαινε στις προηγούμενες κοινωνίες. Η παραγωγή οργανώθηκε γύρω από τη

όλων στις κρίσιμες ώρες της συγκομιδής, όπως ελαιομάζωμα, τρύγος ή θέρος.

¹² Είναι γνωστό και υπάρχουν σε διάφορες απεικονίσεις και επιγραφές τέτοια στερεότυπα. Έτσι για παράδειγμα απεικονίζεται σε διάφορες παραδοσιακές εικόνες της ζωής η γιαγιά να γνέθει ή να μπαλώνει κάλτσες, η πρωτοκόρη να κεντά να φτιάχνει την προίκα της, η μητέρα να ασχολείται με τις δουλειές του σπιτιού κ.λ.π. Αντίστοιχα, στερεότυπα υπάρχουν και για τους άντρες, που μεταβιβάζονται και αυτά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο.

¹³ Εκφράσεις όπως «πλούτος μου τα παιδιά μου» συνδέονται με τη συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγική διαδικασία.

¹⁴ Βλ. σχετικά Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία, όπ. παρ., σελ. 21

¹⁵ Βλ. Ivan Illich, Κοινωνία χωρίς σχολεία, Ελληνική μετρφ. Β. Αντωνόπουλος, Δημ. Ποταμιάνος, Αθήνα 1976, σελ. 43

¹⁶ Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ..., όπ. παρ., σελ. 41

μηχανή¹⁷. Οι μηχανές (τα εργοστάσια) εγκαταστάθηκαν σε χώρους όπου υπήρχε κινητήρια δύναμη, πρώτη ύλη ή ακόμη σε χώρους στους οποίους διευκολυνόταν η μετακίνηση των καταναλωτικών αγαθών και της πρώτης ύλης¹⁸. Οι χώροι αυτοί καλούσαν όλο και περισσότερο εργατικό δυναμικό και οι άνθρωποι εγκατέλειπαν βαθμιαία την αρχική τους εστία σπεύδοντας να αναλάβουν εργασία στους νέους χώρους παραγωγής. Η ύπαιθρος εγκαταλείφθηκε και μαζί της εγκαταλείφθηκαν οι παλιοί τρόποι ζωής¹⁹. Άρχισε ένα μεγάλο ρεύμα εσωτερικής μετανάστευσης και δημιουργήθηκαν οι μεγαλουπόλεις, ενώ με την εξωτερική μετανάστευση, των Ευρωπαίων προς την Αμερική αρχικά και των νότιων λαών της Ευρώπης προς τις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες αργότερα, επήλθε έντονη ανάμειξη των πληθυσμών και των πολιτιστικών αξιών. Η ζωή θεμελιώθηκε σε νέες αρχές και η κοινωνία μεταβλήθηκε ριζικά.

Όλα αυτά δεν προκύπτουν βέβαια στην τύχη. Με τον διαφωτισμό έχει προηγηθεί ευρύτατη μεταστροφή στην ανθρώπινη σκέψη, η οποία στο μεταξύ κινείται από το «Επέκεινα» στο «Ενθάδε» και από τη Μεταφυσική στη Φυσική. Ο άνθρωπος προσπαθεί με βάση τις νέες ανακαλύψεις και γνώσεις να κυριαρχήσει επί της φύσης και ανοίγεται ουσιαστικά μια νέα εποχή, η εποχή της νεωτερικότητας²⁰. Κατά τον ίδιο τρόπο έχουμε βαθιές αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό, με το πέρασμα από τη φεουδαρχία στο καπιταλιστικό σύστημα και την κοινοβουλευτική δημοκρατία. Αναπτύσσεται το εθνικό κράτος για την επικράτηση του οποίου χρειάζεται ένας ενοποιητικός μηχανισμός, ο μηχανισμός δηλαδή αυτός που θα καλλιεργήσει την πολιτισμική ομοιογένεια ενός πληθυσμού και θα αναπτύξει τους συνδετικούς κρίκους μεταξύ των μελών του²¹. Θα πρέπει να ανασυγκροτηθεί το παρελθόν, με τους μύθους και την ιστορία του, να αποσαφηνιστούν οι ιστορικές ρίζες του έθνους, γιατί πάνω σ' αυτές θα στηριχθεί το κράτος²². Έτσι πέρα από την ορθολογικότητα και τον καταμερισμό εργασίας προκύπτουν ταυτόχρονα και ιδεολογικοί λόγοι που καθιστούν το σχολείο αναγκαίο στις κοινωνίες της νεωτερικότητας.

Με όλες αυτές τις βαθιές αλλαγές, που δεν συντελούνται βέβαια από τη μια μέρα στην άλλη αλλά συνεχίζονται αργά και σταθερά, οι συνθήκες μεταβάλλονται. Η παραγωγή δεν συντελείται πια μέσα στην οικογένεια. Τώρα μεταβαίνουμε στη μαζική παραγωγή καταναλωτικών αγαθών μέσα στο εργοστάσιο, γύρω από τη μηχανή²³. Αυτή η μαζική παραγωγή θέτει τους δικούς της όρους. Κατ' αρχήν επήλθε σαφής **διαχωρισμός του τόπου εργασίας από τον τόπο της κατοικίας**. Αυτό επέφερε άμεσες συνέπειες στη

¹⁷ Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας..., όπ. παρ., σελ. 22

¹⁸ Τέτοιοι χώροι ήταν κατά κανόνα παραθαλάσσιες ή παραποτάμιες περιοχές, στις οποίες υπήρχαν ή μπορούσαν να σχηματιστούν λιμάνια και ήταν εύκολα προσπελάσιμες από καράβια και ποταμόπλοια. Η ανακάλυψη του σιδηροδρόμου έδωσε βέβαια ευκαιρία να αναπτυχθούν και άλλες ακόμη περιοχές.

¹⁹ Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ..., όπ. παρ., σελ.43

²⁰ Βλ. Max Horkheimer, Απαρχές της φιλοσοφίας της Ιστορίας, Αθήνα 1989, σελ. 11

²¹ Βλ. Γ. Φλουρή, Γ. Πασιά, Ο εθνικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης και η ιδεολογία του «Ευρωπαϊσμού», στο: Μ.Βάμβουκα-Α. Χουρδάκη (επιμέλεια έκδοσης), Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και Ευρωπαϊκές τάσεις και προοπτικές, Πρακτικά Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα 1997, σελ. 255

²² Βλ. Γ. Φλουρή, Γ. Πασιά, Ο εθνικός χαρακτήρας, ..., όπ. παρ., σελ. 255

²³ Για το θέμα αυτό και κυρίως για τις ιδιομορφίες του μοντέλου εργασίας Ford και Taylor, βλ. Το κεφάλαιο για την αναγκαιότητα της Αγωγής (κεφ. 1.1.1)

σύνθεση και τη δομή της οικογένειας. αφού η παλιά παραδοσιακή οικογένεια δεν μπορούσε πλέον να επιβιώσει μέσα στις νέες συνθήκες. Τα παιδιά δεν μπορούσαν πλέον να συμβάλουν στην παραγωγική διαδικασία και μετατράπηκαν σε **μονάδα κατανάλωσης**. Όταν αργότερα η μητέρα εισήλθε στην επαγγελματική ζωή, προέκυψε έντονο το **πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών**. Επινοήθηκαν τα τεχνητά μέσα για τον έλεγχο των γεννήσεων, παράχθηκε το «εξανθρωποποιημένο» γάλα (γάλα αγελάδας φυσικά) για να διευκολύνει τον πρώιμο τεχνητό θηλασμό και οι δείκτες γέννησης σημείωσαν κάθετη πτώση. Ο αριθμός των μελών της οικογένειας συρρικνώθηκε σημαντικά²⁴. Κατά τον ίδιο τρόπο μειώθηκε ο αριθμός των γενεών και από την εκτεταμένη οικογένεια πολλών γενεών προέκυψε η πυρηνική οικογένεια, που αποτελείται από τους γονείς και τα παιδιά.

Το νέο οικογενειακό σχήμα έπαυσε να αποτελεί κλειστό οικονομικό σύστημα παραγωγής και κατανάλωσης. Το άνοιγμα προς την κοινωνία είναι μέσα από τις νέες συνθήκες αναπόφευκτο και επιβεβλημένο. Το παιδί δεν γεννιέται πλέον μέσα στην οικογένεια για να παραμείνει μονίμως σ' αυτήν. Προορισμό του έχει την ευρύτερη κοινωνική ένταξη. Τα όρια ανάμεσα στη μικρή ομάδα της οικογένειας και την ευρύτερη κοινωνία γίνονται όλο και πιο ρευστά και οι μορφές διασύνδεσής τους είναι πολλές και ποικίλες. Μέσα από την κατάσταση αυτή, το σύγχρονο κράτος παρουσιάζει την τάση να διευρύνει το πλέγμα των αρμοδιοτήτων του και με τους νέους θεσμούς που δημιουργεί, να παρεμβαίνει στο χώρο της οικογένειας και να αναλαμβάνει λειτουργίες, που στο παλαιότερο οικογενειακό σχήμα ανήκαν αναμφισβήτητα στη δική τους αρμοδιότητα. Έτσι η νέα μορφή οικογένειας χαρακτηρίζεται από έντονη **λειτουργική απώλεια**²⁵.

Μια από τις κύριες λειτουργίες που αναγκαστικά πλέον μετατίθενται από την αρμοδιότητα της οικογένειας στην αρμοδιότητα τους κράτους είναι η εκπαιδευτική λειτουργία. Οι λόγοι είναι πολλοί. Κατ' αρχήν, όπως προαναφέρθηκε, επήλθε διαχωρισμός ανάμεσα στον τόπο κατοικίας και τον τόπο εργασίας. Τα παιδιά δεν μετέχουν πια στην παραγωγική διαδικασία και δεν έχουν επομένως την ευκαιρία να μαθητεύσουν κοντά στους μεγάλους για να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και ικανότητες. Ακόμη οι ικανότητες που απαιτούνται για τη νέα παραγωγική διαδικασία είναι πολλές και πολυσύνθετες και δεν θα ήταν σε καμιά περίπτωση δυνατό να μεταδοθούν μέσα στην οικογένεια με τις παραδοσιακές μορφές αγωγής. Αυτό πρέπει να συμβεί σε ειδικά ιδρύματα, τα σχολεία, και από ειδικευμένο προσωπικό, τους εκπαιδευτικούς.

Είναι φανερό ότι οι νέοι τρόποι παραγωγής απαιτούν εξορθολογισμό και κατανομή της εργασίας. Αυτό προϋποθέτει επίσης ανεβασμένο εκπαιδευτικό επίπεδο και αυξημένες ικανότητες όλων όσων μετέχουν στην παραγωγική διαδικασία. Η εκπαίδευση παύει πλέον να είναι προνόμιο των ολίγων. Γενικεύτηκε για όλα τα κοινωνικά στρώματα και αποτέλεσε δικαίωμα του

²⁴ Βλ. René König, Soziologie, ..., όπ. παρ., σελ. 62 κ.ε.

²⁵ Πρόκειται για τη «λειτουργική μετάθεση ή λειτουργική απώλεια» της οικογένειας, αφού το σύγχρονο κράτος παρουσιάζει γενικά αυτή τη τάση να υπεισέρχεται στο χώρο της οικογένειας και να αναλαμβάνει λειτουργίες που μέχρι πρότινος είχε η οικογένεια. Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση, ..., όπ. παρ., σελ. 42

πολίτη και υποχρέωση της Πολιτείας. Στη φάση αυτή η Πολιτεία διεκδίκησε το εκπαιδευτικό σύστημα από την εκκλησία, η οποία για τους λόγους που προαναφέρθηκε είχε στη δική της φροντίδα και καθοδήγηση τα λίγα σχολεία που υπήρχαν ως τότε. Στον ευρωπαϊκό χώρο χρειάστηκε μάλιστα να προηγηθούν έντονες διαμάχες ανάμεσα στην εκκλησία και την Πολιτεία για τη μετάβαση του σχολείου από το *Ecclissasticum* στο *Politicum*²⁶. Με τις νέες συνθήκες η εκπαίδευση γενικεύθηκε και τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν αυτονόητο υποσύστημα του όλου κοινωνικού συστήματος.

Συνοψίζοντας λοιπόν τις παραπάνω μεταβολές και τους μετασχηματισμούς που γνώρισε η οικογένεια στην πορεία των αιώνων, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στον ακόλουθο πίνακα.

²⁶ Στην Ελλάδα δεν φαίνεται να τίθεται έντονα τουλάχιστο μια τέτοια διαμάχη. Είναι ωστόσο γεγονός ότι η εκκλησία της Ελλάδος προσπάθησε να αντικαταστήσει τους τότε δημοδιδασκάλους με τους ιερείς. Βλ. Α.Δημαρά, Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε Τόμος Α' Αθήνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Χαρακτηριστικά της αγροτικής και της σύγχρονης οικογένειας. Μια αντιπαράθεση

Αγροτική οικογένεια	Σύγχρονη οικογένεια
Οικογένεια πολλών γενεών	Πυρηνική οικογένεια
Πατριαρχική οικογένεια	Συντροφική οικογένεια
Τόπος κατοικίας συμπίπτει με τον τόπο εργασίας	Σαφής διάκριση των δύο χώρων
Αυτάρκες (κλειστό) οικονομικό σύστημα	Καταναλωτικό οικογενειακό σύστημα
Σταθερότητα αξιών και ρόλων	Ρευστότητα αξιών και ρόλων
Μεγάλος αριθμός γεννήσεων	Περιορισμένος αριθμός γεννήσεων
Παιδιά συμβάλλουν στην παραγωγή	Παιδιά αποτελούν μονάδα κόστους
Παραδοσιακές μορφές αγωγής	Τυπική οργάνωση του σχολείου
Συμβίωση και καθημερινή επικοινωνία μεταξύ των γενεών	Διαχωρισμός και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των γενεών

Με όσα εκτέθηκαν παραπάνω γίνεται φανερό ότι κοινωνία και οικογένεια δεν αποτελούν μεν δύο αρκετά διακριτούς, όχι όμως και ανεξάρτητους χώρους. Πρόκειται για δύο χώρους που βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση μεταξύ τους και οι μεταβολές που υφίσταται ο ένας έχουν άμεσες επιπτώσεις και επιφέρουν αντίστοιχες μεταβολές στον άλλο. Μετά τη διαπίστωση ατή το ερώτημα που προκύπτει είναι ποιες είναι οι συνθήκες που διαμορφώνονται σήμερα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, ποιες επιπτώσεις μπορεί να έχουν στην ελληνική κοινωνία και στην ελληνική οικογένεια και πώς μπορεί να αντισταθεί κανείς στις ανεπιθύμητες καταστάσεις;

Για να κατανοηθεί η έννοια της παγκοσμιοποίησης είναι ανάγκη να κάνουμε μια μικρή αναδρομή στην συγκρότηση του Έθνους-Κράτους. Όπως είναι γνωστό η πολιτική οργάνωση του Έθνους-Κράτους προέκυψε κατά τους τελευταίους δύο-τρεις αιώνες. Πριν από αυτό υπήρχαν άλλες μορφές διοικητικής και πολιτικής οργάνωσης (Φεουδαρχικό σύστημα με επιμέρους τοπικούς άρχοντες, κλπ.). Με την συγκρότησή του το κράτος κατάφερε να διεισδύσει στην περιφέρεια, να απορροφήσει όλη σχεδόν την πολιτική και την οικονομική επιρροή των τοπικών παραγόντων, να αποκτήσει μεγάλη πολιτική και στρατιωτική δύναμη και να αναδειχθεί ως η επικρατέστερη μορφή εξουσίας. Έτσι, με την δημιουργία του οι περιφερειακές εξουσίες εξασθενούν ή καταστρέφονται, το κράτος αναδεικνύεται πανίσχυρο, τα σύνορά του είναι ιερά και απαραβίαστα, όλοι αισθάνονται υπερηφάνεια να τα υπηρετούν και είναι έτοιμοι να θυσιάσουν γι' αυτά και κανείς δεν μπορεί να διεκδικήσει επιρροή μέσα στα εθνικά του όρια.

Αν μελετήσει κανείς προσεκτικά τις σύγχρονες εξελίξεις θα διαπιστώσει ότι κάτι ανάλογο παρατηρείται και σήμερα. Μέσα δηλαδή στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον αναπτύσσονται πάνω από τα κράτη νέοι υπερ-κρατικοί σχηματισμοί που και αυτοί με τη σειρά τους διεκδικούν οικονομική και πολιτική επιρροή από τα ίδια τα κράτη, άλλοτε ρητά και ξεκάθαρα μέσα από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο)

και άλλοτε με τρόπο λανθάνοντα και αφανή. Έτσι π.χ. «οι πολυεθνικές εταιρείες έχουν στη διάθεσή τους τεχνολογίες και μηχανισμούς που τους επιτρέπουν να διεισδύουν στις περιφέρειες των κρατών-εθνών, παρακάμπτοντας σε μεγάλο βαθμό τον κρατικό έλεγχο».²⁷ Σχηματικά γίνεται λόγος για «εταιρίες γίγαντες και κράτη νάνους».²⁸

Μέσα από τις εξελίξεις αυτές το πολιτικό τοπίο μεταβάλλεται. Το έθνος κράτος παύει πλέον να είναι πανίσχυρο. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι καταργείται. Όμως με τις παρούσες συνθήκες δεν είναι εύκολο να επιβιώσει μόνο του. Γι' αυτό δεν μπορεί να απομονωθεί από το διεθνές περιβάλλον και σπεύδει να ενταχθεί σ' αυτό. Έτσι συντελείται σήμερα βαθμιαία η μετάβαση από το Εθνικό στο Διεθνές και το Παγκόσμιο, με πολλές μορφές και τρόπους. Και, παρά το κτύπημα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου -που φαίνεται να προκάλεσε κάποιο σκεπτικισμό προς στιγμήν- η διακίνηση του «ξένου» αποτελεί πλέον καθημερινή πρακτική.

Σημαντικό για τα θέματα που μας απασχολούν εδώ είναι το γεγονός ότι μέσα από τη νέα τάξη πραγμάτων που αθόρυβα και ανυποψίαστα επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση οδηγούμαστε αναγκαστικά σε μια γενικευμένη **αναδόμηση** του κόσμου. Όμως, η αναδόμηση αυτή συνδέεται αναπόδραστα από μια επίσης γενικευμένη **αποδόμηση** των αξιών, μια αναθεώρηση της ζωής και του κόσμου, μέσα από την οποία η πολιτική ισχύς και η εξουσία αναδιατάσσεται. Έτσι ενώ μέχρι πρόσφατα κυρίαρχη επιρροή είχε η πολιτική και η στρατιωτική δύναμη, σήμερα, όσο κι αν φαίνεται απίστευτο και αυτή ακόμη η στρατιωτική ισχύς που ήταν θεμελιώδους σημασίας για την κρατική εξουσία, έχει περιορισμένη χρησιμότητα.²⁹ Επειδή δηλαδή οι οικονομικές δυνατότητες είναι εξαιρετικά μεταλλάξιμες και μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε άμεση πολιτική επιρροή και εξουσία, τα παραδοσιακά όργανα άσκησης της πολιτικής που αναφέραμε υπονομεύονται και κυρίαρχη ρυθμιστική δύναμη αποκτά **η οικονομία και η οικονομική διπλωματία**. Σήμερα πλέον «ανεξάρτητα από τους ιδεολογικο-πολιτικούς προσανατολισμούς των εθνικών πολιτικών, ανεξάρτητα από τις δεξιές ή τις αριστερές δοξασίες των κυβερνήσεων, όλα συγκλίνουν σε μια αγοροκρατική πολιτική, όπου τα πάντα (Παιδεία, Πολιτισμός, Κοινωνική Πρόνοια, Περιβάλλον ηθικές και πνευματικές αξίες, εθνικοί πολιτισμοί, ανθρώπινες αξίες και ιδανικά) τα πάντα, μα τα πάντα θυσιάζονται στο βωμό της ανταγωνιστικότητας και του προντουκτιβισμού».³⁰

²⁷ Ν. Μουζέλης, Κράτος, Κοινωνία και Αγορά στην πρώιμη και στην ύστερη νεωτερικότητα. Στο: Δ. Γράβαρη-Νικ. Παπαδάκη (επιστ. Επμέλεια), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Σαβάλας, Αθήνα 2005, σελ. 58

²⁸ Σήφης Μπουζάκη, Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο: Δ. Γράβαρη-Νικ. Παπαδάκη (επιστ. Επμέλεια), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Σαβάλας, Αθήνα 2005, σελ. 137

²⁹ Βλ. για το σχετικό θέμα, Ν. Μουζέλης, Κράτος, Κοινωνία και Αγορά στην πρώιμη και στην ύστερη νεωτερικότητα. Στο: Δ. Γράβαρη-Νικ. Παπαδάκη (επιστ. Επμέλεια), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Σαβάλας, Αθήνα 2005, σελ. 54

³⁰ Ν. Μουζέλης, Κράτος, Κοινωνία και Αγορά στην πρώιμη και στην ύστερη νεωτερικότητα. Στο: Δ. Γράβαρη-Νικ. Παπαδάκη (επιστ. Επμέλεια), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, εκδ. Σαβάλας, Αθήνα 2005, σελ. 58

Είναι προφανές ότι αυτή η παγκοσμιοποίηση αντί να διαδραματίσει θετικό ρόλο φέρνοντας τους ανθρώπους και τους ανθρώπινους πολιτισμούς πιο κοντά τον ένα προς τον άλλο, αντί να συμβάλει στην αμοιβαία κατανόηση των λαών και την ειρήνευση του κόσμου, θεοποιεί τον ανταγωνισμό, επιβάλλει τον «πολιτισμό» του οικονομικά ισχυρού -όποιος κι αν είναι αυτός-, τονίζει την υλική πλευρά των πραγμάτων και της ζωής, απολησμονεί και εγκαταλείπει τον Άνθρωπο. Και, για να θυμηθούμε τον Ανδρέα Καζαμία, στον κόσμο του σκληρού ανταγωνισμού και των οικονομικών συμφερόντων, οι ανθρωπιστικές αξίες καλούνται να αναλάβουν το ρόλο της Ιφιγένειας: Να ανέβουν στο βωμό και να θυσιαστούν, προκειμένου να πνεύσει ούριος άνεμος και να ταξιδέψει πιο άνετα η παγκοσμιοποίηση. Μέσα σ' αυτή τη νέα τάξη πραγμάτων λαοί με μακρά παράδοση και Ιστορία αγνοούνται, πολιτισμοί που επηρέασαν την πορεία της Ανθρωπότητας μπαίνουν στο περιθώριο.

Σ' αυτήν την παγκοσμιοποίηση η Ελλάδα και η Ευρώπη έχουν χρέος να υπερασπισθούν τις αξίες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο Ελληνικός και ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός στη μακραίωνη πορεία του. Ιδιαίτερα η Ελλάδα, χώρα μικρή, με μακρά όμως παράδοση και Ιστορία και κυρίως με έναν λαμπρό πολιτισμό που ως υποδόριος ιστός διαπερνά όλους τους πολιτισμούς της Ευρώπης, αυτή η μικρή Ελλάδα έχει χρέος να διαφυλάξει τις αξίες του πολιτισμού της και αντισταθεί στην αφομοιωτική επέλαση της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Κατά τον ίδιο τρόπο δεν μπορεί επίσης να αποκοπεί και να ζήσει απομονωμένη από το διεθνές στερέωμα. Στη σημερινή κοινωνία των πολιτισμών ο απομονωτισμός θα ήταν εξίσου ολέθριος με την αβασάνιστη αφομοίωση. Πέρα όμως από τα δεινά του **απομονωτισμού** και την ισοπεδωτική τάση του **αφομοιωτισμού**, πέρα από τα προβλήματα και τα αδιέξοδα της μιας και της άλλης εκδοχής, υπάρχει και η **κριτική ενσωμάτωση**. Τούτο σημαίνει ότι το νέο και το αλλότριο έρχεται σε επαφή και διασταυρώνεται με το εγχώριο και γίνεται αποδεκτό μόνο εφόσον συνάδει και εναρμονίζεται μαζί του. Στην αντίθετη περίπτωση εμβαπτίζεται στο εγχώριο και τροποποιείται με βάση τις αρχές και τις αξίες του προκειμένου να γίνει αποδεκτό, διαφορετικά απορρίπτεται. Με τον τρόπο αυτό η κριτική ενσωμάτωση απονευρώνει και αποδυναμώνει την αφομοιωτική επέλαση του ισχυρού, χωρίς να οδηγεί στη στασιμότητα και τον απομονωτισμό, αφού συμβάλλει στην ανανέωση, χωρίς την απειλή της αφομοίωσης.

Εκείνο που προέχει ωστόσο για να τεθεί σε λειτουργία η κριτική ενσωμάτωση είναι να δημιουργηθούν αντιστάσεις και κριτήρια στις συνειδήσεις όλων μας και κυρίως στις νέες γενιές. Κι αυτό εξασφαλίζεται καλύτερα με δύο τρόπους:

- α. Την επικοινωνία των νέων γενεών με τις ανθρωπιστικές αξίες του παραδοσιακού και του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού.
- β. Με την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και της δημιουργικής δράσης και συμπεριφοράς στους αυριανούς πολίτες.

Ως προς το πρώτο σημείο είναι ανάγκη οι νέοι να εξοικειωθούν με τις πολιτιστικές αξίες, οι οποίες καλλιεργούνται, μεταξύ άλλων, όταν οι νέες γενιές έρθουν σε επαφή με τον τοπικό πολιτισμό και εμποτιστούν στο βαθύτερο πνεύμα του. Επειδή φορείς των αξιών αυτών είναι ως επί το πλείστον οι άνθρωποι μεγαλύτερων ηλικιών, θα επανέλθουμε στο θέμα αυτό στο

κεφάλαιο για τη συνεργασία μεταξύ όλων των ηλικιών. Εδώ περιοριζόμαστε να αναπτύξουμε το θέμα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων παιδιών και να αναλύσουμε τις κύριες πρακτικές ανατροφής, που χρησιμοποιούν οι γονείς στην αγωγή των παιδιών τους.

2. Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων-παιδιών και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών

Όλα όσα αναφέραμε παραπάνω περί αμοιβαίας επίδρασης κοινωνίας και οικογένειας, δεν σημαίνουν ότι η οικογένεια οφείλει να δέχεται παθητικά και αβασάνιστα όλες τις ενδεχόμενες εξελίξεις, ούτε και ότι παραμένει χωρίς ιδιαίτερη σημασία για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η ίδια η οικογένεια μπορεί να επισπεύσει τις κοινωνικές αλλαγές ή μπορεί να τις αναστείλει ανάλογα με τις επιλογές τους. Τονίστηκε επίσης ότι εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία στον κόσμο της παγκοσμιοποίησης είναι η καλλιέργεια πολιτών με κριτική συνείδηση. Πολίτες που να μπορούν να κρίνουν και να συμφωνούν ή αντιστέκονται συνειδητά, ανάλογα με τις επιλογές τους. Και αυτό εξαρτάται εν πολλοίς από την οικογένεια. Ένας από τους βασικούς τρόπους για την καλλιέργεια αυτόνομων πολιτών με ευχέρεια στην κρίση και κριτική συνείδηση αποτελεί η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά και οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Το στοιχείο αυτό συμβάλλει επίσης στη διαμόρφωση των διαφόρων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και επηρεάζει την προσωπική εξέλιξη των παιδιών, τις επιδόσεις τους στο σχολείο και τη σταδιοδρομία τους εν γένει. Γι' αυτό θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων-παιδιών και θα επισημάνουμε τη σχέση που προσιδιάζει περισσότερο στο χαρακτήρα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας και της σύγχρονης οικογένειας, όπως τον περιγράψαμε παραπάνω.

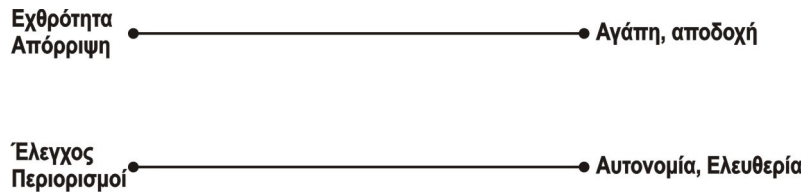
Μορφές ψυχοκοινωνικής σχέσης

Οι περισσότεροι ερευνητές παραδέχονται σήμερα ότι η ψυχοκοινωνική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά καθορίζεται κυρίως από δύο βασικές διαστάσεις, ανεξάρτητες μεταξύ τους³¹. Η πρώτη διάσταση υποδηλώνει το συναισθηματικό τόνο της σχέσης, το θυμικό της περίβλημα, που μπορεί να διακυμανθεί από την αγάπη ως την εχθρότητα. Οι γονείς δηλ. με τη στάση τους μπορεί να αποδέχονται το παιδί, να το περιβάλλουν με πλήρη αγάπη, στοργή και συμπάθεια ή (άγνωστο για ποιους λόγους) να τηρήσουν αρνητική, ψυχρή και απορριπτική στάση³². Η άλλη διάσταση καθορίζει το βαθμό στον οποίο οι γονείς επηρεάζουν, κατευθύνουν, ελέγχουν ή υπαγορεύουν στο παιδί τους τη συμπεριφορά που θα πρέπει να δείξει. Οι πιθανές διακυμάνσεις είναι κι εδώ τεράστιες κι εκτείνονται από τον απόλυτο έλεγχο ως την αυτόνομη συμπεριφορά του παιδιού, όπως προκύπτει από το σχεδιάγραμμα 1.

Σχεδιάγραμμα 1: Οι δύο διαστάσεις της συμπεριφοράς των γονέων προς τα παιδιά

³¹ Βλ. FR. WEINERT, Die Familie als Sozialisationsbedingung in derselben (Hrsg): Pädagogische Psychologie, (Funk - Kolleg) Frankfurt a. M. 1977, σελ. 381.

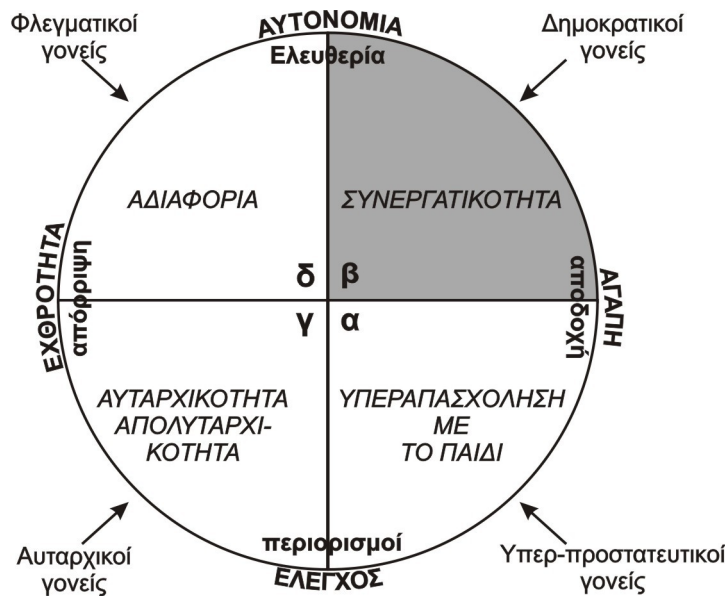
³² Ι. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, Εξελικτική ψυχολογία, τ. Α', Αθήνα 1982, σελ. 168.



Αν, αντί να βάλουμε τις δύο αυτές διαστάσεις της συμπεριφοράς σε παράλληλη τις τοποθετήσουμε σε κάθετη διάταξη μεταξύ τους, προκύπτουν όλοι οι δυνατοί τρόποι με τους οποίους συνδυάζονται και καθορίζουν την συμπεριφορά των γονέων. Από το συνδυασμό αυτό διαμορφώνεται στη συνέχεια η ιδιαίτερη σύσταση της ψυχοκινητικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά. Όπως φαίνεται μάλιστα από το σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, οι πιθανοί συνδυασμοί των δύο αυτών διαστάσεων είναι τέσσερις.³³

- α. αγάπη - έλεγχος
- β. αγάπη - αυτονομία
- γ. εχθρότητα - έλεγχος
- δ. εχθρότητα - αυτονομία

Σχεδιάγραμμα 2: Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις γονέων – παιδιών



Ας προσπαθήσουμε τώρα να αναλύσουμε περισσότερο τις τέσσερις αυτές μορφές της ψυχοκοινωνικής σχέσης.

α. Αγάπη – Έλεγχος: Υπερ - προστατευτικοί γονείς

Η ψυχοκοινωνική αυτή σχέση (κάτω δεξιό τεταρτημόριο του κύκλου) καθορίζεται από στοργική διάθεση, **αποδοχή του παιδιού** και τους **περιορισμούς** που οι γονείς αυτοί θέτουν στη συμπεριφορά του. Οι γονείς δηλ. αυτοί διακρίνονται από θετική στάση απέναντι στο παιδί, δείχνουν στοργική συμπεριφορά, ταυτόχρονα όμως

³³ Ι. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, (1982) τόμ. Α', σελ. 169.

εμφανίζουν την τάση να θέτουν περιορισμούς στις προθέσεις του για αυτενέργεια και φραγμούς σε κάθε δική του δραστηριότητα και πρωτοβουλία. Με τον τρόπο αυτό ελέγχουν διαρκώς κάθε ενέργεια και κάθε μορφή συμπεριφοράς του παιδιού, που προσπαθούν να καθορίσουν οι ίδιοι. Ασχολούνται έτσι υπερβολικά μαζί του και καλλιεργούν κλίμα υπερ - προστασίας.

β. Αγάπη – Ελευθερία: Δημοκρατικοί/Συνεργατικοί γονείς

Οι γονείς που χαρακτηρίζονται από τη συμπεριφορά αυτή (άνω δεξιό τεταρτημόριο) συνδυάζουν τα θετικότερα στοιχεία: την **αγάπη** με την **ελευθερία**. Η ελευθερία ωστόσο δεν πρέπει να θεωρηθεί ως ασυδοσία ή κάτι παρόμοιο, πρόκειται για την τάση των γονέων να παραχωρούν στα παιδιά τους την απαιτούμενη ελευθερία και να τα υποβοηθούν, ώστε να ικανοποιούν αυτά μόνα τους τις ανάγκες τους και να οδηγηθούν τελικά στην αυτάρκεια, την αυτοτέλεια και την αυτονομία. Οι γονείς αυτοί δείχνουν κατά κανόνα δημοκρατική διάθεση, συνεργάζονται με τα παιδιά τους, προσφεύγουν συχνά στο διάλογο και την ενθάρρυνση. Επαινούν το παιδί τους στην επιτυχία και το ενθαρρύνουν στην αποτυχία.

γ. Εχθρότητα – Έλεγχος: Αυταρχικοί γονείς

Οι γονείς αυτοί (κάτω αριστερό τεταρτημόριο) διακρίνονται για την αρνητική στάση τους προς το παιδί. Απορρίπτουν δηλ. το παιδί και στρέφονται προς αυτό με έλλειψη στοργής και ψυχρότητα. Βρίσκονται σε πλήρη αντίθεση με τους γονείς της κατηγορίας β'. Αντί δηλ. να συνεργάζονται με τα παιδιά τους είναι αυταρχικοί και αντιστρατεύονται κάθε δική τους ενέργεια και πρωτοβουλία. Συγγενεύουν με τους γονείς της κατηγορίας α' (τους υπερπροστατευτικούς) στο ότι και οι δύο παρουσιάζουν την τάση να ασκούν έλεγχο. Στους υπερ - προστατευτικούς γονείς ωστόσο ο έλεγχος γίνεται από υπερβολική αγάπη και φροντίδα, ενώ στους αυταρχικούς με ψυχρότητα και αυταρχισμό. Οι γονείς αυτοί προκαλούν συχνά συναίσθημα πικρίας και απογοήτευσης στα παιδιά τους.

δ. Εχθρότητα – Αυτονομία: Φλεγματικοί γονείς

Οι γονείς αυτοί (άνω αριστερό τεταρτημόριο) έχουν κοινό με τους γονείς της κατηγορίας γ' (τους αυταρχικούς) το στοιχείο της άρνησης, της απόρριψης του παιδιού. Η απορριπτική αυτή στάση δεν συνδέεται ωστόσο στους γονείς αυτούς με έλεγχο, όπως συμβαίνει με τους αυταρχικούς, αλλά με ψυχρή αδιαφορία. Στο σημείο δηλ. αυτό είναι διαμετρικά αντίθετοι με τους υπερ - προστατευτικούς γονείς. Ενώ οι υπερ-προστατευτικοί γονείς παρουσιάζουν την τάση να ενεργούν αυτοί για λογαριασμό των παιδιών τους, οι φλεγματικοί γονείς μένουν απαθείς και αδιάφοροι μπροστά στις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών τους και δεν δείχνουν ενδιαφέρον γι' αυτά.

3. Συνέπειες στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών

Είναι προφανές ότι, όπως σε όλες τις εκδηλώσεις τους οι άνθρωποι, έτσι και στην ιδιότητά τους ως γονείς, δεν έχουν μόνιμη και σταθερή συμπεριφορά προς τα παιδιά τους. Οι περισσότεροι παρουσιάζουν αποκλίσεις και διακυμάνσεις τόσο ως προς τα συναισθήματά τους, όσο και ως προς την συμπεριφορά τους. Εκείνο που μετρά σε κάθε περίπτωση είναι η συχνότητα με την οποία εμφανίζεται η μια ή η άλλη συμπεριφορά και με βάση τη συχνότητα αυτή γίνεται η κατάταξή τους στο ένα ή στο άλλο τεταρτημόριο του κύκλου. Μπορεί επίσης η απόρριψη των παιδιών να μην είναι μια μόνιμη και εδραιωμένη κατάσταση, αλλά ευκαιριακή λόγω ειδικών συνθηκών. Ωστόσο όταν το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα οι επιπτώσεις

είναι αναπόφευκτες. Εξυπακούεται ότι η ψυχοκοινωνική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι επιπτώσεις που κάθε μια από τις πρακτικές αυτές ανατροφής ασκεί στην προσωπικότητα των παιδιών, θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής:

α. Οι **υπερ-προστατευτικοί** γονείς αποστερούν κάθε δημιουργικότητα από τα παιδιά τους και παρεμποδίζουν με τον τρόπο αυτόν την ομαλή και φυσιολογική τους ανάπτυξη. Παρεμβαίνουν ανάμεσα στο παιδί και την απόφαση που πρέπει να ληφθεί ή την πράξη που πρέπει να συντελεσθεί και, αντί να το αφήσουν να αποφασίσει ή να ενεργήσει μόνο του -με τη βοήθειά τους ενδεχομένως- αποφασίζουν και ενεργούν οι ίδιοι για λογαριασμό του παιδιού, ανακόπτοντας κάθε δική τους διάθεση για πρωτοβουλία και δράση. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν στην εξάρτηση και την αναποφασιστικότητα. Τα παιδιά αυτά δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και όταν βρεθούν σε καταστάσεις που απαιτούν κάτι τέτοιο, ταλαντεύονται και μένουν αναποφάσιστα. Το αυτοσυναίσθημά τους είναι εξασθενημένο, εσωτερικά αισθάνονται ανασφάλεια, πολλές φορές δείχνουν εγωιστικές τάσεις και τυραννική ακόμη συμπεριφορά. Έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις και απορρίπτονται συχνά από το κοινωνικό τους περιβάλλον.

β. Οι **δημοκρατικοί ή συνεργατικοί** γονείς παρουσιάζουν την ιδανική συμπεριφορά προς τα παιδιά τους. Συνδυάζουν, όπως είδαμε, τη στοργή με την ενθάρρυνση για αυτάρκεια και αυθυπαρξία. Η στάση αυτή ευνοεί τη συμμετρική εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και βοηθά να αναπτύξει ισχυρό αυτοσυναίσθημα. Μέσα από τη σχέση αυτή το παιδί αποκτά συναισθηματική σταθερότητα, εμπιστοσύνη στον εαυτό του, φιλική διάθεση και συνεργατικότητα. Στον κοινωνικό τομέα οικειοποιείται με ευχέρεια τους διάφορους ρόλους, που δεν τους αποδέχεται ωστόσο αβασάνιστα και παθητικά, αλλά ύστερα από τη δική τους κριτική διεργασία. Για το λόγο αυτό δεν είναι πάντα τα πιο εύκολα παιδιά για τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς, αφού για να πράξουν κάτι, πρέπει να συμφωνεί με τη δική τους κρίση. Ξέρουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και γενικά είναι άτομα δημιουργικά και δραστήρια με υψηλές επιδιώξεις και επιτεύξεις στο σχολείο και την κοινωνία.

γ. Οι **αυταρχικοί** γονείς συνδυάζουν την εχθρική στάση με τον αυστηρό έλεγχο. Ο συνδυασμός αυτός προκαλεί ανάσχεση στην ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Επιφέρει συναισθηματικές εντάσεις που είναι δυνατό να οδηγήσουν τελικά σε ψυχονευρωτικές διαταραχές. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αστάθεια στη συμπεριφορά τους που διακρίνεται από επιθετικότητα και εριστική διάθεση. Πειθαρχούν και συμμορφώνονται μόνο όσο διαρκεί ο έλεγχος και εγκαταλείπουν την προσπάθεια με την απομάκρυνσή του προσώπου που επιβλέπει. Οι δυνατές μεταπτώσεις κυμαίνονται από την εξάρτηση και την υποτέλεια ως την υποκριτική στάση και την αντιπολιτευτική διάθεση που εκδηλώνεται με πρώτη ευκαιρία. Σε περίπτωση εκτροπής μπορεί να φτάσουν και ως την εγκληματική συμπεριφορά.

δ. Οι **φλεγματικοί** γονείς με την ψυχρή τους αδιαφορία εγκαταλείπουν τα παιδιά τους και η εξέλιξή τους γενικά επηρεάζεται από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ιδιαίτερη σημασία έχουν, στην περίπτωση αυτή, οι "άτυπες ομάδες" των συνομηλίκων, οι οποίες ορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του παιδιού και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του γενικότερα. Η έλλειψη όμως του

πρωταρχικού στοιχείου της αγάπης δεν παρέρχεται χωρίς σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η κατάσταση αυτή το ωθεί κατά κανόνα σε σύναψη σχέσεων με αντικοινωνικές ομάδες και περιθωριακά άτομα στα οποία ενσωματώνεται τελικά.

4. Κριτική αποτίμηση

Για την κριτική αποτίμηση που ακολουθεί τίθεται ως κριτήριο η δυνατότητα των ατόμων να ανταποκριθούν στις ανάγκες της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, κυρίως δε η ευχέρειά τους να **θέτουν σε εφαρμογή την κριτική ενσωμάτωση** που μνημονεύσαμε παραπάνω. Και όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό οι ικανότητες αυτές καλλιεργούνται αμέσως από την παιδική ηλικία. Ενισχύονται όμως περισσότερο στην εφηβική ηλικία. Στην ηλικία αυτή οι έφηβοι αποκτούν τη δική τους αυτόνομη προσωπικότητα, γι' αυτό και απαιτούν σεβασμό από το περιβάλλον τους. Ύστερα από όσα αναφέραμε λοιπόν, είναι εύκολο να αντιληφθούμε ποια από τις μορφές συμπεριφοράς συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή. Κατ' αρχήν οι δύο μορφές (γ και δ), που συνδέονται με αρνητική στάση και απόρριψη του παιδιού, δεν γίνονται αποδεκτές, αφού όπως φάνηκε από τη σχετική ανάλυση όχι μόνο δεν καλλιεργείται η κριτική ικανότητα και η αυτόνομη συμπεριφορά, αλλά δεν είναι εύκολο να εξελιχθεί ομαλά και αυτή ακόμη η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, επειδή απουσιάζει το πρωταρχικό στοιχείο της αγάπης. Κάθε ψυχοκοινωνική σχέση λοιπόν, που δεν περιέχει το απαραίτητο αυτό στοιχείο, απορρίπτεται.

Οι δύο άλλες μορφές συμπεριφοράς προϋποθέτουν την αγάπη και την αποδοχή του παιδιού, με διαφορετικό όμως συνδυασμό η καθεμιά. Στη μία περίπτωση (στους δημοκρατικούς γονείς) το στοιχείο αυτό συνδυάζεται με την ελευθερία στη δράση και την ελεύθερη έκφραση του παιδιού ή του εφήβου και στην άλλη, στους αυταρχικούς, με έλεγχο και περιορισμό των ενεργειών και των δραστηριοτήτων του. Η πρώτη έχει ως αποτέλεσμα τη διάπλαση ανθρώπων με κριτική συνείδηση, αυτόνομη συμπεριφορά και δημιουργική δράση, η δεύτερη καλλιεργεί συνήθως την αναποφασιστικότητα, την εξάρτηση ή την υποταγή. Στην περίπτωση του εφήβου όμως η υποταγή είναι σπάνια. Λόγω της ψυχοσύνθεσής του ο έφηβος αντιδρά σε παρόμοιες καταστάσεις αρνητικά, εμφανίζει αντιπολιτευτική διάθεση και όχι υποταγή. Αλλά και όταν δείξει υποτακτική συμπεριφορά, αυτή συνήθως συνοδεύεται με συναισθήματα υποβάθμισης και ταπείνωσης της προσωπικότητάς του, αισθάνεται μια μορφή ήττας με πολλές αρνητικές επιπτώσεις για τον ίδιο και για τις σχέσεις του με τους άλλους. Όπως φάνηκε όμως από την ανάλυση που κάναμε στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις και στις σύγχρονες μορφές της ανταγωνιστικής κοινωνίας, εκείνο που απαιτείται σήμερα από τους πολίτες είναι η ελευθερία συνδυασμένη με υψηλό αίσθημα ευθύνης. Είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που ευνοούν την κριτική ενσωμάτωση και ανταποκρίνονται στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, πάντα με την προϋπόθεση ότι τα άτομα αυτά εμφορούνται και από τις ανάλογες αξίες. Δεν υπάρχει συνεπώς καμιά αμφιβολία ότι η μορφή αυτή συμπεριφοράς είναι η μόνη που ανταποκρίνεται στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα. Πέραν τούτου, μέσα από τη σχέση αυτή καλλιεργούνται οι ιδιότητες του χαρακτήρα που ευνοούν την υψηλή επίδοση στο σχολείο και την κοινωνική ανέλιξη και επιτυχία των σημερινών παιδιών στην αυριανή κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

- Δημ. Βεργίδης, Ελ. Πρόκου**, Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ελληνικών, τόμ. Α', εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 2003
- Τάσ. Γιαννίτσης**, Παγκοσμιοποίηση και ο μεταβαλλόμενος ρόλος του κράτους, στο: Ηλίας Κατσούλης, Μπλάνκα Ανανιάδη, Σταύρος Ιωαννίδης (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 6)
- Διον. Γράβαρη, Ν. Παπαδάκη**, Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2005,
- Ivan Illich, Κοινωνία χωρίς σχολεία, Ελληνική μεταφ. Β. Αντωνόπουλος, Δημ. Ποταμιάνος, Αθήνα 1976,
- Ηλίας Κατσούλης, Μπλάνκα Ανανιάδη, Σταύρος Ιωαννίδης**, Παγκοσμιοποίηση: Οικονομικές, Πολιτικές, Πολιτισμικές όψεις, εκδ. Ι. Σίδερης, Αθήνα 2003
- Βλ. René König, Soziologie der Familie, 2η έκδοση, Stuttgart 1978, σελ. 63
- Ν. Μουζέλης** Κράτος, κοινωνία και αγορά στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα στο: Διον. Γράβαρης, Νικ. Παπαδάκης (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 7)
- A. Michel**, Κοινωνιολογία του γάμου και της οικογένειας, ελλην. Μεταφρ. Α. Μ. Μουσοπούρου, Αθήνα 1981
- Λουκ. Μουσοπούρου**, Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα, Αθήνα 1983.
- Λουκ. Μουσοπούρου**, Γυναικεία απασχόληση και οικογένεια στην Ελλάδα και αλλού, εκδ. Ι.Δ.Κολλάρου, Αθήνα 1985
- Σ. Μπουζάκης**, Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση, στο: Διον. Γράβαρης, Ν. Παπαδάκης (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 7)
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί και σημερινή κατάσταση, Στο ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, περιοδ. Παιδαγωγικού προβληματισμού, τεύχ. 2 Ιανουάριος Μάρτιος 1984, σελ. 3-23
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, 1^η έκδ. Γρηγόρης 1984, 10^η έκδοση Γρηγόρης 2005
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999 (9^η έκδ. 2005)
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, *Ελλιπείς οικογένειες και Κοινωνική Παιδαγωγική*, περιοδ. «Σχολείο και Ζωή», τεύχη 8, 9 και 10, 1982
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη Αθήνα 1984, 9η έκδοση Αθήνα 20
- Ι.Ε.Πιργιωτάκης**, *The Family in Greece*, στο: Journal of International and comparative education, Vol. II – No 6, Barcelona Spain, 1987, σελ. 598 κ.ε.
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, Πανεπιστήμιο και Ιδεολογία της αγοράς, στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκη Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλακτες συγκρούσεις, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 2001
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλακτες συγκρούσεις, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, Το Πανεπιστήμιο των αξιών: Η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt, στο: περιοδ. ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ειδικό αφιέρωμα για τα Πανεπιστήμια Ι, τεύχ. 13, Σάκουλας 2005
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, Νέα Πανεπιστημιακά Τμήματα: Προς μία νέα γενιά επιστημόνων; στο: Διον. Γράβαρη, Ν. Παπαδάκη Εκπαίδευση (βλ. Βιβλιογραφία αριθ. 7)
- Δημ. Θεμ. Τσάτσος**, Τα μεγάλα θεσμικά της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Σαββάλας, Αθήνα 2005
- G. Thomson**, Η αρχαία ελληνική κοινωνία. Τοπροϊστορικό Αιγαίπ, μτφρ. Γ. Βιστάκη, Αθήνα 1959
- Γ. Φλουρής**, Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1981
- Κ. Χριστομάνος**, Το σύνδρομο επιτυχίας και η κοινωνική κινητικότητα, περιοδ. ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, τεύχ. 22, Αθήνα 1982
- Max Horkheimer**, Απαρχές της φιλοσοφίας της Ιστορίας, Αθήνα 1989
- St. Hall, Dav. Held, Ant. McGrew**, Η νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός, Σαββάλας, β' έκδ. Αθήνα 2004

St. Hall, Br. Gieben, Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας, Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός, Σαββάλας, Αθήνα 2003

David Held & Anthony McGrew, Παγκοσμιοποίηση/Αντι- Παγκοσμιοποίηση, ελλην. Μετάφραση, Κατ. Κιτίδη, εκδ. ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ Αθήνα 2004,

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ηλίας Κατσούλης, Μπλάνκα Ανανιάδη, Σταύρος Ιωαννίδης, Παγκοσμιοποίηση: Οικονομικές, Πολιτικές, Πολιτισμικές όψεις, εκδ. Ι. Σίδηρης, Αθήνα 2003

Λουκ. Μουσούρου, *Οικογένεια και παιδί στην Αθήνα*, Αθήνα 1983.

David Held & Anthony McGrew, Παγκοσμιοποίηση/Αντι- Παγκοσμιοποίηση, ελλην. Μετάφραση, Κατ. Κιτίδη, εκδ. ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ Αθήνα 2004,

Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999 (9^η έκδ. 2005) Ιδιαίτερα το κεφάλαιο 3ο, «Σχολείο, Αγωγή και Κοινωνία»

Θεματική ενότητα Β΄
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 10)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι κυρίως να διαφανούν οι διασυνδέσεις μεταξύ της κοινωνίας και της οικογένειας. Πρέπει δηλαδή να γίνει κατανοητό ότι η οικογένεια αποτελεί ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και οι μεταβολές που συμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία, έχουν άμεσες επιπτώσεις στον εσωτερικό χώρο της οικογένειας. Με την έννοια αυτή η οικογένεια εξελίσσεται και μεταβάλλεται επηρεασμένη από τις ευρύτερες συνθήκες των εποχών. Κατά τον ίδιο τρόπο επηρεάζεται και η κοινωνικοποίηση των νέων, τόσο από την οικογένεια όσο και από την κοινωνία, αφού και οι δύο αυτοί θεσμοί ασκούν σοβαρή επίδραση στα αναπτυσσόμενα άτομα. Γι' αυτό και πρέπει να καταδειχθεί ότι μέσα από τον τρόπο που κοινωνικοποιούνται τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζεται η επίδοσή τους στο σχολείο και η σταδιοδρομία τους στην κοινωνία γενικά. Πρέπει επίσης να κατανοηθεί ότι μέσα από τις μορφές οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας η επικοινωνία μεταξύ των γενεών, που ήταν εντελώς αυτονόητη στον τρόπο διαβίωσης της παλαιάς παραδοσιακής οικογένειας, έπαυσε πλέον να υπάρχει. Σήμερα δεσπόζει η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές γενεές και γι' αυτό πρέπει από την πλευρά του σχολείου να αναπτυχθούν προγράμματα που θα γέρνουν σε επικοινωνία τις διάφορες γενεές μεταξύ τους.

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τρεις διδακτικές ενότητες:

- Κοινωνικό – οικογενειακό περιβάλλον (ώρες διδασκαλίας 3)
- Κοινωνία και κοινωνικοποίηση του ατόμου (ώρες διδασκαλίας 3)
- Συνεργασία των γενεών μεταξύ τους (ώρες διδασκαλίας 4)

Δεύτερη διδακτική ενότητα ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΕΝΕΩΝ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός της διδακτικής αυτής ενότητας είναι να κατανοηθεί η έλλειψη συνεργασίας που υπάρχει σήμερα ανάμεσα στις διάφορες γενιές. Πρέπει λοιπόν να κατανοηθούν οι λόγοι για τους οποίους σήμερα στα μικρά οικογενειακά σχήματα δεν υπάρχουν περιθώρια επικοινωνίας ούτε και προφέρονται ευκαιρίες για παρόμοιες συνεργασίες. Η πραγματικότητα αυτή δημιουργεί προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα στις γενιές, οι οποίες κατά τα άλλα οφείλουν να συνυπάρξουν στο κοινωνικό σύνολο. Από τη διάκριση αυτή θίγονται περισσότερο οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας. Το σχολείο δεν μπορεί να αγνοήσει τη νέα αυτή πραγματικότητα που γίνεται όλο και πιο πειστική στην εποχή μας. Επίσης τα σχολικά εγχειρίδια δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη τους το γεγονός αυτό και δεν προετοιμάζουν τους μαθητές σχετικά. Σκοπός της διδακτικής αυτής ενότητας είναι λοιπόν να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς πάνω στα σχετικά θέματα και να τους επιμορφώσει σε τρόπους αναζήτησης λύσεων.

Με την έννοια η διδακτική ενότητα αυτή παρουσιάζεται με δύο μέρη, ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό.

Στο θεωρητικό μέρος γίνεται σύντομη θεωρητική αναφορά στο θέμα για να κατανοηθεί περισσότερο.

Εκείνο όμως που προέχει είναι η αναζήτηση προτάσεων και τρόπων αντιμετώπισης του φαινομένου. Κι επειδή πρόκειται για αλλαγή εσωτερικών στάσεων και συμπεριφορών, προέχει να δοθεί βιωμένη γνώση. Προσφέρεται προς τούτο η διαθεματική προσέγγιση με τη μέθοδο Rproject, και θα εκπονηθούν παρόμοια προγράμματα.

Κείμενα β' διδακτικής ενότητας ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΕΝΕΩΝ

Καθηγητής **Ι.Ε.Πυργιωτάκης**
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος
Δημοτικής Εκπαίδευσης,
πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου
Κρήτης

Καθηγητής **Σπύρος Κρίβας**
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Πατρών

Διδακτική πρόταση:

Η διδασκαλία προτείνεται να γίνει κατά τον ακόλουθο τρόπο:

- Μετά τη σύντομη θεωρητική θεμελίωση του θέματος, ο επιμορφωτής θα διδάξει την ομαδική διδασκαλία και τη μέθοδο Project με βάση το παράδειγμα που παρατίθεται παρακάτω (περίπου δύο διδακτικές ώρες).
- Στη συνέχεια οι επιμορφούμενοι χωρίζονται σε ομάδες, επιλέγουν ένα ανάλογο θέμα και κάθε ομάδα επεξεργάζεται ένα δικό τους Project, όπως προτίθενται οι επιμορφούμενοι να το εφαρμόσουν αργότερα στην πράξη (3^η διδακτική ώρα).
- Στη συνέχεια οι επιμορφούμενοι συνέρχονται σε ολομέλεια και κάθε ομάδα παρουσιάζει το δικό της Project. Ακολουθεί συζήτηση για βελτίωση και τελειοποίηση των παρουσιαζόμενων Project (4^η διδακτική ώρα).

Θεωρητική θεμελίωση του προβλήματος

Το θέμα των σχέσεων και της συνεργασίας των γενεών είναι πάντα επίκαιρο. Ιδιαίτερα στην μεταμοντέρνα εποχή μας, στην οποία οι γενιές βιώνουν σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο το «τέλος της βεβαιότητας», αλλά και ζουν σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης, της πολυπλοκότητας και της «επικινδυνότητας», του εντόνου ανταγωνισμού και της καταναλωτικής μανίας και της κρίσης των αξιών γίνεται επιτακτικό. Υπό το σκεπτικό αυτό τίθεται το ερώτημα: Πως θα μπορέσουν να λειτουργήσουν ανώδυνα και αποτελεσματικά οι διαγενεακές σχέσεις, ώστε να εγκαθιδρυθούν μεταξύ των γενεών σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας;

Για τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος είναι απαραίτητο να ανατρέξουμε στην προνεωτερική εποχή και να επαναφέρουμε στη μνήμη μας όσα σε άλλη διδακτική ενότητα αναλύσαμε, δηλαδή τους μετασχηματισμούς και τις μεταβολές που έχει υποστεί η οικογένεια στη διαδοχική πορεία των αιώνων.³⁴ Όπως αναφέραμε στο κεφάλαιο αυτό, οι μεταβολές αυτές θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής:

³⁴ Βλ. Τη διδακτική ενότητα κοινωνικό-οικογενειακό περιβάλλον

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Χαρακτηριστικά της αγροτικής και της σύγχρονης οικογένειας. Μια αντιπαράθεση

<u>Αγροτική οικογένεια</u>	<u>Σύγχρονη οικογένεια</u>
Οικογένεια πολλών γενεών	Πυρηνική οικογένεια
Πατριαρχική οικογένεια	Συντροφική οικογένεια
Τόπος κατοικίας συμπίπτει με τον τόπο εργασίας	Σαφής διάκριση των δύο χώρων
Αυτάρκες (κλειστό) οικονομικό σύστημα	Καταναλωτικό οικογενειακό σύστημα
Σταθερότητα αξιών και ρόλων	Ρευστότητα αξιών και ρόλων
Μεγάλος αριθμός γεννήσεων	Περιορισμένος αριθμός γεννήσεων
Παιδιά συμβάλλουν στην παραγωγή	Παιδιά αποτελούν μονάδα κόστους
Παραδοσιακές μορφές αγωγής	Τυπική οργάνωση του σχολείου
Συμβίωση και καθημερινή επικοινωνία μεταξύ των γενεών	Διαχωρισμός και έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των γενεών

Σύμφωνα με την ανάλυση αυτή, η οικογένεια είχε εντελώς διαφορετική δομή από αυτήν που έχει ή τείνει να αποκτήσει σήμερα. Ήταν **εκτεταμένη οικογένεια πολλών γενεών**,³⁵ με πατριαρχική δομή και λειτουργούσε ως **μονάδα παραγωγής και κατανάλωσης**. Φρόντιζε δηλαδή να παράγει μόνη της ό,τι χρειαζόταν και κατανάλωνε σχεδόν μόνο ό,τι είχε από τη δική της παραγωγή³⁶. Λειτουργούσε ως «**κλειστό οικονομικό σύστημα**» και διακρινόταν από «αυτάρκεια», γεγονός που της επέτρεπε να στηρίζεται στις δικές της δυνατότητες. Οι επαφές με τον υπόλοιπο κόσμο ήταν ως εκ τούτου περιορισμένες. Το παιδί γεννιόταν μέσα στην ομάδα της οικογένειας, μεγάλωνε και παρέμενε μέσα σ' αυτήν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, αναπτύσσοντας ελάχιστες μόνο επαφές με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο³⁷.

Καθώς μάλιστα **συμβιούσαν πολλές γενεές** μέσα στον ίδιο χώρο, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να έρθουν από πολύ νωρίς σε επαφή και επικοινωνία με τους ρόλους όλων των ηλικιών και όλων των περιπτώσεων, τους οποίους και αποδέχονταν κατά κανόνα³⁸. Καθώς ερχόταν δηλαδή σε επαφή με τα άλλα μέλη της οικογένειας, καθώς έπραττε και ενεργούσε μαζί τους, μάθαινε το σημερινό και αυριανό του ρόλο μέσα από την καθημερινή συμβίωση, αβίαστα και φυσικά. Αυτό μάλιστα διευκολυνόταν από το γεγονός ότι **οι ρόλοι ήταν καθορισμένοι από τη θέση του ατόμου** στην ομάδα, προσδιορίζονταν από αυστηρά προδιαγεγραμμένες προσδοκίες και στερεότυπα και γίνονταν αποδεκτοί ως είχαν, χωρίς να αφήνουν στις περισσότερες περιπτώσεις περιθώρια για δημιουργική παρέμβαση του ατόμου. Έτσι ήταν περίπου γνωστό ότι η γιαγιά έγγεθε ή έπλεκε κάλτσες, η μητέρα φρόντιζε τον πατέρα και τις δουλειές του σπιτιού, η κόρη κεντούσε ή ύφαινε στον αργαλειό. Το κορίτσι λοιπόν από πολύ μικρό μάθαινε το μελλοντικό του ρόλο και γνώριζε τι θα κάνει και πώς θα συμπεριφερθεί, ως μεγαλύτερη αδελφή, ως σύζυγος και μητέρα ή ως γιαγιά

³⁵ Τέτοιες οικογένειες, στα κλασικά τους πρότυπα, αναφέρονται συχνά στην Παλαιά Διαθήκη

³⁶ Βλ. . Ι.Ε. Πυργιωτάκη, *Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί και σημερινή κατάσταση*, Στο ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, περιοδ. Παιδαγωγικού προβληματισμού, τεύχ. 2 Ιανουάριος Μάρτιος 1984, σελ. 15

³⁷ Είναι δηλ. γνωστό ότι στις οικογένειες αυτές υπήρχε αυστηρός καθορισμός των ρόλων που προέκυπτε από τη σταθερότητα των συνθηκών.

³⁸ Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, *Κοινωνιολογία της Οικογένειας...*, όπ. παρ., σελ. 15

αργότερα. Το ίδιο βεβαίως συνέβαινε και με τα αρσενικά παιδιά, για τα οποία επίσης οι ρόλοι ήταν προκαθορισμένοι, συγκεκριμένοι και σαφείς και τα αγόρια της οικογένειας είχαν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή μαζί τους, στο πρόσωπο του μεγαλύτερου αδελφού, του πατέρα, του παππού κλπ³⁹.

Είναι προφανές ότι μέσα στο ευρύ αυτό οικογενειακό σχήμα εκπροσωπούσαν συμμετρικά όλες οι γενιές και, με τον τρόπο που είχε διαμορφωθεί η ζωή και η δράση των μελών της οικογένειας, το παιδί ερχόταν αναγκαστικά σε συχνή καθημερινή επαφή και συνεργασία με όλες οι γενιές, χωρίς διάκριση. Η απομόνωση και η αποξένωση των γενεών, ως κοινωνικό φαινόμενο, ήταν συνεπώς εντελώς άγνωστο και αδιανόητο. Σήμερα το νέο οικογενειακό σχήμα της μικρής ή/και πυρηνικής οικογένειας που κυριαρχεί γενικά έχασε τα περισσότερα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Στα νέα οικογενειακά σχήματα οι γενιές απομακρύνθηκαν η μια από την άλλη και το παιδί δεν έχει πλέον τη δυνατότητα να επικοινωνήσει με τις άλλες γενιές και κυρίως με την τρίτη ηλικία. Εξάλλου όπως είδαμε στην αρχή⁴⁰ ο η ηλικία του γάμου γίνεται όλο και μεγαλύτερη. Η «καθυστερημένη» αυτή είσοδος στο γάμο συνεπάγεται μείωση της γυναικείας γονιμότητας και καθυστερημένη απόκτηση εγγονιών από την τους ανθρώπους της τρίτης ηλικίας. Αυτό με τη σειρά του επιφέρει μείωση του χρόνου «συνύπαρξης» των εγγονιών με τη γιαγιά και κυρίως με τον παππού.

Εκτός όμως από τις εξελίξεις αυτές στις σύγχρονες κοινωνίες η ζωή φαίνεται να παίρνει μια οριζόντια διάταξη και να ομαδοποιείται κατά ηλικίες. Έτσι τα παιδιά στο σχολείο έρχονται σε επαφή κυρίως με συνομηλίκους, οι εργαζόμενοι, ως ομάδα εργατικού δυναμικού, έρχονται επίσης σε επαφή με άτομα της ίδιας ή παρεμφερούς ηλικίας και η λεγόμενη τρίτη ηλικία βιώνει συχνά την απομόνωση και την αποξένωση από τους υπόλοιπους. Βέβαια, ευτυχώς, σήμερα το σύγχρονο Κράτος Πρόνοιας διευρύνει το πλέγμα των αρμοδιοτήτων του και με τους νέους θεσμούς που δημιουργεί (Οίκους Ευγηρίας, ΚΑΠΗ, Κοινωνική Ασφάλιση κλπ.) παρουσιάζει την τάση να παρεμβαίνει και να αναλαμβάνει λειτουργίες περίθαλψης και προστασίας (στο βαθμό πάντα που επιτυγχάνεται αυτό) και δεν παρουσιάζονται μεγάλα κοινωνικά προβλήματα. Όμως το πρόβλημα της επικοινωνίας μεταξύ των γενεών εξακολουθεί να παραμένει έντονο και το ερώτημα που τίθεται είναι πώς θα μπορούσε να καλυφθεί αυτό το κενό και να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ των γενεών;

Στο ερώτημα η απάντηση που θα δοθεί εμπεριέχει στοιχεία, που αφορούν και τους δύο σχετιζόμενους πόλους: Τη νέα γενιά και την ή τις προηγούμενες γενιές. Ένα πρώτο στοιχείο που διαφοροποιεί τις γενιές είναι οι αξίες. Όπως είναι γνωστό, οι αξίες δεν υπάρχουν ως αυθύπαρκτες και αμετάβλητες οντότητες μέσα σε μια κοινωνία, που πρέπει να τις αναζητήσουμε και να τις ανακαλύψουμε. Οι αξίες που επικρατούν σε διάφορους -έτσι και αλλιώς ευρισκόμενους σε εξέλιξη- κοινωνικούς σχηματισμούς είναι ένα υπερατομικό μόρφωμα, που σημαίνει ένα κοινωνικό δημιούργημα, όπως η γλώσσα, οι θεσμοί, οι κανόνες κ.α. Τούτο σημαίνει ότι οι αξίες είναι ιστορικά υποκείμενα, δηλαδή αλλάζουν από εποχή σε εποχή μέσα στις γενικότερες αλλαγές που συμβαίνουν σε μια κοινωνία. Αλλαγές στην τεχνολογία, στο σύστημα παραγωγής, στον κόσμο της εργασίας επιφέρουν αλλαγές στις αξίες και στις ανθρώπινες σχέσεις.

³⁹ Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Κοινωνιολογία της Οικογένειας..., όπ. παρ., σελ. 15 κ.ε.

⁴⁰ Βλ. τη διδακτική ενότητα «Δομή μορφή οικογένειας»

Σχετικά με την κοινωνική προέλευση των αξιών ο Bennet παρατηρεί: «η αξία είναι κάτι που πρέπει να παραχθεί. Ένα έργο έχει αξία μόνο όταν αξιολογείται και αξιολογείται μόνο σε σχέση προς ένα ορισμένο σύνολο αξιολογικών κριτηρίων που μπορεί να είναι ηθικά, πολιτικά ή αισθητικά. Το πρόβλημα της αξίας είναι πρόβλημα κοινωνικής παραγωγής της αξίας». Πώς τοποθετούνται και πώς αντιλαμβάνονται οι δύο πόλοι των γενεών τις σύγχρονες αξίες; Θα θελήσουν οι παλαιότερες γενιές να επιβάλλουν τις δικές τους αξίες στους νέους επειδή τις θεωρούν σπουδαιότερες ή θα ζητήσουν μέσα από διαδικασίες συνεργασίας και ανοχής να βρουν -αποδεκτό και από τους δύο- ένα *modus vivendi* συλλογίζόμενοι ότι κάθε νέα γενιά θέλει να ανοίξει τη ζωή της με παρθένο μητρώο και ότι οι στάσεις των νέων προς τις αξίες, όπως και η επικοινωνία και οι διανθρώπινες σχέσεις θα πρέπει να κατανοηθούν στο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο που τις παράγει, αλλιώς υπάρχει κίνδυνος να ερμηνευθούν λαθεμένα ως «ελαττώματα» των νέων.

Μια άλλη δέσμη καταστάσεων που διέσπασαν τις επικοινωνιακές σχέσεις και του αποξένωσαν από τους άλλους και τον εαυτό τους είναι η πληθυσμιακή έκρηξη, η συρρίκνωση των ανθρώπων στα μεγάλα αστικά κέντρα, οι τιμωμένοι πόλεις, η αγωνία της ανεργίας κ.α. Όπως παρατηρεί η Σεραφετινίδου: «Η ανωνυμία και η μοναξιά, η ομοιομορφία και η παθητικότητα ως κεντρικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών σχέσεων είναι ένα σημείο των καιρών μας». Άλλα στοιχεία που δημιουργούν επίσης αντιθέσεις μεταξύ των γενεών είναι ο τρόπος που κοινωνικοποιούνται τα παιδιά στο πλαίσιο της σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας, οι επιδράσεις των ΜΜΕ, που οδηγούν στην ομοιομορφία και την παθητικότητα αλλά και την παραβατικότητα.

Ένα πρόσθετο στοιχείο είναι ο τρόπος με τον οποίο κοινωνικοποιούνται τα παιδιά παραμένοντας πολλές ώρες έξω από την οικογένεια σε εκπαιδευτικά ιδρύματα. Όπως αναφέραμε στο κεφάλαιο για την κοινωνικοποίηση, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και όσο μεταβαίνουμε από την πρωτογενή στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση εξασθενίζει η κοινωνικοποιητική δύναμη της οικογένειας και αυξάνονται οι κοινωνικοποιητικές δυνατότητες άλλων φορέων. Με την έννοια αυτοί οι φορείς αυτοί κοινωνικοποίησης αναλαμβάνουν πολλές από τις λειτουργίες της οικογένειας ευνοώντας την ανάπτυξη απρόσωπων τυποποιημένων και συναισθηματικά επιφανειακών σχέσεων των παιδιών με τα ενήλικα μέλη του οικογενειακού συστήματος. Σε αντίθεση δηλαδή με τις στενές και βιωματικές σχέσεις της παραδοσιακής οικογένειας τα παιδιά βιώνουν σήμερα τις όλο και περισσότερο απρόσωπες σχέσεις μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.

Για όλους αυτούς τους λόγους, φαίνεται να διευρύνεται το χάσμα των γενεών στη σημερινή εποχή, χωρίς αυτό να προκύπτει από βιολογικά στοιχεία: πρόκειται, κυρίως, για επίκτητο πολιτισμικό στοιχείο. Η μόνη απάντηση που μπορεί να δοθεί είναι η συνεργασία μεταξύ των γενεών. Οι σημερινοί νέοι χρειάζονται περισσότερο πλησίασμα, επικοινωνία και διάλογο, ο οποίος μπορεί να αποτελέσει τη γέφυρα συνεννόησης των γενεών και την κάλυψη του χάσματος των γενεών. Ο αυταρχισμός και άσκηση εξουσίας της παλαιότερης γενιάς προς την νεότερη οδηγεί σε εντάσεις και σε αδιέξοδα. Η συνεργασία και η ειλικρινής συζήτηση πάνω στα διαγενεακά προβλήματα αποτελούν εγγύηση για τη δημιουργία κλίματος καλής συνεργασίας και την εξισορρόπηση των τυχόν διαταραγμένων διαπροσωπικών σχέσεων. Για να αντιμετωπισθεί το θέμα αυτό πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε οι γενιές να έρχονται από πολύ νωρίς σε επαφή μεταξύ τους και να δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας.

Το θέμα αυτό δεν φαίνεται να έχει απασχολήσει σοβαρά τους εκπαιδευτές των αναλυτικών προγραμμάτων και τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων. Έτσι, η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας παραμένει μάλλον αδιάφορη. Τα σχολικά βιβλία δεν αναφέρονται παρά σε ελάχιστες μόνο περιπτώσεις στο θέμα και το σχολείο δεν φαίνεται επίσης να δίνει ευκαιρίες για να καλλιεργηθούν μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στις γενιές. Σήμερα ωστόσο οι εκπαιδευτικές συγκυρίες, όπως έχουν διαμορφωθεί προσφέρουν ευνοϊκούς όρους για την ευόδωση μιας τέτοιας προσπάθειας, σε αντίθεση με τα προγενέστερα χρόνια. Από τότε δηλαδή που η εκπαίδευση στην Ελλάδα περιήλθε στην αρμοδιότητα του κράτους, όλοι διδάσκονταν με τα ίδια Αναλυτικά Προγράμματα, τα ίδια βιβλία και τα ίδια μέσα. Έτσι, μέχρι και το τέλος σχεδόν του 20^{ου} αιώνα η εκπαίδευση διατηρήθηκε άκρως κρατική και ενιαία για όλους.

Σήμερα όμως με τις διάφορες εκπαιδευτικές καινοτομίες έχει επέλθει μερική απελευθέρωση του σχολικού προγράμματος. Εκπαιδευτικές καινοτομίες όπως το Ολοήμερο Σχολείο, η ευέλικτη ζώνη, η διαθεματικότητα κλπ. αφήνουν πολλά περιθώρια στο σχολείο να διευρύνει τα γνωστικά του αντικείμενα και επιτρέπουν να εισέλθουν στα προγράμματά του, θέματα που αναφέρονται σε επίκαιρα πρόβλημα και δίνουν την ευκαιρία να καλυφθούν τα διάφορα κενά που δημιουργούνται σε κάθε περιοχή της χώρας. Θεωρώ λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί μας έχουν χρέος να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που δίδονται με τη διαθεματικότητα και τις λοιπές καινοτόμες δράσεις, ώστε να εμπλουτίσουν τα προγράμματα του σχολείου με κοινωνικά θέματα και να απαλλάξουν από την ακαδημαϊκή μονομέρεια που το διακρίνει. Είναι καιρός το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης να στραφεί στις ιδιαιτερότητες και τα διαφοροποιημένα πρόβλημα της κάθε περιοχής, τα οποία το σχολείο πρέπει επιτέλους να συμπεριλάβει στα προγράμματα και στα βιβλία του.

Εξάλλου αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για να αρθεί η δυσλειτουργία που παρατηρείται ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Ένα ευέλικτο σχολείο οφείλει λοιπόν να παρακολουθεί τις κοινωνικές εξελίξεις, να παρεμβαίνει συμπληρωματικό τρόπο και να καλύπτει κοινωνικές ανάγκες. Στα πλαίσια της σχολικής εργασίας μπορεί λοιπόν να εφαρμοσθεί ένα ανάλογο πρόγραμμα με τη μέθοδο Project. Είναι επίσης γεγονός ότι τελευταία έχουν γίνει πολλά προγράμματα επιμόρφωση στη μέθοδο Project και τη διδασκαλία με ομάδες. Ωστόσο η παρούσα επιμόρφωση δεν μπορεί να θεωρήσει δεδομένο ότι εκπαιδευτικοί που μετέχουν σ' αυτήν είναι όλοι κάτοχοι και χειριστές των σχετικών μεθόδων. Βασική προϋπόθεση αποτελεί προς τούτο η εκμάθηση της μεθόδου από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν κατόπιν να εφαρμόσουν ανάλογα προγράμματα. Αντί λοιπόν να επιδοθούμε σε θεωρητική ανάλυση του θέματος θα επεξεργαστούμε πρακτικά τις σχετικές μεθόδους και θα δώσουμε ανάλογα παραδείγματα συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας. Πρόκειται για την ομαδική διδασκαλία και τη μέθοδο Project. Στο τέλος παρουσιάζουμε μια ακόμη μέθοδο διδασκαλίας που δεν είναι ακόμη ιδιαίτερα γνωστή στην Ελλάδα, «το εργαστήριο του μέλλοντος» (Die Zukunftswerkstatt).

Συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας

Όσο μπορούμε να κρίνουμε από τη γενική μας εμπειρία, θεωρούμε ότι υπάρχει μια -δικαιολογημένη θα έλεγα- σύγχυση στον κόσμο των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την ομαδική διδασκαλία και τη μέθοδο project. Πριν λοιπόν προχωρήσουμε στην

επεξεργασία των θεμάτων σχετικά με τη συνεργασία των γενεών -που προτείνουμε να γίνει με τη μέθοδο project- θεωρώ ότι είναι απολύτως απαραίτητο να επεξεργασθούμε τις δύο αυτές όμοιες αλλά ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ μεθόδους, ώστε να αποσαφηνισθούν και διευκρινισθούν τα όρια και οι απαιτήσεις της μιας και της άλλης μεθόδου, όπως τουλάχιστο θα τις χρησιμοποιούμε εδώ. Για λόγους θεματικής ενότητας και καλύτερης κατανόησης αρχίζουμε από την διδασκαλία σε ομάδες. Και οι δύο μέθοδοι παρουσιάζονται με τρόπο απλό, αποβλέποντας κυρίως στο να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ικανό να εφαρμόζει τις μεθόδους αυτές, χωρίς δυσκολίες και προβλήματα.

A. Ομαδική διδασκαλία

Ο Brunner είχε πει ότι μπορούμε να διδάξουμε τα πάντα στο παιδί, αρκεί να βρούμε τον «έντιμο τρόπο». Ως «έντιμο τρόπο» ο Brunner εννοεί, τον τρόπο που ταιριάζει στην ψυχοπνευματική ωριμότητα του παιδιού, στη συγκεκριμένη στιγμή. Όσο κι αν αυτό φαίνεται εύκολο παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην πράξη. Είναι δύσκολο στο δάσκαλο να συλλάβει τον τρόπο και τις λειτουργίες της σκέψης του παιδιού, γιατί οι δική του τρόποι σκέψης και η λειτουργία του δικού του εγκεφάλου, είναι λειτουργίες του ώριμου, όχι του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Το καλύτερο μέσο βεβαίως είναι εδώ η επιστημονική του κατάρτιση. Αυτός που χωρίς επιστημονικές γνώσεις μπορεί να βρει τον «έντιμο τρόπο» είναι το ίδιο το παιδί, ο συμμαθητής. Ο λόγος είναι απλός, ο συνομήλικος έχει τους ίδιους ή παρόμοιους τρόπους σκέψης και δεν μπορεί παρά να ανταποκρίνεται καλύτερα στην ανάγκη αυτή. Οφείλομε λοιπόν να ενεργοποιήσουμε το ίδιο το παιδί, τον συμμαθητή. Και προς τούτο προσφέρεται η διδασκαλία σε ομάδες. Πέραν τούτου όμως η ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας καλλιεργούν και άλλες ακόμη αρετές και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του παιδιού, για τα οποία θα γίνει λόγος παρακάτω.

Φάσεις της ομαδικής διδασκαλίας

Η εφαρμογή της διδασκαλίας σε ομάδες διέρχεται από τρεις κυρίως φάσεις.

A΄ ΦΑΣΗ

Στην Α΄ φάση ο εκπαιδευτικός με βάση το σκοπό και τους στόχους που έχει κατά νου συγκροτεί μόνος του τις ομάδες και αναθέτει εργασία, αφού καθοδηγήσει τους μαθητές και τους υποδείξει τι ακριβώς περιμένει από την κάθε ομάδα. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός έχει διάφορες δυνατότητες στη συγκρότηση των ομάδων. Επιλέγει αυτή που θεωρεί ο ίδιος ως περισσότερο αποτελεσματική. Έτσι, αν για παράδειγμα θέλει να προκαλέσει την βοήθεια των αδυνάτων από τους καλύτερους μαθητές, η συγκρότηση των ομάδων γίνεται από μαθητές διαφορετικού επιπέδου, ώστε οι καλοί να βοηθήσουν τους αδύνατους. Αν πάλι επιθυμεί να δοκιμάσει ή να ανεβάσει το επίπεδο όλων των μαθητών τότε συγκροτεί τις ομάδες από μαθητές ομοιογενούς επιπέδου, ώστε να δώσει σε κάθε ομάδα εργασία ανάλογη του επιπέδου των μαθητών που την απαρτίζουν. **Εκείνο που είναι σημαντικό στην ομαδική διδασκαλία, είναι ότι η συγκρότηση των ομάδων επαφίεται στην κρίση του εκπαιδευτικού, ο οποίος και τις συγκροτεί ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκει.**

B΄ ΦΑΣΗ

Στην ομαδική διδασκαλία σημειώνεται αναγκαστικά η μεγάλη αντιστροφή των ρόλων. Με τις μετωπικές μεθόδους διδασκαλίας το δραστήριο μέλος της ομάδας ήταν πάντα ο δάσκαλος. Αυτός έχει την πρωτοβουλία των κινήσεων και των ενεργειών, ενώ οι μαθητές τον παρακολουθούν και προσπαθούν να μάθουν αυτά που τους

διδάσκει ή τους υποδεικνύει. Τώρα, ξαφνικά, με την ομαδική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός αισθάνεται, τουλάχιστον στην αρχή, περιθωριοποιημένος και ενδέχεται να αισθανθεί ακόμη και υποτιμημένος. Ενώ δηλαδή είχε συνηθίσει να είναι στραμμένα τα βλέμματα όλων πάνω του, τώρα, ξαφνικά, αισθάνεται αγνοημένος και κάποιοι του έχουν στρέψει την πλάτη, λόγω της θέσης στην οποία κάθονται. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να απαλλαγεί σύντομα από τέτοιου είδους συναισθήματα και να προσπαθήσει να βρει το νέο του ρόλο. Το ρόλο του συντονιστή, του εμπνευστή, του ανθρώπου που συμβουλεύει χωρίς να προσβάλλει, ενθαρρύνει και υποβοηθά χωρίς να υποτιμά κανέναν. Κινείται λοιπόν από τη μια ομάδα στην άλλη αθόρυβα και διακριτικά, παρακολουθεί, υποβοηθά, ενισχύει τους αδύνατους και άτολμους και περιορίζει τους πολύ δυναμικούς για να έχουν συμμετοχή και οι άλλοι. Οι μαθητές εκφράζονται, εργάζονται, καταγράφουν.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Τέλος, στην τρίτη φάση ανακοινώνονται και (ενδεχομένως γράφονται στον πίνακα με λέξεις κλειδιά) τα αποτελέσματα των ομάδων. Οι άλλοι μαθητές (αντι)γράφουν στο τετράδιό τους. Γίνεται συζήτηση σύγκριση, αντιπαράθεση κατανόηση. Σημαντικό είναι στη φάση αυτή να μάθουν όλοι όλα και όχι μόνο να ανακοινώσει κάθε ομάδα τα δικά της αποτελέσματα και να περιοριστεί σ' αυτό. Η επιμονή και η συμμετοχή του δασκάλου είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαδικασία αυτή. Μετά τη εκπλήρωση της αποστολής και την λήξη των εργασιών τους οι ομάδες διαλύονται. Αν συγκροτηθούν ξανά, θα συγκροτηθούν εξ αρχής από τον εκπαιδευτικό και πάλι, με βάση τα νέα κριτήρια και τη νέα τους αποστολή.

Η ομαδική διδασκαλία μπορεί να εφαρμοστεί τόσο για την διδασκαλία ενός νέου αντικειμένου, όσο και για την βαθύτερη επεξεργασία και άσκηση ενός αντικειμένου που έχει διδαχθεί. Έτσι για παράδειγμα στο μάθημα της γεωγραφίας ο δάσκαλος μπορεί να κάνει τη διδασκαλία του αντικειμένου εξ αρχής χωρίζοντας τους μαθητές σε ομάδες και αναθέτοντας σε κάθε ομάδα μια συγκεκριμένη εργασία. Π.χ. η ομάδα Α΄ κατανομή του πληθυσμού/πόλεις, η ομάδα Β΄ κλιματολογικές συνθήκες/προϊόντα κ.ο.κ. Στην ολομέλεια οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους και γίνεται περαιτέρω ανάλυση και συζήτηση. Κατά τον ίδιο τρόπο ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει στην Αριθμητική π.χ. μια ενότητα και να δώσει ασκήσεις στις διάφορες ομάδες προκειμένου να εμβαθύνουν και να εμπεδώσουν τα διδαχθέντα.

B. Η μέθοδος Project

Εκείνο που πρέπει να τονιστεί αρχικά είναι ότι το project δεν αποτελεί μέθοδο διδασκαλίας ή τουλάχιστον **δεν αποτελεί μόνο μέθοδο διδασκαλίας**. Με τη λέξη αυτή εννοούμε ένα οργανόγραμμα δράσης, ένα σχέδιο σύμφωνα με το οποίο θα κινηθούμε, θα οργανώσουμε τη δράση και τις δραστηριότητές μας, για να φέρομε σε πέρας μια αποστολή, ένα σκοπό.

Με την έννοια αυτή το project βρίσκει εφαρμογή σε πολλές εκδηλώσεις του βίου καθημερινά. Όταν φεύγουμε από το σπίτι μας και έχουμε σχεδιάσει πού θα πάμε, έχουμε χαράξει στο μυαλό μας (ή σε ένα χαρτί) την πορεία και τις δραστηριότητες που έχουμε να εκπληρώσουμε, όταν με τρόπο συντονισμένο και σχεδιασμένο αναθέτουμε στο/στη σύζυγο μας αυτό ή το άλλο, όταν δίνουμε στον έναν συνεργάτη μας να κάνει τούτο και στον άλλο συνεργάτη μας να κάνει εκείνο, αυτό είναι ένα project, ένα οργανόγραμμα κατανομής αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων, ένα σχέδιο δράσης και δραστηριοτήτων για την εκπλήρωση μιας αποστολής. Όταν π.χ. ο διευθυντής του σχολείου (ή μιας επιχείρησης) συγκαλεί το διδακτικό προσωπικό και οργανώνουν την σχολική εργασία

του έτους, όταν γίνεται η κατανομή των τμημάτων και των τάξεων, όταν καταγράφουν όλοι μαζί τις εξωσχολικές δραστηριότητες του έτους, τις σχολικές εορτές και τις άλλες εκδηλώσεις του σχολείου και ύστερα συνομιλούν και με συντονιστή τον διευθυντή, χωρίζονται σε ομάδες και προβαίνουν στην κατανομή των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεων, τότε τίθεται σε εφαρμογή ένα project. Εννοείται ότι στην περίπτωση του σχολείου θα υπάρχουν ενδιάμεσες συνεδριάσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα με πρόθεση την επισκόπηση της κατάστασης, την ενημέρωση όλου του συλλόγου των διδασκόντων από κάθε ομάδα και την ανταλλαγή απόψεων, τη συζήτηση των δυσκολιών και την από κοινού αναζήτηση λύσεων. Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο λοιπόν το project είναι καθημερινά στη ζωή μας, συνειδητά ή ασυνειδητά.

Αυτή η ίδια δραστηριότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην οργάνωση της διδασκαλίας, αν επιδιώκουμε να μεταφέρομε το βάρος της αναζήτησης των γνώσεων από το δάσκαλο στον ίδιο το μαθητή, αν θέλομε να δώσομε στους μαθητές τη δυνατότητα να εργασθούν οι ίδιοι για να αναζητήσουν τη γνώση και να μεταβούμε από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σχολείο, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα τη βιωματική μάθηση. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος συντονίζει την όλη διαδικασία, συνεργάζεται με τους μαθητές, επιλέγουν από κοινού το θέμα του ενδιαφέροντός τους, ορίζουν τους τομείς (υποθέματα) πάνω στους οποίους θα εργασθούν, κάνουν την κατανομή των μαθητών σε ομάδες, ορίζουν ποια υποενοότητα θα πάρει κάθε ομάδα, χαράσσουν ένα χρονοδιάγραμμα εργασιών και δραστηριοτήτων και επιδίδονται στην πραγμάτωσή του και στην επίτευξη του σκοπού τους. Όλος αυτός ο τρόπος οργάνωσης, το σχέδιο δράσης, το project δηλαδή, μπορεί να διδαχθεί, ώστε να γίνεται πιο συστηματικά και ποιο αποτελεσματικά. Θέλομε όμως να τονίσουμε εξ αρχής ότι **αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι το σχέδιο αυτό καθαυτό, αλλά η πραγμάτωση του σκοπού, τον οποίο υπηρετεί και η εκπλήρωση των αναγκών τις οποίες προτίθεται να καλύψει.** Αυτό προέχει σε κάθε περίπτωση. Δεν είναι ορθό λοιπόν να παρακάμψουμε τις ανάγκες μας ή να τις αφήσομε ανεκπλήρωτες προκειμένου να θέσομε σε πλήρη εφαρμογή ένα τυπικό σχέδιο εργασίας, ένα project, που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τις σχολικής μας πραγματικότητας. Το σχέδιο αυτό πρέπει να έχει ευελιξία και να μπορεί να αναμορφωθεί και να αναπροσαρμοσθεί ανάλογα με τις ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν ώστε να επιτευχθεί η μελέτη του αντικειμένου. Μετά από τις διευκρινήσεις αυτές μπορούμε να προβούμε στην περιγραφή του project, με τις διάφορες διαδοχικές φάσεις εργασίας και δραστηρίωσης των μετεχόντων σ' αυτό.

Τα διαδοχικά βήματα της μεθόδου Project

Στο σημείο αυτό θα παρακολουθήσομε τα διαδοχικά βήματα της μεθόδου, όπως αυτά μπορούν να εφαρμοσθούν στην πράξη. Τα βήματα αυτά είναι κατά κανόνα τα ακόλουθα:

1. Παρακίνηση για συμμετοχή/Επιλογή του θέματος
2. Καθορισμός του σκοπού και των στόχων
3. Επιμερισμός του θέματος σε υποθέματα
4. Συγκρότηση των ομάδων
5. Καθορισμός και πορεία της εργασίας
6. Συγκέντρωση υλικού
7. Διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότηση
8. Επεξεργασία υλικού/διαπιστώσεις/πορίσματα
9. Ανακοίνωση αποτελεσμάτων

Τα διαδοχικά αυτά βήματα της μεθόδου θα αναλυθούν παρακάτω με βάση ένα συγκεκριμένο παράδειγμα όπως εφαρμόζεται στην πράξη. Στο μεταξύ συγκρίνονται εδώ οι δύο μέθοδοι διδασκαλίας με τις ομοιότητες και τις διαφορές τους και τονίζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που καλλιεργούνται στην προσωπικότητα του δασκάλου και του μαθητή.

Μέθοδος Project – Ομαδική Διδασκαλία: Ομοιότητες – Διαφορές

α. Ομοιότητες

- *Και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες*

Όπως φάνηκε από την παραπάνω περιγραφή των δύο μεθόδων και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές χωρίζονται, εργάζονται και συνεργάζονται σε ομάδες και αυτό είναι το βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί τις μεθόδους αυτές από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας.

- *Οι ιδιότητες του χαρακτήρα και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που καλλιεργούνται είναι κοινά και στις δύο περιπτώσεις*

Αυτή ακριβώς η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους συμβάλλει στην καλλιέργεια ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των μαθητών τα οποία με την έννοια αυτή καλλιεργούνται και με τις δύο μεθόδους διδασκαλίας. Επιπλέον βέβαια η μέθοδος Project συμβάλλει στην καλλιέργεια και άλλων χαρακτηριστικών, ακριβώς επειδή αφήνει περισσότερα περιθώρια για αυτόνομη δράση και πρωτοβουλία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται συνοπτικά παρακάτω.

β. Διαφορές

Πέραν των ομοιοτήτων υπάρχουν και σαφείς διαφορές, με τις οποίες η μια μέθοδος αντιδιαστέλλεται εμφανώς από την άλλη. Οι κυριότερες εξ αυτών είναι:

Διάρκεια των ομάδων

- Επειδή η μέθοδος Project στηρίζεται στη δυναμική των ομάδων, χωρίς την οποία η πρόοδος των εργασιών και η επίτευξη των στόχων δεν μπορεί να εξασφαλισθεί, οι ομάδες είναι ανάγκη να έχουν διάρκεια. Ακριβώς γι' αυτό το λόγο συγκροτούνται με την έναρξη του Project και παραμένουν σταθερές μέχρι την οριστική αποπεράτωσή του. Μόνο σε σπάνιες περιπτώσεις, όπου μπορεί να υπάρξει μεγάλη διαταραχή των σχέσεων και απειλείται η συνοχή και η λειτουργία της ομάδας με αφορμή κάποιον μαθητή, μπορεί να συμβεί μια μικρή αλλαγή. Τούτο επειδή, μεταξύ των άλλων, η μέθοδος αυτή αποβλέπει στο να εθίσει τους μαθητές να τα βγάζουν πέρα μέσα από τις διαφωνίες και να τους διδάξει να διαχειρίζονται συγκρούσεις και κρίσιμες καταστάσεις, στοιχεία που συχνά απαντώνται στην ίδια τη ζωή.
- Αντίθετα, στην ομαδική διδασκαλία οι ομάδες έχουν να εκπληρώσουν έναν πολύ συγκεκριμένο σκοπό, που τους αναθέτει ο δάσκαλος, γι' αυτό και μετά την εκπλήρωσή του δεν έχουν λόγο ύπαρξης και διαλύονται.

Τρόπος συγκρότησης των ομάδων

- Ακριβώς επειδή ενδιαφέρει ιδιαίτερα η δυναμική των ομάδων και η διάρκειά τους, στη μέθοδο Project λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι επιθυμίες και οι προτιμήσεις των μαθητών. Αφού δηλαδή επιλεγεί το θέμα και χωρισθεί σε υποενότητες ο δάσκαλος ερωτά τους μαθητές σε πιο θέμα και με ποιους επιθυμούν να συνεργαστούν και οι επιθυμίες αυτές των μαθητών λαμβάνονται σοβαρά υπόψη.
- Στην ομαδική διδασκαλία οι ομάδες ορίζονται από το δάσκαλο, που ορίζει τη σύνθεσή τους ανάλογα με το σκοπό που επιδιώκει, όπως αναφέραμε παραπάνω.

Μέθοδος Project – Ομαδική Διδασκαλία: Στοιχεία της προσωπικότητας που καλλιεργούνται

Είναι προφανές ότι από τη στιγμή που στην αναζήτηση της γνώσης το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το δάσκαλο προς το μαθητή, διαφοροποιούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της μεταστροφής αυτής στην πράξη. Με την έννοια αυτή απαιτούνται πολύ διαφορετικά πράγματα τόσο από το δάσκαλο όσο και από το μαθητή. Το ευχάριστο στην περίπτωση αυτή είναι ότι η ίδια η εφαρμογή των μεθόδων αυτών συμβάλλει με αποφασιστικό τρόπο στην καλλιέργεια των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών αυτών. Τούτο σημαίνει ότι στην αρχή της εφαρμογής τους θα υπάρξουν δυσκολίες λόγω της απουσίας ή της ελλιπούς καλλιέργειας των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών αυτών. Έτσι, οι μαθητές ενδεχομένως να θορυβούν, να μη συνεργάζονται εύκολα, κλπ., ο δάσκαλος πάλι δυσκολεύεται ενδεχομένως να βρει το νέο του τον ρόλο κ.ο.κ. Είναι όμως βέβαιο ότι πολύ γρήγορα τα πράγματα αρχίζουν να εξομαλύνονται, ακριβώς επειδή αρχίζουν να εμφανίζονται και να καλλιεργούνται βαθμιαία οι αναγκαίες προϋποθέσεις.

α. Δάσκαλος

Υπαινιχθήκαμε ήδη ότι ο δάσκαλος αλλάζει ρόλο και αντίστοιχα αλλάζει η συμπεριφορά του. Για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο νέο του ρόλο, χρειάζεται:

- Να μπορεί να συμβουλεύει με πειστικό τρόπο
- Να υποδεικνύει χωρίς να προσβάλλει
- Να επιβραβεύει στην επιτυχία
- Να υποβοηθά και να ενθαρρύνει στην αποτυχία, κ.λπ.

β. Μαθητής:

Κατά τον ίδιο τρόπο αλλάζει ο ρόλος και η συμπεριφορά του μαθητή. Ως τώρα ο ρόλος του περιοριζόταν στο να είναι ένα καλό «σφουγγαράκι» που θα μπορούσε να απορροφά τις γνώσεις που με τη σοφία του εκπέμπει ο δάσκαλος. Ήταν σε μια κατάσταση παθητική ή και όταν ενεργούσε κατ' εντολή του δασκάλου και έπραττε αυτά που ο δάσκαλος του υπαγόρευε. Με τις μεθόδους που εξετάζονται εδώ χρειάζεται να κινηθεί ο ίδιος προς την αναζήτηση της γνώσης, συνεργαζόμενος με τους συμμαθητές του. Για να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο ρόλο του αυτό απαιτείται:

- Να μπορεί να αυτενεργεί
- Να ερευνά τις πηγές
- Να συνδιαλέγεται
- Να αναπτύσσει επιχειρήματα
- Να δέχεται κριτική
- Να ακούει τη γνώμη των άλλων

Μέσα από την εφαρμογή των μεθόδων αυτών καλλιεργούνται:

- Κοινωνική μάθηση,
- Αλληλεγγύη, συντροφικότητα και ομαδικό πνεύμα
- Κριτική σκέψη
- Δημοκρατική συμπεριφορά
- Υπευθυνότητα και ανάληψη ευθύνης

Με όλα όσα εκθέσαμε εδώ γίνεται φανερό πού ακριβώς υποκρύπτονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μεθόδων που περιγράψαμε. Στη συνέχεια παραθέτουμε αναλυτικά τον τρόπο εφαρμογής της μεθόδους Project.

Ένα παράδειγμα με τη μέθοδο Project:

Παρακάτω θέτομε σε εφαρμογή τα διαδοχικά βήματα της μεθόδου χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα από τη σχολική πράξη.

Το θέμα που επιλέγομε είναι τα «ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΤΗΣ ΓΙΑΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΑΠΠΟΥ». Η επιλογή του θέματος γίνεται με βάση την επιδίωξη των παρακάτω στόχων:

- Να φέρομε τα παιδιά σε προσωπική επαφή με την τρίτη ηλικία και να τα μεταφέρομε σε μια άλλη εποχή με τα δικά της παιδικά παιχνίδια.
- Να κατανοήσουν ότι και η γιαγιά ή ο παππούς ήταν κάποτε παιδιά όπως είναι κι αυτά σήμερα. Με τον τρόπο αυτό ίσως κάποια από τα παιδιά μπορούν να μεταφερθούν στην θέση των μελών της τρίτης ηλικίας και μέσα από μια μακρινή προοπτική να δουν τους εαυτούς τους στη θέση της γιαγιάς ή του παππού.

- Με δεδομένο ότι τα παιδιά σήμερα έχουν στραφεί προς τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα οποία τα καταδικάζουν στην εσωτερική τους απομόνωση και την έλλειψη ανθρώπινης επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά, είναι μια καλή ευκαιρία να γνωρίσουν άλλα παιχνίδια που βασίζονται κυρίως στην ανθρώπινη επαφή και τη μεταξύ των παιδιών επικοινωνία.

Βήμα 1° : Παρακίνηση για συμμετοχή/Επιλογή του θέματος

Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός προκαλεί σχετική συζήτηση με τους μαθητές του, προκαλεί το ενδιαφέρον τους και μέσα από συζήτηση αποφασίζουν να επιλέξουν το θέμα. Ταυτόχρονα βέβαια τους δίνει και άλλα ακόμη θέματα, όπως «οι συνταγές (για τα γλυκά ή τα φαγητά) της γιαγιάς», «ο γάμος της γιαγιάς» (ήθη και έθιμα της εποχής για το γάμο κλπ.

Βήμα 2°: Καθορισμός του σκοπού και των στόχων

Στο σημείο αυτό γίνεται αποσαφήνιση του τι πρόκειται να γίνει στην πράξη. Δηλαδή οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν τι ακριβώς θα κάνουν, τι θα καταγράψουν και σε ποιες ενέργειες θα προβούν. Να καταγράψουν τα παιχνίδια της γιαγιάς ή του παππού με τρόπο που να είναι κατανοητός από τους άλλους συμμαθητές, να παίξουν το κάθε παιχνίδι με τη γιαγιά ή τον παππού ώστε να το μάθουν στην πράξη και να είναι σε θέση να το διδάξουν στους συμμαθητές τους. Εννοείται ότι ο εκπαιδευτικός έχει πάντα στην άκρη του μυαλού του τους στόχους του Project, ώστε να είναι βέβαιος ότι οι ενέργειες και οι δράσεις των παιδιών είναι ικανές να ανταποκριθούν στους σκοπούς και τους στόχους στους οποίους αποβλέπει η επιλογή του θέματος.

Βήμα 3° : Επιμερισμός του θέματος σε υποθέματα

Για μια σωστή και πλήρη μελέτη του θέματος είναι απαραίτητο να υποδιαιρεθεί σε επιμέρους ενότητες. Στην παρούσα περίπτωση χωρίζομε τα παιχνίδια και τα ταξινομούμε σε ομάδες, όπως:

- Επιτραπέζια,
- Ομαδικά,
- Παιχνίδια για κορίτσια,
- Παιχνίδια για αγόρια, κλπ.

Αυτές ακριβώς οι ταξινομήσεις καθώς συζητούνται με τους μαθητές καταγράφονται ταυτόχρονα στον πίνακα και σχηματίζεται ένας κατάλογος υποθεμάτων. Γίνεται κατόπιν επισκόπηση και επεξεργασία του καταλόγου, ενώ έχουμε πάντα κατά νουν το συνολικό αριθμό των μαθητών και τον αριθμό των ομάδων που ο αριθμός των μαθητών μας επιτρέπει να σχηματίσουμε. Αν όμως κρίνομε ότι η ταξινόμηση αυτή δεν είναι σκόπιμη ή ότι δεν μπορεί να εφαρμοσθεί γιατί δεν υπάρχει ο απαραίτητος αριθμός των μαθητών για να σχηματισθούν οι ομάδες, αφήνομε τα παιδιά να συλλέξουν ελεύθερα τα παιχνίδια και η ταξινόμηση αυτή μπορεί να γίνει στην φάση της επεξεργασίας του υλικού (βήμα 8).

Βήμα 4° : Συγκρότηση των ομάδων

Μετά από την επεξεργασία του θέματος και τη διάκρισή του σε υπο-ενότητες είναι η στιγμή να χωρισθούν οι μαθητές σε ομάδες. Σε αντίθεση με ό,τι γίνεται στην ομαδική διδασκαλία, όπου οι ομάδες συγκροτούνται αποκλειστικά και μόνο από τον εκπαιδευτικό, στη μέθοδο Project η συγκρότηση των ομάδων βασίζεται κυρίως στις προσωπικές προτιμήσεις των μαθητών. Το ίδιο και με τα θέματα/υποενότητες που αναλαμβάνει κάθε ομάδα. Κι εδώ λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι προτιμήσεις των μαθητών. Έτσι, τόσο η κατανομή των μαθητών σε ομάδες, όσο και η κατανομή των υπο-ενοτήτων στις ομάδες, βασίζεται στις προσωπικές επιθυμίες των μαθητών, για

τους λόγους που αναλύσαμε σε άλλο σημείο. Με αυτό τον τρόπο η κάθε ομάδα γνωρίζει τι ακριβώς έχει να επιτελέσει και επιδίδεται σ' αυτό, κατανέμοντας τις εργασίες ανάμεσα στα μέλη της.

Βήμα 5° : Καθορισμός και πορεία της εργασίας

Μετά τη συγκρότηση των ομάδων και την κατανομή των εργασιών ο δάσκαλος συζητά με τους μαθητές την πορεία των εργασιών και χαράσσουν όλοι μαζί ένα χρονοδιάγραμμα που μπορεί να είναι κοινό για όλες τις ομάδες, μπορεί όμως και κάθε ομάδα να χαράξει τη δική της πορεία ανάλογα με τις ανάγκες του θέματός της. Ωστόσο υπάρχει ένα κοινό χρονικό όριο για τις τελευταίες φάσεις του σχεδίου εργασίας, στις οποίες εντοπίζονται όλοι μαζί (βήματα 7, 8 και 9).

Βήμα 6°: Συγκέντρωση υλικού

Μετά την ολοκλήρωση του σχεδιασμού οι ομάδες επιδίδονται στη συλλογή του υλικού όπως έχουν προαποφασίσει. Μελετούν τον κατάλογο των ανθρώπων της τρίτης ηλικίας, τους οποίους επισκέπτονται, όπως τους έχουν σχεδιάσει. Καταγράφουν τα παιχνίδια, αλλά ταυτόχρονα τα παίζουν ένα-ένα μαζί με τους ανθρώπους της τρίτης ηλικίας, ώστε η σχέση να μη μείνει μόνο μια τυπική σχέση συνεργασίας με καταγραφή από τα παιδιά και υπαγόρευση από τους ανθρώπους της τρίτης ηλικίας. Πρέπει να καλλιεργηθεί μια ουσιαστική κοινωνική σχέση.

Βήμα 7°: Διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης

Στη συνέχεια ακολουθούν ενδιάμεσες συνεδριάσεις. Οι ομάδες ενημερώνουν την ολομέλεια για την πορεία των εργασιών τους, μπορούν επίσης να επιδείξουν κάποια από τα παιχνίδια που έχουν καταγράψει, ώστε να ελεγχθεί ο τρόπος της καταγραφής και να γίνει όσο πιο παραστατικός και πιο ορθολογικός μπορεί να γίνει. Εδώ βεβαίως έχει μεγάλη σημασία να διεγερθεί το ενδιαφέρον των ομάδων με την περιγραφή των παιχνιδιών, ώστε να συνεχίσουν τις εργασίες τους με μεγαλύτερη διάθεση.

Βήμα 8°: *Επεξεργασία υλικού/διαπιστώσεις/πορίσματα

Στην παρούσα περίπτωση δεν πρόκειται για μια θεωρητική επεξεργασία του υλικού. Η επεξεργασία επικεντρώνεται στην εκμάθηση των παιχνιδιών από όλους τους μαθητές. Οι ομάδες διδάσκουν εναλλάξ στους άλλους συμμαθητές τους τα παιχνίδια που μελέτησαν και αυτό μπορεί να διαρκέσει πολλές ημέρες, ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών και την ποσότητα των παιχνιδιών που έχουν συλλεχθεί.

Βήμα 9°: Ανακοίνωση αποτελεσμάτων

Κατά τον ίδιο τρόπο δεν πρόκειται στη φάση αυτή να γίνει μια ανακοίνωση αποτελεσμάτων δίκην επιστημονικής εργασίας. Αυτό που μπορεί να γίνει είναι η καταγραφή όλων των παιχνιδιών από ομάδα μαθητών και η έκδοσή τους σε ένα τεύχος, ώστε να διασωθούν και να το πάρουν μαζί τους οι μαθητές, ως σχολική ανάμνηση, αλλά και για τα παιδιά τους αργότερα. Όμως αυτό που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον και ανταποκρίνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στους στόχους του Project, είναι να προσκληθούν οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας, να έρθουν στο σχολείο και να παίξουν τα παιχνίδια μαζί με τα παιδιά. Αυτό προξενεί πολύ χαρά ένθεν και ένθεν και καλλιεργεί στενούς και ουσιαστικούς δεσμούς μεταξύ παιδιών και ενηλίκων.

Επειδή το θέμα αυτό το παρακολουθήσαμε να εφαρμόζεται στη σχολική πράξη επισημαίνομε ότι τα παιδιά έκαναν ριζική στροφή και από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια

για τα οποία είχαν πραγματική μανία άρχισαν να παίζουν σχεδόν μόνο τα παραδοσιακά παιχνίδια που είχαν μάθει από το Project.

Γ. Το εργαστήριο του μέλλοντος (Die Zukunftswerkstatt)

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε ένα παράδειγμα από την μέθοδο «εργαστήριο του μέλλοντος», που δεν είναι ακόμη ιδιαίτερα γνωστή στην Ελλάδα. Το παράδειγμα προέρχεται από την προστασία του περιβάλλοντος, αντικείμενο στο οποίο κυρίως εφαρμόστηκε. Θεωρούμε ωστόσο ότι αν μελετηθεί προσεκτικά μπορεί να δώσει ένα καλό πρότυπο εφαρμογής και για το θέμα που εξετάζεται εδώ. Η μέθοδος αυτή έχει εφαρμοσθεί περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ίσως θα μπορούσε να θεωρηθεί μια συμπληρωμένη εκδοχή της μεθόδου Project.

Η μέθοδος «εργαστήριο του μέλλοντος» είναι μία διδακτική μέθοδος βασισμένη στη μεθοδολογία της έρευνας δράσης. Ως αντίληψη εμφανίζεται πριν από 20 και πλέον χρόνια στο πλαίσιο των αποκαλούμενων τότε «νέων κοινωνικών κινήσεων», όπως το φοιτητικό κίνημα, οι πρωτοβουλίες ενεργών πολιτών, το κίνημα για την ειρήνη, το φεμινιστικό κίνημα κ.α. Από τότε και με την επεξεργασία που επιχείρησαν ο Γερμανός ερευνητής R. Jungk και ο συνεργάτης του N. Mueller η αντίληψη αυτή μετατρέπεται σε μέθοδο μελέτης κοινωνικών προβλημάτων, όπως π.χ. το οικολογικό πρόβλημα. Το εργαστήριο του μέλλοντος ως μέθοδος ασχολείται με την έρευνα ενός επιθυμητού μέλλοντος. Χρησιμοποιούμενη ως μέθοδος στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής αγωγής στη δευτεροβάθμια κυρίως εκπαίδευση ερευνά και αναζητά ένα βιώσιμο μέλλον για τον πλανήτη Γη. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι και τα χαρακτηριστικά της μεθόδου «εργαστήριο του μέλλοντος» είναι οι ακόλουθοι:

1. Θέλει να προωθήσει τη συμμετοχή του καθενός μαθητή/μαθήτριας στη διαμόρφωση του μέλλοντος.
2. .Επιδιώκει την ενσωμάτωση όλων των συμμετεχόντων. Με άλλα λόγια, κατά την υλοποίηση της μεθόδου ειδικοί και μη ειδικοί, γνώστες του θέματος συνεργάζονται.
3. Έχει ένα ολιστικό χαρακτήρα, δηλ. ερευνά το συνδυασμό των ατομικών αλλαγών με τις αλλαγές της κοινωνίας, της λογικής με την ενόραση, τη γνώση με το συναίσθημα
4. Είναι μια μέθοδος δημιουργική, δηλ. είναι μια μέθοδος σχεδιασμού και ανάπτυξης στοιχείων, τα οποία κινητοποιούν τη δημιουργική φαντασία και τις αναληπτικές ικανότητες των συμμετεχόντων.
5. Είναι μια μέθοδος επικοινωνιακή, δηλ. παρακινεί και δίνει την ευκαιρία για συμμετοχή και συζήτηση και στους διστακτικούς συμμετέχοντες.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά κάνουν σαφές ότι το «εργαστήριο του μέλλοντος» ως μέθοδος είναι τελείως διαφορετική από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες κυριαρχούν ακόμη στα σχολεία . Ως μέθοδος εμπεριέχει πολλά στοιχεία της μεθόδου Project, όπως η συμμετοχικότητα στον εντοπισμό του θέματος, η κατεύθυνση προς την επίλυση του προβλήματος, η κατεύθυνση προς την πράξη και η εμπλοκή του συναισθήματος.

Θεωρούμε ότι το «εργαστήριο του μέλλοντος» ενδείκνυται ως μεθοδολογία για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Και τούτο γιατί τα προβλήματα αυτά λόγω της πολυπλοκότητας, που τα χαρακτηρίζει, δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν μόνο με την επιστημονική γνώση των περιβαλλοντικών

φαινόμενων. Από την άλλη πλευρά είναι βέβαια προβλήματα του παρόντος με μελλοντικές όμως προεκτάσεις. Απαιτείται έκφραση της φαντασίας, των ατομικών προοπτικών, της δημιουργικότητας, ουτοπία, ενόραση έκφραση του άγχους και της ελπίδας, πρωτόβουλη και κριτική πράξη και συναισθηματική εμπλοκή .

Πιο συγκεκριμένα το «εργαστήριο του μέλλοντος»:

α. Αποβλέπει στην εγκαθίδρυση ικανοτήτων όπως, ετοιμότητα και ικανότητα των συμμετεχόντων να αναγνωρίζουν την πλανητική διάσταση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, να αναλύουν τους κινδύνους που θέτουν σε κίνδυνο το μέλλον του πλανήτη, να αναπτύσσουν πολιτική φαντασία και σκέψη, οι οποίες μπορούν ως διαδικασίες να συμβάλλουν στην ανάπτυξη ευνοϊκών προοπτικών για το μέλλον στον πλανήτη.

β. Θέτει ως παιδαγωγικούς στόχους:

- Να βοηθήσει τους συμμετέχοντες μαθητές ή ενηλίκους να αναγνωρίζουν τη σχέση ανθρώπου – φύσης σε ιστορική, διαχρονική εξέλιξη.
- Να αντιληφθούν ότι τα σημαντικά οικολογικά προβλήματα δημιουργούνται από την ανθρώπινη παρέμβαση στη φύση.
- Να αναπτύξουν κριτική ικανότητα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο και να αναγνωρίσουν κριτικά τις απειλές για το μέλλον του πλανήτη σε κοινωνικο-οικονομικό και πολιτικό επίπεδο.

Το « εργαστήριο του μέλλοντος» κατά την εφαρμογή του στην πράξη περιλαμβάνει τις εξής τέσσερις φάσεις:

1^η φάση: Προετοιμασία

Στη φάση αυτή προσπαθούμε να εγείρομε το ενδιαφέρον των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους για τα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη. Η φάση περιλαμβάνει τα εξής θέματα:

- Εντοπισμός του περιβαλλοντικού θέματος
- Απαιτούμενα υλικά
- Χωρισμός σε ομάδες
- Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης του προγράμματος
- Συζήτηση και κατανομή εργασιών

2^η φάση: Κριτική

Σε αυτή τη φάση γίνεται κριτική συζήτηση για την οικολογική κατάσταση και τις προκαλούμενες συνέπειες σε κοινωνικό επίπεδο. Η φάση περιλαμβάνει:

- Συγκέντρωση κριτικών απόψεων
- Συστηματοποίηση και αξιολόγηση των απόψεων
- Συγκεκριμενοποίηση των θεμάτων για συζήτηση και επεξεργασία

3^η φάση: Ανάπτυξη της φαντασίας

Στη φάση αυτή παρακινούμε τους συμμετέχοντες μέσα από καταιγισμό προτάσεων (brainstorming) να φανταστούν ότι ανακαλύπτουν ένα πλανήτη και τους προτείνουμε να διερωτηθούν, τι θα έκαναν, ώστε στον πλανήτη αυτό να μην υπάρχουν ή να μειωθούν τα οικολογικά προβλήματα του δικού μας πλανήτη (Γη), τα οποία έχουν εντοπισθεί στις προηγούμενες φάσεις. Συγχρόνως τους παρακινούμε να εκφράσουν τους φόβους και τα άγχη τους, που συνδέονται με τα προβλήματα αυτά. Οι συμμετέχοντες συζητούν, συστηματοποιούν και αξιολογούν τις ιδέες τους. Επεξεργάζονται και αναπτύσσουν ένα «ουτοπικό» σχέδιο για το μέλλον του πλανήτη που ανακάλυψαν. Χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους έκφρασης, όπως π.χ. περιγραφές, comics, παίξιμο ρόλων κ.α.

4^η φάση: Εφαρμογή

Στη φάση αυτή οι διδάσκων και οι συμμετέχοντες (μαθητές/τριες ή ενήλικοι) εξετάζουν κατά πόσο τα σχέδια για το μέλλον του φανταστικού πλανήτη, οι φαντασίες, οι ιδέες και τα οράματα μπορούν να πραγματοποιηθούν. Η φάση περιλαμβάνει:

- Κριτική εξέταση των «ουτοπικών» σχεδίων κατά πόσο είναι ρεαλιστικά και μπορούν να εφαρμοστούν στο μέλλον υπό τις σύγχρονες συνθήκες
- Ανάπτυξη στρατηγικών παρέμβασης
- Σχεδιασμός κοινής δράσης

Το «εργαστήριο του μέλλοντος» ως μέθοδος θα είναι αναποτελεσματική, εάν για τα θέματα, τα οποία θα εντοπισθούν στο εργαστήριο, δεν ακολουθήσει πράξη. Τι θα κάνουμε ως άτομα; Τι θα κάνουμε ως κοινότητα ή πόλη; Είναι ερωτήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν σε δράση

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

Ακαδημία Αθηνών, *Το δημογραφικό πρόβλημα της Ελλάδας. –Υπογεννητικότητα και γήρανση του πληθυσμού*, Κέντρο Ερευνας της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα 1990

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.), *Γήρανση και Κοινωνία*, πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, Επιμέλεια έκδοσης Β. Κοτζαμάνης, Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, κ.ά. Αθήνα 1996

U. Beck, *Risikogesellschaft*, Hipper Verlag, Frankfurt/M., 1990

T. Bennet, *Φορμαλισμός και μαρξισμός*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα (1989).

Ε.Σ.Υ.Ε. *Δημογραφικά ροπαί και μελλοντικά προεκτάσεις του πληθυσμού της Ελλάδος*, Αθήνα 1985

Jungk, R & Mueller, N., *Zukunftswerkstaeten*, Oeko Verlag Muenchen 1983

I. Κανάκη, *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης σε ομάδες*, Γρηγόρης Αθήνα 1987

Δήμητρας Κοκγίδου, *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-Προοπτικές-Κοινωνική πολιτική*, εκδ. Λιβάνη, επιστημονική σειρά Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα 1995

Φωτ. Κοσσυβάκη, *Διδασκαλία: Ανθρωπολογικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*. Τόμ. Ι, Σμυρنيωτάκης 1993

- Κρίβας, Σ κ.α.**, *Περιβαλλοντική Αγωγή: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς*. εκδ. Λυγεράτος, Πάτρα 1996. (Το βιβλίο προέκυψε από σχετικό πρόγραμμα χρηματοδοτούμενο από το ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΚ : Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Αγωγή
- Χαρ. Κωνσταντίνου**, *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα 2001
- Μαρία Ματζιαφού-Κανελλοπούλου**, *Μοναξιά. Αναζητώντας τα παράθυρα*, Γρηγόρης, Αθήνα 2003
- Ηλ. Ματσαγγούρα**, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1998
- Ι. Prigogine**, *Το τέλος της βεβαιότητας*,), Κάτοπτρο, Αθήνα 1997
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης** (επιστημονική επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, *Κοινωνιολογία της οικογένειας. Εξελικτικοί μετασχηματισμοί και σημερινή κατάσταση*, Στο ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ, περιοδ. Παιδαγωγικού προβληματισμού, τεύχ. 2 Ιανουάριος Μάρτιος 1984
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, 1^η έκδ. Γρηγόρης 1984, 10^η έκδοση Γρηγόρης 2005
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, *Ελλειπείς οικογένειες και Κοινωνική Παιδαγωγική*, περιοδ. «Σχολείο και Ζωή», τεύχη 8, 9 και 10, 1982
- Ι.Ε.Πυργιωτάκης**, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδόσεις Γρηγόρη Αθήνα 1984, 9η έκδοση Αθήνα 20
- Ι.Ε.Πirgiotakis**, *The Family in Greece*, στο: Journal of International and comparative education, Vol. II – No 6, Barcelona Spain, 1987, σελ. 598 κ.ε.
- Μ. Σεραφινίδου**, *Κοινωνιολογία των μαζών*. : Gutenberg, Αθήνα 1987
- Αθ. Τριλιανού**, *Προσεγγίσεις στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών*, Αθήνα 1988
- Κώστας Χρυσαφίδης**, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1994

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ι.Ε.Πυργιωτάκης** (επιστημονική επιμέλεια), *Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές*, Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2002
- Ι. Κανάκης**, *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης σε ομάδες*, Γρηγόρης Αθήνα 1987
- Ηλ. Ματσαγγούρας**, *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*, Γρηγόρης, Αθήνα 1998
- Κώστας Χρυσαφίδης**, *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της μεθόδου Project στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1994

Θεματική ενότητα Β΄
ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 10)

Σκοποί της θεματικής ενότητας:

Σκοπός της ενότητας αυτής είναι κυρίως να διαφανούν οι διασυνδέσεις μεταξύ της κοινωνίας και της οικογένειας. Πρέπει δηλαδή να γίνει κατανοητό ότι η οικογένεια αποτελεί ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και οι μεταβολές που συμβαίνουν στην ευρύτερη κοινωνία, έχουν άμεσες επιπτώσεις στον εσωτερικό χώρο της οικογένειας. Με την έννοια αυτή η οικογένεια εξελίσσεται και μεταβάλλεται επηρεασμένη από τις ευρύτερες συνθήκες των εποχών. Κατά τον ίδιο τρόπο επηρεάζεται και η κοινωνικοποίηση των νέων, τόσο από την οικογένεια όσο και από την κοινωνία, αφού και οι δύο αυτοί θεσμοί ασκούν σοβαρή επίδραση στα αναπτυσσόμενα άτομα. Γι' αυτό και πρέπει να καταδειχθεί ότι μέσα από τον τρόπο που κοινωνικοποιούνται τα παιδιά και οι έφηβοι επηρεάζεται η επίδοσή τους στο σχολείο και η σταδιοδρομία τους στην κοινωνία γενικά. Πρέπει επίσης να κατανοηθεί ότι μέσα από τις μορφές οργάνωσης της σύγχρονης κοινωνίας η επικοινωνία μεταξύ των γενεών, που ήταν εντελώς αυτονόητη στον τρόπο διαβίωσης της παλαιάς παραδοσιακής οικογένειας, έπαυσε πλέον να υπάρχει. Σήμερα δεσπόζει η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές γενεές και γι' αυτό πρέπει από την πλευρά του σχολείου να αναπτυχθούν προγράμματα που θα γέρνουν σε επικοινωνία τις διάφορες γενεές μεταξύ τους.

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η ενότητα αυτή περιλαμβάνει τρεις διδακτικές ενότητες:

- Κοινωνικό – οικογενειακό περιβάλλον (ώρες διδασκαλίας 3)
- Κοινωνία και κοινωνικοποίηση του ατόμου (ώρες διδασκαλίας 3)
- Συνεργασία των γενεών μεταξύ τους (ώρες διδασκαλίας 4)

Τρίτη διδακτική ενότητα ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός της διδακτικής αυτής ενότητας είναι να αναδειχθούν οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες η κοινωνία παρεμβαίνει στην διαδικασία της ανάπτυξης του ατόμου και με τον ένα ή τον άλλο τρόπο επιδρά και επηρεάζει σημαντικά την ένταξή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Είναι προφανές ότι τίγεται εδώ το σημαντικό θέμα της κοινωνικοποίησης του ατόμου, στην οποία σημαντικό ρόλο αναλαμβάνει κατά τα πρώτα κυρίως χρόνια της ηλικίας του παιδιού η οικογένεια. Για το λόγο αυτό θα αναλυθεί αρχικά η διαδικασία της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος (πρωτογενής κοινωνικοποίηση), με όλες τις πτυχές της και θα παρακολουθήσουμε κατόπιν τη διαδικασία αυτή πώς εξελίσσεται μέσα από τους άλλους κοινωνικούς θεσμούς, κυρίως όμως πώς εξελίσσεται μέσα στο σχολείο (δευτερογενής κοινωνικοποίηση).

Αυτό που κατά κύριο λόγο πρέπει να γίνει κατανοητό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ως κοινωνικοί διαμεσολαβητές ανάμεσα στις δύο γενιές, αποβλέπουν στο να βοηθήσουν τα παιδιά και τους εφήβους να ενταχθούν ομαλά και χωρίς προβλήματα στην κοινωνία και να αναλάβουν τους δικούς τους υπεύθυνους ρόλους. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η ενταξιακή αυτή πορεία των παιδιών και των εφήβων πρέπει να γίνει απολύτως κατανοητή από τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, αφού μόνο έτσι θα μπορούν να παρακολουθούν και να παρεμβαίνουν με σωστό και αποτελεσματικό τρόπο, προκειμένου να διευκολύνουν την πορεία αυτή των μαθητών και να παρεμβαίνουν όπου και όποτε ήθελε χρειαστεί. Τούτο ισχύει κυρίως για την επίδοση του μαθητή στο σχολείο, από την οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η μελλοντική του θέση στο σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης. Ενδιαφέρει εδώ, αν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξομαλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες και να αμβλύνουν την εκπαιδευτική ανισότητα.

Με την έννοια αυτή η διδακτική ενότητα αυτή παρουσιάζεται με δύο κεφάλαια:

- α. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης σε όλες τις φάσεις της εξέλιξής της (πρωτογενής και δευτερογενής κοινωνικοποίηση), με ιδιαίτερη έμφαση στην οικογένεια και το σχολείο
- β. Την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή και τον τρόπο με τον οποίο οδηγείται στο σύστημα της κοινωνικής στρωμάτωσης.

Κείμενα γ' διδακτικής ενότητας ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Ι.Ε.Πουργιώτακης

Καθηγητής **Ι.Ε.Πουργιώτακης**

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
πρ. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης

Η έννοια της κοινωνικοποίησης έχει οριστεί ποικιλοτρόπως, μολονότι οι περισσότεροι ορισμοί δεν διαφέρουν ουσιωδώς μεταξύ τους. Αντί λοιπόν να παραθέσουμε διάφορους ορισμούς ή να δώσουμε έναν δικό μας, θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τη διαδικασία αυτή, γιατί έτσι θεωρούμε ότι γίνεται ευκολότερα κατανοητή. Κυρίαρχη θέση στην κοινωνικοποίηση έχουν τρία βασικά στοιχεία: το **άτομο**, η **κοινωνία** και ο **πολιτισμός**⁴¹. Από τη μια πλευρά υπάρχει δηλαδή το άτομο και από την άλλη η οργανωμένη κοινωνία. Για να μπορέσει το άτομο να ενταχθεί αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο είναι απαραίτητο να ενστερνισθεί τον πολιτισμό της κοινωνίας και να αναπτύξει την προσωπικότητά του σύμφωνα με αυτόν.⁴² Είναι αυτονόητο ότι η λειτουργία αυτή δεν συντελείται από τη μια μέρα ως την άλλη, ούτε και ολοκληρώνεται ποτέ· αφού δηλαδή ο άνθρωπος είναι αναγκασμένος να προσαρμόζεται και να αναπροσαρμόζεται σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, η κοινωνικοποίηση παραμένει ως μία μόνιμη και διαρκής διαδικασία, ως μια συνεχής αλληλεπίδραση ανάμεσα στη συλλογική και την ατομική συνείδηση⁴³, η οποία εκτυλίσσεται σε τρεις φάσεις: Την **πρωτογενή**, τη **δευτερογενή** και την **τριτογενή κοινωνικοποίηση** ή **ανακοινωνικοποίηση**⁴⁴.

Όπως είναι γνωστό κάθε έγγαμο άτομο ανήκει σε δύο οικογένειες: την οικογένεια από την οποία προέρχεται, γνωστή ως **οικογένεια προσανατολισμού** και αυτή που δημιουργεί με το γάμο του, την **αναπαραγωγική οικογένεια**⁴⁵. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης αρχίζει στην οικογένεια προσανατολισμού (πρωτογενής κοινωνικοποίηση) και συνεχίζεται στην αναπαραγωγική οικογένεια. Στα πλαίσια της παρούσας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα αναλύσουμε κυρίως την **δευτερογενή κοινωνικοποίηση**, όπως αυτή συντελείται στην οικογένεια προσανατολισμού και στο σχολείο, αφού πρόκειται για τη φάση εκείνη που το παιδί φοιτά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις διαδικασίες που συντελούνται στον έφηβο, ώστε να δημιουργούνται καλύτερες προϋποθέσεις για τη συνεργασία των δύο χώρων, σχολείου και οικογένειας. Ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση προκειμένου να υπάρξει μια εικόνα των διαδικασιών, όπως εξελίσσονται στο σύνολό τους.

⁴¹ Βλ. G. WURZBACHER ό. π., σελ. 247.

⁴² Βλ. Γ. ΦΛΟΥΡΗ κ. ά., Το αυτοσυναισθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση, Αθήνα 1981, σελ. 27.

⁴³ Βλ. J. SEGER, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Θεωρία, μέθοδος, πρακτική, ελληνική μετάφραση Τζένης Μαστοράκη, Αθήνα 1977, σελ. 95.

⁴⁴ Βλ. H. G. GROOTHOF: Das Fischer - Lexikon der Pädagogik, 13η έκδ., Frankfurt a. M. 1975, σελ. 285.

⁴⁵ Βλ. Διεθνής Εκδοτική Παιδεία, Κοινωνιολογία - Εγκυκλολεξικό, μετάφραση από γαλλικά τόμ. Α', Αθήνα 1974, σελ. 262 κ.ε. Βλ. επίσης UNESCO, Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών, ελληνική μετάφρ. ΠΑΝ. ΛΑΜΠΡΙΑΣ, τόμ. Β', Αθήνα 1972, σελ. 619.

1.1 Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση.

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση εκτυλίσσεται αποκλειστικά στην οικογένεια. Αρχίζει από τη στιγμή της γέννησης και ολοκληρώνεται με την απόκτηση της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού. Στη φάση αυτή διακρίνουμε δύο επί μέρους εξελικτικές βαθμίδες⁴⁶, την **αφύπνιση του κοινωνικού στοιχείου** και την **πολιτιστική ένταξη**, τις οποίες εξετάζουμε παρακάτω.

α. Αφύπνιση και καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου

Το παιδί όπως έρχεται στον κόσμο έχει όλες τις προδιαθέσεις και τις προδιαγραφές που απαιτούνται για να ενταχθεί στην κοινωνία, δεν είναι όμως ακόμη κοινωνικό ον. Για να γίνει αυτό, είναι απαραίτητο να επιτευχθεί αρχικά η αφύπνιση, η σταθεροποίηση και η βαθμιαία ενίσχυση του κοινωνικού στοιχείου που υπάρχει σε λανθάνουσα κατάσταση. Η λειτουργία αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, επειδή εμπνέει στο νεογέννητο την πρώτη θετική προδιάθεση για ομαλή συνύπαρξη και κοινωνική συμβίωση, παρέχει τις βασικές προϋποθέσεις και ασκεί την πρώτη μύηση⁴⁷. Χωρίς αυτή την **κοινωνική μαθητεία** δεν θα ήταν δυνατό να εμφανιστεί και να καλλιεργηθεί το συναισθηματικό και το κοινωνικό στοιχείο και κάθε ανθρώπινη ιδιότητα⁴⁸. Αν δηλαδή ένα νεογέννητο αποσυρθεί και απομονωθεί από το ανθρώπινο περιβάλλον αμέσως μετά τη γέννησή του, ώστε να μη δεχτεί τις επιδράσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, δεν εκτυλίσσεται καμιά από τις επόμενες φάσεις της κοινωνικοποίησης, το κοινωνικό στοιχείο δεν αναπτύσσεται και το άτομο παραμένει εξελικτικά σε επίπεδο κατώτερο του ανθρώπου.⁴⁹

Ιδιαίτερη σημασία έχει στη φάση αυτή η οικογένεια. Για να κατανοηθεί αυτό αξίζει να τονιστεί ότι ο άνθρωπος, ο τελειότερος οργανισμός του πλανήτη, έρχεται στον κόσμο με πολλές ατέλειες. Πραγματικά, ενώ τα νεογνά των άλλων θηλαστικών είναι σε θέση αμέσως μετά τη γέννησή τους να αναζητήσουν τροφή και να αντεπεξέλθουν στις πρώτες ανάγκες τους, το νεογέννητο του ανθρώπου για να φτάσει στο επίπεδο αυτό χρειάζεται έναν τουλάχιστο χρόνο ακόμη. Μέσα από παρόμοιες συγκρίσεις ο Γερμανός ανθρωποβιολόγος Adolf Portmann⁵⁰ καταλήγει στο συμπέρασμα ότι γεννιόμαστε έναν περίπου χρόνο νωρίτερα από τα άλλα θηλαστικά και κάνει λόγο για "πρόωρη γέννηση" του ανθρώπου⁵¹. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν λάβουμε υπόψη μας ότι ο άνθρωπος, σε σύγκριση με άλλα ζώα, προορίζεται να φτάσει σε μεγαλύτερο βαθμό τελειότητας και έχει συνεπώς να διαγράψει μια μεγαλύτερη εξελικτική πορεία.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο στενός συναισθηματικός δεσμός που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και τη μητέρα. Η έντονη συναισθηματική επικοινωνία της μητέρας με το παιδί εμπνέει την πρώτη θετική προδιάθεση για κοινωνική επαφή και

⁴⁶ Όπως αντιλαμβάνεται ο αναγνώστης, πρόκειται για τις δύο πρώτες φάσεις που περιλαμβάνει το μοντέλο του Claesens.

⁴⁷ Βλ. Γ. Α. ΜΟΡΙΧΟΒΙΤΗ, ό. π., σελ. 82.

⁴⁸ Βλ. G. M. RÜCKRIEM, ό. π., σελ. 272.

⁴⁹ Βλ. ΑΧ. ΚΑΨΑΛΗ, Παιδαγωγική ψυχολογία, Θεσσαλονίκη, σελ. 40.

⁵⁰ ADOLF PORTMANN, Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, 3η έκδ., Bessel-Stuttgart 1969.

⁵¹ Για να κατανοήσουμε το πνεύμα του ADOLF PORTMANN είναι αρκετό να συγκρίνουμε π.χ. ένα νεογέννητο κατσικάκι με το νεογέννητο βρέφος. Το πρώτο μόλις γεννηθεί είναι σε θέση να σταθεί στα πόδια του, να περπατήσει και να θηλάσει, χωρίς καμιά υπόδειξη ή διδασκαλία. Ο άνθρωπος αντίθετα για να φτάσει στο επίπεδο αυτό, χρειάζεται έναν ακόμη τουλάχιστο χρόνο.

επικοινωνία. Μέσα από το δεσμό αυτό αναπτύσσεται η **δυναδική σχέση μητέρας παιδιού**, η οποία διευρύνεται στη συνέχεια και συμπεριλαμβάνει και άλλα ακόμη πρόσωπα της οικογένειας και του άμεσου περιβάλλοντος. Επιπλέον, η στοργική φροντίδα και η αδιάκοπη έγνοια της μητέρας και της οικογένειας γενικότερα, του ενισχύουν το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς, το τροφοδοτούν με κοινωνική αισιοδοξία και του παρέχουν τη βεβαιότητα ότι είναι ευπρόσδεκτο σ' αυτόν τον κόσμο⁵², έτσι ακριβώς όπως έχει ανάγκη και θέλει να αισθάνεται. Σημαντική πρέπει να θεωρηθεί η επίδραση που ασκεί στο σημείο αυτό ο μητρικός θηλασμός. Το έντονο συναίσθημα που αναπτύσσεται από την άμεση επαφή του παιδιού με τη μητέρα παρέχει αναμφισβήτητα μια ιδιαίτερη θαλπωρή που απλώνεται σε ολόκληρη την ψυχοσυναισθηματική του σφαίρα⁵³. Με τον τρόπο αυτό δεν έχουμε μόνο απλή ικανοποίηση μιας βιολογικής ανάγκης του βρέφους (της πείνας)⁵⁴, αλλά τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης που είναι εντελώς απαραίτητη για την ψυχική υγεία και την ομαλή κοινωνικοποίηση⁵⁵. Η έρευνα έχει δείξει επίσης ότι οι παλμοί της καρδιάς ηρεμούν και εφησυχάζουν το βρέφος, γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο τη δυναδική σχέση μητέρας-παιδιού. Δεν πρέπει επομένως να θεωρηθεί συμπτωματικό το γεγονός, ότι όλες σχεδόν οι μητέρες, δεξιόχειρες και αριστερόχειρες, κρατούν συνήθως το βρέφος αριστερά στο μέρος της καρδιάς για να το θηλάσουν ή να το ηρεμίσουν και να του προσφέρουν την τροφή του⁵⁶. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές συντελείται βαθμιαία η αφύπνιση, η ισχυροποίηση και η καλλιέργεια του κοινωνικού στοιχείου.

β. Πολιτιστική ένταξη

Η επιμέρους αυτή λειτουργία της κοινωνικοποίησης που αναπτύξαμε παραπάνω αποτελεί το πρώτο βήμα και προσδίδει στο άτομο τα βασικά εκείνα χαρακτηριστικά που το εντάσσουν στην ευρύτερη ομάδα του ανθρώπινου είδους. Με την πολιτιστική ένταξη που ακολουθεί, το άτομο αποκτά τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά της στενότερης ανθρώπινης ομάδας μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται. Με την πολιτιστική ένταξη⁵⁷ (Enkulturation) δηλαδή συντελείται η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και των πολιτιστικών αξιών του άμεσου

⁵² R. KÖNIG, Sozialpsychologie der gegenwärtigen Familie, στο ίδιο: Soziologische Orientierungen, Köln - Berlin 1965, σελ. 113.

⁵³ Ιδιαίτερη σημασία έχει μάλιστα και η στιγμή κατά την οποία συντελείται η πρώτη επαφή μητέρας-παιδιού μετά τον τοκετό. Εντυπωσιακή είναι στο σημείο αυτό η στάση της προβατίνας που αν της πάρουν το νεογνό της στα πρώτα 45 λεπτά μετά τη γέννησή του, δεν το δέχεται στη συνέχεια για παιδί της και δε θέλει να το θηλάσει. Μια τέτοια κρίσιμη χρονική στιγμή θα πρέπει να υπάρχει και στον άνθρωπο. Από σχετικές παρατηρήσεις διαπιστώθηκε ότι μητέρες που θήλασαν αμέσως μετά τον τοκετό ήταν πιο εκδηλωτικές με τα παιδιά τους σε σχέση με άλλες που θήλασαν 12 ώρες αργότερα. Οι μητέρες επίσης που αποκτούν παιδί από πρόωρο τοκετό δημιουργούν δύσκολα επαφή μαζί του, επειδή τα πρόωρα τυχαίνουν ειδικής ιατρικής μεταχείρισης και η μητέρα στερείται την πρώιμη επαφή μαζί τους. Βλ. σχετικά Κ. ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ - ΜΑΥΡΟΥ, Θ. ΚΑΡΠΑΘΙΟΥ, κ.ά., Επιστροφή στο μητρικό θηλασμό "στρογγυλό τραπέζι" 1980, Δελτίο Α' Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, τόμ. 27, τεύχ. 3, (Μάιος - Ιούνιος) 1980, σελ. 157 κ.ε.

⁵⁴ Στην ουσία βέβαια συντελούνται και άλλες ακόμη βιολογικές λειτουργίες όπως αντίσταση του οργανισμού στις λοιμώξεις κκ.λ.π. Βλ. Κ. Β. ΧΩΡΕΜΗ, Παιδιατρική τόμ. Α', Αθήνα 1966, σελ. 205 κ.ε.

⁵⁵ Βλ. Ν. ΜΑΤΣΑΝΙΩΤΗ, Παιδιατρική, τόμ. Α', Αθήνα 1972, σελ. 195.

⁵⁶ Βλ. Μ. ΦΑΤΟΥΡΟΥ, Εισήγηση στη συζήτηση "στρογγυλό τραπέζι" με θέμα: Παιδί με οικογένεια, περιοδ. "Ιατρική", τόμ. 21, 1972, σελ. 112.

⁵⁷ Αντι του όρου πολιτιστική ένταξη χρησιμοποιείται και ο όρος "πολιτιστικοποίηση", που δεν έχει καθιερωθεί ακόμη επίσημα, γι αυτό και τον αποφεύγομε εδώ.

οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος⁵⁸. Κατά την αναστροφή του με το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον, το παιδί βιώνει τις πολιτιστικές αξίες, διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη, οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονέων του, αναπτύσσει τη βασική δομή της σκέψης του και αποκτά γενικά την πολιτιστική του ταυτότητα⁵⁹.

Σε όλο σχεδόν το στάδιο εκείνο της ζωής του παιδιού, που ο Piaget ονόμασε αισθησιοκινητικό και καλύπτει τα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του, η κοινωνική μάθηση συντελείται σύμφωνα με τα πρότυπα της θεωρίας του "εξαρτημένου ανακλαστικού"⁶⁰. Οι πρώτες αντιδράσεις του βρέφους γίνονται δεκτές ή απορρίπτονται από τους γονείς, επιδοκιμάζονται ή αποδοκιμάζονται. Οι αντιδράσεις αυτές των γονέων πάνω στη συμπεριφορά των παιδιών λειτουργούν ως καθρέπτης, μέσα στον οποίο τα παιδιά βλέπουν την «ορθότητα» των πράξεών τους. Έτσι, από τις αντιδράσεις αυτές, το παιδί αντιλαμβάνεται αν οι πράξεις του είναι ή δεν είναι επιθυμητές και αρχίζει να συμπεριφέρεται ανάλογα.

Μέσα από τη διαδικασία αυτή διαμορφώνει μια (συγκεχυμένη αρχικά) εικόνα εκείνου που επιτρέπεται κι εκείνου που δεν επιτρέπεται, του κοινωνικά αποδεκτού και του κοινωνικά απαράδεκτου. Με τον τρόπο αυτό η συμπεριφορά της οικογένειας ασκεί ρυθμιστικό ρόλο στη συμπεριφορά του παιδιού, που αρχίζει έτσι να σχηματίζει τους πρώτους κοινωνικούς κανόνες και να διαμορφώνει τη δική του ηθική σε αντιστοιχία με την ηθική της οικογένειας. Οι πράξεις του αρχίζουν τώρα να αποκτούν συνέπεια και ακολουθία⁶¹. Αυτό μας λέει άλλωστε και η θεωρία του Mead, που διδάσκει ότι ο «εαυτός» δεν υπάρχει, αλλά διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση.⁶² Σιγά σιγά το παιδί κατακτά τη γλώσσα, έχει ένα καλύτερο όργανο επικοινωνίας και κατανόησης του περιβάλλοντος κόσμου. Σε όλο το διάστημα της παιδικής ηλικίας οι γονείς θα συνεχίσουν να αμείβουν και να ενισχύουν τη συμπεριφορά που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και να αποθαρρύνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά⁶³. Γνωστοί είναι στο σημείο αυτό οι χαρακτηρισμοί "καλό" ή "κακό" παιδί που απονέμονται κατά περίπτωση και ασκούν ενισχυτική ή αποθαρρυντική επίδραση. Μέσα λοιπόν από τη διαδικασία αυτή το παιδί ενστερνίζεται αρχικά το ρόλο του⁶⁴, μαθαίνει δηλαδή να δρα σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας (**πρωταρχική κοινωνική στερέωση**)⁶⁵ και αρχίζει αργότερα να σχηματίζει προσδοκίες για τους άλλους και για τον ίδιο τον εαυτό του (**δευτερογενής κοινωνική στερέωση**)⁶⁶.

Όπως είναι γνωστό, τα αποκλειστικά πρόσωπα με τα οποία έρχεται σ' επαφή το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του, είναι οι γονείς. Μέσα λοιπόν στην οικογένεια παρακολουθεί πώς αυτοί φέρονται, σκέπτονται, ενεργούν και πράττουν. **Όλες όμως αυτές οι μορφές συμπεριφοράς προσανατολίζονται, ασυνείδητα τις περισσότερες**

⁵⁸ Βλ. G. M. RÜCKRIEM, ό.π., σελ. 272

⁵⁹ Βλ. PANOS XOCHELLIS, Pädagogische Grundbegriffe - Einführung in die Pädagogik, 4η έκδ., Μόναχο 1973, σελ. 124.

⁶⁰ Βλ. H. MENDRAS, ό.π., σελ. 57.

⁶¹ Βλ. A. BELLEBAUM, ό.π., σελ. 87.

⁶² Βλ. GEORGE HERBERT MEAD, Geist, Identität und Gesellschaft, 3η έκδ., Frankfurt 1978.

⁶³ Βλ. ΔΗΜ. ΤΣΑΡΔΑΚΗ, Ο άνθρωπος στα δίκτυα της MANIPULATION, Αθήνα 1983, σελ. 31.

⁶⁴ Βλ. A. BELLEBAUM, ό.π., σελ. 88.

⁶⁵ Βλ. D. CLAESSENS, ό.π., σελ. 82.

⁶⁶ Βλ. D. CLAESSENS, ό.π., σελ. 111.

φορές, σε συγκεκριμένους κανόνες, πίσω από τους οποίους πάλι υποκρύπτονται οι βασικές αξίες του πολιτισμού και οι βασικές "στάσεις" των ατόμων, αφού δεν υπάρχουν μορφές συμπεριφοράς αποκομμένες από αξίες και "στάσεις"⁶⁷. Οι γονείς λοιπόν με τη δράση τους, μέσα κι έξω από την οικογένεια, δε μεταβιβάζουν απλώς μορφές συμπεριφοράς, αλλά, πίσω από αυτές, κάτι βαθύτερο, ουσιαστικότερο: τις αξίες και τις "στάσεις" τους. Οι "στάσεις" αποτελούν, όπως είναι γνωστό, έναν "υποκρυπτόμενο παράγοντα"⁶⁸, ο οποίος μεταβάλλεται πολύ δύσκολα και από τον οποίο εξαρτάται "ένας μεγάλος αριθμός γνωμών και μορφών συμπεριφοράς"⁶⁹.

Ο σοβαρός αυτός ρυθμιστικός παράγοντας της συμπεριφοράς μεταδίδεται λοιπόν μέσα από την απλή συμβίωση και αναστροφή, αβίαστα και αυθόρμητα, με μια ανεπίσημη και ανυποψίαστη διδασκαλία, σε χρόνο εντελώς ανύποπτο. Μέσα από τη διαδικασία αυτή το παιδί παύει να αποτελεί απλή βιολογική ύπαρξη, αποκτά κοινωνικοπολιτιστική ταυτότητα και αναπτύσσεται ως πνευματικό ον⁷⁰. Μεγάλη επίδραση ασκούν οι γονείς επίσης με τα μηνύματα που μεταβιβάζουν στα παιδιά τους μέσα από τα παραμύθια που τους διηγούνται, τις λαϊκές και τις θρησκευτικές παραδόσεις που τους μεταβιβάζουν μέσα από τα ήθη και τα έθιμα⁷¹. Σημαντική είναι στο σημείο αυτό η συνεισφορά της γιαγιάς και του παππού, στις περιπτώσεις κυρίως που τα άτομα αυτά αποτελούν μόνιμα μέλη της οικογένειας του παιδιού. Ειδικά για την ελληνική οικογένεια, η γιαγιά παίζει σημαντικό ρόλο στη θρησκευτική κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ ο παππούς, που αρέσκεται να διηγείται κατορθώματα και ανδραγαθίες, αναλαμβάνει περισσότερο την εθνική - πατριωτική κοινωνικοποίηση⁷².

1.2 Δευτερογενής κοινωνικοποίηση

Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση είναι συνέχεια της πρωτογενούς και θεμελιώνεται πάνω σ' αυτήν. Αφορά συνεπώς άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν δεχτεί ήδη την πρώτη φάση της κοινωνικοποίησης⁷³. Στο στάδιο αυτό το άτομο μαθαίνει τη συμπεριφορά και το ρόλο του συζύγου, του πατέρα, του παππού, τα ήθη και τα έθιμα του πολιτιστικού του περιβάλλοντος, τον επαγγελματικό του ρόλο κ.λπ. Μέσα από τη διαδικασία αυτή ολοκληρώνεται και εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.⁷⁴ Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση δεν συντελείται στον αποκλειστικό χώρο της οικογένειας, αλλά κυρίως έξω αυτήν. Γενικά, όσο αυξάνει η ηλικία του παιδιού και όσο προχωρούμε από την πρωτογενή στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, πολλαπλασιάζονται οι κοινωνικοποιητικοί φορείς, γεγονός που συνδέεται με μείωση της κοινωνικοποιητικής δύναμης της οικογένειας⁷⁵. Το άτομο βρίσκεται τώρα κάτω

⁶⁷ Βλ. G. M. RUCKRIEMM, ό.π., σελ. 273.

⁶⁸ Βλ. H. MENDRAS, ό.π., σελ. 109.

⁶⁹ Βλ. H. MENDRAS, ό.π., σελ. 108.

⁷⁰ Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό.π., σελ. 18.

⁷¹ Η σημασία των παραμυθιών θεωρήθηκε σημαντική και γι' αυτό που σήμερα τα ονομάζουμε "κίνητρο επιτυχίας". Η διεξαγωγή βέβαια σχετικής έρευνας δεν έδειξε συνάφεια στις δύο αυτές μεταβλητές, προέκυψαν όμως άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία. Βλ. σχετικά: Baumrind, Some Thoughts about Childrearing, in U. Bronfenbrenner, Influences on Human Development, The Dryden Press, Inc Minsdale, Illinois 1972, σελ. 396 - 409.

⁷² Πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα έδειξε ότι η εικόνα αυτή καλλιεργείται και με τα αναγνωστικά του σχολείου. Βλ. Δήμητρας Μακρυνιώτη, Σχολική Εκπ/ση και στερεότυπες διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, περιοδ. "Αγώνας της Γυναίκας" τεύχ. 6, Αθήνα 1980, σελ. 3 κ.ε.

⁷³ Βλ. G. M. RÜCKRIEM, ό.π., σελ. 267.

⁷⁴ Βλ. H. J. WÖSSNER, ό.π., σελ. 226.

⁷⁵ Βλ. H. G. ROLFF, ό.π., σελ. 41.

από τις επιδράσεις του σχολείου, του επαγγέλματος, των διαφόρων ομάδων με τις οποίες συνάπτει σχέσεις, του διαδικτύου, του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης, του εντύπου και τόσων άλλων μέσων, τα οποία αυξάνονται όσο μεταβαίνουμε από τις αγροτικές στις βιομηχανικές κοινωνίες και από την επαρχιακή κοινότητα στην αστική κοινωνία.

Πέραν τούτου αλλάζει ουσιαστικά η σωματική και η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των νέων καθώς εισέρχονται στην εφηβεία. Κατ' αρχήν παρουσιάζεται μια εκρηκτική αύξηση του σώματος και η σωματική τους κατάσταση μεταβάλλεται άρδην. Τα χέρια και τα πόδια μακραίνουν με ασυνήθιστους ρυθμούς και συχνά οι έφηβοι δεν ελέγχουν επακριβώς τις κινήσεις τους με αποτέλεσμα να σπάζουν ποτήρια ή να σκουντούν αντικείμενα. Η αύξηση του σώματος είναι κεντρομόλος. Εκτείνεται δηλαδή από το κέντρο προς την περιφέρεια. Έτσι διογκώνεται π.χ. πρώτα η μύτη και μετά τα άλλα χαρακτηριστικά του προσώπου. Τα χείλη γίνονται σαρκώδη, στα αγόρια εμφανίζεται η πρώτη τριχοφυΐα, ενώ στα κορίτσια διογκώνονται οι γλουτοί και το στήθος και σχηματίζεται η γυναίκα. Στη φάση αυτή της ζωής οι έφηβοι διακατέχονται από ανησυχία για την υγεία τους ή για το αν θα αναπτυχθεί αρμονικά το σώμα τους, γι' αυτό συχνά το παρακολουθούν στον καθρέπτη. Η επανάσταση που κυριαρχεί στο σώμα συμβαίνει και στην ψυχοσυναισθηματική τους σφαίρα. Τώρα, για πρώτη φορά είναι σε θέση να σχηματίσουν ακραιφνείς έννοιες, τώρα μόνο κατανοούν ιδέες όπως ειρήνη, φιλία, ισότητα κλπ. σε όλες τους τις διαστάσεις. Γι αυτό στην εφηβεία συνάπτονται οι πιο αγνές φιλίες και οι έφηβοι αρέσκονται σε διανοητικές περιπλανήσεις και περνούν πολύ εύκολα από τη φυσική στη μεταφυσική και από το «ενθάδε» στο «επέκεινα».

Οι παρέες των συνομηλίκων έχουν ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνικοποίησή τους, όπως θα δούμε παρακάτω. Επειδή προς τούτο προσφέρεται ιδιαίτερα το σχολείο, η σχολική κοινωνικοποίηση, παίρνει ξεχωριστή θέση στη φάση αυτή και έχει πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των εφήβων.⁷⁶ Το σχολείο ασκεί σοβαρή επίδραση και από άλλης απόψεως. Όπως είναι γνωστό από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, το σχολικό σύστημα είναι βασικός φορέας μιας ιδεολογίας και καλλιεργεί τις στάσεις, τις αντιλήψεις, τους τρόπους σκέψης και τις μορφές συμπεριφοράς που συμβάλλουν στη συνοχή και τη διατήρηση της κοινωνίας⁷⁷. Οι σχολικοί λοιπόν μηχανισμοί, με όλα αυτά τα στοιχεία που μεταδίδουν στους αναπτυσσόμενους ανθρώπους, ασκούν σοβαρή επίδραση στην τελική διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις κοινωνικές τους δομές και τα κοινωνικά τους στερεότυπα.

Το σχολικό σύστημα ασκεί και άλλες ακόμη λειτουργίες καθοριστικές για το άτομο, όπως είναι π. χ. η λειτουργία της επιλογής και της κοινωνικής τοποθέτησης⁷⁸. Το Σχολείο δηλαδή αξιολογεί, επιλέγει και κατανέμει τους μαθητές στην κοινωνική ιεραρχία, με βάση ορισμένα κριτήρια τα οποία θεσπίζει η τάξη των ανθρώπων, που διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική μιας χώρας. Με την έννοια αυτή οι

⁷⁶ Βλ. H. G. ROLFF, ό.π., σελ. 10 κ.ε.

⁷⁷ Στο σημείο αυτό έχουμε αξιολογικές αναλύσεις των εκπαιδευτικών πραγμάτων της Ελλάδας από τις οποίες ξεχωρίζουμε δύο:

α. ΚΩΝ/ΝΟΥ ΤΣΟΥΚΑΛΑ, Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Αθήνα 2η έκδ. 1979. β. ΧΑΡ. ΝΟΥΤΣΟΥ, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα 1979.

⁷⁸ Βλ. H. - P. HENECKA - K. WÖHLER, Schulsoziologie, Stuttgart 1978, σελ. 39.

μηχανισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη θέση του σημερινού μαθητή ως αυριανού πολίτη. Στις προθέσεις βέβαια της εργασίας αυτής είναι να δείξει μέσα από μια προσπάθεια σύνθεσης των πορισμάτων της κοινωνιολογικής έρευνας, ότι η κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα του σχολείου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την οικογενειακή κοινωνικοποίηση και ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή είναι προϊόν όχι μόνο της σχολικής, αλλά κυρίως της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, γεγονός που επιβεβαιώνει την άποψη ότι η διαδικασία αυτή είναι αδιάσπαστη και ενιαία.

Σοβαρή θέση στη δευτερογενή φάση έχει επίσης η επαγγελματική κοινωνικοποίηση.⁷⁹ Η κοινωνία δεν είναι μόνο ιδεολογικό σύστημα και σύστημα αξιών, αλλά ταυτόχρονα και σύστημα τεχνικό-οικονομικό, που κατασκευάζει, διαδίδει και χρησιμοποιεί υλικοτεχνικά αγαθά απαραίτητα για τη ζωή.⁸⁰ Ένα τέλει κοινωνικοποιημένο άτομο θα πρέπει να είναι ικανό να ανταποκριθεί στο πλέγμα των υποχρεώσεων που θεσπίζει η μορφή αυτή της κοινωνικής δραστηριότητας. Πολύ εύστοχα παρατηρεί ο René Hubert ότι μόνο "με επαγγελματικό εξοπλισμό ολοκληρώνεται η κοινωνικοποίηση του ατόμου"⁸¹

Σημαντική θέση κατέχουν ακόμη στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση οι διάφορες ομάδες στις οποίες μετέχει το άτομο, με διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά, όπως κοινωνικά, πολιτιστικά, οικονομικά, επαγγελματικά και πολιτικά⁸². Μολονότι οι προβλέψεις των στοχαστών του 19^{ου} αιώνα, σχετικά με τη μελλοντική δραστηριότητα των μικρών ομάδων, ήταν δυσσείωνες και απαισιόδοξες⁸³, οι ομάδες αυτές εξακολουθούν να έχουν κυρίαρχη θέση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Αντί δηλαδή η μαζική κοινωνία να διαλύσει τη μικρή ομάδα και να αποδυναμώσει τη δραστηριότητά της, όπως είχε πιστευθεί αρχικά, η σημασία της παραμένει μεγάλη και, όπως τεκμηριώνεται από τα πορίσματα της εμπειρικής έρευνας, "δεν υπάρχει καμιά αντινομία μεταξύ της στοιχειώδους ομάδας και του μαζικού πολιτισμού"⁸⁴.

Οι ομάδες διακρίνονται γενικά σε δύο κατηγορίες: τις ομάδες με τις οργανωμένες σχέσεις και τις άτυπες ομάδες. Στις πρώτες η επαφή μεταξύ των μελών γίνεται με τρόπο απρόσωπο και τυπικό όπως συμβαίνει με κάθε θεσμοθετημένο σύνολο⁸⁵ και αγγίζουν μόνο ένα μέρος της προσωπικότητας των μελών τους⁸⁶. Οι άλλες, αντίθετα, διακρίνονται για τις ελεύθερες σχέσεις και τους στενούς δεσμούς που αναπτύσσονται ανάμεσα στα άτομα που τις απαρτίζουν. Οι σχέσεις είναι εδώ πιο γνήσιες, η ανταλλαγή απόψεων και ιδεών γίνεται με τρόπο αυθόρμητο και πηγαίο και οι ομάδες έχουν μεγαλύτερες επιπτώσεις στη συμπεριφορά⁸⁷.

⁷⁹ Βλ. A BELLEBAUM, Soziologische Grundbegriffe, Stuttgart 1972 ,σελ. 87.

⁸⁰ Βλ. RENE HUBERT, Γενική Παιδαγωγική, ελλην. μετάφραση ΚΩΝ/ΝΟΥ Ι. ΚΙΤΣΟΥ - ΒΑΣ. Ν. ΣΚΟΥΛΑΤΟΥ, τόμ. 2ος. Αθήνα 1959, σελ. 471.

⁸¹ Βλ. R. HUBERT, ό. π., σελ. 471.

⁸² Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό. π., σελ. 129.

⁸³ Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό. π., σελ. 133.

⁸⁴ Βλ. HENRI MENDRAS , Στοιχεία Κοινωνιολογίας, ελλην. μετάφρ. Β. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ, Αθήνα (Ε. Κ. Κ. Ε) 1973, σελ. 100.

⁸⁵ Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό. π., σελ. 130.

⁸⁶ Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό. π., σελ. 132.

⁸⁷ Βλ. Π. ΤΕΡΛΕΞΗ, ό. π., σελ. 132.

Επειδή στο επίκεντρο της μελέτης αυτής βρίσκεται ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος μας ενδιαφέρουν κατά κύριο λόγο οι ομάδες της δεύτερης κατηγορίας, στις οποίες από τη φύση του προσφεύγει ο έφηβος, όπως αναφέραμε παραπάνω. Από ψυχοκοινωνική άποψη δηλαδή δεν αισθάνονται πλέον το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς όταν βρίσκονται με τους γονείς, αλλά όταν βρίσκονται ανάμεσα σε συνομήλικους. Καθώς δηλαδή το παιδί μεγαλώνει και γίνεται έφηβος, παρουσιάζει έντονη την τάση να αποδεσμεύεται από τους γονείς και τους άλλους ενηλίκους. Ενώ ως τώρα αισθανόταν ασφάλεια δίπλα στους γονείς, "αρχίζει με τον καιρό να μεταθέτει το κέντρο βάρους της ασφάλειάς του από το περιβάλλον των μεγάλων στο περιβάλλον των ομοτίμων αναζητώντας την αναγνώρισή τους, την επιβεβαίωση της αξίας του"⁸⁸. Μέσα από την ψυχολογική αυτή κατάσταση είναι έντονη η τάση του εφήβου να συμμετέχει στις άτυπες ομάδες των συνομηλίκων του. Πρόκειται για τις ανεπίσημες εκείνες ομάδες των νέων, που σχηματίζονται ελεύθερα και αβίαστα με πρωταρχικό κριτήριο την αμοιβαία συμπάθεια των μελών τους.

Μολονότι οι ομάδες αυτές δεν οργανώνονται επίσημα και δε συγκροτούνται από κάποιο (κρατικό ή άλλο) φορέα, διαμορφώνουν μόνες τους δικό τους (ιδιόμορφο) πολλές φορές σύστημα συμπεριφοράς, (ιδιότυπους) κανόνες ή αξίες και μια ιδιαίτερη γενικά κουλτούρα που, όχι σπάνια, τείνει να διαφέρει από την κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου, μια δική τους "υποκουλτούρα" (subculture)⁸⁹. Χαρακτηριστικό είναι π.χ. το ιδιαίτερο γλωσσικό ιδίωμα που διαμορφώνεται συχνά, με τις ιδιότυπες λέξεις και φράσεις, όπως "ο γέρος μου", "η γριά μου" κ.λπ.⁹⁰.

Συχνά οι ομάδες αυτές έρχονται σε αντίθεση με το κοινωνικό σύστημα και φέρνουν το άτομο αντιμέτωπο με τις κοινωνικές του αρχές και τις αξίες και λειτουργούν ως "**δομές κοινωνικής κριτικής**"⁹¹. Οι ομάδες αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη χώρα μας, που, όπως είναι φανερό, μετασχηματίζεται από αγροτική σε σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία. Στις χώρες που διέρχονται το στάδιο του "**επιταχυνόμενου εκσυγχρονισμού**" η παρουσία τέτοιων ομάδων είναι συχνότερη και έχει μεγαλύτερη κοινωνικοποιητική αποτελεσματικότητα.⁹²

Όλα αυτά καθιστούν την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δύσκολη και συχνά προκύπτουν συγκρούσεις. Όμως αν σκεφθεί κανείς όλο αυτό τον μετασχηματισμό που διέρχεται το αγόρι για να γίνει άνδρας και το κορίτσι για να γίνει γυναίκα, οφείλει να σκύψει με κατανόηση και συμπάθεια σ' αυτήν την ευαίσθητη ηλικία και να βοηθήσει με όποιο τρόπο μπορεί. Σε κάθε περίπτωση στην ηλικία αυτή η σύγκρουση δεν φέρνει αποτελέσματα, απεναντίας διευρύνει το χάσμα και μεγιστοποιεί τα προβλήματα. Η αγάπη και η συμπάθεια είναι αντίθετα στοιχεία που συμβάλλουν στην αποκατάσταση των σχέσεων.

Από όσα αναφέραμε εδώ προκύπτει ότι με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης έρχονται σε επαφή δύο τουλάχιστον γενιές⁹³. Η γενιά που πρόκειται να αποχωρήσει

⁸⁸ Βλ. RICHARD AND HEPHRIBAH HAUSER, The Fraternal Society, New York, 1963, σελ. 81.

Εδώ όπως το παραθέτει ο Π. ΤΕΡΑΕΞΗΣ, ό. π., σελ. 131.

⁸⁹ Βλ. Γ. ΦΛΟΥΡΗ κ. ά., ό. π., σελ. 48.

⁹⁰ Βλ. Γ. ΦΛΟΥΡΗ κ. ά., ό. π., σελ. 49.

⁹¹ Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό. π., σελ. 137.

⁹² Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό. π., σελ. 136.

⁹³ Αυτό συμβαίνει με περισσότερες γενιές, αναφερόμαστε εδώ όμως μόνο σε δύο, για να παρουσιάσουμε τα πράγματα σε απλούστερη μορφή.

μελλοντικά και αυτή που προορίζεται να πάρει τη θέση της. Για μια ομαλή λοιπόν διαδοχή και συνέχιση της πολιτιστικής εξέλιξης, πρέπει οι νέοι να οικειοποιηθούν τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την πολιτιστική κληρονομιά των παλαιότερων⁹⁴. Μέσα από τη διαδικασία αυτή εξυπηρετείται τόσο το άτομο όσο και η κοινωνία. Η κοινωνικοποίηση επιτελεί δηλαδή διπλή λειτουργία⁹⁵: Βοηθά το άτομο να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και εξασφαλίζει τη σταθερότητα και τη συνοχή του κοινωνικοπολιτιστικού συστήματος. Το στοιχείο αυτό απειλείται έντονα από το γεγονός ότι τα μέλη μιας κοινωνίας είναι θνητά, αποχωρούν συνεχώς και αντικαθίστανται από νέα⁹⁶. Χωρίς τη μύηση λοιπόν της νέας γενιάς στις αντίστοιχες κοινωνικοπολιτιστικές αξίες, θα ήταν αδύνατη η διατήρησή τους, πέρα από το βιολογικό κύκλο της γενιάς που τις δημιουργήσε⁹⁷.

Στη διατήρηση αυτή συντελεί και ο κοινωνικός έλεγχος που ασκείται βασικά σε δύο επίπεδα: από το ίδιο το άτομο και από την κοινωνία. Το άτομο αποδέχεται αρχικά τις διάφορες μορφές συμπεριφοράς τις οποίες εσωτερικεύει στη συνέχεια, που σημαίνει ότι, με αυτές ως βάση, διαμορφώνει ένα ρυθμιστικό κριτήριο της συμπεριφοράς του, για την εφαρμογή του οποίου επαγρυπνά η ίδια η συνείδηση (**εσωτερικός έλεγχος**). Όπου όμως δεν επαρκεί ο εσωτερικός έλεγχος επεμβαίνει η κοινωνία με το δικό της τρόπο που αποτελεί τον **εξωτερικό έλεγχο**. Ο εξωτερικός έλεγχος "ασκείται με ένα πλέγμα κυρώσεων που εκτείνεται από την αποδοκιμασία και την κοινωνική απομόνωση ως την οργανωμένη κύρωση και την ποινή"⁹⁸.

Σε καμιά περίπτωση ωστόσο δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η κοινωνικοποίηση παίρνει τη μορφή παθητικής και αβασάνιστης αποδοχής όσων παραδίδει η γενιά των παλαιότερων. Τα νέα άτομα έρχονται συχνά σε αντιπαράθεση⁹⁹ μαζί τους και πριν αποδεχθούν και εσωτερικεύσουν κάτι το κρίνουν με τα δικά τους κριτήρια. Το κάθε κοινωνικοποιούμενο άτομο έχει εξάλλου τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και αντιδρά διαφορετικά. Τα μηνύματα λοιπόν που προέρχονται από τους διάφορους φορείς της κοινωνικοποίησης δε συλλαμβάνονται και δεν ερμηνεύονται κατά τον ίδιο τρόπο από όλους τους κοινωνικοποιούμενους¹⁰⁰.

Είναι λοιπόν προφανές ότι πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσα από την οποία η νέα γενιά όχι μόνο δέχεται αλλά και ασκεί επιδράσεις¹⁰¹. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται ο "κομφορμισμός", η «ομοιομορφωποίηση» των ατόμων¹⁰². Ο κομφορμισμός εξασφαλίζει βέβαια τη συνοχή και τη διατήρηση του κοινωνικού συστήματος με τρόπο όμως που καταδικάζει την κοινωνία σε στασιμότητα. Οι "ομοιομορφωποιημένοι" δηλαδή άνθρωποι, χάνουν το δικό τους προσωπικό στοιχείο, την ιδιαιτερότητά τους και το στοιχείο της δικής τους

⁹⁴ Βλ. Η. FEND, ό.π., σελ. 19.

⁹⁵ Βλ. Η. FEND, ό.π., σελ. 15, και G. M. RÜCKRIEM, ό.π., σελ. 269.

⁹⁶ Πρόκειται εδώ κυρίως γι' αυτό που η Ι. ΛΑΜΠΙΡΗ - ΔΗΜΑΚΗ (ό.π., σελ. 75) αποκαλεί πολιτισμική λειτουργία, δηλ. "την διαμόρφωση προσωπικοτήτων μέσω της μεταδόσεως των καθιερωμένων εθνικών και ηθικών αξιών, κατάλληλων να ενταχθούν και να δράσουν θετικά εντός του κοινωνικού συνόλου".

⁹⁷ Βλ. Α. Κ. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό.π., σελ. 15.

⁹⁸ Βλ. Β. ΦΙΛΙΑ, ό.π., σελ. 15. Βλ. ακόμη J. SEGER, ό.π., σελ. 97 κ.ε.

⁹⁹ Βλ. Ι. ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ, Εξελικτική Ψυχολογία, τόμ. Α', Αθήνα 1982, σελ. 178.

¹⁰⁰ Βλ. Α. Ι. Δ. ΜΕΤΑΞΑ, ό.π., σελ. 18 κ. ε.

¹⁰¹ Βλ. Η. Η. GROOTHOF, ό.π., σελ. 157.

¹⁰² Βλ. Β. ΦΙΛΙΑ, ό.π., τομ. Α', σελ. 21.

ενδεχόμενης πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας. Με τον τρόπο αυτό η κοινωνία στερείται σημαντικές δυνάμεις, που θα μπορούσαν ν' αποβούν χρήσιμες για την παραπέρα εξέλιξη και πρόοδο.

2. Η εκπαιδευτική πορεία του μαθητή και η εκπαιδευτική ανισότητα

Ο επόμενος θεσμοθετημένος χώρος, στον οποίο το παιδί διέρχεται μεγάλο τμήμα της ζωής του είναι το σχολείο, στο οποίο και συνεχίζεται η διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Είναι γνωστό ότι το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, την παροχή προσόντων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα κρίνει, αξιολογεί και επιλέγει τους μαθητές του, τους οποίους και τοποθετεί ανάλογα στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι, με τις εκπαιδευτικές παροχές και τους τίτλους σπουδών που απονέμει, ορίζει ποιοι θα μεταβούν στην αγορά εργασίας και ποιοι θα τοποθετηθούν σε ποια θέση. Στην ουσία, δηλαδή, το σχολείο ανάλογα με την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή προσδίδει την ανάλογη θέση στο σύστημα απασχόλησης, απονέμει οικονομική δύναμη, κοινωνική εξουσία και κύρος και μέσα από την εκπαιδευτική του πορεία, ορίζει την κοινωνική του θέση ¹⁰³. Όταν οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης εντόπισαν αυτή την απόκρυφη λειτουργία του σχολείου, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους θεωρώντας ότι τώρα είχαν στη διάθεσή τους ένα αποτελεσματικό μέσο με το οποίο οι κοινωνίες θα μπορούσαν να προβούν σε ανακατανομή των κοινωνικών θέσεων και ρόλων και μάλιστα με τρόπο αξιοκρατικό και όχι με τα γνωστά κριτήρια της κοινωνικής προέλευσης ή της οικογενειακής καταγωγής.

Πολύ σύντομα όμως η αισιοδοξία περιορίστηκε, αφού αποδείχτηκε ότι και τώρα, μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, προωθούνταν και πάλι στις ανώτερες κοινωνικές θέσεις οι γόνοι των ίδιων εκείνων οικογενειών που τις καταλάμβαναν και πριν από την ύπαρξη του σχολείου, με τα γνωστά οικογενειακά κλπ. κριτήρια. Αποδείχτηκε δηλαδή ότι τα παιδιά από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούσαν σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης από ό,τι τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων¹⁰⁴. Έτσι διατυπώθηκε το αίτημα για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, στην ανάλυση του οποίου προβαίνομε παρακάτω.

Αποτύπωση και μετασχηματισμοί της ανισότητας

Σύμφωνα με τη δική μας θεωρία που αναπτύσσεται παρακάτω η εκπαιδευτική ανισότητα εξελίσσεται μέσα από τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση η κοινωνική ανισότητα όπως υπάρχει στο οικογενειακό και το άμεσο περιβάλλον του παιδιού αποτύπωνεται με διάφορους τρόπους στην προσωπικότητά του, κατά τη δεύτερη φάση η κοινωνική ανισότητα μέσα από τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτική ανισότητα και, τέλος, στην τρίτη φάση, μέσα από τα κριτήρια επαγγελματικής και κοινωνικής τοποθέτησης, η εκπαιδευτική ανισότητα μετατρέπεται σε κοινωνική. Τις φάσεις αυτές θα αναλύσομε διεξοδικότερα παρακάτω.

A' Φάση: Η αποτύπωση της κοινωνικής ανισότητας στην προσωπικότητα του παιδιού

Όπως είναι φυσικό η κοινωνικοποίηση του παιδιού και η διαμόρφωση της προσωπικότητάς του διαφοροποιείται κάτω από τις διαφορετικές επιρροές και τις κοινωνικές επιδράσεις του περιβάλλοντος. Οι ανισότητες αυτές αποτυπώνονται σε τρία

¹⁰³ Βλ. Ι.Ε. Πυργιωτάκης, περιόδ. Τα Εκπαιδευτικά,

¹⁰⁴ Βλ. Για το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας έχουν γραφεί πολλά και έχουν γίνει πολλές έρευνες. Μια συνθετική έρευνα και ανάλυση του φαινομένου βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Κοινωνικοποίηση ..., όπ. παρ.

τουλάχιστο σημεία: **στον κοινωνικό χαρακτήρα** των παιδιών, στην **εξέλιξη των ικανοτήτων** τους και **στο μορφωτικό κεφάλαιο** που μέσα από τις επιρροές αυτές αποκομίζουν.

α) Ο κοινωνικός χαρακτήρας των ατόμων

Όπως έχει τεκμηριωθεί από πολλές έρευνες η συμπεριφορά των γονέων προς τα παιδιά ποικίλει και διαμορφώνεται κατά κανόνα ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση¹⁰⁵. Έτσι οι μητέρες από τα χαμηλότερα κοινωνικο-πολιτιστικά στρώματα τείνουν να θέτουν περισσότερο σε εφαρμογή πρακτικές ανατροφής που βασίζονται στην πειθαρχία και την υποταγή και αποβλέπουν στη συμμόρφωση των παιδιών τους. Οι μητέρες, αντίθετα, των ανώτερων κοινωνικο-πολιτιστικών στρωμάτων χρησιμοποιούν περισσότερο πρακτικές ανατροφής, βασισμένες στην αυτονομία και την ελεύθερη βούληση¹⁰⁶.

Ο U. Bronfenbrenner ύστερα από επισκόπηση 18 παρόμοιων ερευνών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μητέρες της μεσαίας κοινωνικής τάξης παρουσιάζουν την τάση να ενδίδουν περισσότερο σε ό,τι αφορά περιστασιακές επιθυμίες των παιδιών τους και σε γενικά θέματα, όπως η καθαριότητα, η γλωσσική συμπεριφορά, η ελευθερία κινήσεων έξω από το σπίτι, κ.λπ. Μολονότι όμως οι μητέρες αυτές είναι πιο συγκαταβατικές σε ό,τι αφορά τις επιθυμίες της καθημερινότητας των παιδιών τους, έχουν μακροπρόθεσμους στόχους και τρέφουν υψηλότερες προσδοκίες γι' αυτά, τις οποίες μάλιστα δεν προτιθενται να τις μεταβάλουν εύκολα. Αξιώνουν από τα παιδιά τους να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτονομία, συμμετοχή και περισσότερες πρωτοβουλίες. Σε ό,τι αφορά στην πειθαρχία οι μητέρες των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων προσφεύγουν εύκολα στην απειλή και τη σωματική τιμωρία, ενώ οι μητέρες της μεσαίας κοινωνικής τάξης κάνουν έκκληση στο φιλότιμο και προσφεύγουν περισσότερο στη λογική επιχειρηματολογία¹⁰⁷.

Οι διαφορετικές μορφές όμως συμπεριφοράς από τους γονείς προς τα παιδιά συνεπάγονται και την καλλιέργεια διαφορετικών ιδιοτήτων και τη διαμόρφωση διαφορετικού κοινωνικού χαρακτήρα. Μορφές συμπεριφοράς, όπως εκείνες των μητέρων της μεσαίας κοινωνικής τάξης, οι οποίες συνδυάζουν την αποδοχή του παιδιού με την παροχή ελευθερίας, ευνοούν τη συμμετρική ανάπτυξη της προσωπικότητας, καλλιεργούν τη συναισθηματική σταθερότητα, την αυτόνομη συμπεριφορά και την άνετη κοινωνική επικοινωνία¹⁰⁸. Στις οικογένειες της μεσαίας κοινωνικής τάξης το παιδί μαθαίνει από την προσχολική κιόλας ηλικία να επικοινωνεί και να συναναστρέφεται με τους μεγάλους και να μετέχει στις συζητήσεις τους. Με τον τρόπο αυτό όταν έλθει στο σχολείο έχει αποκτήσει ήδη τον αέρα της επικοινωνίας με το δάσκαλο, ενώ το παιδί των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, που διδάχθηκε από το οικογενειακό του περιβάλλον να μη «μιλεί όταν μιλούν οι μεγάλοι», σιωπά μπροστά στο δάσκαλο και οι αναστολές παρεμποδίζουν την προσωπική επικοινωνία.

Το κίνητρο επιτυχίας, η εσωτερική δηλαδή παρόρμηση που υποκινεί τα άτομα στην επιδίωξη υψηλών επιτευγμάτων και αποτελεί την πεμπουσία της σχολικής επιτυχίας και της επίτευξης υψηλής επίδοσης των μαθητών στο σχολείο, είναι επίσης ένα βασικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, η ανάπτυξη του οποίου ευνοείται από τη

¹⁰⁵ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ... όπ. παρ., σελ. 76-86

¹⁰⁶ G. Grauer, Die Entwicklung des Leistungsstrebens, in G. Grauer/b:e-Redaktion, Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, 7. έκδοση Weinheim 1979, σελ. 42.

¹⁰⁷ H. G. Rolf, Sozialisation und Auslese durch die Schule, 5η έκδοση Heidelberg 1972 σελ. 72 κ.ε.

¹⁰⁸ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ... όπ. παρ., σελ. 56 κ. ε

συμπεριφορά που δείχνουν οι μητέρες από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα. Η κατάλληλη μάλιστα ηλικία για την ανάπτυξή του είναι η ηλικία των 3,5 έως 6 ετών¹⁰⁹. Τα παιδιά λοιπόν της κοινωνικής αυτής προέλευσης υπερτερούν και ως προς το σημείο αυτό από πολύ μικρή ηλικία.

β) Η εξέλιξη των ικανοτήτων

Πέρα από τη διαφορετική σύσταση της προσωπικότητας των ατόμων και τη διαφοροποίηση των ιδιοτήτων τους, υπάρχει και η διαφορετική ανάπτυξη των αντικειμενικών τους ικανοτήτων. Βέβαια στο σχολείο γίνεται συνήθως λόγος για δείκτη νοημοσύνης και κάθε επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών συσχετίζεται με τον υψηλό ή χαμηλό δείκτη νοημοσύνης τους. Υπάρχουν όμως, εκτός από τη νοημοσύνη, και άλλοι ακόμη παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο¹¹⁰. Εδώ θα περιοριστούμε ενδεικτικά στην εξέλιξη της νοημοσύνης και τη γλωσσική εξέλιξη, αρχίζοντας από το πρώτο.

Η νοημοσύνη, το ιδίτυπο αυτό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, εξακολουθεί μέχρι σήμερα να θεωρείται από την κοινή γνώμη και τους περισσότερους ίσως εκπαιδευτικούς ως προϊόν κληρονομικών καταβολών, μολονότι στις τελευταίες δεκαετίες οι αντιλήψεις έχουν αλλάξει σημαντικά. Είναι βέβαια γεγονός ότι ο Δείκτης Νοημοσύνης, όπως μετριέται με τα σχετικά τεστ, διαφοροποιείται στρωματικά και η ανάπτυξή του ανέρχεται όσο ανερχόμαστε την ιεραρχική κλίμακα των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων. Το γεγονός αυτό έδωσε συχνά αφορμές για ποικίλες ερμηνείες και παρερμηνείες και βοήθησε τους «ειδικούς» να «περάσουν» πολιτικά προγράμματα με «επιστημονική ετικέτα», προσφεύγοντας συχνά σε αδίστακτες εγκληματικές ενέργειες¹¹¹. Σήμερα επικρατεί ολοένα και περισσότερο η άποψη ότι με την ιδιότητα αυτή εκφράζονται κατά κύριο λόγο τα κοινωνικά κεκτημένα του ατόμου και με την έννοια αυτή η εξέλιξη της νοημοσύνης επηρεάζεται σημαντικά από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος. Τα πολιτιστικά δηλαδή και τα λοιπά ερεθίσματα που δέχεται ή δεν δέχεται ένα άτομο είναι αποφασιστικής σημασίας για την εξέλιξη της νοημοσύνης του. Με την έννοια αυτή η νοημοσύνη ενός παιδιού που μεγάλωσε στη φτωχογειτονιά με όλες τις στερήσεις και τις ανασφάλειες της ανέχειας, σε ένα περιβάλλον απογυμνωμένο από πολιτιστικά ερεθίσματα είναι φυσικό να υστερεί σε σχέση με ένα άλλο παιδί που γεννήθηκε με το ίδιο γενετικό φορτίο, αλλά μεγάλωσε κάτω από ευνοϊκές περιβαλλοντικές συνθήκες¹¹². Όσο λοιπόν οι συνθήκες θα παραμένουν διαφορετικές κατά την πρώιμη κυρίως ηλικία, κατά την οποία συντελείται κυρίως η εξέλιξη της νοημοσύνης, οι διαφορές στην νοητική εξέλιξη των παιδιών θα πρέπει να θεωρούνται αυτονόητα υπαρκτές και κοινωνικά προσδιορισμένες.

Οι ίδιες διαφορές παρατηρούνται και στη γλωσσική εξέλιξη των ατόμων. Ο νέος επιστημονικός κλάδος της Κοινωνιογλωσσολογίας έδωσε στην εξέλιξη της γλώσσας νέα θεώρηση και βοήθησε να δούμε μέσα από τις γλωσσικές διαφοροποιήσεις των παιδιών το φαινόμενο της ανισότητας με περισσότερη καθαρότητα. Γνωστός στο χώρο αυτό είναι

¹⁰⁹ Μαρία Λάσκου-Νασιάκου, Οι προσδοκίες της μητέρας σε συνδυασμό με τη νοημοσύνη του παιδιού, αποφασιστικοί παράγοντες στο κίνητρο επιτυχίας, Θεσσαλονίκη 1977.

¹¹⁰ Γ.Σ. Φλουρής, Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, υπό έκδοση Αθήνα (Εκδόσεις Γρηγόρης)

¹¹¹ Περισσότερα για την την πολιτική εκμετάλλευση του φαινομένου Βλ. στο Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση ... ό. π., σελ. 98 κ. ε. καθώς επίσης και το κείμενο: Ρατσισμός και επιστήμη, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, σελ. 445-452

¹¹² Παρασκευόπουλος, Ψυχολογία των ατομικών διαφορών, Αθήνα 1979, σελ. 167 κ. ε.

κυρίως ο Άγγλος κοινωνιογλωσσολόγος B. Bernstein, διευθυντής του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών του Λονδίνου¹¹³. Ο Bernstein, ύστερα από συστηματικές έρευνες πάνω στο θέμα, έκανε λόγο για δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας: Τον καλλιεργημένο και τον περιορισμένο. Τα παιδιά της εργατικής τάξης, αναγκασμένα από τις συνθήκες της ζωής τους να χειρίζονται και να επικοινωνούν μόνο με τον κώδικα επικοινωνίας του περιβάλλοντός τους, έναν «κατώτερο γλωσσικό κώδικα», δεν έχουν την ευκαιρία να μάθουν τον καλλιεργημένο κώδικα επικοινωνίας, που ζητείται κατά κανόνα από το σχολείο. Αντίθετα, τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης υπερτερούν γλωσσικά των άλλων, επειδή αυτά ευθύς με τη γέννησή τους βρέθηκαν σε καλλιεργημένο γλωσσικά περιβάλλον, με πλούσια ερεθίσματα.

Μολονότι άλλοι κοινωνιογλωσσολόγοι, όπως ο Labov, τεκμηρίωσαν με τα ερευνητικά τους δεδομένα θεωρίες διαφορετικές από τον B. Bernstein και έκαναν λόγο για γλωσσική διαφοροποίηση, όχι όμως για γλωσσική υστέρηση των παιδιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης, τα αποτελέσματα εξακολουθούν να παραμένουν τα ίδια, από τη στιγμή που δεν μεταβάλλεται η εκπαιδευτική πράξη και από τη στιγμή που το σχολείο εξακολουθεί να αξιολογεί διαφορετικά τους κώδικες αυτούς, δίδοντας προβάδισμα στον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα. Έτσι η κοινωνική δυναμική της γλώσσας, «αξιοποιούμενη κατάλληλα» από το σχολείο, εξακολουθεί να λειτουργεί με τρόπο που ευνοεί τα παιδιά των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας μέσα από το σχολείο.

γ) Το μορφωτικό κεφάλαιο και η σημασία του

Είναι γνωστό ότι η περιρρέουσα κοινωνική και πολιτιστική ατμόσφαιρα των προνομιούχων στρωμάτων, με τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που παρέχει, ασκεί σοβαρές μορφωσιογόνες επιδράσεις και οδηγεί τα μέλη τους στην κατάκτηση μιας σημαντικής ποσότητας εξωσχολικών γνώσεων. Πρόκειται γι' αυτό που οι Γάλλοι Πιερ Μπουρντιέ (Pierre Bourdieu) και Ζαν-Κλωντ Πασερόν (Jean-Claude Passeron) ονόμασαν «μορφωτικό κεφάλαιο» και ανέπτυξαν την ομώνυμη θεωρία¹¹⁴.

Οι εμπειρίες μάλιστα που αποκτούν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων και που αποκρυσταλλώνονται ως εξωσχολικό μορφωτικό κεφάλαιο ανάγονται περισσότερο σε έννοιες και ιδέες και βρίσκονται σε μεγαλύτερη συνάφεια με τη σχολική γνώση από ό,τι οι πρακτικές εμπειρίες των παιδιών από τα χαμηλότερα στρώματα. Καθώς μάλιστα για την απόκτηση της μόρφωσης αυτής δεν καταβάλλεται κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια, αλλά η οικειοποίησή της γίνεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο μέσα από εκδηλώσεις που εντάσσονται στην καθημερινή ζωή των στρωμάτων αυτών, η μόρφωση αυτή στηρίζεται περισσότερο σε βιωμένη γνώση, είναι εμπεδωμένη και παρέχει ασφάλεια.

Χαρακτηριστικό είναι στο σημείο αυτό το παράδειγμα των παραπάνω κοινωνιολόγων που αναφέρουν σχετικά με τον φοιτητή της αρχαιολογίας¹¹⁵. Ο φοιτητής εκείνος που προέρχεται από τα χαμηλότερα στρώματα και που ποτέ δεν είχε την ευκαιρία να

¹¹³ Βλ. Το κεφάλαιο Κοινωνική προέλευση και γλωσσική εξέλιξη στο: Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση, όπ. παρ., σελ. 105-123, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

¹¹⁴ Βλ. σχετικά άρθρα των συγγραφέων σε ελληνική μετάφραση στο: 'Α. Φραγκουδάκη, όπ. παρ., σελ. 357-392 και 519-555. Το κυριότερο έργο επίσης του Bouedieu έχει μεταφραστεί τα τελευταία χρόνια στην ελληνική γλώσσα και το κυριότερο από αυτό, ο αναγνώστης θα μπορέσει να βρει στον κατάλογο βιβλιογραφίας στο τέλος του βιβλίου.

¹¹⁵ Βλ. Α. Φραγκουδάκη, όπ. παρ. σελ. 164

επισκεφτεί τον Παρθενώνα είναι υποχρεωμένος να αποστηθίσει τα χαρακτηριστικά του ναού και να μάθει την αισθητική του γοητεία από τα βιβλία ή τις εικόνες. Η γνώση αυτή δεν προσφέρει στον κάτοχό της σε καμιά περίπτωση τη σιγουριά που έχει ο φοιτητής από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα που είχε την ευκαιρία να επισκεφθεί το ναό και να αποκτήσει προσωπική εμπειρία. Εδώ θα πρέπει επίσης να αντιπαραθέσουμε και την κοπιώδη προσπάθεια του ενός, στην ελεύθερη σχεδόν και αβίαστη προσπέλαση της γνώσης από τον άλλο. Ο ρόλος λοιπόν του «μορφωτικού κεφαλαίου» για την σχολική επιτυχία είναι καθοριστικός.

Β' Φάση: Η κοινωνική ανισότητα μετασχηματίζεται σε εκπαιδευτική ανισότητα

Τα τρία παραπάνω στοιχεία τεκμηριώνουν, νομίζω, την άποψη ότι η ανισότητα έχει αποτυπωθεί με τις παραπάνω μορφές στην προσωπικότητα των ατόμων. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να δείξουμε με ποιο τρόπο δρα το εκπαιδευτικό σύστημα και κάτω από ποιες προϋποθέσεις παρεμβαίνει και συμβάλλει με τον δικό του τρόπο στην αναπαραγωγή της ανισότητας αυτής. Έτσι, ο δάσκαλος, κατανοώντας τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί και αναπαράγεται η ανισότητα είναι σε θέση να παρέμβει διορθωτικά με μεγαλύτερη επιτυχία. Στη διαδικασία εμπλοκής του σχολείου εντοπίζουμε κυρίως τρία σημεία.

α) Άνισες αφετηρίες κατά την ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Από όσα προηγήθηκαν γίνεται φανερό ότι τόσο η δομή της προσωπικότητας όσο και οι αντικειμενικές ικανότητες των παιδιών αναμένεται να είναι σε διαφορετικό επίπεδο από τη στιγμή που τα παιδιά αυτά έχουν γεννηθεί και έχουν μεγαλώσει σε διαφορετικό περιβάλλον. Παρά τις άνισες αφετηρίες το σχολείο είναι συνήθως ανελαστικό και δεν έχει τη δυνατότητα να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ικανότητες των μαθητών και με βάση το συγκεκριμένο επίπεδο ανάπτυξής τους, να δώσει σε όλους κίνητρα για παραπέρα ανάπτυξη και εξέλιξη. Αντί γι' αυτό έχει τα δικά του Standards και ζητά από τους μαθητές να τα φτάσουν. Τα Standards αυτά δεν είναι εκ των πραγμάτων δυνατό να επιτευχθούν από όλους τους μαθητές. Εκείνοι που κατά κανόνα υστερούν είναι οι μαθητές με εξελικτική και πολιτιστική υστέρηση.

Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο στα εκπαιδευτικά εκείνα συστήματα στα οποία ως μόνο κριτήριο πρώτης εγγραφής χρησιμοποιείται η χρονολογική ηλικία του παιδιού. Η χρονολογική ηλικία όμως είναι ενδεικτική και όχι αποδεικτική της ωριμότητας για σχολική φοίτηση¹¹⁶. Στα εκπαιδευτικά αυτά συστήματα (όπως το δικό μας) που αντί να προσαρμοστεί το σχολείο στο μαθητή ζητά από το μαθητή να προσαρμοστεί στο σχολείο, χωρίς μάλιστα να διερευνά αν υπάρχουν οι αντικειμενικές δυνατότητες, οι πιθανότητες να μετασχηματιστεί η προγενέστερη ανισότητα, σε ανισότητα εκπαιδευτική είναι πάρα πολύ μεγάλες ήδη στην αφετηρία της μαθητικής σταδιοδρομίας των παιδιών. Γενικά το αίτημα με το οποίο θα μπορούσε να κωδικοποιήσει κανείς την πραγματικότητα αυτή είναι κατά την άποψή μας: **ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ, ΟΧΙ ΠΑΙΔΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**. Με την έννοια αυτή θα ήταν πολύ χρήσιμη η θέσπιση ενισχυτικών τμημάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Όσο όμως αυτά δεν λειτουργούν οργανωμένα, θα πρέπει ο δάσκαλος στα πλαίσια των δυνατοτήτων του να προσφέρει τη δική του συνεισφορά.

β) Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων και των περιεχομένων μάθησης.

¹¹⁶ Έχει τεκμηριωθεί εξάλλου από την έρευνα ότι η ιδιότητα αυτή διαφοροποιείται στρωματικά, βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, όπ. παρ., σελ. 140 κ. ε.

Το ίδιο ακριβώς συμβαίνει και με το πολιτιστικό περιβάλλον του σχολείου. Το σχολείο δεν έχει τη δυνατότητα να θέσει σε εφαρμογή μεθόδους και αξίες που να αποτελούν φυσική συνέχεια και προέκταση του προγενέστερου (οικογενειακού) περιβάλλοντος των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και με την έννοια αυτή να συνεχίσει τις κοινωνικοποιητικές διαδικασίες που είχαν αρχίσει σ' αυτό. Τα αναλυτικά προγράμματα βασίζονται στο μεγαλύτερο μέρος τους στις πολιτιστικές αξίες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων και ταυτόχρονα οι διαδικασίες και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους προσιδιάζουν περισσότερο στην κουλτούρα των παιδιών από τα στρώματα αυτά¹¹⁷.

Είναι προφανές λοιπόν ότι τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, εκτός από τις δυσκολίες που είπαμε παραπάνω, αντιμετωπίζουν με την ένταξή τους στο σχολείο και προβλήματα ασυνέχειας ανάμεσα στο πολιτιστικό περιβάλλον της οικογένειας και το αντίστοιχο του σχολείου, γεγονός που κάνει αναγκαία μια μορφή ανακοινωνικοποίησής τους. Πολύ καθαρά φαίνεται το σημείο αυτό στη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής της χαμηλότερης κοινωνικής προέλευσης, σε σχέση με τη γλώσσα που χρησιμοποιεί και επιβραβεύει το σχολείο. Αν ο μαθητής επιθυμεί να επιτύχει υψηλή βαθμολογία στο σχολείο είναι αναγκασμένος να υποστεί μια μορφή γλωσσικής ανακοινωνικοποίησης, να εγκαταλείψει δηλαδή βαθμιαία το γλωσσικό κώδικα του περιβάλλοντός του και να μάθει να εκφράζεται στον γλωσσικό κώδικα του σχολείου.

γ) Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαλλαγμένοι τις περισσότερες φορές από την ευθύνη της αναπαραγωγής. Οι ίδιοι συμβάλλουν πολύ συχνά σ' αυτό με την ιδιαίτερη προτίμηση που δείχνουν, αν δείχνουν, στα παιδιά με γονείς από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Οι λόγοι μπορεί να είναι διάφοροι και δεν συνδέονται πάντα με την πολιτική (π.χ. Νομάρχης) ή την επιστημονική (π.χ. γιατρός) εξουσία των ατόμων αυτών.

Συχνά δρουν λόγοι ψυχο-κοινωνιολογικοί με τρόπο μάλιστα κατ' εξοχήν αδιόρατο και μη συνειδητό. Ένας από αυτούς μπορεί να είναι η ίδια η κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή κατάγονται οι ίδιοι στην πλειοψηφία τους από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (κυρίως οι δάσκαλοι, αλλά και πολλές ειδικότητες καθηγητών)¹¹⁸ και, όπως έχει δείξει η Κοινωνική Ψυχολογία, τα άτομα από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα αρέσκονται κατά κανόνα στη συναναστροφή ατόμων από τα υψηλότερα στρώματα, θεωρώντας ότι έτσι ανεβαίνει το δικό τους γόητρο. Μολονότι τέτοιες αντιλήψεις θεωρούνται σήμερα μικροαστικές και ξεπερασμένες, δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι ότι έπαυσαν να ασκούν επίδραση.

Ένα σοβαρό στοιχείο, που συμβάλλει επίσης αποφασιστικά και καθορίζει τις σχέσεις δασκάλου-μαθητή, είναι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών από ανώτερο κοινωνικό στρώμα. Όπως αναφέραμε παραπάνω τα παιδιά αυτά διαμορφώνουν κοινωνικό χαρακτήρα τέτοιο που τους επιτρέπει άνετη επικοινωνία με το δάσκαλο, τους συμμαθητές και τα μορφωτικά αγαθά. Αυτή η επικοινωνία, σε συνδυασμό με την άνετη γλωσσική συμπεριφορά και άλλα ακόμη χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα παιδιά των στρωμάτων

¹¹⁷ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, ό. π., σελ. 143.

¹¹⁸ Περισσότερα για την κοινωνική προέλευση των εκπαιδευτικών βλ. Β. Γιούλτση 'Ελληνες πτυχιούχοι Ορθοδόξων Θεολογικών Σχολών 1941-1975, Θεσσαλονίκη 1977, Π.Δ.Ξωχέλλη, Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Θεσσαλονίκη 1984 και Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Συμβολή στη διαμόρφωση μιας Κοινωνιολογίας του Έλληνα δασκάλου, Νέα Παιδεία, τεύχ. 23, Αθήνα 1982.

αυτών, ερμηνεύεται από το δάσκαλο ως υψηλότερη ευφυΐα και τον ωθεί να διαμορφώσει γι' αυτά θετικές προσδοκίες. Το γεγονός αυτό επηρεάζει θετικά την επίδοσή τους και μέσα από τη διαδικασία της αμοιβαίας ανατροφοδότησης δασκάλου-μαθητή φτάνουν σε υψηλό βαθμό αυτοπραγμάτωσης μέσω του σχολείου.

Γ' Φάση: Από την εκπαιδευτική στην κοινωνική ανισότητα

Μέσα από τις διαδικασίες αυτές, που εδώ, περιγράψαμε πολύ συνοπτικά, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων είναι φυσικό να παρουσιάζουν μια περισσότερο επιτυχημένη μαθητική σταδιοδρομία και να ανέρχονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαιδευτικής κλίμακας. Μέσα από τις συνθήκες αυτές δεν πρέπει να θεωρείται παράδοξο, γιατί τα παιδιά αυτά εκπροσωπούνται περισσότερο στο φοιτητικό πληθυσμό. Όπως είναι όμως γνωστό η κατάληψη μιας ανώτερης θέσης, που συνδέεται κατά κανόνα με κοινωνικό κύρος και δύναμη, προϋποθέτει την κατοχή πανεπιστημιακού τίτλου. Έτσι τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, που φτάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό στην κατάκτηση των τίτλων αυτών, έχουν σε μεγαλύτερο επίσης ποσοστό τη δυνατότητα να ανέλθουν κοινωνικά, μετουσιώνοντας εκ νέου την εκπαιδευτική σε κοινωνική ανισότητα και ολοκληρώνοντας τον «φαύλο κύκλο της κοινωνικής αναπαραγωγής»¹¹⁹.

Η θεωρία που αναπτύξαμε εδώ, νομίζουμε ότι αρκεί για να αναλύσει τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους αναπαράγεται η ανισότητα και να καταδείξει τον αποφασιστικό διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στη διαδικασία αυτή. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι: Θα μπορούσε το σχολείο να παρέμβει με διαφορετικό τρόπο και να παρεμποδίσει τις αναπαραγωγικές αυτές διαδικασίες; Η γενικότερη διάθρωσή του με το όλο κοινωνικό οικοδόμημα επιτρέπει έναν τέτοιο ρόλο; Η θέση μας στο σημείο αυτό είναι ότι το σχολείο βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με το όλο κοινωνικό σύστημα, η οποία του περιορίζει σημαντικά την αυτονομία του, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι του αφαιρεί και κάθε περιθώριο δράσης. Ανάλογα με τα κοινωνικο-πολιτικά δεδομένα, του συγκεκριμένου κάθε φορά συστήματος, το σχολείο διατηρεί τη δική του σχετική αυτονομία και με κατάλληλους χειρισμούς μπορεί να δράσει ανασταλτικά στην αναπαραγωγή της ανισότητας. Αυτό προϋποθέτει καλά καταρτισμένους και σωστά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς. Η αναπαραγωγική παρέμβαση του σχολείου έχει σύντροφο και πιστό βοηθό της την έλλειψη της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, ο ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αξιοποιήσει κατάλληλα τη σχετική αυτονομία του σχολείου και να μεγιστοποιήσει το είδος και την ποιότητα της κοινωνικής του δυναμικής.

3. Η κατάσταση στην Ελλάδα

Το θέμα βέβαια που πρέπει να απασχολεί κάθε Έλληνα πολίτη και ιδιαίτερα κάθε Έλληνα εκπαιδευτικό είναι σε ποια θέση βρίσκεται το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και σε ποιο βαθμό η ελληνική κοινωνία με την όλη δομή και τη συγκρότησή της, βοηθά ισότιμα τους Έλληνες νέους να ξεπεράσουν το φράγμα της εκπαιδευτικής ανισότητας. Ως προς το θέμα αυτό αναλύοντας τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνει κανείς ότι για την επιλογή των μαθητών και τη φοίτησή

¹¹⁹ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκης, Κοινωνικοποίηση και ... όπ. παρ., σελ. 162

τους στο Πανεπιστήμιο διαμορφώνονται δύο εκπαιδευτικές στρατηγικές: Η στρατηγική του πρώιμης επιλογής και η στρατηγική της ελεύθερης πρόσβασης.¹²⁰

- Στην πρώτη περίπτωση η επιλογή γίνεται σχεδόν από το τέταρτο έτος του παιδιού στο σχολείο. Η στρατηγική αυτή οδηγεί αναγκαστικά στον πρώιμο αποκλεισμό κυρίως των παιδιών από τα ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, τα οποία όπως αναλύσαμε προηγουμένως μεγαλώνουν μέσα σε περιβάλλον απογυμνωμένο από πολιτισμικά κλπ. ερεθίσματα, έρχονται στο σχολείο με αφετηρίες χαμηλότερες από τα άλλα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και τις ανάγκες του. Η στρατηγική αυτή είναι αυτονόητο, ότι μεγιστοποιεί την εκπαιδευτική και την κοινωνική ανισότητα.
- Η δεύτερη στρατηγική αναβάλλει όσο περισσότερο γίνεται την επιλογή και με τον τρόπο αυτό παρέχει πλεονεκτήματα στα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων, όπως θα δούμε παρακάτω.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί τη δεύτερη εκδοχή. Είναι ανοικτό και ελεύθερο για όλους, χωρίς φραγμούς και εμπόδια. Οι μαθητές του εγγράφονται κάθε φορά στην επόμενη σχολική βαθμίδα χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις ή άλλες διαδικασίες επιλογής. Με τον τρόπο αυτό αφήνονται πολλά περιθώρια για άμβλυνση των ανισοτήτων και περισσότερες ευκαιρίες στα παιδιά από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, αφού έχουν στη διάθεση τους περισσότερο χρόνο για να ξεπεράσουν ελλείψεις και μαθησιακά εμπόδια. Δεν υπάρχουν επίσης διάφοροι τύποι σχολείων με διαφορετικές προοπτικές ο καθένας, αλλά ένας και μόνο, τον οποίο ακολουθούν όλοι οι μαθητές. Διαφοροποίηση γίνεται μόνο στο Λύκειο, με τη διαίρεσή του σε Γενικό και Τεχνικό-Επαγγελματικό, ή όπως αλλιώς ονομάζεται κάθε φορά, αλλά και οι απόφοιτοι των Λυκείων αυτών έχουν ισότιμα δικαιώματα με τους άλλους.

Αυτή η ελεύθερη πρόσβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη και σε ένα μόνο τύπο σχολείου αποτελεί φαινόμενο σπάνιο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών προβαίνουν σε πρώιμη διάκριση των μαθητών, οι οποίοι διαφοροποιούνται ανάλογα με την επίδοσή τους και ακολουθούν, από πολύ νωρίς, διαφορετική μαθητική πορεία με διαφορετικές προοπτικές η κάθε μια. Στη Γερμανία για παράδειγμα, οι μαθητές μετά από την τετάρτη τάξη χωρίζονται, με βάση τη βαθμολογία τους, σε τρεις ομάδες και φοιτούν σε τρεις διαφορετικούς τύπους σχολείων που λειτουργούν ο ένας παράλληλα προς τον άλλο: Το Γυμνάσιο που οδηγεί στο Πανεπιστήμιο, στο Μέσο Πρακτικό Σχολείο που οδηγεί στις Τεχνικές Σχολές και τους λοιπούς που προορίζονται κατά κανόνα για ανειδίκευτοι εργάτες.¹²¹ Έτσι, μια απόφαση καθοριστικής σημασίας για τη ζωή και το μέλλον των παιδιών λαμβάνεται στην ηλικία των δέκα μόλις ετών, γεγονός που αποβαίνει σε βάρος των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.¹²² Όπως φάνηκε από την ανάλυση της εκπαιδευτικής ανισότητας που προηγήθηκε, τα παιδιά αυτά προέρχονται από μη «μορφωσιογόνο» περιβάλλον στερημένο από πολιτισμικά ερεθίσματα, εισέρχονται στο σχολείο με άνισες αφετηρίες, όντας όμως αναγκασμένα να

¹²⁰ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη, Ελληνικά Γράμματα (1999), 10^η έκδοση Αθήνα 2006, σελ. 217

¹²¹ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα (1984), 9^η έκδοση Αθήνα 2003, σελ. 145 κ.ε.

¹²² Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, ..., όπ. παρ., σελ. 146-148, κυρίως τους πίνακες 17 και 18

ανταποκριθούν στις ίδιες σχολικές απαιτήσεις. Το να ζητούνται όμως από όλους τους μαθητές οι ίδιες απαιτήσεις, χωρίς προηγουμένως να έχουν εξασφαλιστεί οι ίδιες προϋποθέσεις και δυνατότητες, αποτελεί κοινωνική αδικία.¹²³ Όταν επί πλέον, με την πρόωπη διάκριση, δεν αφήνεται στα παιδιά αυτά χρόνος αναπλήρωσης των κενών, τότε είναι καταδικασμένα σε χαμηλή σχολική επίδοση και γενικότερη σχολική υστέρηση.

Με την έννοια αυτή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται συγκριτικά σε πολύ καλύτερη θέση και η εκπαιδευτική ανισότητα στην Ελλάδα είναι στα χαμηλότερα όρια. Εκείνο που χρειάζεται για να συμβάλει στην εναρμόνιση σχολείου και κοινωνίας, είναι η εσωτερική ανανέωση του σχολείου και η ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου. Η Πολιτεία θα πρέπει δηλαδή να επιδιώξει τη μεγιστοποίηση του παιδαγωγικού ενεργήματος, ώστε να επιτύχει τη μεγιστοποίηση του μορφωτικού αποτελέσματος. Η εσωτερική μεταρρύθμιση θα μπορούσε να συμβάλει ακόμη προς την κατεύθυνση αυτή, με ειδικά αντισταθμιστικά μέτρα και ενισχυτική διδασκαλία, ώστε το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα να προσφέρει μία ακόμη ευκαιρία στους μαθητές εκείνους που έχουν ανάγκη. Είναι γνωστό ότι μέχρι σήμερα οι προσπάθειες αυτές (μεταλυκειακά κέντρα, ενισχυτική διδασκαλία, κλπ.) δεν απέδωσαν τα αναμενόμενα. Αυτό όμως δεν αποτελεί λόγο να εγκαταλειφθεί η προσπάθεια, αλλά απεναντίας θα πρέπει να μελετηθεί και να ενισχυθεί περισσότερο. Δεν αναμένεται βέβαια να απαλειφθεί το φροντιστήριο, αυξάνονται όμως οι πιθανότητες εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο και χωρίς αυτό. Περιορίζονται έτσι τα όρια της δράσης του φροντιστηρίου και βοηθούνται οι εκπαιδευτικοί να ξανακερδίσουν την εμπιστοσύνη των μαθητών και αποκαθίσταται η αξιοπιστία και το κύρος του Λυκείου. Για το σκοπό αυτό πρέπει να συμβάλλουν και οι ίδιοι με τη δική τους προσωπική προσπάθεια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

1. **BELLEBAUM**, Soziologische Grundbegriffe, Stuttgart 1972 ,σελ. 87.
2. **G. GRAUER**, Die Entwicklung des Leistungsstrebens, in G. Grauer/b:e-Redaktion, Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, 7. έκδοση Weinheim 1979
3. **H. G. GROOTHOF**: Das Fischer - Lexikon der Pädagogik, 13η έκδ., Frankfurt a. M. 1975
4. Διεθνής Εκδοτική Παιδεία, Κοινωνιολογία - Εγκυκλολεξικό, μετάφραση από γαλλικά, τόμ. Α', Αθήνα 1974, ελληνική μετάφρ. ΠΑΝ. ΛΑΜΠΡΙΑΣ, τόμ. Β', Αθήνα 1972
5. **ZACHARENAKHES K.**, Κοινωνικοποίηση ως Θεωρία και Πράξη στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής, Αθήνα, 1988.
6. **INTZESILIOGLOU N.** Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, εκδ. Παρατηρητής, χ.χ.ε.
7. **ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗ Π.** Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση, Αθήνα, Γρηγόρης 1993.
8. **R. KÖNIG**, Sozialpsychologie der gegenwärtigen Familie, του ίδιου: Soziologische Orientierungen, Köln - Berlin 1965, σελ. 113.
9. **ΔΗΜΗΤΡΑΣ ΜΑΚΡΥΝΙΩΤΗ**, Σχολική Εκπ/ση και στερεότυπες διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, περιοδ. "Αγώνας της Γυναίκας" τεύχ. 6, Αθήνα 1980
10. **N. ΜΑΤΣΑΝΙΩΤΗ**, Παιδιατρική , τόμ. Α', Αθήνα 1972
11. **GEORGE HERBERT MEAD**, Geist, Identität und Gesellschaft, 3η έκδ., Frankfurt 1978.

¹²³ Βλ. Ι.Ε.Πυργιωτάκη, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, ..., όπ. παρ., σελ. 159 κ.ε.

12. **HENRI MENDRAS**, Στοιχεία Κοινωνιολογίας, ελλην. μετάφρ. Β. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΥ, Αθήνα (Ε. Κ. Κ. Ε)
13. **ΜΕΤΑΞΑΣ Ι. Δ.**, Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Αθήνα, Ολκός, 1984
14. **MUHLBAUER K. R.**, Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και Έρευνα, Θεσ/νίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1985
15. **NOBA – ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ Χ.** Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Αθήνα, Gutenberg, 1995.
16. **ΠΑΝΤΕΛΙΔΟΥ – ΜΑΛΟΥΤΑ**, Πολιτικές Στάσεις και Αντιλήψεις στην Αρχή της Εφηβείας, Αθήνα Gutenberg, 1987
17. **ΠΑΠΑΓΓΕΛΟΣ Μ.Θ.** Κοινωνικοποίηση και Σχολική Απομόνωση στα Πλαίσια της Σχολικής Τάξης, Αθήνα, 1986.
18. **ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ – ΤΖΗΚΑ**, Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Κριτική Θεώρηση και Εμπειρική Έρευνα, Θεσ/νίκη, Αφοί Κυριακίδη, 1989
19. **ADOLF PORTMANN**, Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, 3η έκδ., Bassel- Stuttgart 1969
20. **ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Γ.**, Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, Αθήνα, Γρηγόρης, 1989.
21. **J. SEGER**, Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Θεωρία, μέθοδος, πρακτική, ελληνική μετάφραση Τζένης Μαστοράκη, Αθήνα 1977
22. **ΤΕΡΛΕΞΗΣ Π.**, Πολιτική κοινωνικοποίηση, η γένεση του πολιτικού ανθρώπου, Αθήνα Gutenberg, 1975
23. **ΤΣΑΡΔΑΚΗΣ Δ.** Διαδικασίες Κοινωνικοποίησης. Κοινωνικοψυχολογική Ανάλυση της δομής της οικογένειας και του Σχολείου, Αθήνα, Σκαρβαβίος, 1984
24. **ΚΩΝ/ΝΟΥ ΤΣΟΥΚΑΛΑ**, Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), Αθήνα 2η έκδ. 1979. β. ΧΑΡ. ΝΟΥΤΣΟΥ, Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973), Αθήνα 1979
25. **Γ. ΦΛΟΥΡΗ κ. ά.**, Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση, Αθήνα 1981
26. **Γ. Σ. ΦΛΟΥΡΗΣ**, Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων, υπό έκδοση Αθήνα (Εκδόσεις Γρηγόρης)
27. **H - P. HENECKA - K. WÖHLER**, Schulsoziologie, Stuttgart 1978
28. **RENE HUBERT**, Γενική Παιδαγωγική, ελλην. μετάφραση ΚΩΝ/ΝΟΥ Ι. ΚΙΤΣΟΥ – ΒΑΣ. ΣΚΟΥΛΑΤΟΥ, τόμ. 2ος. Αθήνα 1959, σελ. 471.

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΙΝΤΖΕΣΙΛΟΓΛΟΥ Ν.** Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, εκδ. Παρατηρητής, χ.χ.ε.
- ΜΕΤΑΞΑΣ Ι. Δ.**, Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Αθήνα, Ολκός, 1984
- NOBA – ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ Χ.** Κοινωνικοποίηση. Η Γένεση του κοινωνικού υποκειμένου, Αθήνα, Gutenberg, 1995.
- Ι.Ε.ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ**, Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες, 1^η έκδ. Γρηγόρης 1984, 10^η έκδοση Γρηγόρης 2005
- ΤΕΡΛΕΞΗΣ Π.**, Πολιτική κοινωνικοποίηση, η γένεση του πολιτικού ανθρώπου, Αθήνα Gutenberg, 1975

Θεματική ενότητα Γ΄
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 18)

Σκοπός της θεματικής ενότητας:

Το κοινωνικό πλαίσιο, ορίζουσα σε κάθε μικρο- και μακρο- κοινωνιολογική προσέγγιση, σύνθεση επιμέρους δομών με κυρίαρχες αυτές της οικογένειας και του σχολείου, προσεγγίζεται ηθικά ως πολιτισμικό περιβάλλον και φωτίζεται (ευκαιριακά) από τον προβολέα της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Κάθε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο βιώνεται από τα (κοινωνικά) υποκείμενα με τρόπο μοναδικό, ανιχνεύεται όμως στη γνωστική υποδομή και κοινωνική δράση τους η υιοθέτηση κοινών (ηθικών) αξιών και αξιολογικών κριτηρίων.

Η νέα παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, επιβάλλοντας αλλαγές στον κοινωνικό ιστό και τα δομικά του στοιχεία, επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο των αξιών, ανακατευθύνει τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου, υπαγορεύει πολιτικές, ορίζει «πραγματικότητες». Τα παραπάνω μεταφέρονται μέσω του σχολικού μηχανισμού (ως ισχυρού φορέα κοινωνικοποίησης και αγωγής) στους μαθητές μέσω (και κυρίως) της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, κοινωνικής λειτουργίας ισχυρής και αναντικατάστατης.

Στις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες θα εξεταστούν ζητήματα αξιών στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, καθώς και ο ρόλος του κράτους και ειδικότερα του σχολείου στη νέα εποχή.

Η μετάβαση από το μοντέρνο στο μεταμοντέρνο με όχημα την τεχνολογία, υπαγορεύει τη μετάθεση του κέντρου βάρους της συζήτησης από την πολιτική στην οικονομία, από την αναγνώριση και τη συζήτηση των ηθικών/πολιτισμικών αξιών στη συζήτηση για τις οικονομικές (εμπορευματικές) αξίες. Η σύγκρουση των πολιτισμών σε μια ομοιογενή (παγκόσμια) οικονομία οδηγεί σε μετασχηματισμούς και το σχολείο (οφείλει να) λειτουργεί ως μηχανισμός απόσβεσης των εντάσεων. Μόνο που ο μηχανισμός ελέγχεται κοινωνικά και αποτυπώνει την κίνησή του στην εκπαιδευτική βιογραφία των μαθητών...

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η θεματική ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Πολιτιστικές αξίες (7 διδακτικές ώρες)
- Ο ρόλος του κράτους στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (5 διδακτικές ώρες)
- Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (6 διδακτικές ώρες)

Πρώτη διδακτική ενότητα ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας είναι η τεκμηριωμένη παρουσίαση της συζήτησης αναφορικά με τις αξίες και ειδικότερα τις πολιτιστικές αξίες στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Οι επιστημολογικού χαρακτήρα προσεγγίσεις για την έννοια της αξίας και η θεωρία περί αξιών θα λειτουργήσουν εισαγωγικά στην πορεία εξέτασης των αξιών. Ταξινομικά σχήματα, λειτουργίες και συναρτήσεις τις αξίας με την κοινωνία, τον πολιτισμό και την παιδεία θα ακολουθήσουν, σε μια προσπάθεια σφαιρικής θεώρησης. Με βάση τα παραπάνω η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα περιλαμβάνει τις ακόλουθες ενότητες:

1. Η έννοια της αξίας
2. Ταξινομήσεις και περιγραφές
3. Οι αξίες στη σύγχρονη κοινωνία
4. Η έννοια της αξίας στη διδακτική πράξη

Κείμενα α΄ διδακτικής ενότητας ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΕΣ ΑΞΙΕΣ

Αναστάσιος Εμβαλωτής
Επικουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Η έννοια της αξίας

Ο προσδιορισμός των εννοιών είναι μια εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση όχι μόνο στην Επιστήμη, αλλά και στην καθημερινότητα. Από τους ερευνητές που επιχειρήσαν τον προσδιορισμό της έννοιας αξία ο Καραφύλλης¹²⁴, έχοντας επιχειρήσει μια μεθοδική και εξαντλητική επισκόπηση των πηγών, εισηγείται:

Η έννοια [της αξίας] ... και η σημασία της ... έχουν μια διαχρονική συμβατότητα, περίπου της ίδιας εμβέλειας, τόσο στην αρχαιοελληνική όσο και στις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες και την κοινή νεοελληνική. Η αξία είναι η αξία κάποιου πράγματος, το τίμημα, ή το σύνολο της τιμής, το αναλογούν ή το πρέπον. Στα πρόσωπα όμως έχει την έννοια της τιμής και της υπόληψης, ως καθομιλούμενου όρου, αλλά και της γενικής, της συνολικής αξίας του ανθρώπου, της καθόλου αξίας, πόσο δηλαδή αξίζει κάποιος. Η αξία συνιστά δυνητικά και τεχνικό όρο, όπως στους Στωικούς, ενώ, όπως όλα τα πράγματα υπόκειται και αυτή στην εκτίμηση και τη γνώμη. Η αξία (valeur, prix, metite) παραπέμπει στην τιμιότητα αλλά και στη διανοητική και ηθική ποιότητα. Είναι η υπόληψη, η επιτηδειότητα, η ικανότητα ακόμη και η τιμή, ενώ στον κόσμο των πραγμάτων αποκαλύπτει εκείνα που έχουν την ιδιότητά της. Η αξία (Wert, Geltung, Bedeutung, Wichtigkeit) είναι το αισθητικό, ηθικό και πνευματικό ιδανικό.

2. Ταξινομήσεις και περιγραφές

Αναφορικά με τις ταξινομήσεις που προτάθηκαν για την έννοια της αξίας και παρά το γεγονός ότι κάθε προσπάθεια ταξινόμησης δεν μπορεί παρά να έχει τεχνικό (κυρίως) χαρακτήρα, φαίνεται ότι είναι δυνατή η διάκριση των αξιών σε δύο γενικές κατηγορίες τις πνευματικές (spirituelles) και τις αισθητικές (affectives)¹²⁵.

Οι πνευματικές συνιστούν την κοινή αρχή και λογίζονται ως η πηγή των ιδιαίτερων αξιών, δηλαδή των διανοητικών και των ηθικών [...] ενώ οι αισθητικές είναι η αντίστοιχη πηγή των οικονομικών και αισθητικών τοιούτων¹²⁶. [...] Διανοητικές είναι οι αξίες δια των οποίων διερευνάται και θεμελιώνεται η αλήθεια. [...] Οι ηθικές αξίες [...] αναφέρονται στην ηθική δραστηριότητα, είτε ως θεωρητικό προαπαιτούμενο της λειτουργίας της είτε ως εφαρμογή στη συγκεκριμένη δράση, με προοπτική όμως πάντα το καλό. Παράλληλα οι οικονομικές είναι οι αξίες της ζωής, θεμελιώνουν δηλαδή τη

¹²⁴ Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2005, σ. 37 κ.έ.

¹²⁵ Βλ. σχετικά Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, όπ. παρ., σ. 48

¹²⁶ L. Lavelle, *Traité des Valeurs, Tome Second, Le Système des Différentes Valeurs*, Presses Universitaires de France, Paris 1995, p. 25, όπως αναφέρεται στο Καραφύλλης, Γ. *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, όπ. παρ., σ. 48

συνισταμένη των απαραίτητων πραγμάτων για την πραγματική τη βιολογική ζωή του ανθρώπου, ενώ οι αισθητικές συγκροτούν τους κανόνες και τις αρχές του ωραίου, ορίζοντας την έννοια της ομορφιάς και του μέτρου.

Ο Καραφύλλης εισάγει επίσης στη συζήτηση αναφορικά με την ταξινόμηση των αξιών και τις αξίες της συμπεριφοράς

οι οποίες αναφέρονται στο γενικό και ειδικό τρόπο λειτουργίας και αντίδρασης του ατόμου στην ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα της δραστηριότητάς του.¹²⁷

Για να είναι όμως ευκρινέστερος ο τρόπος με τον οποίο εκτυλίσσονται οι εσωτερικές διεργασίες που κατευθύνουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και για να καταστεί δυνατή η ανάπτυξη μιας κατάλληλης παιδαγωγικής προσέγγισης¹²⁸ σχετικών ζητημάτων, παραθέτουμε το παρακάτω κείμενο το οποίο παρουσιάζει με τρόπο παραστατικό τις έννοιες *αξία* και *στάση* καθώς και τη συνάρθρωση αυτών στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

ΓΝΩΜΕΣ - ΣΧΟΛΙΑ

ΤΡΙΤΗ ΑΠΟΨΗ

Το άλλο κιβώτιο

ΚΩΣΤΑΣ ΓΕΩΡΓΟΥΣΟΠΟΥΛΟΣ

Αύριο ξημερώνει η πεντηκοστή όγδοη χρονιά από την αυγή εκεί-νη που το ταπεινωμένο, άλλη μια φορά, γένος, υποταγμένο και στραπατσαρισμένο πολιτικά και ιδεολογικά από τον ιδιόρρυθμο ελληνικό φασισμό του πραξικοπηματία Μεταξά ξεσηκωνόταν εναντίον της ξένης επιβολής με όραμα διπλής νίκης, νίκης εναντίον του εισβολέα και απελευθέρωσης από τον εσωτερικό βραχνά.

Θέλω λοιπόν σήμερα να αφηγηθώ λιτά μια πραγματική ιστορία, μια αληθινή, συνταρακτική ιστορία, ενός ανώνυμου, όπως συνηθίζεται να λέγεται, Έλληνα στρατευμένου, που ζει ακόμη ανάμεσά μας έφηβος θαλερός ενενήντα τεσσάρων ετών, άγνωστος, κρυμμένος στη θλιβερή καθημερινότητα που τον τύλιξε από τον Απρίλιο του 1941 έως σήμερα.

Επιστρατεύτηκε ως έφεδρος αξιωματικός σε ηλικία τριάντα έξι περίπου ετών, πέραν των συνήθων ορίων της επιστρατευόμενης ηλικίας, λόγω ειδικότητας. Ήταν ταχυδρομικός υπάλληλος και ως αξιωματικός της στρατιωτικής ταχυδρομικής μονάδας έφτασε στη Λάρισα την 24η Οκτωβρίου. Έζησε εκεί για μέρες τους βομβαρδισμούς και κινδύνευσε δεκάδες φορές να σκοτωθεί εγκαταλείποντας τελευταίος τη μονάδα του για να καλυφθεί σε κοντινά αντιαεροπορικά καταφύγια. Όταν έφτασε με χίλια βάσανα στα Γιάννενα ήταν αυτόπτης μάρτυρας ενός εφιαλτικού θαύματος. Είδε τον βομβαρδισμό του Νοσοκομείου και αντίκρισε κάτι πρωτάκουστο, το κτίριο να έχει καταρρεύσει, οι τοίχοι, σκάλες, θάλαμοι, κρεβάτια (οι τραυματίες και οι ασθενείς είχαν μεταφερθεί), και να έχει μείνει ανέπαφο, κρεμάμενο στο κενό, το χειρουργείο, και αλώβητους εγχειρούμενο, χειρουργό και νοσοκόμο να συνεχίζουν αδιάφοροι την εγχείρηση.

¹²⁷ Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, όπ. παρ., σσ. 48-49

¹²⁸ Ο πυρήνας του κειμένου έχει δημοσιευθεί στο Ι. Πυργιωτάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σσ. 395-405.

Ο ανώνυμος ήρωάς μας έφτασε με μουλάρια στα προκεχωρημένα πεδία των μαχών. Στρατοπέδευσε στη Χειμάρα, στο Τεπελένι, στο Αργυρόκαστρο. Αφοσιωμένος στη δουλειά του, αλλ' όχι σχολαστικός, οργάνωσε με άκρα ευσυνειδησία το ταχυδρομείο του μετώπου. Ακόμα και σήμερα η θηριώδης μνήμη του ανασύρει εκατοντάδες ονόματα αξιωματικών και στρατιωτών με επώνυμο, όνομα, πατρίδα και επάγγελμα, ανθρώπων που ήρθε μαζί τους σε γνωριμία μέσω της υπηρεσίας του στο μέτωπο. Επειδή τα γράμματα στο μέτωπο (για ευνόητους λόγους λογοκρίνονταν), ο ήρωάς μας έχει συγκρατήσει και αφηγείται οικογενειακές ιστορίες, έρωτες, δράματα, κτηματικές διαφορές με σπάνιες λεπτομέρειες. Η ουσία αυτής εδώ της αναφοράς όμως βρίσκεται στο γεγονός της συνθηκολόγησης. Μόλις υπογράφηκε η πιθανόν αναγκαία αλλά πικρή αυτή συμφωνία, το μέτωπο, ως γνωστόν, έσπασε, και η υποχώρηση συχνά ήταν άτακτη και όχι σπάνια καλπάζουσα.

Ο ανώνυμος ήρωάς μας βρέθηκε χωρίς μονάδα, ανεξαρτημένος, μόνος και αβοήθητος με τα υπηρεσιακά του χαρτιά κι ένα κιβώτιο (να άλλο ένα κιβώτιο πριν από το άδειο του Αλεξάνδρου), ένα κιβώτιο με πολλά χρήματα. Το κιβώτιο περιείχε τις επιταγές τις ανεπίδοτες, κυρίως τις επιταγές που έμειναν ανεπίδοτες λόγω θανάτου των δικαιούχων!! Εκεί μέσα σ' αυτό το κιβώτιο ο σχολαστικός υπάλληλος, ο πειθαρχικός ταχυδρομικός, ο ευσυνείδητος αξιωματικός είχε φυλάξει τον φτωχό οβολό της μανούλας, της αδελφής, της συζύγου του τσολιά, του φαντάρου, του αξιωματικού που είχε σταλεί για χαρτζιλίκι, για τα τσιγάρα του στρατευμένου γιου, αδελφού, συζύγου.

Όλες αυτές οι χαροκαμένες μανάδες και γυναίκες είχαν ήδη λάβει το θλιβερά παγερό τηλεγράφημα. Είχαν τελέσει το μνημόσυνο του χαμένου τέκνου. Είχαν μοιράσει τα κόλλυβά του. Ποιος και ποια θα σκεφτόταν, όταν το μέτωπο κατέρρευσε και οι χιτλερικές ορδές κατέβαιναν προς το νότο, να αναζητήσει τις πενταροδεκάρες που είχε αποστείλει στο μέτωπο. Ο ανώνυμος ήρωάς μας είχε στα χέρια του μια μεγάλη περιουσία που θα αντιστοιχούσε σήμερα σε μια δεκάδα εκατομμύρια. Μπορούσε να οικειοποιηθεί τα χρήματα. Κανείς δε θα του τα ζητούσε. Θα μπορούσε να επικαλεστεί ότι τα έχασε, ότι του τα έκλεψαν στην υποχώρηση, ότι τα εγκατέλειψε στη φυγή. Δεν το έκανε. Θεωρούσε τα χρήματα αυτά ιερά. Και πήρε το δρόμο της επώδυνης, πικρής επιστροφής με το ιερό του κιβώτιο, βαρύ κι ασήκωτο στα χέρια, με τα πόδια για την Αθήνα. Η γενέθλια πόλη του ήταν στην Ευρυτανία. Αυτός, πεζοπορώντας ή με μουλάρια που νοίκιαζε ή με φορτηγά που εύρισκε στο δρόμο μέσα από τα ηπειρωτικά βουνά, μέσα από την Ακαρνανία, περνώντας έξω από το χωριό του χωρίς να ειδοποιήσει κανένα, διασχίζοντας τη Βοιωτία, έφτασε στην Αθήνα στο τέλος Απριλίου.

Δυο βδομάδες μετά την είσοδο των Γερμανών στην πρωτεύουσα. Έφτασε με το ιερό του κιβώτιο και παρέδωσε στο Κεντρικό Ταχυδρομείο Αθηνών τις επιταγές των νεκρών!! Κρατά ακόμη το χαρτί που πιστοποιεί την πράξη του. Κρατά ακόμη το κιβώτιο, μέσα στο οποίο τώρα βάζει τα κηπουρικά του εργαλεία και μια ποταμόπετρα που χρησιμοποιεί για να αποφλοιώνει τα ρεβύθια.

Ήρεμος, απλός και μελίχιος. Χωρίς ίχνος έπαρσης. Χωρίς στόμφο, χωρίς ρητορείες.

Μόνο χαμογελάει κουνώντας το κεφάλι όταν τον ρωτάει κανείς αν πληροφορήθηκε ποτέ το βίο και την πολιτεία του υπαλλήλου που παρέλαβε το ιερό περιεχόμενο του κιβωτίου. Δείχνει μόνο μια επιστολή του λοχαγού του που μαθαίνοντας την πράξη του τον αποκαλεί «αιώνιο έντιμο και ηλίθιο». Τιμώ σήμερα την αιώνια ηλιθιότητά σου, τίμιε, Τάκη Μάργαρη, ουσία του έπους.

ΤΑ ΝΕΑ , 27/10/1998 , σ. Ν06

Είναι προφανές ότι ο έφεδρος αξιωματικός της αφήγησης οδηγήθηκε στη συγκεκριμένη πράξη ορμώμενος από αξίες τις οποίες ο ίδιος είχε υιοθετήσει. Παρά τις

ανάγκες και τους κινδύνους της περιόδου δεν διανοήθηκε ούτε στιγμή να προδώσει τις αξίες του και να οικειοποιηθεί το περιεχόμενο του κιβωτίου. Απεναντίας, «με το ιερό του κιβώτιο, βαρύ κι ασήκωτο, στα χέρια» πήρε το δρόμο για την Αθήνα και διέσχισε την Ελλάδα με απόλυτη σιγουριά για την επιλογή του.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η πεποίθηση στις αξίες και οι εδραιωμένες στάσεις απέναντι σ' αυτές, διαμορφώνουν ισχυρά κίνητρα και οδηγούν σε συγκεκριμένες επιλογές (*συμπεριφορές*). Οι τρεις αυτές έννοιες (αξία, στάση και συμπεριφορά) φαίνεται ότι συνδέονται μεταξύ τους. Η μια προσδιορίζει ή προϋποθέτει την άλλη και όλες μαζί επηρεάζουν τις επιλογές κάθε ανθρώπου.

3. Οι αξίες στη σύγχρονη κοινωνία

Οι αξίες εκφράζουν γενικές και αφηρημένες έννοιες, σκιαγραφούν ιδεατές καταστάσεις και αποτελούν τον βασικό πυρήνα για τον σχηματισμό των (προ)τύπων, προς τα οποία θα ήταν επιθυμητό να προσανατολίζονται τα μέλη μιας κοινωνίας. Δεν υποδηλώνουν ιδιότητες πραγμάτων, προσώπων ή καταστάσεων, αλλά θεωρητικές κατηγορίες, οι οποίες κατά κανόνα είναι ιστορικά διαμορφωμένες, γι' αυτό και έχουν την ιδιότητα να επιβιώνουν στο χρόνο και να εκτείνονται πέρα από τη γενιά και τον χώρο που τις θέσπισε.¹²⁹ Αποτελούν συστατικό στοιχείο του πολιτισμού, γι' αυτό και καταβάλλεται προσπάθεια να υιοθετηθούν από τα νεότερα μέλη κάθε κοινωνίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνοχή και η συνέχεια του πολιτισμού. Μέσα από την εσωτερική διασύνδεση των αξιών σχηματίζονται *συστήματα αξιών*, τα οποία απαρτίζονται από συναφείς αξίες. Το ενδεχόμενο σύγκλισης αξιών συνοδεύεται (και) από αυτό της απόκλισης αξιών μεταξύ τους, με αποτέλεσμα την αναίρεση ή τον αμοιβαίο αποκλεισμό τους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στην περίπτωση που επιχειρηθεί η διερεύνηση της στάσης των φοιτητών, επί παραδείγματι, αναφορικά με (α) την (αξία) *ισότητα των ανθρώπων ανεξαρτήτως φυλής* και (β) την (αξία) *ισότητα ανάμεσα στα δύο φύλα*, αναμένεται ότι τα άτομα που θα ταχθούν υπέρ της ισότητας των φυλών, θα είναι κατά όμοιο τρόπο θετικά διακείμενα και υπέρ της ισότητας των φύλων. Αντίθετα, άτομα με αρνητική (προ)διάθεση απέναντι στη μία αξία αναμένεται να διάκεινται αρνητικά και απέναντι στην άλλη¹³⁰. Από τη σχέση αυτή γίνεται αντιληπτό ότι η αξία για την ισότητα των ανθρώπων είναι συναφής με την αξία ισότητας των φύλων και εντάσσονται (από κοινού) στο ίδιο (κοινό) σύστημα αξιών. Ως συνέχεια της συγκεκριμένη προσέγγισης, η υποβολή μιας σειράς (σχετικών) ερωτήσεων στο ίδιο άτομο οδηγεί –κατά πάσα πιθανότητα– σε απαντήσεις οι οποίες (οφείλουν να) χαρακτηρίζονται από συνοχή και εσωτερική συνέπεια. Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της σταθεράς στη βάση των οποίων το κάθε άτομο επιλέγει σενάρια δράσης και εκφέρει συμπεριφορές. Πρόκειται γι' αυτό που ονομάζομε *στάση* και υποδηλώνει την εσωτερική διάθεση απέναντι σε μια αξία, η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Πιο συγκεκριμένα «*στάσις είναι μία διάθεσις κατά το μάλλον ή ήττον μόνιμος, η οποία αποτελεί την πηγήν ενός μεγάλου αριθμού συμπεριφορών και γνωμών ενός ατόμου*»¹³¹. Επομένως η *στάση* δεν είναι απλώς μια θεωρητική έννοια,

¹²⁹ Βλ. Η. Henecka, *Βασική κατεύθυνση τη Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Καστανιώτης, Αθήνα 1989, σ. 140

¹³⁰ Βλ. Η. Mendras, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1973, σ. 107

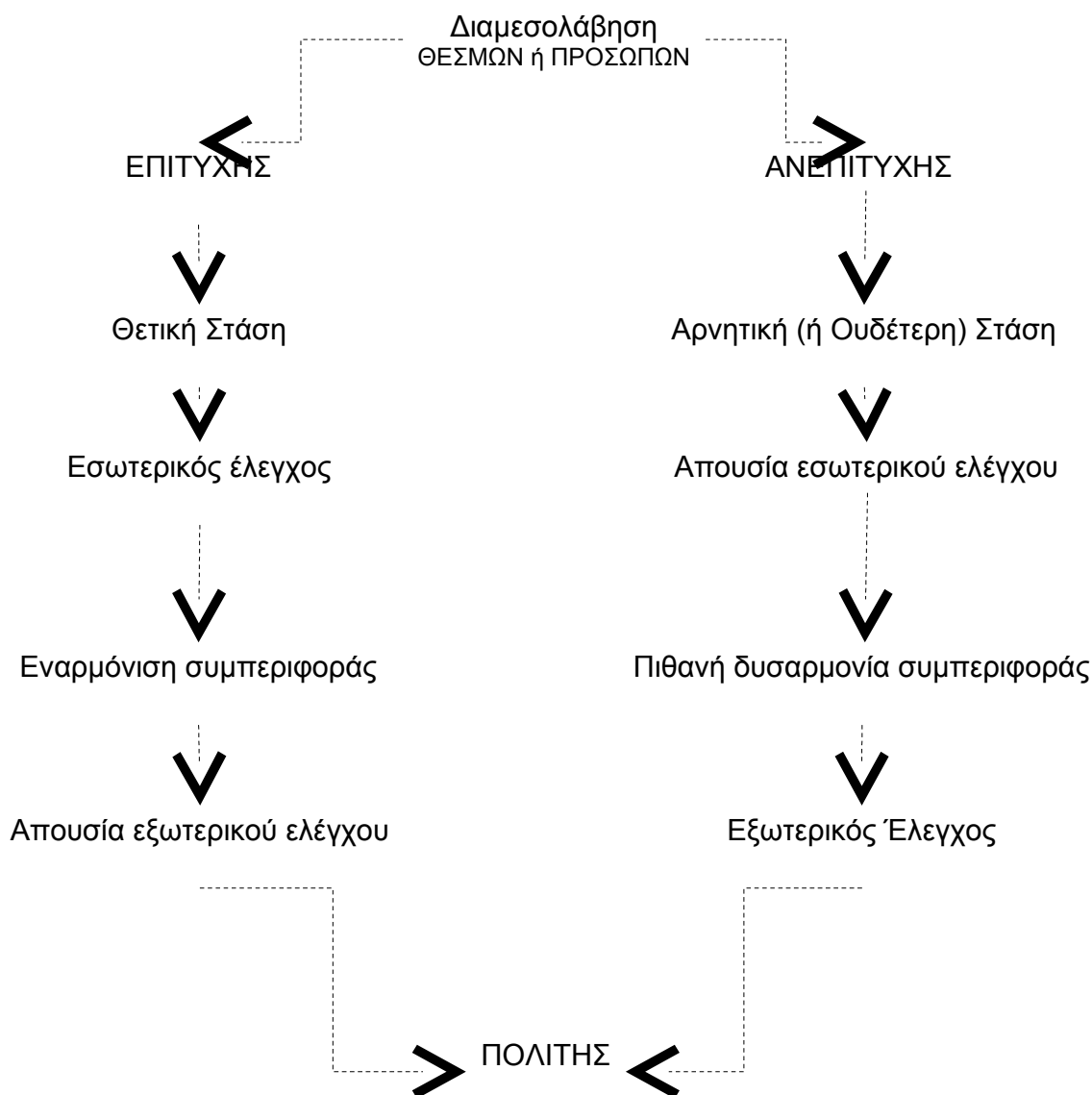
¹³¹ Βλ. Η. Mendras, *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, όπ. παρ., σ. 108

αλλά συνοδεύεται (και) από πρακτικό περιεχόμενο, αφού δεν προδιαθέτει μόνο θετικά ή αρνητικά για (συγκεκριμένες) αξίες, αλλά επιπλέον καθορίζει τη συμπεριφορά μας απέναντι σ' αυτές. Ένας τρόπος μάλιστα για να διερευνήσουμε τις στάσεις ενός ατόμου είναι να μελετήσουμε τη συμπεριφορά και μέσω αυτής να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για τις στάσεις του, μολονότι αυτό *δεν αποτελεί ασφαλές* κριτήριο, αφού είναι γνωστό ότι η συμπεριφορά δεν υπαγορεύεται πάντοτε από ανιδιοτελή και σαφώς προσδιορισμένα κίνητρα και εσωτερικές διαθέσεις, αλλά επιβάλλεται συχνά από εξωτερικούς παράγοντες.

Οφείλει επίσης να επισημάνει κανείς ότι είναι πιο εύκολο να προτείνουμε και δρομολογήσουμε ενέργειες ανάπτυξης στάσεων, παρά να τροποποιήσουμε εκ των υστέρων στάσεις που έχουν ήδη διαμορφωθεί. Μάλιστα η τροποποίηση αρνητικών στάσεων και ο μετασχηματισμός τους σε θετικές απαιτεί επίπονη και μακροχρόνια προσπάθεια, χωρίς να είναι βέβαιο ότι θα οδηγηθούμε τελικά και στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά τον ίδιο τρόπο είναι προτιμότερο να στοχεύουμε στην ανάπτυξη θετικής στάσης, παρά να επιδιώκουμε την απλή τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Ο τρόπος με τον οποίο οι αξίες και οι στάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά παρουσιάζεται διαγραμματικά στο παρακάτω σχήμα (*Σχήμα 1*).

ΑΞΙΑ



Σχήμα 1: Η υιοθέτηση των αξιών

Όπως προκύπτει από την απεικόνιση, ανάμεσα στην αξία και στον (αναπτυσσόμενο) άνθρωπο (πολίτη), (δια)μεσολαβεί η κοινωνία με τα διάφορα πρόσωπα ή και τους θεσμούς της (γονείς, εκπαιδευτικοί, σχολεία, κ.τ.ό). Εάν η (δια)μεσολάβηση αυτή αποβεί επιτυχής καλλιεργείται θετική στάση απέναντι στην αξία, η οποία με τον τρόπο αυτό εδραιώνεται στη συνείδηση του ατόμου και αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητάς του, ρυθμίζοντας τη συμπεριφορά του. Παράλληλα, αναπτύσσεται και αυτό που στη βιβλιογραφία είναι γνωστό ως *εσωτερικός έλεγχος*. Αν, αντίθετα, δεν επιτευχθεί η καλλιέργεια θετικής στάσης, τότε δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για να λειτουργήσει ο *εσωτερικός έλεγχος*, η δε απουσία του οδηγεί κατά κανόνα σε συμπεριφορές που αντί να εναρμονίζονται με την αξία την προσβάλλουν, με (συχνά άμεση) συνέπεια την ενεργοποίηση μηχανισμών *εξωτερικού ελέγχου* και ενδεχομένως επιβολής κυρώσεων¹³². Στην τελευταία περίπτωση όμως, μέσω δηλαδή εξωτερικών

¹³² Βλ. Ι. Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1984, σ. 32

(κατασταλτικών) κατά βάση ενεργειών, τροποποιείται απλώς η συμπεριφορά, χωρίς να μεταβάλλεται η στάση απέναντι στην αξία. Γι' αυτό και κάθε σχετικό αποτέλεσμα είναι προσωρινό και πρόσκαιρο με (σοβαρό) ενδεχόμενο η μη επιθυμητή συμπεριφορά να εκδηλώνεται (συχνά) ευθύς μετά την απομάκρυνσή του ελέγχου.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαδικασία αποδοχής αξιών και η καλλιέργεια θετικών στάσεων συντελείται μέσω κοινωνικοποίησης. Κάθε νεοεισερχόμενο μέλος της κοινωνίας δεν έχει συνείδηση του «καλού» και του «κακού», του «ηθικού» και «ανήθικου». Το τι είναι «καλό» και τι «κακό», τι επιτρέπεται και τι δεν επιτρέπεται, το διαπιστώνει από τον τρόπο που αντιδρούν οι μεγαλύτεροί του (κυρίως οι γονείς), στις δικές του πράξεις και ενέργειες.

Οι αντιδράσεις επί παραδείγματι των γονέων στις πράξεις του παιδιού, λειτουργούν ως καθρέπτης, μέσα στον οποίο το παιδί επιβεβαιώνει την ορθότητα των πράξεών του. Μέσω της συγκεκριμένης διάδρασης, το παιδί αρχίζει να κατανοεί βασικούς κανόνες και ανάγεται βαθμιαία σε μια πρώτη γενική αντίληψη του «καλού» και του «κακού», πάνω στην οποία οικοδομούνται στη συνέχεια οι διάφορες αξίες. Το παιδί μαθαίνει έτσι, με βάση κυρίως τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των γονέων, να ρυθμίζει αρχικά τη συμπεριφορά του σύμφωνα με αυτές, (*πρωταρχική κοινωνική στερέωση*) και αργότερα να αξιώνει από τους άλλους να συμπεριφέρονται με παρόμοιο τρόπο (*δευτερογενής κοινωνική στερέωση*)¹³³.

Παρά το γεγονός ότι το σχολείο οικοδομεί στις δομές και αξίες που έχει αναπτύξει η οικογένεια, έχει πολλά περιθώρια δράσης και επιρροής. Δεν μπορεί και δεν πρέπει το σχολείο να μένει αδιάφορο στις εξελίξεις. Οφείλει να προσαρμόζει τις πολιτικές του κατά τρόπο ώστε να συμβάλλει στην εδραίωση της ειρήνης, της ισότητας, στην προστασία των δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος, στην καταπολέμηση του ρατσισμού κλπ. Το σχολείο έχει ως δευτερογενής φορέας κοινωνικοποίησης τη δυνατότητα να επεξεργαστεί εκ νέου το σύνολο των ιδεολογιών και των αντιλήψεων του παιδιού και, μέσα από τη διεργασία αυτή, να αναιρέσει ορισμένες, να τροποποιήσει άλλες ή και να προσθέσει νέες. Μολονότι η διαδικασία αυτή δεν είναι απλή, είναι δυνατό να συμβεί τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

¹³³ Βλ. Ι. Πυργιωτάκης, *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, όπ. παρ., σ. 51

4. Η έννοια της αξίας στη διδακτική πράξη

Για να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν τους μαθητές στην υιοθέτηση αξιών και στην καλλιέργεια θετικής στάσης, θα πρέπει να τονιστεί η σημασία των παρακάτω σημείων:

1. Η αποτελεσματική αποδοχή και μετάδοση αξιών, όπως και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι σ' αυτές, δεν προκύπτει με διδασχή, αλλά κατά βάση ως προσωπικό βίωμα. Δεν πρόκειται δηλαδή εδώ για στοιχεία που αφορούν μια συγκεκριμένη γνωστική περιοχή και επομένως μπορούν να μεταδοθούν με τη διαμεσολάβηση κάποιων διδακτικών ενεργειών. Η υιοθέτηση αξιών συντελείται μέσα από βιώματα και συναισθηματικές καταστάσεις¹³⁴. Με την έννοια αυτή οι άνθρωποι σχέσεις αποτελούν μια συνεχή και αθόρυβη διδασκαλία, δραστική και καθοριστική. Εδώ ακριβώς έγκειται και ο ρόλος του σχολείου: να οργανώσει τη σχολική ζωή με τρόπο ώστε ευνοείται η ανάδειξη των βασικών αξιών και να καλλιεργείται θετική στάση απέναντι σ' αυτές.

2. Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω προκύπτει ότι δεν είναι εύκολο να μεταδώσει κανείς αξίες που δεν έχει υιοθετήσει ο ίδιος και δεν έχει μετατρέψει σε τρόπο και πράξη ζωής. Για τη μετάδοσή τους είναι απαραίτητη η συνέπεια λόγων και έργων. Στην καθημερινή συμβίωση συνεπώς, δεν μεταδίδει κανείς αυτό που διακηρύττει με λόγια, αλλά αυτό που πράττει με έργα, όχι αυτό που διδάσκει, αλλά αυτό που ο ίδιος είναι, γι' αυτό η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ασκεί καθοριστικό ρόλο.

3. Σε περίπτωση που οι αξίες εκπροσωπούνται από (συγκεκριμένο κάθε φορά) θεσμό, ο οποίος έχει αναλάβει και την επιτήρηση της εφαρμογής των συνοδευτικών πρακτικών, αποτελεί βασική και θεμελιώδους σημασίας προϋπόθεση η σωστή εκπροσώπηση της αξίας από τα πρόσωπα που εκπροσωπούν τον θεσμό. Αν αυτό δεν συμβεί, θεωρητικά, υπάρχουν δύο ενδεχόμενα:

(α) το άτομο να διαχωρίσει την αξία από το θεσμό, να παραμείνει θετικά διακείμενο προς την αξία, αλλά να απορρίψει το θεσμό εκπροσώπησης, ή και να αποδεχθεί το θεσμό, αλλά να διαχωρίσει τα πρόσωπα που τον εκπροσωπούν και να τα απορρίψει, διατηρώντας τη θετική στάση και αποδοχή του θεσμού.

(β) να ταυτίσει το θεσμό ή τα πρόσωπα με την αξία, οπότε απορρίπτοντας τα πρόσωπα, απορρίπτει και την αξία εξαιτίας της κακής εκπροσώπησης της από το συγκεκριμένο πρόσωπο ή θεσμό. Από το τελευταίο αυτό σημείο διαφαίνεται ότι η ευθύνη των ανθρώπων που εκπροσωπούν τους θεσμούς και κατά συνέπεια τις αξίες είναι μεγάλη. Είναι προφανές ότι το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης, θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις βασικές αυτές αρχές και να πράξει ανάλογα.

¹³⁴ Πρβλ. και Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*, όπ. παρ., σ. 94 κ.έ.

Θεματική ενότητα Γ΄:
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 18)

Σκοπός της θεματικής ενότητας:

Το κοινωνικό πλαίσιο, ορίζουσα σε κάθε μικρο- και μακρο- κοινωνιολογική προσέγγιση, σύνθεση επιμέρους δομών με κυρίαρχες αυτές της οικογένειας και του σχολείου, προσεγγίζεται ηθικά ως πολιτισμικό περιβάλλον και φωτίζεται (ευκαιριακά) από τον προβολέα της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Κάθε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο βιώνεται από τα (κοινωνικά) υποκείμενα με τρόπο μοναδικό, ανιχνεύεται όμως στη γνωστική υποδομή και κοινωνική δράση τους η υιοθέτηση κοινών (ηθικών) αξιών και αξιολογικών κριτηρίων.

Η νέα παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, επιβάλλοντας αλλαγές στον κοινωνικό ιστό και τα δομικά του στοιχεία, επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο των αξιών, ανακατευθύνει τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου, υπαγορεύει πολιτικές, ορίζει «πραγματικότητες». Τα παραπάνω μεταφέρονται μέσω του σχολικού μηχανισμού (ως ισχυρού φορέα κοινωνικοποίησης και αγωγής) στους μαθητές μέσω (και κυρίως) της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, κοινωνικής λειτουργίας ισχυρής και αναντικατάστατης.

Στις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες θα εξεταστούν ζητήματα αξιών στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, καθώς και ο ρόλος του κράτους και ειδικότερα του σχολείου στη νέα εποχή.

Η μετάβαση από το μοντέρνο στο μεταμοντέρνο με όχημα την τεχνολογία, υπαγορεύει τη μετάθεση του κέντρου βάρους της συζήτησης από την πολιτική στην οικονομία, από την αναγνώριση και τη συζήτηση των ηθικών/πολιτισμικών αξιών στη συζήτηση για τις οικονομικές (εμπορευματικές) αξίες. Η σύγκρουση των πολιτισμών σε μια ομοιογενή (παγκόσμια) οικονομία οδηγεί σε μετασχηματισμούς και το σχολείο (οφείλει να) λειτουργεί ως μηχανισμός απόσβεσης των εντάσεων. Μόνο που ο μηχανισμός ελέγχεται κοινωνικά και αποτυπώνει την κίνησή του στην εκπαιδευτική βιογραφία των μαθητών...

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η θεματική ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Πολιτιστικές αξίες (7 διδακτικές ώρες)
- Ο ρόλος του κράτους στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (5 διδακτικές ώρες)
- Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (6 διδακτικές ώρες)

Δεύτερη διδακτική ενότητα
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Ο όρος παγκοσμιοποίηση χρησιμοποιείται καθημερινά με εντυπωσιακή συχνότητα. Παρά τη συχνή του χρήση όμως φαίνεται ότι απουσιάζει ένας κοινός εννοιολογικός προσδιορισμός. Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας είναι να προσδιοριστεί (μερικώς) το περιεχόμενο του όρου, να παρουσιαστούν και να σχολιαστούν τα βασικά στοιχεία των αλλαγών που έχουν προκύψει στη διαδρομή της μετάβασης προς τη νέα παγκοσμιοποιημένη εποχή, να προταθούν ερμηνευτικές προσεγγίσεις για τη μετάβαση και να εκτιμηθούν οι συνέπειες των αλλαγών στο κράτος και την κοινωνία. Με βάση τα παραπάνω η συγκεκριμένη διδακτική ενότητα περιλαμβάνει τις ακόλουθες δύο ενότητες:

- 1. Προσδιορίζοντας την έννοια παγκοσμιοποίηση*
- 2. Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στο κράτος, την κοινωνία και τον πολιτισμό*

Κείμενα β΄ διδακτικής ενότητας
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Αναστάσιος Εμβαλωτής
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Προσδιορίζοντας την έννοια παγκοσμιοποίηση

- "Όταν χρησιμοποιώ μια λέξη αυτή η λέξη σημαίνει εκείνο το οποίο εγώ διαλέγω να σημαίνει. Τίποτα περισσότερο, τίποτα λιγότερο."
- "Το ερώτημα είναι αν μπορείς να κάνεις τις λέξεις να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα."
- "Το πραγματικό ερώτημα είναι ποιος είναι το Αφεντικό. Αυτό είναι Όλο."

Λουίς Κάρολ: Η Αλίκη στη χώρα των Θαυμάτων

Μολονότι το θέμα της παγκοσμιοποίησης τίθεται σήμερα συχνά, είναι ίσως σκόπιμο να επιχειρήσουμε αρχικά μια σύντομη επισκόπηση του συγκεκριμένου φαινομένου¹³⁵.

Ο όρος *παγκοσμιοποίηση* εμφανίστηκε στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία στις αρχές της δεκαετίας του 1960. Άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά τη δεκαετία του 1970¹³⁶ και παγιώθηκε στην επιστημονική, πολιτική και οικονομική ορολογία στις αρχές της δεκαετίας του 1990¹³⁷. Το επίθετο *global* έχει την έννοια του παγκόσμιου, αλλά και του συνολικού – καθολικού και τη διττή αυτή έννοια έχει και ο όρος *globalization*, όπως χρησιμοποιείται σήμερα στη σχετική συζήτηση¹³⁸.

Παγκοσμιοποίηση (globalization) είναι η αντίληψη και οργάνωση του κόσμου ως ενιαίου. Ο όρος 'αντίληψη' αναφέρεται στην πνευματική και συμβολική διάσταση της παγκοσμιοποίησης, ενώ ο όρος 'οργάνωση' αναφέρεται στη

¹³⁵ Ο πυρήνας του κειμένου βασίζεται σε αδημοσίευτη εισήγηση του Ι. Πυργιωτάκη.

¹³⁶ Η πετρελαϊκή κρίση του '70, σε συνδυασμό με την ανταγωνιστική πολιτική της Ιαπωνίας, υποχρέωσε τις επιχειρήσεις να αναζητήσουν φθινό εργατικό δυναμικό και νέες αγορές ικανές να απορροφήσουν τα παραγόμενα προϊόντα και υπηρεσίες. Η βιομηχανική παραγωγή μεταφέρεται σε αναπτυσσόμενες χώρες και ένα μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα συγκροτείται με κατεύθυνση προς τις χώρες αυτές. Η κινητικότητα διευκολύνεται από τις αλλαγές στην τεχνολογία και τις επικοινωνίες, ενώ τρία ισχυρά κέντρα μείζονος οικονομικής σημασίας συγκροτούνται και φαίνεται να οδηγούν τις εξελίξεις: οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, η Δυτική Ευρώπη και χώρες του Ασιατικού Ειρηνικού. Βλ. σχετικά και Ι. Πυργιωτάκης, *Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, Εισήγηση στο ΙΑ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας διαθέσιμη στη <http://www.ntua.gr/anavathmisi/theseis.html> (τελευταία προσπέλαση 12.02.2007)

¹³⁷ Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, Εκδ. Libro, Αθήνα 2003, σ. 25. Ο Beck σημειώνει ενδεικτικά: «Ακόμα και η ερώτηση 'πότε ξεκίνησε η παγκοσμιοποίηση;' οδηγεί σε μια πικρή σύγχυση. Ορισμένοι τοποθετούν την έναρξη [...] πίσω στον 16^ο αιώνα, στην αρχή της αποικιοκρατίας, ενώ άλλοι τη συνδέουν με την εμφάνιση των επιχειρήσεων παγκόσμιας εμβέλειας. Για κάποιους άλλους πάλι η παγκοσμιοποίηση ταυτίζεται με τη σταθερή πορεία αλλαγής ή με την κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ ...» U. Beck, *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*; Εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σ. 90.

¹³⁸ Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σ. 25.

*θεσμική και λειτουργική οργάνωση του κόσμου και περιλαμβάνει και την οικονομία.*¹³⁹

Μια (συνοπτική) επισκόπηση της σχετικής με την έννοια (της παγκοσμιοποίησης) βιβλιογραφίας, επιτρέπει την εκτίμηση ότι σχετικά με το περιεχόμενο του όρου επικρατεί σύγχυση.¹⁴⁰

*Είναι μόνο ένα οικονομικό φαινόμενο, πολιτικό, τεχνολογικό, πολιτιστικό ή όλα αυτά μαζί; Πολλοί είναι αυτοί που με τον όρο παγκοσμιοποίηση αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη οικονομική διαδικασία η οποία αφορά τη συνεχή απελευθέρωση των αγορών των παραγωγικών συντελεστών και την εκτεταμένη απελευθέρωση του χρηματικού κεφαλαίου*¹⁴¹.

Ο Κοτζιάς¹⁴² επισημαίνει ότι

πολλοί ερευνητές δεν υποστηρίζουν με αναλυτική επιχειρηματολογία αυτή τη θέση [αναφορικά με την αποκλειστική και μονοσήμαντη σχέση της παγκοσμιοποίησης με τη διεθνή οικονομία], αλλά θεωρούν ως δοσμένη και αυτονόητη την ερμηνεία και ανάλυση της παγκοσμιοποίησης ως ενός φαινομένου των αγορών, ή, έστω, στην καλύτερη περίπτωση, ως πεδίου κίνησης του κεφαλαίου, κατά κανόνα του χρηματιστικού.

Το βέβαιο είναι ότι αναγνωρίζονται διαφορετικά (πλην όμως συμπληρωματικά και σε ορισμένες περιπτώσεις επικαλυπτόμενα) πεδία αναφοράς της έννοιας και εφαρμογής της. Προσεγγίσεις αναφέρονται στην τεχνολογική παγκοσμιοποίηση (με έμφαση στις τηλεπικοινωνιακές τεχνολογίες και το διαδίκτυο), την πολιτική παγκοσμιοποίηση (με εστίαση των προσεγγίσεων την παρακμή του έθνους – κράτους), την πολιτισμική παγκοσμιοποίηση (με αναφορές στην ομογενοποίηση της κουλτούρας) και την κοινωνική παγκοσμιοποίηση (με την ανάδυση και ανάδειξη ενός ‘ενιαίου’ τρόπου ζωής, βασισμένου στην ατομικιστική και καταναλωτική κουλτούρα), ενώ ο Αλμπάνης¹⁴³ οργανώνει την παγκοσμιοποίηση σε πολιτική, οικονομική και πολιτισμική

... τρεις κύριες μορφές που τελούν σε συνεχή αλλά όχι απαραίτητως στενή αλληλόδραση, διέπονται όμως από κοινή εσωτερική λογική, η οποία μπορεί κατά περίπτωση να ταυτίζεται, να συνυπάρχει ή να συγκρούεται με την εξωτερική λογική της παγκοσμιοποίησης ως σκοπούμενου αποτελέσματος ανθρώπινης μεθόδευσης, δηλαδή ως επιδίωξης συμφερόντων

¹³⁹ Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σ. 26

¹⁴⁰ Ο Beck (προφητικά) σημειώνει: «η παγκοσμιοποίηση είναι σίγουρα η συχνότερα χρησιμοποιούμενη –λανθασμένα- και σπανιότερα ερμηνευόμενη, η πιο παρερμηνευμένη, σκοτεινή και με τη μεγαλύτερη πολιτική ισχύ λέξη των τελευταίων, αλλά και των επόμενων χρόνων...» U. Beck, *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*; Εκδ. Καστανιώτης, όπ. παρ., σ. 88.

¹⁴¹ Χρ. Κόλιας, Χ. Ναξιάκης & Μ. Χλέτσος, *Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διεπιστημονική προσέγγιση*, Εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2003, σ. 14

¹⁴² Ν. Κοτζιάς στον Πρόλογο του βιβλίου του U. Beck, *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*; όπ. παρ. σ. 18, υποσ. 10.

¹⁴³ Για μια αναλυτική παρουσίαση της κάθε μορφής βλ. Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σσ. 28-38.

2. Οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης στο κράτος, την κοινωνία και τον πολιτισμό

Η παγκοσμιοποίηση βέβαια ως διαδικασία είναι (και) ιστορικό φαινόμενο. Αυτό που διαφοροποιεί σημαντικά την περιγραφή σήμερα, είναι η προώθηση (και κυριαρχία) ενός τεχνοοικονομικού υποδείγματος. Με όχημα τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών επανακαθορίζεται ο βαθμός διείσδυσης των κυρίαρχων ομάδων στις πολιτικές των οικονομιών και των (χρηματιστηριακών κατά βάση) συναλλαγών. Από τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παγκοσμιοποίησης εξακολουθούν να είναι¹⁴⁴:

α) Οι ριζικές τεχνολογικές αλλαγές, που βρίσκονται σε μια διαρκή εξέλιξη, διαμορφώνουν ένα νέο τεχνικό και οικονομικό πρότυπο που στηρίζεται στη γνώση, στην πληροφόρηση, την μικροηλεκτρονική, την καινοτομία. Η τεχνολογική ανάπτυξη και ο ανταγωνισμός, που έχει στόχο την κυριαρχία πάνω στις τεχνολογικές εξελίξεις, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την οικονομική και πολιτική ισχύ του σύγχρονου κράτους - έθνους.

β) Η πλήρης απελευθέρωση που ισχύει για την κίνηση των κεφαλαίων σε παγκόσμια κλίμακα μέσω των μεγάλων πολυεθνικών επιχειρήσεων. Ο έλεγχος που μπορεί να ασκηθεί από τα κράτη προέλευσης στις επιχειρήσεις αυτές έχει γίνει πλέον σχετικός.

γ) Η κυρίαρχη θέση που καταλαμβάνει σήμερα το χρηματοπιστωτικό σύστημα στην παγκόσμια οικονομία. Μέσω των χρηματιστηρίων και των διεθνών Τραπεζών διακινούνται σε καθημερινή βάση τεράστια ποσά, που αντιστοιχούν στον εθνικό προϋπολογισμό ενός ισχυρού οικονομικά κράτους, όπως π.χ. η Γαλλία. Το χρηματιστικό κεφάλαιο αποκτά πλήρη αυτονομία και κυριαρχεί πάνω στο επενδυτικό κεφάλαιο.

δ) Οι οικονομικές αυτές δραστηριότητες συνοδεύονται από την απελευθέρωση αγορών, προϊόντων και υπηρεσιών, που λειτουργούσαν μέχρι τώρα σε εθνικό πλαίσιο, όπως οι τηλεπικοινωνίες, οι μεταφορές, οι τουριστικές υπηρεσίες, οι ασφάλειες, ο αγροτικός τομέας.

ε) Διαμορφώνονται παγκόσμια δίκτυα επικοινωνίας, πληροφόρησης, ενημέρωσης, τα οποία επιτρέπουν την άμεση πρόσβαση στη γνώση και στην πληροφορία. Μηδενίζονται κατ' αυτό τον τρόπο οι γεωγραφικές και χρονικές αποστάσεις, όμως ταυτόχρονα υπάρχει ένας βομβαρδισμός πληροφοριών που δυσκολεύεται να επεξεργασθεί ο σύγχρονος πολίτης. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αποτελούν νέες κυρίαρχες εξουσίες στη σύγχρονη κοινωνία.

στ) Η ελευθερία μετακίνησης των κεφαλαίων σε παγκόσμια κλίμακα, σε συνδυασμό με τον ανταγωνισμό στον τομέα της τεχνολογίας και της τεχνογνωσίας, οδήγησε σε μια τεράστια πίεση πάνω στους μισθούς και στα κοινωνικά δικαιώματα των εργαζομένων στις αναπτυγμένες χώρες.

ενώ σωστά επισημαίνεται ότι

...η παγκοσμιοποίηση δεν πρέπει να συγχέεται ή να ταυτίζεται με το ποιοτικό περιεχόμενο της μεταβολής που συντελείται σήμερα παγκοσμίως, δηλαδή με τα ειδικότερα ποιοτικά χαρακτηριστικά της οικονομίας, του πολιτισμού ή της πολιτικής, τα οποία η παγκοσμιότητα προσδιορίζει μεν σημαντικά, χωρίς όμως

¹⁴⁴ Μ Γκίβαλος Παγκοσμιοποίηση http://www.v-prc.gr/7/2/2_gr.html (τελευταία προσπέλαση 12.02.2007).

να εξισώνεται με αυτά... Παράλληλα με την παγκοσμιοποίηση, συντελείται σήμερα και μια ουσιώδης μεταβολή πολιτισμού, με κύρια χαρακτηριστικά την αξιακή ρευστότητα και τη βαθμιαία επιβολή ενός εξωκοινωνικά κατασκευασμένου πολιτισμού ...¹⁴⁵.

Προκύπτει λοιπόν εύλογα το ερώτημα:

Άραγε στον πολιτισμό όπως αναπτύσσεται έχουν θέση (και ποια;) οι τοπικοί πολιτισμοί; Είναι σαφές ότι η σημασία των σκέψεων αυτών αφορά κάθε χώρα και κάθε πολιτισμό. Παρ' όλα αυτά πρόκειται να αναφερθούμε κυρίως στην ελληνική περίπτωση για λόγους ευνότητος.

Για να κατανοηθεί όμως η σχέση της παγκοσμιοποίησης με τους (τοπικούς) πολιτισμούς είναι ανάγκη να κάνουμε μια μικρή αναδρομή στην συγκρότηση του Έθνους-Κράτους. Όπως είναι γνωστό η πολιτική οργάνωση του Έθνους-Κράτους προέκυψε σχετικά πρόσφατα¹⁴⁶. Πριν από αυτό υπήρχαν άλλες μορφές διοικητικής και πολιτικής οργάνωσης (π.χ. φεουδαρχικό σύστημα με επιμέρους τοπικούς άρχοντες). Με τη συγκρότησή του το κράτος κατάφερε να διεισδύσει στην περιφέρεια, να απορροφήσει την πολιτική και οικονομική επιρροή των τοπικών παραγόντων, να αποκτήσει πολιτική και στρατιωτική δύναμη και να αναδειχθεί ως η επικρατέστερη μορφή εξουσίας. Έτσι, με την δημιουργία του οι περιφερειακές εξουσίες εξασθενούν ή καταστρέφονται, το κράτος αναδεικνύεται σε πανίσχυρο σχηματισμό, τα σύνορά του ορίζονται με αυστηρότητα και ελέγχονται.

Αν μελετήσει κανείς προσεκτικά τις σύγχρονες εξελίξεις θα διαπιστώσει ότι κάτι ανάλογο παρατηρείται και σήμερα¹⁴⁷. Μέσα δηλαδή στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον αναπτύσσονται πάνω από τα κράτη νέοι υπερ-κρατικοί σχηματισμοί που και αυτοί με τη σειρά τους διεκδικούν οικονομική και πολιτική επιρροή από τα ίδια τα κράτη, άλλοτε ρητά και ξεκάθαρα μέσα από διεθνείς οργανισμούς (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, Διεθνές Νομισματικό Ταμείο) και άλλοτε με τρόπο λανθάνοντα και αφανή¹⁴⁸. Έτσι πολυεθνικές εταιρείες έχουν στη διάθεσή τους τεχνολογίες και μηχανισμούς που τους επιτρέπουν να διεισδύουν στις περιφέρειες των κρατών-εθνών, παρακάμπτοντας σε μεγάλο βαθμό τον κρατικό έλεγχο¹⁴⁹.

¹⁴⁵ Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σ. 27. Ο Κοτζιάς (όπ. παρ.) επισημαίνει επίσης ότι «ορισμένοι, από εκείνους οι οποίοι αντιλαμβάνονται την παγκοσμιοποίηση περιοριστικά ως ένα οικονομικό φαινόμενο (μερικοί ως μια παγκοσμιοποίηση των αγορών και μόνο, άλλοι σχετικά ορθότερα ως μια επέκταση των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων σε παγκόσμιο επίπεδο), εγκλωβίζονται στην αμεσότητα ορισμένων οικονομικών φαινομένων και στην έλλειψη αναστοχασμού επί των συνθηκών διαβίωσης και πολιτισμικής ύπαρξης των ατόμων / της κοινωνίας» (σ. 19)

¹⁴⁶ Η αφετηρία της εθνικής – κρατικής οργάνωσης ορίζεται με τη Συνθήκη της Βεσφαλίας (1648), όταν με τον τερματισμό του Τριακονταετή Πολέμου η Αγία Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία υποχρεώνεται να εγκαταλείψει τα φιλόδοξα σχέδιά της για απόλυτη κυριαρχία και να μετατραπεί σε ένα ψηφιδωτό ηγεμονιών με σημαντικότερη την Αυστριακή Μοναρχία (Αυστρία, Βοημία, Ουγγαρία).

¹⁴⁷ Βλ. ενδεικτικά και Σ. Αλειφαντής, *Παγκοσμιοποίηση και ασφάλεια: Διεθνείς, περιφερειακές και εθνικές παράμετροι στο Χρ. Κόλιας, Χ. Ναζάκης & Μ. Χλέτσος, Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διεπιστημονική προσέγγιση*, όπ. παρ., σσ. 69-91.

¹⁴⁸ Βλ. επίσης και Ι. Πυργιωτάκης, *Το Πανεπιστήμιο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, όπ. παρ.

¹⁴⁹ Πρβλ. και Σ. Αλειφαντής, *Παγκοσμιοποίηση και ασφάλεια: Διεθνείς, περιφερειακές και εθνικές παράμετροι*, όπ.παρ. σ. 76 κ.έ.

Μέσα από τις εξελίξεις αυτές το πολιτικό τοπίο μεταβάλλεται. Το έθνος κράτος παύει πλέον να είναι πανίσχυρο¹⁵⁰. Αυτό βεβαίως δεν σημαίνει ότι καταργείται. Δεν είναι όμως και εύκολο να επιβιώσει. Δεν μπορεί να απομονωθεί από το διεθνές περιβάλλον και έτσι σπεύδει να ενταχθεί σ' αυτό. Συντελείται λοιπόν σήμερα βαθμιαία η μετάβαση από το *εθνικό* στο *διεθνές* και το *παγκόσμιο*, με πολλές μορφές και τρόπους¹⁵¹. Και, παρά το κτύπημα της 11^{ης} Σεπτεμβρίου -που φαίνεται να προκάλεσε κάποιο σκεπτικισμό προς στιγμήν- η διακίνηση του «ξένου» αποτελεί πλέον καθημερινή πρακτική.

Σημαντικό για τα θέματα της παιδείας και του πολιτισμού που μας απασχολούν εδώ είναι το γεγονός ότι μέσα από τη νέα τάξη πραγμάτων που αθόρυβα και ανυποψίαστα επιβάλλει η παγκοσμιοποίηση, οδηγούμαστε αναγκαστικά σε μια γενικευμένη *αναδόμηση* του κόσμου. Όμως η αναδόμηση αυτή συνδέεται αναπόδραστα από μια επίσης γενικευμένη *αποδόμηση* των αξιών, μια αναθεώρηση της ζωής και του κόσμου, μέσα από την οποία η πολιτική ισχύς και η εξουσία αναδιατάσσεται. Έτσι, ενώ μέχρι πρόσφατα κυρίαρχη επιρροή είχε η πολιτική και η στρατιωτική δύναμη, σήμερα, όσο κι αν φαίνεται απίστευτο και αυτή ακόμη *η στρατιωτική ισχύς που ήταν θεμελιώδους σημασίας για την κρατική εξουσία, έχει περιορισμένη χρησιμότητα*. Από τη στιγμή που οι οικονομικές δυνατότητες είναι εξαιρετικά μεταλλάξιμες και μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε άμεση πολιτική επιρροή και εξουσία, τα παραδοσιακά όργανα άσκησης της πολιτικής υπονομεύονται και κυρίαρχη ρυθμιστική δύναμη καθίσταται *η οικονομία και η οικονομική διπλωματία*. Σήμερα πλέον *ανεξάρτητα από τους ιδεολογικο-πολιτικούς προσανατολισμούς των εθνικών πολιτικών, ανεξάρτητα από τις δεξιές ή τις αριστερές ρητορίες των κυβερνήσεων, όλα συγκλίνουν σε μια αγοροκρατική πολιτική, όπου τα πάντα (παιδεία, πολιτισμός, (κοινωνική) πρόνοια, περιβάλλον ηθικές και πνευματικές αξίες, εθνικοί πολιτισμοί, ανθρώπινες αξίες και ιδανικά) τα πάντα θυσιάζονται στο βωμό της παραγωγής και του ανταγωνισμού*.

Έτσι, η παγκοσμιοποίηση αντί να διαδραματίσει θετικό ρόλο φέρνοντας τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς πιο κοντά, αντί να συμβάλει στην αμοιβαία κατανόηση των λαών και την ειρήνευση του κόσμου, εξαιρεί τον ανταγωνισμό, επιβάλλει τον «πολιτισμό» του οικονομικά ισχυρού, λησμονεί και εγκαταλείπει τον άνθρωπο¹⁵². Και, για να θυμηθούμε τον Ανδρέα Καζαμία, στον κόσμο του σκληρού ανταγωνισμού και των οικονομικών συμφερόντων, οι ανθρωπιστικές αξίες καλούνται να αναλάβουν το ρόλο της Ιφιγένειας: Να θυσιαστούν, προκειμένου να πνεύσει

¹⁵⁰ Πρβλ. την προσέγγιση του Ν. Κοτζιά στον Πρόλογο του βιβλίου του U. Beck, (1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση; ...*όπ. παρ. σ. 35.

¹⁵¹ Το χαρακτηριστικότερο, ενδεχομένως, παράδειγμα είναι η επίτευξη (τελικά) του «παγκόσμιου χωριού» στο χώρο του διαδικτύου. Για τη σχετική συζήτηση και για τους τρόπους με τους οποίους το διαδίκτυο συνθέτει μια «ασώματη κοινωνία», (καθορίζοντας νέες καθημερινότητες, εργασιακές σχέσεις και κουλτούρες, διαμορφώνοντας μια νέα (εντυπωσιακή) σχέση ανάμεσα στο χρόνο και το χρόνο βλ. ενδεικτικά Ν. Postman, *Τεχνοπόλις: Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1997· L. Berners & M. Fischetti, *Υφαίνοντας τον παγκόσμιο ιστό*, Εκδ. Γκοβόστη, Αθήνα 2002· D. Brown, *Η δικτατορία στον κυβερνοχώρο: Το τέλος της δημοκρατίας στην εποχή της πληροφορικής*. Εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1998· P. Virilio, *Η πληροφορική βόμβα*. Εκδ. Νησίδες, Αθήνα 2000· Ν. Δεμερτζής, *Πολιτική Επικοινωνία: Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 2002, ειδικότερα το 6^ο Κεφάλαιο.

¹⁵² Βλ. συμπληρωματικά των προτεινόμενων προσεγγίσεων Β. Barber, *Ο κόσμος των Mac κόντρα στους Τζιχάντ*, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1998· Τ. Friedman, *Το Lexus και η ελιά: Τι είναι η παγκοσμιοποίηση*, Εκδ. Ωκεανίδα, Αθήνα 2001· Ρ. Taguieff, *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία*, Εκδ. Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 2002.

ούριος άνεμος και να ταξιδέψει πιο άνετα η τριήρης της παγκοσμιοποίησης. Στη νέα τάξη πραγμάτων πολιτισμοί αγνοούνται, τίθενται στο περιθώριο.

Σε αυτή την παγκοσμιοποίηση η Ελλάδα και η Ευρώπη έχουν χρέος να υπερασπισθούν τις αξίες πάνω στις οποίες στηρίχθηκε ο Ελληνικός και ο Ευρωπαϊκός πολιτισμός στη μακραίωνη πορεία του. Ιδιαίτερα η Ελλάδα, χώρα μικρή, με μακρά όμως παράδοση και ιστορία και κυρίως με έναν λαμπρό πολιτισμό που φαίνεται να διαπερνά όλους τους πολιτισμούς της Ευρώπης, έχει χρέος να διαφυλάξει τις αξίες του πολιτισμού της και αντισταθεί στην αφομοιωτική επέλαση της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Δεν εννοούμε βέβαια ότι πρέπει να αποκοπεί και να ζήσει απομονωμένη από το διεθνές στερέωμα. Στη σημερινή κοινωνία των πολιτισμών ο απομονωτισμός θα ήταν εξίσου ολέθριος με την αβασάνιστη αφομοίωση. Πέρα όμως από τα δεινά του *απομονωτισμού* και την ισοπεδωτική τάση του *αφομοιωτισμού*, πέρα από τα προβλήματα και τα αδιέξοδα της μιας και της άλλης εκδοχής, υπάρχει και η *κριτική ενσωμάτωση*. Τούτο σημαίνει ότι το νέο και το αλλότριο έρχεται σε επαφή και διασταυρώνεται με το εγχώριο· γίνεται αποδεκτό μόνο εφόσον συνάδει και εναρμονίζεται μαζί του. Με τον τρόπο αυτό η κριτική ενσωμάτωση απονευρώνει και αποδυναμώνει την αφομοιωτική επέλαση του ισχυρού, χωρίς να καταδικάζει στη στασιμότητα και τον απομονωτισμό, αφού συμβάλλει στην ανανέωση, πάντοτε χωρίς την απειλή της αφομοίωσης.

Εκείνο που προέχει ωστόσο για να τεθεί σε λειτουργία η κριτική ενσωμάτωση είναι να δημιουργηθούν αντιστάσεις και κριτήρια στις συνειδήσεις όλων μας και κυρίως στις νέες γενιές. Κι αυτό εξασφαλίζεται καλύτερα όταν οι νέες γενιές έρθουν σε επαφή με το πνεύμα και την ιστορία του τοπικού πολιτισμού. Οι ιδιαιτερότητες και οι ιδιομορφίες κάθε λαού και κάθε τόπου ενυπάρχουν στα ήθη και τα έθιμά του και η πλέον αυθεντική τους αποτύπωση είναι αυτή που εμφωλεύει στον λαϊκό πολιτισμό. Γι' αυτό οι τοπικές κοινωνίες έχουν χρέος να αναδείξουν τους τοπικούς τους πολιτισμούς, να τους φέρουν σε επαφή με τις νέες γενιές και να βοηθήσουν τους νέους να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημά τους.

Οφείλουμε μάλιστα να επισημάνουμε ότι οι πολιτικές και εκπαιδευτικές συγκυρίες που έχουν διαμορφωθεί σήμερα προσφέρουν ευνοϊκούς όρους για την ευόδωση μιας τέτοιας προσπάθειας. Όπως ήδη σχολιάστηκε στην προνεωτερική περίοδο, πριν δηλαδή από την εμφάνιση του Έθνους-Κράτους, υπήρχε η πολιτισμική πολυμορφία της περιφέρειας. Το Έθνος-Κράτος στην νεωτερική περίοδο παρενέβη στις τοπικές κοινωνίες από τις οποίες περιέκοψε δικαιώματα και αφαίρεσε εξουσίες. Μια από τις πρώτες λειτουργίες που διεκδίκησε και κατάφερε να πάρει στα χέρια του το Κράτος ήταν η εκπαιδευτική λειτουργία. Προκειμένου να επιβιώσει έπρεπε να καλλιεργήσει ένα κοινό ιδεολογικό πυρήνα και να διαποτίσει μ' αυτόν τις συνειδήσεις και τις ταυτότητες των μελών του. Έπρεπε συνεπώς να επεξεργασθεί τους θρύλους και τις παραδόσεις, να καλλιεργήσει τους μύθους και την ιστορία, να διαπλάσει ομοιογενείς συνειδήσεις. Είναι αυτονόητο ότι τίποτε άλλο δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στην αποστολή αυτή περισσότερο αποτελεσματικά από ότι το σχολείο. Η εκπαίδευση λοιπόν έπρεπε όχι μόνο να είναι κρατική αλλά και υποχρεωτική και ομοιογενής..

Σήμερα όμως με τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές καινοτομίες, παρέχεται η δυνατότητα ανάδειξης και αξιοποίησης τοπικών και συλλογικών πρωτοβουλιών. Καινοτομίες όπως το ολοήμερο σχολείο, η ευέλικτη ζώνη, η διαθεματικότητα, κ.τ.ό, επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να εισηγηθούν νέα θέματα και να

εφαρμόσουν νέες διδακτικές πρακτικές, διευρύνοντας τα γνωστικά αντικείμενα και επιτρέποντας να (επανα)διατυπωθούν θέματα τοπικού πολιτισμού (και παράδοσης), αποστασιοποιημένες προσεγγίσεις από τις (επιβεβλημένες) ακαδημαϊκές (μονομερείς) εμμονές.

Για να παραμείνουν (:) αισιόδοξες οι εκτιμήσεις εφαρμογής των παραπάνω είναι απαραίτητο να υλοποιηθούν οι ανεφάρμοστες εξαγγελίες περί αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, με μεταφορά κρίσιμων αρμοδιοτήτων στην περιφέρεια. Είναι καιρός να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες και τα διαφοροποιημένα πρόβλημα της κάθε περιοχής, τα οποία το σχολείο πρέπει να συμπεριλάβει στα προγράμματα και τα βιβλία του.

Πέραν όμως των ευκαιριών που προσφέρονται σήμερα από την τυπική εκπαίδευση, διαμορφώνεται στις σύγχρονες κοινωνίες ένα πλέγμα άτυπης εκπαίδευσης, το οποίο προσφέρει επίσης πολλές δυνατότητες. Οι τεχνικο-οικονομικές εξελίξεις και ο διεθνής ανταγωνισμός καθιστούν επιβεβλημένη την *δια-βίου μάθηση*. Από τη στιγμή που (βασικό) κριτήριο της παραγωγικότητας θεωρείται η (συνεχής) επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων, κάθε εργαζόμενος, ανεξάρτητα από το εργασιακό πεδίο στο οποίο κινείται, είναι «υποχρεωμένος» να διατηρεί επίκαιρη την ειδίκευσή του. Να παρακολουθεί τις εξελίξεις στο χώρο της εργασίας του και να επιμορφώνεται συνεχώς. Σήμερα η *δια-βίου εκπαίδευση* απελευθερώνεται από το κράτος και αποκεντρώνεται. Πολλοί είναι οι φορείς που αναπτύσσουν δραστηριότητα στο νέο αυτό πεδίο. Και σε αυτό το τοπίο αναδεικνύεται η σημασία και ευθύνη της τοπικής αυτοδιοίκησης. Πρόκειται ενδεχομένως για τον μόνο *θεσμό* που έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που παρέχονται (υπό την προϋπόθεση ότι θα λειτουργήσει κανονιστικά) και να αναδείξει τοπικές ιδιοτυπίες και συγκριτικά πλεονεκτήματα της περιοχής.

Η εποχή μας, μια εποχή ραγδαίων μεταβολών και ανακατατάξεων επιβάλλει αυξημένη εγρήγορση. Μπορεί οι δυνατότητες του ανθρώπου να βελτιώνονται και τα όρια της κυριαρχίας του να εκτείνονται, εμφανίζονται όμως συμπτώματα ευτελισμού και υποταγής και σε έναν σύγχρονο πρωτογονισμό¹⁵³. Οι εξελίξεις θέτουν τον καθένα μας απέναντι σε κρίσιμες επιλογές που θα προσδιορίσουν το μέλλον μας....

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

Ελληνόγλωσσα

- Barber, B. (1998). *Ο κόσμος των Mac κόντρα στους Τζιχάντ*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Beck, U. (1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Berners, L., & Fischetti, M. (2002). *Υφαίνοντας τον παγκόσμιο ιστό*. Αθήνα: Γκοβόστης.
- Blumer, H. (2003). Η κοινωνία ως συμβολική διάδραση. In Κ. Καλφόπουλος (Ed.), *Η ποιοτική παράδοση στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Νήσος.
- Castels, M. (1989). *The Informational City*: Blackwell.
- Castels, M. (2000). *The rise of the network society*: Blackwell.
- Castels, M. (2005). *Ο γαλαξίας του διαδικτύου. Στοχασμοί για το διαδίκτυο, τις επιχειρήσεις και την κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Chomsky, N. (2001). *Ο νόμος της δύναμης στην παγκόσμια τάξη*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.
- Dreyfus, H. (2003). *Το διαδίκτυο*. Αθήνα: Κριτική.
- Eagleton, T. (2003). *Η έννοια της κουλτούρας*. Αθήνα: Πόλις.

¹⁵³ Ε. Αλμπάνης, *Παγκοσμιοποίηση*, όπ. παρ., σ. 24

- Friedman, T. (2001). *Το Lexus και η ελιά: Τι είναι παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Hillis, D. (2000). *Οι υπολογιστές στο παρόν και το μέλλον*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Huntington, S., & McNeil, W. (1998). *Η σύγκρουση Ανατολής - Δύσης και η πρόκληση Χάντινγκτον*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.
- Huntington, S. (1998). *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης*. Αθήνα: Terzobooks.
- Moscovici, S. (1998). *Τεχνική και φύση στον ευρωπαϊκό πολιτισμό: Δοκίμιο για την ανθρώπινη ιστορία της φύσης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Negroponte, N. (1995). *Ψηφιακός κόσμος*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- OECD. (2000). *Social Sciences for a Digital World: Building Infrastructure for the Future*. Report on the OECD Ottawa Workshop on Social Sciences (Oct. 1999) 27–28 March 2000.
- Postman, N. (1997). *Τεχνοπόλις: Η υποταγή του πολιτισμού στην τεχνολογία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rifkin, J. (2001). *Η νέα εποχή της πρόσβασης*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Strange, S. (2004). *Η υποχώρηση του Κράτους: Η Διάχυση της Εξουσίας στη Παγκόσμια Οικονομία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Taguieff, P. (2002). *Παγκοσμιοποίηση και δημοκρατία*. Αθήνα: Εικοστού Πρώτου.
- Αλμπάνης, Ε. (2003). *Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Libro.
- Βενιζέλος, Ε. (2002). *Για έναν πολιτισμό των πολιτισμών: Ελληνικότητα και Οικουμενικότητα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Βεργόπουλος, Κ. (1999). *Παγκοσμιοποίηση: Η μεγάλη χίμαιρα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α.Λιβάνης.
- Βερνίκος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γράβαρης, Δ., & Παπαδάκης, Ν. (Ed.). (2005). *Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Δεμερτζής, Ν. (2002). *Πολιτική Επικοινωνία: Διαδικινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Εμβαλωτής, Α. (2003). Επιχειρώντας την αποτύπωση κριτικών κοινωνιολογικών θεωρήσεων αναφορικά με τις χρήσεις των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη σύγχρονη ψηφιακή καθημερινότητα. *Μακεδόν(11)*, 285-289.
- Κάλλας, Γ. (2006). *Η Κοινωνία της Πληροφορίας και ο Νέος Ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της Παιδείας*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Κιντής, Α., & Σκούρας, Θ. (2000). *Οικονομικές προτεραιότητες στο κατώφλι του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κόλλιας, Χ., Ναξάκης, Χ., & Χλέτσος, Μ. (2003). *Μύθοι και πραγματικότητα την εποχή της παγκοσμιοποίησης: Διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοτζιάς, Ν. (2006). *Παγκοσμιοποίηση: Η ιστορική θέση, το μέλλον και η πολιτική σημασία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυμπεράκη, Α. (1999). Το κοινωνικό κράτος στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. In Μ. Ματσαγγάνης (Ed.), *Προοπτικές του κοινωνικού κράτους στη Νότια Ευρώπη* (pp. 67-80). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λύτρας, Π. (Ed.). (2000). *Παγκοσμιοποίηση: Όραμα, χίμαιρα, κατάρα ή εφιάλτης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Πάγκαλος, Θ. (2001). *Παγκοσμιοποίηση και Αριστερά*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνης.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2004). Το πανεπιστήμιο των αξιών: Η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο. *Επιστήμη και Κοινωνία*(13), 1-17.

- Ρήγος, Α., & Τσουκαλάς, Κ. (2001). *Η πολιτική σήμερα: Ο Νίκος Πουλαντζάς και η επικαιρότητα του έργου του*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ρουμελιώτης, Π. (1996). *Η πορεία προς την παγκοσμιοποίηση: Η ευρωπαϊκή στρατηγική για τον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Νέα Σύνορα - Α.Α. Λιβάνης.

Ξενογλώσση

- Callon, M. (1987) Society in the Making: The Study of Technology as a Tool for Sociological Analysis, στο W.E.Bijker, T.P.Hughes, and T.J.Pinch (eds). *The social construction of technological systems*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Cardwell, D. (2000). *Ιστορία της Τεχνολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ellul, J. (1964). *The technological society*. New York: Knopf.
- Law, J. (1986). On Power and Its Tactics: a View from the Sociology of Science. *The Sociological Review* (34), pp.1-38.
- Maffesoli, M. (1988). *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*. Paris: Méridiens Klincksieck
- Maffesoli, M. (2000). *L'instant éternel: le retour du tragique dans les sociétés postmodernes*. Paris: Denoël.
- Myers, D. (1987). Anonymity is part of the magic: Individual manipulation of computer-mediated communication contexts. *Qualitative Sociology*, 19(3), pp. 251-266.
- Norbert, E. (1995) Technization and civilization, *Theory, Culture & Society* 12 (3), pp. 7-42.
- Poster, M. (1995). Cyberdemocracy: Internet and the Public Sphere, διαθέσιμο στο http://www.forum-global.de/soc/bibliot/p/cyberdemocracy_poster.htm, (τελευταία προσπέλαση 12.02.2007)
- Turkle, S. (1997). *Life on the screen : identity in the age of the Internet* (1st Touchstone ed.). New York: Simon & Schuster.

Θεματική ενότητα Γ΄:
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
(ώρες διδασκαλίας 18)

Σκοπός της θεματικής ενότητας:

Το κοινωνικό πλαίσιο, ορίζουσα σε κάθε μικρο- και μακρο- κοινωνιολογική προσέγγιση, σύνθεση επιμέρους δομών με κυρίαρχες αυτές της οικογένειας και του σχολείου, προσεγγίζεται ηθικά ως πολιτισμικό περιβάλλον και φωτίζεται (ευκαιριακά) από τον προβολέα της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Κάθε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο βιώνεται από τα (κοινωνικά) υποκείμενα με τρόπο μοναδικό, ανιχνεύεται όμως στη γνωστική υποδομή και κοινωνική δράση τους η υιοθέτηση κοινών (ηθικών) αξιών και αξιολογικών κριτηρίων.

Η νέα παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, επιβάλλοντας αλλαγές στον κοινωνικό ιστό και τα δομικά του στοιχεία, επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο των αξιών, ανακατευθύνει τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου, υπαγορεύει πολιτικές, ορίζει «πραγματικότητες». Τα παραπάνω μεταφέρονται μέσω του σχολικού μηχανισμού (ως ισχυρού φορέα κοινωνικοποίησης και αγωγής) στους μαθητές μέσω (και κυρίως) της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, κοινωνικής λειτουργίας ισχυρής και αναντικατάστατης.

Στις προτεινόμενες διδακτικές ενότητες θα εξεταστούν ζητήματα αξιών στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, καθώς και ο ρόλος του κράτους και ειδικότερα του σχολείου στη νέα εποχή.

Η μετάβαση από το μοντέρνο στο μεταμοντέρνο με όχημα την τεχνολογία, υπαγορεύει τη μετάθεση του κέντρου βάρους της συζήτησης από την πολιτική στην οικονομία, από την αναγνώριση και τη συζήτηση των ηθικών/πολιτισμικών αξιών στη συζήτηση για τις οικονομικές (εμπορευματικές) αξίες. Η σύγκρουση των πολιτισμών σε μια ομοιογενή (παγκόσμια) οικονομία οδηγεί σε μετασχηματισμούς και το σχολείο (οφείλει να) λειτουργεί ως μηχανισμός απόσβεσης των εντάσεων. Μόνο που ο μηχανισμός ελέγχεται κοινωνικά και αποτυπώνει την κίνησή του στην εκπαιδευτική βιογραφία των μαθητών...

Με βάση τον κεντρικό αυτό σκοπό η θεματική ενότητα περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες:

- Πολιτιστικές αξίες (7 διδακτικές ώρες)
- Ο ρόλος του κράτους στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (5 διδακτικές ώρες)
- Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία (6 διδακτικές ώρες)

Τρίτη διδακτική ενότητα
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ
ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής ενότητας:

Σκοπός αυτής της διδακτικής ενότητας είναι να αναδείξει τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση και παράλληλα να προτείνει τρόπους αντιμετώπισής τους. Ένας από τους βασικούς κινδύνους της παγκοσμιοποίησης αφορά την πολιτισμική «ομογενοποίηση». Αυτή επιχειρείται να επιτευχθεί με τη διάδοση και την αποδοχή κυρίαρχων προτύπων: πολιτισμικών, κοινωνικών, γλωσσικών, ιδεολογικών. Προς αποφυγήν της ομογενοποίησης αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του σχολείου, ως φορέας προετοιμασίας των μαθητών με πολυπολιτισμική προέλευση, για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Ύψιστη αρχή της εκπαίδευσης σε μια ελεύθερη κοινωνία αποτελεί η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού ως εθνικής δυναμικής μάλλον παρά ως ανασταλτικού παράγοντα.

Με βάση το σκοπό αυτό προτιθέμεθα να αναπτύξουμε την ενότητα αυτή ως εξής:

- 1) Η εκπαίδευση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.
- 2) Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο.
- 3) Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ως φορείς πολιτισμού.
- 4) Η Διδασκαλία στην πολυπολιτισμική τάξη.
- 5) Η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης.
Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Κείμενα γ' διδακτικής ενότητας
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ¹⁵⁴

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης επηρεάζει ουσιαδώς την εκπαίδευση, που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία. Η συνάφεια των δύο εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Η παγκοσμιοποίηση, που προκαλεί πληθώρα ουσιαδών ζητημάτων, παρέχει νέες δυνατότητες αλλά και δημιουργεί πολύπλοκα προβλήματα για τους ερευνητές της εκπαίδευσης και τους πολιτικούς. Για παράδειγμα, η ερμηνεία του παγκόσμιου και του ειδικού είναι πολυσχιδής και δυσνόητη, ενώ οι αντιλήψεις της οικονομικής παγκοσμιοποίησης επηρεάζουν, επίσης, την εκπαίδευση.

Όπως προαναφέρθηκε, βασικό ερώτημα που απορρέει από την παγκοσμιοποίηση αφορά τα όρια του τοπικού, εθνικού και διεθνούς. Η παγκοσμιοποίηση, ως ζήτημα και αντικείμενο έρευνας, κατέχει σημαίνουσα θέση στις κοινωνικές επιστήμες. Πραγματικά, έγινε λέξη κλειδί για την περιγραφή της μετάβασης της ανθρώπινης κοινωνίας στην τρίτη χιλιετία (Waters 1995).

Η παγκοσμιοποίηση μπορεί να οριστεί ως «η επίταση των κοινωνικών σχέσεων ανά την υφήλιο, που συνδέουν μακρινούς τόπους κατά τέτοιο τρόπο ώστε τα τοπικά τεκταινόμενα διαμορφώνονται βάσει γεγονότων που συμβαίνουν πολλά μίλια μακριά και αντιστρόφως» (Held 1991, σ. 6). Θεμελιώδες ζήτημα στην έννοια της παγκοσμιοποίησης είναι ότι πολλά σύγχρονα προβλήματα δεν μπορούν να μελετηθούν επαρκώς σε εθνικό επίπεδο, που παρέχει παρωχημένες και ανεπαρκείς για τα σύγχρονα δεδομένα προσεγγίσεις της πραγματικότητας, αλλά πρέπει να γίνονται αντιληπτά υπό το πρίσμα των παγκόσμιων διαδικασιών. Ο Waters (1995) διευκρινίζει τον όρο «παγκοσμιοποίηση» υποστηρίζοντας ότι δεν παραπέμπει σε αποδοχή της οικουμένης. Ο όρος περιλαμβάνει ευρύ φάσμα ιδεών αναφορικά με ζητήματα και τάσεις που υπερβαίνουν τα εθνικά όρια και ενέχουν τη δυναμική για διάδοση των γεγονότων ανά την υφήλιο, αλλά ενδεχομένως αυτή δεν επιτεύχθηκε ακόμη (Bottery 1999, σ. 301).

Η πραγματικότητα του σύγχρονου κόσμου αποτελεί συνισταμένη πολλαπλών τάσεων, γεγονός που καθιστά το εθνικό επίπεδο σε δυσχερή θέση από πολιτική και οικονομική άποψη (Dimmock & Walker 2000). Οι πολυεθνικές επιχειρήσεις υπερβαίνουν τα εθνικά όρια, επηρεάζουν τους οργανισμούς και τη ζωή των ανθρώπων. Επικρατεί, επίσης, η άποψη ότι η παγκοσμιοποίηση ενισχύεται από την αυξανόμενη επιρροή των διεθνών οργανισμών, όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και τα Ηνωμένα Έθνη.

Ο αυξανόμενος θρίαμβος της τεχνολογίας πληροφόρησης υποστηρίζει και επιταχύνει τις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης. Οι παρόντες και μελλοντικοί τομείς παραγωγής, κατανάλωσης και ανακύκλωσης έχουν οργανωθεί σε παγκόσμια κλίμακα. Η σύγχρονη κοινωνία έχει μετατραπεί σε «κοινωνία διαδικτύου», που καταρρίπτει τους τοπικούς και εθνικούς περιορισμούς και όπου τα εθνικά κράτη δεν αποτελούν πλέον τη βασική οικονομική και πολιτισμική ενότητα. Τη θέση τους έλαβαν υπερεθνικά διαδίκτυα. Επομένως, τα διαδίκτυα και οι διαρκώς

¹⁵⁴ Το κείμενο αυτό δημοσιεύτηκε στην πρώτη του μορφή στα Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2001α, β, και 2004)

μεταβαλλόμενες επικοινωνιακές σχέσεις συνιστούν τη βάση για δράση και λήψη αποφάσεων, ακόμη και σε ατομικό επίπεδο στις οικονομικές, πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαστάσεις της ζωής (Castells 1997 & 1998).

Η γνώση ακολουθεί το παράδειγμα της οικονομίας και δε διαθέτει χώρα προέλευσης. Τα εθνικά σχολικά συστήματα συνάδουν προς τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης σε τομείς όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια και η εν γένει εκπαιδευτική δομή, οργάνωση και λειτουργία. Οι βασικές δραστηριότητες των βιομηχανικών και μορφωτικών κοινοτήτων μπορούν να μεταφερθούν σε περιοχές ενίοτε πιο κερδοφόρες. Η εργατική δύναμη και το ανθρώπινο κεφάλαιο, που συνδέονται άρρηκτα, πρέπει να χρησιμοποιούνται πιο ευέλικτα ώστε να καλύπτουν όλες τις κινητοποιήσεις, συμπεριλαμβανομένων των υπέρμαχων εθνικών και τοπικών συνόρων.

Στις επόμενες ενότητες αρχικά επιχειρείται η σκιαγράφηση της εκπαίδευσης στο σύγχρονο πολιτισμικό μωσαϊκό και του προφίλ του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, όπως διαμορφώνεται την εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ως φορείς πολιτισμού και η διδασκαλία στην πολυπολιτισμική τάξη. Ακολουθεί η τεκμηρίωση της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσω της αυτοεκτίμησης. Η εργασία ολοκληρώνεται με τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

2. Η εκπαίδευση στο σύγχρονο πολιτισμικό μωσαϊκό

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός, ιδωμένος σ' ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο εθνικής διαφορετικότητας, εξετάζεται ως προς τα ποικίλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που φέρουν διάφορες ομάδες θρησκευτικές, γλωσσικές καλλιτεχνικές κ. ά., τα οποία σαφώς διακρίνουν τη μια από την άλλη. Ύψιστη αρχή της εκπαίδευσης σε μια ελεύθερη κοινωνία αποτελεί η αποδοχή του πολιτισμικού πλουραλισμού ως εθνικής δυναμικής μάλλον παρά ως ανασταλτικού παράγοντα. Μεμονωμένα μέλη των διαφόρων μειονοτικών ομάδων έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν τις εθνικές τους ταυτότητες όντας ταυτοχρόνως κοινωνοί ενός πολιτισμού με άλλες ομάδες που προέρχονται από πολλά διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα.

Βασικό στόχο της εκπαίδευσης αποτελεί η συνεισφορά της στη μετατροπή της αλληλεξάρτησης σε συνειδητή αλληλεγγύη. Για το σκοπό αυτό ο καθένας οφείλει να κατανοεί τόσο τον εαυτό του όσο και τη δυνατότητα που θα του επιτρέψει να γνωρίσει καλύτερα τον κόσμο. (UNESCO, 1999, σ.70).

Η παιδεία καλείται να καλλιεργήσει μια κοινή αντίληψη που συνίσταται από τις βασικές πολιτικές αξίες της εκάστοτε χώρας. Οι αξίες αυτές περιλαμβάνουν τη νομοθεσία και τις πολιτικές ελευθερίες, όπως την ανεκτικότητα και το σεβασμό των δικαιωμάτων των πολιτών και των εθνικά μειονοτικών ομάδων. Ο ιστορικός John Higham χρησιμοποιεί τον όρο «πλουραλιστική ένταξη» για να περιγράψει μια εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία «θα τηρήσει την αξία μιας κοινής κουλτούρας στην οποία όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση, ενώ συγχρόνως υποστηρίζει τις προσπάθειες των μειονοτήτων να διατηρήσουν και να ενισχύσουν την ακεραιότητά τους [...] Τόσο η ένταξη όσο και η εθνική συνοχή έχουν αναγνωριστεί ως αξιόλογοι στόχοι, τους οποίους διαφορετικά άτομα θα αποδεχτούν σε διαφορετικούς βαθμούς» (1994, σ. 244). Οι παιδαγωγοί που αναγνωρίζουν και σέβονται τις εθνικές ταυτότητες των μαθητών τους οφείλουν να τους προετοιμάσουν να αποδεχτούν κοινές υποχρεώσεις και ν' αναλάβουν τις ευθύνες εκείνες που αναλογούν σε κάθε πολίτη. Επιπλέον, μαθητές και εκπαιδευτικοί, μολονότι ενδεχομένως συμμετέχουν σε διαφορετικές

υποκουλτούρες, συμπορεύονται στο βασικό πολιτιστικό ρεύμα της κυρίαρχης κουλτούρας, κυρίως της πολιτικής (Banks, 1981).

Έρευνες των Glock και άλλων (Martin, 1985) κατέδειξαν ότι όσο περισσότερο τα παιδιά κατανοούν τα στερεότυπα, τόσο λιγότερο αρνητισμό έχουν για τις άλλες ομάδες. Γνωστοποιώντας στους μαθητές την εθνική διαφορετικότητα και τις συνεισφορές των διαφόρων ομάδων στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως ν' αλλάξουν τα αρνητικά στερεότυπα των εθνικών ομάδων, να μειώσουν την μη ανεκτικότητα και να ενισχύσουν την συνεργασία για το κοινό καλό.

Μια σημαντική βασική αξία στην αστική κουλτούρα είναι η προστασία των δικαιωμάτων των μειονοτικών ομάδων. Διάφορες έρευνες κατέδειξαν ότι μαθήματα περί πολιτικών ελευθεριών και θεσμικών δικαιωμάτων των ατόμων μπορούν να εδραιώσουν την πολιτική ανοχή και την αποδοχή των δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Διδάσκοντας όλους τους μαθητές για τα θεσμικά δικαιώματα και τις ελευθερίες των ατόμων διαφόρων εθνικών ταυτοτήτων, οι εκπαιδευτικοί στις κοινωνικές επιστήμες μπορούν να προωθήσουν τον κανονισμό της πλειοψηφίας προστατεύοντας ταυτοχρόνως τα δικαιώματα της μειονότητας (Patrick, 1980).

Η εκπαίδευση που περιλαμβάνει τα επιτεύγματα διαφόρων εθνικών ομάδων μπορεί να ενισχύσει τις αυτοαντιλήψεις των μαθητών που ταυτίζονται με αυτές τις ομάδες (Campbell-Whatley & Comer, 2000). Όταν οι μαθητές νιώθουν ότι η εθνική τους ταυτότητα αξιολογείται, αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ενεργούς πολίτες σε μια ελεύθερη κοινωνία. Βρίσκουν νόημα στην ανάπτυξη πολιτικών δραστηριοτήτων συνειδητοποιώντας ότι η συμμετοχή τους στα δημόσια τεκταινόμενα ενδεχομένως να πραγματώσει σημαίνουσα αλλαγή. Συνεπώς, η εκπαίδευση για την αξία της εθνικής διαφορετικότητας μπορεί να καλλιεργήσει ένα συναίσθημα πολιτικής αποτελεσματικότητας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές εθνικές προελεύσεις.

Η αγωγή για την εθνική διαφορετικότητα καλό είναι να διαχέεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων μέσα από τις κοινωνικές επιστήμες, όπως ιστορία, γεωγραφία, πολιτική αγωγή. Τα μαθήματα αυτά θα μπορούσαν να περιλάβουν ενότητες για την εθνική διαφορετικότητα. Στην πραγματικότητα μια αγωγή εθνικού πλουραλισμού κρίνεται απαραίτητο να εμπεριέχει ευρύτερες δραστηριότητες. Για παράδειγμα, το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο μπορεί να συμπληρώνεται από κατάλληλη εκπαίδευση του προσφυγικού πληθυσμού. Ομοίως, το μάθημα της Πολιτικής Αγωγής θα μπορούσε να ενέχει ευρύτερο περιεχόμενο για τις πολιτικές ευθύνες, τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των εθνικών μειονοτήτων και θεσμικά ζητήματα για την εφαρμογή αυτών των αξιών σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Το εθνικό συμβούλιο των Κοινωνικών Σπουδών στο σχολικό πρόγραμμα των Η.Π.Α. (NCSS, 1976) υπογραμμίζει ότι το σχολικό περιβάλλον στο σύνολό του θα έπρεπε να αντανakλά δέσμευση της παιδείας για την εθνική διαφορετικότητα, διαχέοντας αυτό το αντικείμενο στα βασικά μαθήματα, παρέχοντας κατάλληλο σχολικό υλικό και εκπαιδευτικούς με ειδική κατάρτιση, ώστε να κατανοούν και να αξιολογούν τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Πολλαπλά και αξιόλογα είναι τα αποτελέσματα άσκησης μιας αγωγής που σέβεται την πολιτισμική διαφορετικότητα (Campbell-Whatley & Comer, 2000). Αρχικά εμπλουτίζονται τα μαθήματα στις κοινωνικές σπουδές συμπεριλαμβάνοντας διαφορετικές προοπτικές της κουλτούρας και της Ιστορίας της εκάστοτε χώρας και αντανakλώντας ποικίλες απόψεις ομάδων. Η εξέταση των εναλλακτικών ερμηνειών των ιστορικών γεγονότων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαφύγουν του εθνικού εγκλωβισμού ή του εθνοκεντρισμού. Επίσης, χρησιμοποιούνται συγκρίσεις στην περιγραφή και ανάλυση των παραδόσεων, των γεγονότων και των θεσμών ώστε

να βοηθηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των εθνικών ομάδων. Η γνώση των χαρακτηριστικών και των αναγκών που όλοι οι άνθρωποι μοιράζονται μπορεί να καλλιεργήσει μια αίσθηση κοινωνίας μεταξύ των ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Μια τέτοια αγωγή μεταφέρει στους μαθητές των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων ότι αποτελούν αξιόλογα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν από τον προσανατολισμό της τάξης, όταν νιώθουν ότι εκπαιδευτικοί και συμμαθητές τους αποδέχονται και αναγνωρίζουν την αξία τους (Campbell-Whatley & Comer, 2000). Αξιοσημείωτη είναι η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές να συνάψουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα διαφορετικών εθνικών προελεύσεων. Εντείνοντας τις ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη και την κοινότητα εν γένει προωθείται η μάθηση μέσα από την αλληλεπίδραση των διαφορετικών πληθυσμών. Σε ομοιογενείς κοινότητες ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει σε επαφή επισκέπτες ποικίλων πολιτισμικών υποβάθρων με τους μαθητές. Η προώθηση της αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας μπορεί να επιτευχθεί με την ενσάρκωση κάποιων πρακτικών θεμάτων από τον εκπαιδευτικό. Η συνεργασία μαθητών, γονέων και τοπικής κοινότητας, η μετάδοση προφορικών και τοπικών ιστοριών, η πρόσβαση σε οικογενειακά αρχεία, οι κοινωνικές μελέτες, οι επισκέψεις σε μουσεία, η συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες και τα τοπικά φεστιβάλ αποτελούν πρακτικές που μπορούν να συμπληρώσουν τις δραστηριότητες του σχολείου.

Η γνωστική διεύρυνση των μαθητών επί των πολιτισμικών ομάδων από την ιστορία και τη σύγχρονη κοινωνία πραγματοποιείται με τη μελέτη προγραμμάτων που θέτουν εγγύτερα τους μαθητές σε βιβλία επιστήμης, βιογραφίας και ιστορίας καθώς και σε εφημερίδες και περιοδικά περί της εθνικής διαφορετικότητας.

Οι μαθητές διαφορετικών πολιτισμικών προελεύσεων χρειάζεται να γνωρίζουν και να εκτιμούν τις στάσεις, τους θεσμούς και τις παραδόσεις που μοιράζονται ως πολίτες κοινής χώρας και να αποδέχονται την ευρύτατη διαφορετικότητα. Η έμφαση στις αξίες της πολιτισμικής ποικιλότητας και της κρατικής ενότητας συμβάλλει στη θεμελίωση και εδραίωση κραταιού κρατικού μηχανισμού (Norton, 1993).

Η απαίτηση για παγκόσμια αλληλεγγύη συνεπάγεται την υπέρβαση της εσωστρέφειας και την προώθηση της κατανόησης του άλλου, που θα στηρίζεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας (Μαράτου-Αλιπράντη & Γαληνού, 2000). Η συμβολή της εκπαίδευσης συνίσταται στην παροχή αγωγής προς το άτομο, ώστε να συνειδητοποιεί τη θέση του στον κόσμο και να σέβεται το πολιτισμικό πλαίσιο των άλλων ανθρώπων. Η γνώση των άλλων πολιτισμών μας βοηθά να κατανοήσουμε τη μοναδικότητα του δικού μας, αλλά και να αντιληφθούμε την ύπαρξη μιας κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς για το σύνολο της ανθρωπότητας.

Η κατανόηση των άλλων διευκολύνει την αυτογνωσία. Καθένας μας αυτοπροσδιορίζεται τόσο αναφορικά με τον άλλο όσο και με τις ομάδες στις οποίες ανήκει κατά τρόπο δυναμικό. Η ανακάλυψη της διαφορετικότητας, που διέπει την αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε ομάδες ευρύτερες της οικογένειας, συνεπάγεται αναζήτηση κοινών αξιών όπου μπορεί να θεμελιωθεί «η πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας» κατά τη διακήρυξη της Ιδρυτικής Πράξης της UNESCO (UNESCO, 1999, σ.72).

3. Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Το πολυπολιτισμικό προφίλ της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας των τελευταίων 20 ετών αποτελεί αποκύημα των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών συγκυριών της

Ιστορίας. Η προσέλευση πολλών ξένων, διαφόρων εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων, αποδίδει στην Ελλάδα τα χαρακτηριστικά εκείνα που φέρει κάθε κράτος υποδοχής προσφύγων και μεταναστών την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

Το τέλος του Ψυχρού Πολέμου επηρέασε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ζωής στην Ελλάδα. Οι δραματικές αλλαγές, εξαιτίας της δημιουργίας νέων κρατών αντί ομοσπονδιών και της καταπίεσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στις Ασιατικές χώρες, συνέβαλαν η Ελλάδα να γίνει χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων και μεταναστών (Νικολάου, 2000). Επίσης, οι σημαντικές αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία και οι ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας που συντελέστηκαν κατά τη δεκαετία του 90' άλλαξαν σημαντικά την εικόνα της ελληνικής κοινωνίας. Όλες αυτές οι εξελίξεις επέδρασαν καταλυτικά και στο ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα ο σημερινός μαθητικός πληθυσμός να χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα.

Η εικόνα του ελληνικού σχολείου κατά την τελευταία δεκαετία άλλαξε και εξακολουθεί να αλλάζει. Για παράδειγμα, αν συγκρίνουμε μια σχολική τάξη του 1980 με μια του 2007, θα διαπιστώσουμε, ενδεχομένως, τα εξής: Ο μαθητής της τάξης του 1980, κατά πάσα πιθανότητα, προερχόταν από παρόμοιο κοινωνικο-οικονομικό στρώμα με τους συμμαθητές του και ανήκε στην ίδια εθνική ομάδα μ' αυτούς. Επίσης, είναι πιθανό να έμενε με τους γονείς του και τα αδέρφια του σ' ένα σπίτι, όπου ο ένας γονέας, συνήθως ο πατέρας, εργαζόταν. Αντίθετα, κάποιοι μαθητές σε σχολική τάξη του 2007 διαφέρουν από τους συμμαθητές τους ως προς το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο και ως προς την εθνική προέλευση. Επιπλέον, είναι πιθανό κάποιοι να ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες. Στις περιπτώσεις που οι μαθητές ζουν και με τους δυο γονείς, είτε εργάζονται και οι δύο γονείς είτε ο ένας, αν όχι και οι δύο, είναι άνεργοι. Συμπερασματικά, η εποχή της σχετικής ομοιογένειας μιας σχολικής τάξης, ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά, ανήκει στο παρελθόν. Η διαφορετικότητα της σχολικής τάξης στην αυγή του 21ου αιώνα είναι πραγματικότητα.

Ωστόσο, η έννοια της παγκοσμιοποίησης ενέχει μια πολιτισμική διάσταση που αποσκοπεί στην «ομογενοποίηση» των πολιτών του κόσμου (Νικολάου, 2000). Η ομογενοποίηση επιτυγχάνεται με τη διάδοση και την αποδοχή κυρίαρχων προτύπων: πολιτισμικών, κοινωνικών, γλωσσικών, ιδεολογικών. Προς αποφυγή της ομογενοποίησης αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος του σχολείου, ως φορέας προετοιμασίας των μαθητών με πολυπολιτισμική προέλευση, για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία.

Η ελληνική εκπαίδευση καλείται να μεριμνήσει για τους μαθητές όλων των εθνικών και πολιτισμικών προελεύσεων. Ο Δαμανάκης (1997) αξιολογώντας την κρατική πολιτική για την εκπαίδευση των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στην Ελλάδα διαπιστώνει ελλιπή προγραμματισμό και επιδερμική αντιμετώπιση του ζητήματος εκπαίδευσης προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων. Από τους ύστατους πολιτικούς χειρισμούς επί του θέματος αποτελεί η δημιουργία και λειτουργία των Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Για την ορθή λειτουργία των εν λόγω σχολείων η κρατική μέριμνα οφείλει να εστιάσει στη λήψη μέτρων προς αποφυγή περιθωριοποίησης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ο προαναφερθείς σκόπελος αποφεύγεται αν τα σχολεία αυτά απευθύνονται σε όλους τους μαθητές και όχι μόνο στους πολιτισμικά διαφορετικούς, γεγονός που τους στιγματίζει και δυσχεραίνει την ένταξη και την ομαλή διαβίωσή τους στην Ελλάδα.

4.Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής ως φορείς πολιτισμού

Η αρνητική επιρροή της στερεοτυπίας στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές αποτελεί σύνηθες ανασταλτικό παράγοντα στην προαγωγή της αποδοχής της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσα στην τάξη. Ο πλέον πρόδηλος κίνδυνος στη διαδικασία της διδασκαλίας είναι η υπεραπλούστευση του κοινωνικού συστήματος προέλευσης του μαθητή εντείνοντας τις εμφανείς πτυχές του πολιτισμικού υποβάθρου του (Pederson, 1986). Μολονότι οι παγκόσμιες νόρμες είναι απαραίτητες στην κατανόηση των ανθρώπινων εμπειριών, ο παραγκωνισμός ειδικών ατομικών συνιστωσών αποτελεί δυνάμει παράγοντα έκρηξης εθνικών βιαιοτήτων (Ibrahim, 1985).

Αδιαμφισβητήτως και προδήλως οι μαθητές επηρεάζονται από τη φυλή, την εθνική καταγωγή, το εκπαιδευτικό επίπεδο, την κοινωνική τάξη και τους φυλετικούς φίλους (Ibrahim, 1985). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να χειρίζονται την ταυτότητα και την ανάπτυξη των πολιτισμικά ποικίλων μαθητών υπό την οπτική πολλαπλών, αλληλεπιδρώντων παραγόντων, παρά ως ένα αυστηρό πολιτισμικό πλαίσιο (Romero, 1985). Ο εκπαιδευτικός που εμπορεύεται την πλουραλιστική αγωγή λαμβάνει υπόψη όλες τις πτυχές της προσωπικής ιστορίας του μαθητή, το οικογενειακό του υπόβαθρο και τον κοινωνικό και πολιτισμικό του προσανατολισμό (Arciniega & Newlou, 1981).

Μολονότι η αλλαγή πλαισίων είναι αδύνατη, οι εκπαιδευτικοί της πλουραλιστικής αγωγής μπορούν ν' αποφύγουν τους σκοπέλους του στερεοτυπισμού και των εσφαλμένων προσδοκιών εξετάζοντας τις δικές τους αξίες και νόρμες, ερευνώντας το παρελθόν των μαθητών τους και εντοπίζοντας διδακτικές μεθόδους που προσιδιάζουν στις ανάγκες τους. Οι εκπαιδευτικοί σαφώς δεν μπορούν να υιοθετήσουν την πολιτισμική κληρονομιά των μαθητών τους. Ωστόσο, είναι δυνατόν να ενημερωθούν εκτενέστερα για την πολιτισμική ανομοιογένεια και να συνειδητοποιούν τις προκαταλήψεις που ενδεχομένως φέρουν και επηρεάζουν την εν γένει συμπεριφορά και συνείδησή τους. Η ενσυναίσθηση στις προβαλλόμενες προσδοκίες των μαθητών, τις αξίες, τους ρόλους, τις πεποιθήσεις και τα ζητήματα πολιτιστικών διαφορών αποτελούν *sine qua non* προϋποθέσεις για την ευόδωση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (LaFromboise, 1985). Οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να θέσουν τα ακόλουθα τρία ερωτήματα αναφορικά με την επίτευξη της πολυπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης (Jereb, 1982):

- Βάσει ποιου πλαισίου ή περιεχομένου μπορώ να κατανοήσω τους μαθητές; (πρόκειται για την εκτίμηση της πολυπολιτισμικής τάξης).
- Πώς μπορεί να επιτευχθεί μία θετική και λειτουργική αλλαγή στην τάξη μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή; (αποτελεί τη στοχοθεσία στην εδραίωση και εφαρμογή της πολυπολιτισμικής αγωγής).
- Ποιες τεχνικές συμβάλλουν στην επίτευξη της προσιδιάζουσας αλλαγής; (Παρέμβαση στις διδακτικές πρακτικές μέσα στην τάξη).

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής αγωγής μπορεί να παράσχει ουσιαστική βοήθεια στους μαθητές του διερευνώντας το προσωπικό του πολιτισμικό οπλοστάσιο, αποδεχόμενος την πολλαπλότητα των μεταβλητών που συνιστούν την ταυτότητα ενός ατόμου και αναπτύσσοντας μία μαθητοκεντρική συμβουλευτική προσέγγιση. Ουσιαστικά, βασική προϋπόθεση για την άσκηση αποτελεσματικής πολιτισμικής διδασκαλίας αποτελεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών πρόκειται για συνειδητοποίηση των ατομικών τους τάσεων, των τρόπων αντιμετώπισης των άλλων πολιτισμών και των ορίων που θέτει η κουλτούρα που οι ίδιοι φέρουν στην κατανόηση και την αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών. Η κατανόηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της πολιτισμικής τους κληρονομιάς

και της προσωπικής αντιμετώπισης του κόσμου συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και της συμπαράστασης στους μαθητές (Ibrahim, 1985). Η κατανόηση του κόσμου των παιδιών προϋποθέτει αναγνώριση των φιλοσοφιών τους για τη ζωή, των ικανοτήτων τους, των διαφορετικών δομών αιτιολόγησης και αντίληψης των επιδράσεων που ασκούν οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις τους και στον τρόπο παροχής βοήθειας (Ibrahim, 1985). Όταν ο εκπαιδευτικός στερείται της προαναφερθείσας κατανόησης, παρεμποδίζεται η παρεμβατική του συνδρομή στη διδακτική διαδικασία.

Μέρος της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού αποτελεί η αναγνώριση πως η προσωπική κουλτούρα διαθέτει έναν πυρήνα πολιτισμικών αξιών και νομών βάσει των οποίων κρίνει και αξιολογεί τους μαθητές (Katz, 1985). Η πολιτισμική αυτή αυτοσυνείδηση είναι ταυτοχρόνως γενική, επαγγελματική και σαφώς προσωπική. Οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις συναινούν στην εδραίωση και προώθηση της κυρίαρχης κουλτούρας εντείνοντας τις υποθέσεις για ενιαία πολιτισμική ομάδα, διατηρώντας τα προσωπικά στερεότυπα και ευνοώντας την παγίωση των ρατσιστικών τάσεων. Ο προσδιορισμός των ειδικών πολιτισμικών αξιών και της επιρροής τους στη διδακτική αλληλεπίδραση συμβάλλουν στον καθορισμό των αποτελεσμάτων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης (Katz, 1985).

Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιχειρήσει να υιοθετήσει άκριτα μία συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ή θεωρητική προσέγγιση διακυβεύεται η επιτυχία της διδακτικής διαδικασίας. Καθώς οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες δε συμμερίζονται τις ίδιες αξίες οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διερευνούν επιμελώς το πολιτισμικό πλαίσιο των μαθητών και να είναι ευέλικτοι στο χαρακτηρισμό «κατάλληλη» ή «σωστή» συμπεριφορά (LaFromboise, 1985).

Η διδακτική αλληλεπίδραση παρακωλύεται και από τη γλώσσα. Οι γλωσσικές διαφορές αποτελούν από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην αποτελεσματική διδασκαλία και αξιολόγηση (Romero, 1985). Οι γλωσσικοί περιορισμοί δυσχεραίνουν τη διδακτική διαδικασία, αφού οι μαθητές αδυνατούν να εκφράσουν την πολυπλοκότητα των σκέψεων και των συναισθημάτων τους. Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, ενδεχομένως να νιώθουν μειονεκτικά από την έλλειψη ικανότητας επικοινωνίας με τους μαθητές. Ακόμη χειρότερα, οι γλωσσικοί περιορισμοί πιθανά να οδηγήσουν σε εσφαλμένη εκτίμηση των μαθητών και παραίτηση των τελευταίων από την τοποθέτησή τους (Romero, 1985).

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν μία ευρύτερη κατανόηση του πολιτισμού των μαθητών τους τόσο στη θεωρία όσο και την πρακτική εφαρμογή της, οφείλουν να γνωρίζουν ότι ιστορικά οι πολιτισμικές διαφορές έχουν εκτιμηθεί ως κωλύματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Romero, 1985). Η επικράτηση των πολιτισμικών αξιών της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας καθιέρωσε αφελώς τα στενά προσδιορισμένα κριτήρια κανονικότητας σε πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους (Pederson, 1986). Ωστόσο, η πολυπολιτισμική διδασκαλία φιλοδοξεί να επιφέρει την ισορροπία αναγνωρίζοντας την πολιτισμική διαφορετικότητα, εκτιμώντας την αξία κάθε πολιτισμού και αξιοποιώντας τη ως μέσο αρωγής του μαθητή. Η κάτωθι παράθεση παραδειγμάτων καταδεικνύει ποικιλία πολιτισμικών ζητημάτων που χαρακτηρίζουν τη συμβουλευτική διαδικασία.

Αναφορικά με τη συμβουλευτική αρωγή προς τους Βόρειους Ιθαγενείς του Καναδά, ο Darou (1987) επισημαίνει τον κίνδυνο η Συμβουλευτική ν' αντιμετωπίζεται ως πολιτισμικός ρατσισμός, αν δεν απηχεί τις αξίες των Ιθαγενών. Οι αξίες αυτές είναι: συνεργασία, σαφήνεια, έλλειψη παρεμβάσεων, σεβασμός στους μεγαλύτερους, οργάνωση καθημερινότητας βάσει χώρου (όχι χρόνου), αντιμετώπιση της γης ως έμψυχου αντικειμένου. Στον πολιτισμό των Λατίνων πάλι, οι Bernal &

Flores-Ortiz (1982) επισημαίνουν την κεντρική θέση της οικογένειας στην υποστήριξη των μελών της. Οποιαδήποτε υπόθεση πως η οικογένεια δεν εκπληρώνει αυτή την ανάγκη ίσως επιφέρει αίσθημα αιδούς, πρόσθετο άγχος και αυξημένη επιφυλακτικότητα στην αναζήτηση επαγγελματιών ψυχικής αρωγής. Η συστημική συμβουλευτική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει και διευκολύνει την εμπλοκή όλης της οικογένειας, προσιδιάζει στην περίπτωση των Λατίνων.

5.Διδάσκοντας στην πολυπολιτισμική τάξη

Η διδασκαλία υπό πολυπολιτισμικό πρίσμα ευνοεί την εκτίμηση και την κατανόηση των άλλων πολιτισμών, όπως και εκείνου που φέρει καθέννας/καθεμιά. Με αυτή την προοπτική η διδασκαλία προωθεί την αίσθηση μοναδικότητας που έχει το παιδί για τη δική του κουλτούρα ως θετικό χαρακτηριστικό και βοηθά το παιδί να αποδεχτεί την πολιτισμική διαφορά των άλλων.

Δεδομένης της αυξανόμενης πολυμορφίας στη χώρα μας, η επιταγή για κατανόηση και αποδοχή των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων χρήζει άμεσης θεραπείας. Η πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς συνίσταται στη θεμελίωση μίας αποτελεσματικής δομής πολυπολιτισμικής αγωγής, η οποία θα παρέχει σε όλα ανεξαρτήτως τα παιδιά τη δυνατότητα να μάθουν ν' αποδέχονται τους άλλους.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποσκοπεί στην απλή γνωριμία των παιδιών με άλλες ομάδες και χώρες. Πολύ περισσότερο εξοικειώνει τα παιδιά με άλλους τρόπους ζωής, διαφορετικές γλώσσες, ποικίλες κουλτούρες και πολλαπλές απόψεις. Το πολυπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα στοχεύει στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων από τις ποικίλες πολιτισμικές εμπειρίες, ώστε κάθε παιδί να νιώθει ενεργό μέλος της σχολικής κοινότητας, όπου το εκτιμούν. Θεμελιώνεται κατ' αυτόν τον τρόπο θετικό κλίμα, όπου το παιδί νιώθει φιλικά και σέβεται τις άλλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες (Dimidjian, 1989). Ο εκπαιδευτικός της πρώτης σχολικής ηλικίας αποτελεί βασικό πρόσωπο που συμβάλλει στην ανάπτυξη της αίσθησης στους μαθητές πως αποτελούν πολίτες της υφηλίου. Η επιτυχής συμβολή του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη παγκόσμιας συνείδησης του μαθητή συντελεί στην καλλιέργεια πολυπολιτισμικής προοπτικής.

Οι στάσεις των παιδιών απέναντι στις άλλες πολιτισμικές ομάδες αρχίζουν να διαμορφώνονται από την προσχολική ηλικία. Σ' αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά είναι σε θέση ν' αναγνωρίζουν τις διαφορές στους ανθρώπους γύρω τους και επηρεάζονται εύκολα από την κουλτούρα, τις απόψεις και τις στάσεις των κηδεμόνων τους. Οι θέσεις των τελευταίων για τις εθνικές και φυλετικές ομάδες επιδρούν αναλόγως στις στάσεις του παιδιού απέναντι στις πολιτισμικές διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί των μικρών τάξεων έχουν τη δυνατότητα να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων στους μαθητές τους προς τις ποικίλες κουλτούρες διδάσκοντάς τους γι' αυτές και εντείνοντας εκείνες που εκπροσωπούνται στην τάξη.

Τα παιδιά είναι δυνατόν ν' αναπτύξουν στερεότυπες απόψεις για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από τους δικούς τους, όταν οι ομοιότητες μεταξύ των ατόμων εντείνονται. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στον περιορισμό της επίδρασης των στερεοτύπων χρησιμοποιώντας υλικό και διεξάγοντας δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να γνωρίσουν τις ομοιότητες όλων των ατόμων, ενισχύουν το αίσθημα της ομαδικής ταυτότητας και γνωστοποιούν την πολιτισμική ανομοιομορφία που παρίσταται στην τάξη (Dixon & Fraser, 1986). Καθώς τα παιδιά με διαφορετικούς πολιτισμούς πρέπει συχνά να κάνουν μεγάλες συμπεριφοριστικές προσαρμογές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, το πολυπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα καλό θα ήταν να εστιάσει στην προσέγγιση των

πολιτισμών που εκπροσωπούνται στην τάξη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κάνουν προσεκτικούς χειρισμούς των μεθόδων τους, ώστε να μην εδραιώνονται και να μην επαληθεύονται τα πολιτισμικά στερεότυπα.

Αξιοσημείωτη είναι η παράθεση από τον Gomez (1991) των κωλυμάτων που προβάλλει η στερεοτυπία στην πολυπολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας. Εντοπίζει πέντε προσπελάσιμα ολισθήματα, τα οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν, ώστε να ενθαρρύνουν κατάλληλες αναπτυξιακές πρακτικές. Αρχικά αναφέρεται στην πεποίθηση ότι οι άλλες κουλτούρες πρέπει να παρουσιάζονται ως διακριτοί τρόποι ζωής που αντανakλούν διαφορές από την κυρίαρχη κουλτούρα. Η θέση αυτή καλό θα ήταν να ξεπεραστεί αφού επιτείνει συχνά την πολικότητα ανάμεσα στο «εμείς» και «εκείνοι». Συνακόλουθα, τα παιδιά με διαφορετικούς πολιτισμούς θα νιώθουν ανώτερα ή κατώτερα της επικρατούσας κουλτούρας. Ένα πολυπολιτισμικό πρόγραμμα μπορεί αφενός να παρουσιάζει άλλους πολιτισμούς και αφετέρου να ενθαρρύνει τα παιδιά να γνωρίσουν τη φύση και τη μοναδικότητα της κουλτούρας τους. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την κοινή κουλτούρα μέσα από το παράδειγμα της τάξης τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να επεξηγήσουν πώς άλλες τάξεις μπορεί να είναι παρόμοιες και όμως διαφορετικές.

Στη συνέχεια ο Gomez (1991) παραθέτει τη γνώμη πως η διγλωσσία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα γνωστικής ικανότητας. Συμπληρώνει πως η διγλωσσία καθ' αυτή, πάντως, δεν αντικρούει τη συνολική γλωσσική επάρκεια ή τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Για την επικρατούσα αντίληψη ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση ισχύει μόνο στις τάξεις ο Gomez επισημαίνει πως ο κόσμος μας είναι πολυπολιτισμικός και τα παιδιά επιβάλλεται να δουν την ετερομορφία πέρα του άμεσου περιβάλλοντός τους. Αναφορικά με τη θέση πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να συνιστά ξεχωριστό, ενιαίο σύνολο σκοπών ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος, αντιτίθεται με το εξής επιχείρημα: Εφόσον υπάρχουν απειράριθμοι πολιτισμοί είναι πρακτικά αδύνατο να διδαχθούν όλοι. Εύλογα, λοιπόν, τόσο οι στόχοι της πολυπολιτισμικής προσέγγισης, όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα διαφέρουν από τάξη σε τάξη. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαβλέπουν την ξεχωριστή κουλτούρα κάθε παιδιού και όχι απλώς των πρόδηλων διαφορετικών. Επιπλέον, οι δραστηριότητες που υποκινούν οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να διέπονται από την αρχή πως η αυτοεκτίμηση και η αυτογνωσία των παιδιών προάγουν και διευκολύνουν την αποδοχή και την κατανόηση της πολιτισμικής πολυμορφίας, η οποία έγκειται σε αναπτυξιακό πλαίσιο που προωθεί την αναγνώριση, την κατανόηση και την αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της ατομικής μοναδικότητας. Το αναλυτικό αυτό πρόγραμμα βασίζεται σε αντιλήψεις όπως ο πολιτισμικός πλουραλισμός, η διαομαδική κατανόηση και οι διανθρώπινες σχέσεις, χωρίς περιορισμούς σε δεξιότητες, συγκεκριμένα αντικείμενα ή χρονικές προδιαγραφές. Ο Gomez ολοκληρώνει την τοποθέτησή του επί της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης διατεινόμενος πως όλες οι δραστηριότητες της εν λόγω αγωγής πρέπει να συνοδεύονται από σχολιασμούς που επεξηγούν το πολιτισμικό τους περιεχόμενο και να επιλέγονται βάσει αναπτυξιακής καταλληλότητας.

Πώς, όμως, προάγεται η πολυπολιτισμική εκπαίδευση; Αρχικά θα πρέπει να επικρατήσει η αντίληψη ότι αποτελεί περισσότερο μία προοπτική παρά ένα αναλυτικό πρόγραμμα. Το πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών συνίσταται στην αναγνώριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των παιδιών και στη συνειδητοποίηση των προσωπικών τους προκαταλήψεων. Η εθελοτυφλία στις προκαταλήψεις παρακωλύει την ευόδωση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο εντοπισμός τόσο

των επιδράσεων των στερεοτύπων όσο και των στεγανών που θέτουν οι κοινωνικές νόρμες αντισταθμίζουν μερικώς τις προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν ν' ακολουθήσουν διάφορες προσεγγίσεις για να υιοθετήσουν και ν' αναπτύξουν μία πολυπολιτισμική προοπτική. Η ενίσχυση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών είναι βασική, αφού επικεντρώνεται σε δραστηριότητες που προβάλλουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που φέρουν οι μαθητές (Campbell-Whatley & Comer, 2000). Το παιδικό παιχνίδι, ειδικά το παιχνίδι ρόλων, αποτελεί εξαιρετική στρατηγική για την ανάπτυξη νέων προοπτικών στην κουλτούρα και τους τρόπους ζωής. Η αντιμετώπιση των παιδιών ως ανεπανάληπτων μονάδων με προσωπική συνεισφορά –αξιοσέβαστη και αναγνωρισμένη– είναι σημαντική στρατηγική με βέβαια αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός για να κατανοήσει το παιδί ως ολότητα πρέπει να μάθει το πολιτισμικό του πλαίσιο. Οι μαθητές, από την άλλη, μπορούν να επωφεληθούν κατανοώντας την πολιτισμική κληρονομιά του εκπαιδευτικού. Η παρεπόμενη ενσυναίσθηση είναι ζωτικής σημασίας για την καλλιέργεια στο παιδί της αποδοχής των διαφορετικών άλλων. Επιπλέον, μέσω της πολιτισμικής λογοτεχνίας τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι όλες οι πολιτισμικές ομάδες συνέβαλαν σημαντικά στην πολιτισμική ανέλιξη. Ένα στέρεα θεμελιωμένο, ορθά δομημένο και λειτουργικό πρόγραμμα λογοτεχνίας προβάλλει ανθρώπους με ποικιλία προσδοκιών, προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνιομετρικά επίπεδα, με διαφορετικές απασχολήσεις και μεγάλο εύρος ατομικών χαρακτηριστικών καθιστώντας τους μαθητές κοινωνούς της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Norton, 1985).

Και στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί δέχονται την πρόκληση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης ενσαρκώνοντας τις τάσεις που στοχεύουν στην ανάπτυξη της αυτοαποδοχής και της αυτοεκτίμησης. Ο εξέχων ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολιτισμική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στις προαναφερθείσες τοποθετήσεις. Ο ρόλος του στα πλαίσια της ετερόμορφης τάξης προσεγγίζεται στην επόμενη ενότητα.

6. Η αποδοχή της διαφορετικότητας μέσω της ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση συνιστά τη συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης. Η κατανόηση της έννοιας της αυτοεκτίμησης θα διευκολυνόταν με την παράθεση των όρων που χρησιμοποίησαν οι Wells και Marwell (1976) για την απόδοση των επιμέρους διαστάσεων της αυτοεκτίμησης ή της αγάπης προς τον εαυτό, όπου παραπέμπει η αυτοεκτίμηση: εμπιστοσύνη στον εαυτό (self confidence), σεβασμός του εαυτού (self respect), αποδοχή του εαυτού (self acceptance), ικανοποίηση από τον εαυτό (self satisfaction), αξιολόγηση του εαυτού (self evaluation), αξία του εαυτού (self worth), στάση προς τον εαυτό (self attitude ή self regard).

Η αυτοεκτίμηση είναι η συνιστώσα της αυτο-πεποίθησης και του αυτο-σεβασμού. Είναι ο τρόπος που συνομιλούμε με τον εαυτό μας για τον εαυτό μας. Η θετική αυτοεκτίμηση απολήγει σε μια αίσθηση αυτεπάρκειας και αυταξίας και επιβεβαιώνει ότι το άτομο αξίζει. Η αυτοεκτίμηση δομείται από τον τρόπο που μιλούμε στον εαυτό μας. Όλοι μας έχουμε μια εσώτερη κριτική φωνή, η οποία, όμως, στα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι σκληρή και αποθαρρυντική.

Η αυτοεκτίμηση συγκροτείται από επιμέρους χαρακτηριστικά όπως: η τύχη, οι θετικές εκφάνσεις της ζωής, οι αρνητικές συγκυρίες και οι αποφάσεις μας για τις αποκρίσεις μας στην τύχη, τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της ζωής μας. Σαφώς δεν μπορούμε να προσδιορίσουμε αστάθμητους παράγοντες όπως την τύχη.

Μπορούμε, ωστόσο, να καθορίσουμε τις σκέψεις μας, τις στάσεις μας και να προσανατολίσουμε ανάλογα τις πράξεις μας.

Το πρώτο βήμα στη δόμηση της θετικής αυτοεκτίμησης είναι ν' αποδεχτούμε τον εαυτό μας όπως είναι πριν προσπαθήσουμε να βελτιωθούμε. Η αυτοαποδοχή και η αυτογνωσία αποτελούν έννοιες κλειδιά στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης. Γνωρίζοντας και αποδεχόμενοι τον εαυτό μας νιώθουμε καλύτερα. Όταν νιώθουμε καλύτερα, είμαστε πιο δραστήριοι και συνεπώς πετυχαίνουμε περισσότερα. Η μεγαλύτερη επιτυχία ενισχύει την αυτοπεποίθηση. Η ενισχυμένη αυτοπεποίθηση αυξάνει τον αυτό-σεβασμό, που μας κάνει να νιώθουμε μεγαλύτερη περηφάνια. Όσο μεγαλύτερο βαθμό περηφάνιας, αυτο-σεβασμού και αυτο-πεποίθησης έχουμε τόσο πιο ενισχυμένη είναι η αυτοεκτίμησή μας και νιώθουμε πιο όμορφα για τον εαυτό μας.

Η διαδικασία ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης διέρχεται τα ακόλουθα στάδια. Προηγείται όλων η αυτογνωσία, με επιμέρους χαρακτηριστικά την αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, τη διευθέτηση των συναισθημάτων και την εξισορρόπηση των βασικών αναγκών. Η πίστη στον εαυτό ακολουθεί και περιλαμβάνει την επανεκτίμηση των αξιών, τη συγκρότηση ξεκάθαρης και σαφούς αυτοεικόνας, τον εντοπισμό του αρνητικού εσωτερικού διαλόγου και την ενίσχυση του θετικού. Το τελευταίο στάδιο είναι η ανακάλυψη των προσωπικών πηγών δύναμης, όπου εντάσσεται η επιδίωξη των ονείρων μας και ο επανακαθορισμός των στόχων μας, καθώς και ο θετικός χειρισμός κριτικής και σφαλμάτων.

Το επίπεδο και ο βαθμός της αυτοεκτίμησης καθορίζουν σχεδόν όλες τις παραμέτρους της ζωής μας: την προσωπική μας ευτυχία, την επιτυχία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την απόδοση, τη δημιουργικότητα, τις εξαρτήσεις, τη σεξουαλική μας ζωή. Όσο πιο ενισχυμένη είναι η αυτοεκτίμησή μας τόσο καλύτερα και ευκολότερα χειριζόμαστε τις καταστάσεις. Άτομα με θετική αυτοεκτίμηση νιώθουν όμορφα και ανταποκρίνονται στον εαυτό τους και τους άλλους με θετικό τρόπο. Αισθάνονται ικανά και αξιαγάπητα και νοιάζονται τόσο για τον εαυτό τους, όσο και για τους άλλους. Αν δεν αγαπούμε τον εαυτό μας, δε μπορούμε να αγαπήσουμε τους άλλους. Η αυτοεκτίμηση χαρακτηρίζει όλες τις σχέσεις μας, όπερ σημαίνει η ενισχυμένη αυτοεκτίμηση προβάλλει ό,τι καλύτερο από τον εαυτό μας, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση λειτουργεί αρνητικά. Συνεπώς, επιμελώντας την καλή σχέση με τον εαυτό μας θέτουμε τη βάση για θετικές διαπροσωπικές σχέσεις.

Η Mosley (1997) παραθέτει τις επιπτώσεις των διαφορετικών ειδών αυτοεκτίμησης -χαμηλής και υψηλής- υπό μορφή κυκλικών διαγραμμάτων. Έτσι, η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται ότι δε νιώθουμε σεβαστοί από τους άλλους, οι οποίοι δε νοιάζονται για τα αισθήματα ή τις απαιτήσεις μας. Η αίσθηση αυτή αποδυναμώνει επιπλέον την αυτό-εικόνα μας και επιβεβαιώνει την άποψή μας ότι δεν μπορούμε να πετύχουμε ή να ολοκληρωθούμε προσωπικά ή επαγγελματικά. Το αποτέλεσμα είναι χαμηλότερη αυτοπεποίθηση που αναστέλλει τις διαπροσωπικές μας σχέσεις και συντελεί, ενδεχομένως, να γινόμαστε παθητικοί ή επιθετικοί ή να δεχόμαστε εύκολα επιρροές. Αρχίζουμε να νιώθουμε ότι η ζωή μας είναι μια διαρκής μάχη, όπου βρισκόμαστε στη θέση του ηττημένου. Γινόμαστε σκληροί με τους άλλους και αναδιπλώνομαστε. Όλη αυτή η διαδικασία δημιουργεί αρνητική άποψη για τον εαυτό μας χωρίς, όμως, να ανταποκρίνεται στις πραγματικές προσωπικές μας δυνάμεις και ανάγκες. Η χαμηλή αυταξία μάς αποτρέπει να κρίνουμε αντικειμενικά τα αρνητικά γεγονότα, αφού νιώθουμε ότι ευθυνόμαστε γι' αυτά και γενικότερα ότι η ζωή συνωμοτεί εναντίον μας. Ο κύκλος της χαμηλής αυτοεκτίμησης ολοκληρώνεται με περαιτέρω υποβάθμιση της αυτοεκτίμησης, οπότε δυσκολευόμαστε να εκφράσουμε σαφώς και ευθέως τις ανάγκες και τις ιδέες μας. Επίσης, ο φόβος της

αποτυχίας είναι μεγάλος, δεν είμαστε πρόθυμοι να δεχτούμε νέες προκλήσεις και να χειριστούμε δύσκολες καταστάσεις.

Στον αντίποδα βρίσκεται ο κύκλος λειτουργίας της θετικής αυτοεκτίμησης. Η ενισχυμένη αυτοεκτίμηση, λοιπόν, μας κάνει να νιώθουμε ότι οι άλλοι άνθρωποι νοιάζονται για τα συναισθήματά μας, σέβονται τις απόψεις μας. Κατ'αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοεικόνα μας και επιβεβαιώνεται η άποψη ότι είμαστε αξιοσέβαστοι. Επιπλέον, απολαμβάνουμε καλών διαπροσωπικών σχέσεων και νιώθουμε, γενικά, ευτυχημένοι και ασφαλείς για τη ζωή. Στις δύσκολες καταστάσεις είμαστε ψύχραιμοι και ξαναπροσπαθούμε.

Η θετική αυτοεκτίμηση συμβάλλει στην κατανόηση των προσωπικών μας δυνάμεων και αναγκών. Αποκτούμε πραγματική αυτογνωσία προσωπικής αξίας, μαθαίνουμε από τις αρνητικές εμπειρίες και προσπαθούμε να βελτιώσουμε τις αδυναμίες μας. Κλείνοντας τη λειτουργία της θετικής αυτοεκτίμησης, είμαστε ειλικρινείς και αυθεντικοί απέναντι στους άλλους. Σε προσωπικό επίπεδο, κάνουμε θετικές επιλογές, είμαστε ανοιχτοί στις νέες προκλήσεις και χειριζόμαστε ψύχραιμα τις αντιξοότητες και τις αποτυχίες.

Η απόκτηση θετικής αυτοεκτίμησης μπορεί να επιτευχθεί αν γίνει κατανοητή η απλούστερη περιγραφή της: αυτοεκτίμηση είναι η εσωτερική μας φωνή που μας μιλά κάθε στιγμή συνειδητά και ασυνειδητά. Καθίσταται εύλογο ότι, όταν η εσωτερική μας φωνή γίνεται και παραμένει κριτική, μας αποθαρρύνει τόσο, ώστε να μη μπορούμε να αγαπάμε τον εαυτό μας. Επιπλέον, πρέπει να αγαπάμε τον εαυτό μας για να μπορέσουμε να αγαπήσουμε και τους άλλους. Ο Erich Fromm επισήμανε σχετικά ότι «αγάπη είναι η δύναμη που παράγει αγάπη».

Όλοι μας ασκούμε εσωτερική κριτική. Η αυτοεκτίμηση και η αυτοεικόνα δημιουργούνται από τον τρόπο που μιλάμε στον εαυτό μας. Η εσωτερική κριτική φωνή μας ξεκινά από την παιδική μας ηλικία. Ο τρόπος που αποκρινόμαστε στην εσωτερική μας κριτική καθορίζει το πώς νιώθουμε. Πώς μπορούμε ν' αποκτήσουμε θετική εσωτερική κριτική; Προϋπόθεση για να το πετύχουμε αποτελεί η καλή ακρόασή της και ακολούθως η κατανόησή της. Η αξιολόγηση της εσωτερική μας φωνής καθορίζει την αίσθηση της αυταξίας μας και όλες τις απορρέουσες ψυχολογικές διεργασίες που επηρεάζουν την προσωπική μας ευεξία. Αναλύοντας τις κριτικές μας σκέψεις είναι δυνατό να επισημάνουμε τις θετικές και τις αρνητικές. Η διαδικασία αυτή μας βοηθά να υιοθετήσουμε θετικά μοντέλα σκέψεων και συνεπώς να συγκροτήσουμε θετική αυτοεκτίμηση.

Καταδεικνύεται πως η ικανότητα ετεροαποδοχής έπεται της αυτοαποδοχής. Στο σχολείο, λοιπόν, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών προάγουμε την αποδοχή των άλλων, που είναι διαφορετικοί. Η αποδοχή της ετερότητας προϋποθέτει ότι διαβλέπουμε την αξία τους ως σεβαστές προσωπικότητες. Πώς μπορώ, όμως, να εκτιμήσω θετικά την αξία των διαφορετικών άλλων και να τους αποδεχτώ, αν δεν έχω εκτιμήσει προηγουμένως θετικά τον εαυτό μου και δεν τον έχω αποδεχτεί;

7. Η συμβολή των εκπαιδευτικών μέσω του συμβουλευτικού τους έργου στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση επιδρά στο μέγιστο βαθμό στην ανάπτυξη των παιδιών συμβάλλοντας τόσο στην κοινωνική τους συμπεριφορά όσο και στη μάθηση. Παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν λιγότερες πιθανότητες να βγουν από μία κατάσταση στην οποία βρίσκονται και να αποδεχτούν στη συνέχεια την πρόκληση νέων εμπειριών, από τα παιδιά με ισορροπημένη αυτοεκτίμηση. Όπως επισημάνθηκε, η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην εικόνα του εαυτού μας, η οποία διαμορφώνεται από

τις εμπειρίες μας, αλλά και από τα μηνύματα που λαμβάνουμε στις διαπροσωπικές μας σχέσεις. Συνεπώς, ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τα παιδιά επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζουν για τον εαυτό τους. Καθίσταται εύλογο ότι, αν τους συμπεριφερόμαστε ως ικανά και άξια πρόσωπα, δίνουμε το έναυσμα για ανάλογη δόμηση της αυτοεκτίμησης.

Στο σχολείο ο εκπαιδευτικός είναι ο συμπαραστάτης και το άτομο που στηρίζει το μαθητή στην απόκτηση αυτογνωσίας και θετικής αυτοεκτίμησης (Μπρούζος, 1998). Αυτό επιτυγχάνεται με τη θετική, ζεστή και φιλική στάση του εκπαιδευτικού. Σεβασμός, αποδοχή των απόψεων, σκέψεων, στάσεων, αντιδράσεων και συναισθημάτων των μαθητών, δημοκρατική και ισότιμη αντιμετώπισή τους, έλλειψη πειθούς ή νουθεσίας αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της στάσης του εκπαιδευτικού που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση. Η στάση αυτή, είναι προσωποκεντρική και φέρει τα διακριτικά στοιχεία της ενσυναίσθησης, της αποδοχής άνευ όρων και της γνησιότητας. Ο Rogers, θεμελιωτής της προσωποκεντρικής θεωρίας, παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά αυτά ως εξής (βλ. Μπρούζος, 2004):

Ενσυναίσθηση: είναι η διεϊσδυση του συμβούλου στον εσωτερικό φαινομενολογικό κόσμο του συμβουλευομένου για να κατανοήσει τα συναισθήματα, τα βιώματα και τα προβλήματά του χωρίς να ταυτίζεται και αποβάλλοντας τις προσωπικές του αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Επιστέγασμα της ενσυναίσθησης αποτελεί η κοινοποίηση στο συμβουλευόμενο των όσων κατανοήθηκαν μέσω αυτής της στάσης.

Η επιτυχής ενσυναίσθηση και η ανατροφοδότηση της συμβουλευτικής διαδικασίας από το σύμβουλο, ευοδώνουν το στόχο της. Ο συμβουλευόμενος νιώθει ότι τον κατανοούν και αρχίζει ν' αλλάζει. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στο να βιώνει ο συμβουλευόμενος ότι γίνεται σεβαστός και ότι ο σύμβουλος ενδιαφέρεται για τα συναισθήματα, τα βιώματά του και το ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς του. Απόρροια της στάσης αυτής είναι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του συμβουλευομένου, που εκκινεί τον εσωτερικό διάλογο και την αυτοεξερεύνηση (self exploration). Η αυτοεξερεύνηση διευκολύνει τη θετική στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του και το περιβάλλον του προσανατολίζοντας ανάλογα τη δράση του. Η γνήσια ενασχόληση με τον εαυτό μας είναι αποφασιστικής σημασίας για την ψυχική μας υγεία. Αναφορικά με τους μαθητές ο Tausch (1981, σ. 204) σημειώνει ότι σε περίπτωση που δε μάθουν ν' αναζητούν αυτογνωσία αναστέλλεται η ανάπτυξη αυτονομίας, εσωτερικής ελευθερίας και υπευθυνότητας. Εναύσματα για διερεύνηση του εαυτού μπορούν να δώσουν οι εκπαιδευτικοί υιοθετώντας τη στάση της ενσυναίσθησης (Μπρούζος, 1998). Οι εκπαιδευτικοί συναισθανόμενοι τους μαθητές τους προσπαθούν να διεϊσδύσουν στον εσωτερικό τους κόσμο, να τους αφουγκράζονται ενεργητικά, να κατανοούν το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς τους και γενικά να ενδιαφέρονται γι' αυτούς.

Αποδοχή άνευ όρων: Πρόκειται για τη στάση που συμβάλλει στην εδραίωση εμπιστοσύνης και ασφάλειας στη συμβουλευτική σχέση καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του συμβουλευομένου. Χωρίς κρίσεις, αξιολογήσεις, επιβεβαιώσεις, επαίνους ή μομφές και νουθεσίες ο σύμβουλος αποδέχεται τις σκέψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πράξεις του συμβουλευομένου χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι τις ενστερνίζεται. Η άνευ όρων αποδοχή προϋποθέτει αποστασιοποίηση του συμβούλου από τις προσωπικές του απόψεις και τα συστήματα ηθικής αξιολόγησης.

Η άνευ όρων αποδοχή και εκτίμηση χαρακτηρίζεται από μια στάση συμμετοχικού και αισθαντικού σεβασμού. Βασική προϋπόθεση της απεριόριστης εκτίμησης και αποδοχής είναι η ενεργητική ακρόαση. Η στάση αυτή υποδηλώνει ότι

νοιάζομαι για το συνομιλητή μου χωρίς να επιδιώκω να τον εξουσιάσω ή να του επιβάλλω τις απόψεις μου. Όπως παραθέτει ο Rogers (1974, σ.14) αποδέχομαι σημαίνει αντιμετωπίζω το συνομιλητή μου «ως έναν ατελή άνθρωπο, ο οποίος έχει πολλά συναισθήματα και πολλές δυνατότητες εξέλιξης».

Η εκτίμηση δομείται κλιμακωτά καθ' όλη τη διάρκεια της συμβουλευτικής διαδικασίας. Ευνόητο είναι ότι η αποδοχή από το σύμβουλο υπόκειται σε διακυμάνσεις ανάλογα με το αντικείμενο και τη φάση της συζήτησης. Η στάση του σεβασμού χωρίς περιορισμούς ενισχύει την αυτοεκτίμηση του συμβουλευομένου, αφού ικανοποιεί μια βασική ανάγκη του ανθρώπου, αυτή της αναγνώρισης και της αποδοχής από τους άλλους. Συγκεκριμένα, η ανάγκη να μας αποδέχονται χωρίς να μας κατευθύνουν επηρεάζει την ψυχολογική μας κατάσταση. Συνεπώς, όταν καλύπτεται, νιώθουμε επαρκείς αποδεχόμενοι το σύνολο του εαυτού μας, αφού ενισχύεται η αυτοεκτίμησή μας. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν δηλαδή η ανάγκη μας για προστασία, ασφάλεια, σεβασμό και αποδοχή από τους άλλους δεν εκπληρώνεται, τότε προσανατολιζόμαστε για την κάλυψή τους. Όταν το άτομο δε βιώνει αναγνώριση και αποδοχή, παρακωλύεται η προσπάθειά του για ενδοσκόπηση και αυτογνωσία με παρεπόμενη αδυναμία αλλαγής, εξέλιξης και ωρίμανσης.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο σχολείο, η άνευ όρων αποδοχή και ο σεβασμός του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές συντελεί αποφασιστικά στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των δεύτερων. Όταν λοιπόν νιώθουν οι μαθητές ότι οι άλλοι τους αποδέχονται, τότε αποδέχονται και οι ίδιοι τον εαυτό τους, το σέβονται, το νοιάζονται και τον αγαπούν.

Γνησιότητα-συμφωνία: Ο Rogers (1977) αποφαινεται ότι η αυθεντικότητα του συμβούλου αποτελεί τη βάση για την ενσυναίσθηση και την αποδοχή. Ο γνήσιος σύμβουλος εξωτερικεύει τα συναισθήματά του που σχετίζονται με τη συμβουλευτική διαδικασία όντας ειλικρινής με τον εαυτό του και σύμφωνος με την αυτοεικόνα του. Αναφορικά με την επίδραση της αυθεντικότητας ενός ατόμου στο συνομιλητή του ο Rogers (1973) σημειώνει: «Έχει αποκαλυφθεί ότι αλλαγές στην προσωπικότητα προωθούνται, όταν ο ψυχοθεραπευτής είναι εντελώς ο ίδιος ο εαυτός του, όταν αυτός είναι αυθεντικός και χωρίς 'μέτωπο' ή προσωπίο στη σχέση του με τον πελάτη, όταν αυτός παρουσιάζει μια ειλικρινή στάση και εκφράζει τα συναισθήματα, που αναδύονται στη συγκεκριμένη στιγμή, αυθεντικά».

Όταν ο σύμβουλος κρύβει τα συναισθήματά του και γενικότερα δεν είναι γνήσιος, ο συμβουλευόμενος το αισθάνεται. Στην περίπτωση αυτή η συμβουλευτική διαδικασία δεν μπορεί να δράσει αποτελεσματικά. Ένας σύμβουλος είναι αυθεντικός, όταν οι εμπειρίες και η αυτοεικόνα του βρίσκονται σε συμφωνία. Ο γνήσιος άνθρωπος μπορεί να αφουγκράζεται τόσο τον εαυτό του, όσο και τους άλλους, αφού δεν υποκρίνεται και είναι ειλικρινής με τον εαυτό του. Η ειλικρίνεια απέναντι στον εαυτό μας και η γνησιότητα στις επικοινωνιακές μας σχέσεις απορρέουν από θετική αυτοεκτίμηση.

Στη σχολική πραγματικότητα, όταν ο εκπαιδευτικός διέπεται από τη στάση αυτή, συμπεριφέρεται στους μαθητές αυθεντικά κατανοώντας τα συναισθήματά τους. Προϋπόθεση βέβαια αποτελεί να είναι γνήσιος με τον εαυτό του.

Εν κατακλείδι, οι στάσεις του προσωποκεντρικού εκπαιδευτικού συγκροτούν μια μέθοδο διαπροσωπικής επικοινωνίας επικοινωνίας μαθητή-εκπαιδευτικού, την οποία ο Thomas Gordon (1981), μαθητής του Rogers, ονόμασε «χωρίς χαμένο». Η μέθοδος αυτή επικοινωνίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει την προσωποκεντρική φιλοσοφία και στάση ζωής απέναντι στους μαθητές του (Κλεφτάρας 1997). Η αυτοεκτίμηση των μαθητών ενισχύεται αδιαμφισβήτητα, όταν

οι εκπαιδευτικοί δείχνουμε πίστη στις δυνατότητές τους για επίλυση των προβληματικών τους καταστάσεων. Προϋποτίθεται, βέβαια, ότι αναγνωρίζουμε την αξία τους ως οντότητες και την ικανότητά τους να γνωρίζουν τι είναι καλό γι' αυτούς και πώς να το πετυχαίνουν.

Οι μεταβλητές συμπεριφοράς του προσωποκεντρικού λειτουργού συμβουλευτικής, δηλαδή η ενσυναίσθηση, η άνευ όρων αποδοχή και η γνησιότητα συνιστούν τρόπο ζωής και όχι απλές τεχνικές συμβουλευτικής. Ο Rogers (1982, 77) αναφέρει σχετικά:

«Η προσωποκεντρική προσέγγιση είναι πρωταρχικά ένας τρόπος ύπαρξης που αποτυπώνεται στις στάσεις και στις μορφές συμπεριφοράς οι οποίες δημιουργούν κλίμα προώθησης και εξέλιξης. Είναι περισσότερο μια θεμελιώδης φιλοσοφία παρά μια απλή τεχνική ή μέθοδος. Όταν η φιλοσοφία αυτή βιώνεται, βοηθά το άτομο να επεκτείνει την ανάπτυξη των ικανοτήτων του. Όταν βιώνεται, κεντρίζει επίσης τη δημιουργική αλλαγή στους άλλους. Δίνει στο άτομο δύναμη και η εμπειρία φανερώνει ότι η προσωπική δύναμη, όταν αυτή γίνεται αντιληπτή, οδηγεί σε προσωπική και κοινωνική αλλαγή».

Συνοψίζοντας επισημαίνονται ερευνητικά ευρήματα (Aspy & Roebuck 1974, 1984, 1988, Höder et al. 1975, Joost 1978, Klyne 1977, Tausch et al. 1973, Tausch & Tausch 1991, Wittern & Tausch 1983) όπου μαθητές που βιώνουν εκπαιδευτικούς με υψηλότερο βαθμό σεβασμού, αποδοχής, ενσυναίσθησης, γνησιότητας και τις συνάδουσες ενεργητικές δραστηριότητες εμφανίζουν:

- ευνοϊκότερη ψυχική κατάσταση και προσωπική ικανοποίηση, μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, λιγότερους φόβους·
- καλύτερες γνωστικές επιδόσεις, καλύτερη ποιότητα προφορικής συμμετοχής στο μάθημα, υψηλότερο επίπεδο διανοητικών διεργασιών·
- μεγαλύτερη ετοιμότητα συνεργασίας, ευνοϊκότερη κοινωνική συμπεριφορά και λιγότερη επιθετικότητα.

Η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς στα σχολεία αποτελεί σύγχρονη επιταγή του κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι. Η αέναη και ραγδαία μεταβολή του μαθητικού δυναμικού κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν νέες τεχνικές και δεξιότητες ενσυναίσθησης, παροχής κινήτρων μάθησης, διδασκαλίας και υποστήριξης κάθε μαθητή ανεξαρτήτου φυλής, φύλου, θρησκείας ή δόγματος. Η Ελλάδα, όπως οι περισσότερες χώρες παγκοσμίως, αποτελεί πολιτισμικό μωσαϊκό. Η κατανόηση της δυναμικής που φέρει η ετερομορφία και η αξιοποίησή της συμβάλλουν στην αποτελεσματική επικοινωνία και στην επίτευξη αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαδραματίσουν καταλυτικό ρόλο στην εκτίμηση, αποδοχή και αξιοποίηση της πολιτισμικής ποικιλίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο η πολυπολιτισμική συνείδηση καταδεικνύεται διδακτέα.

Πρωταρχικό μέλημα και βασική προϋπόθεση για τη θεμελίωση, δόμηση και λειτουργία της πολιτισμικής αγωγής αποτελεί η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών. Η αυτοσυνείδηση διευκολύνει την ετεροσυνείδηση, η αυτογνωσία την ετερογνωσία και ομοίως η αυτοαποδοχή την ετεροαποδοχή. Η διαδικασία ενδοσκοπήσης απομακρύνει τον κίνδυνο κατάκρισης και άρνησης του διαφορετικού άλλου και τον κομπορμισμό σε αυστηρές νόρμες, οπότε, ενδεχομένως, υφέρπει η αίσθηση ανωτερότητας, υπεροχής. Ο Wittmer (1990) αναφέρει τη συναφή στάση της *«υποτιθέμενης ομοιότητας»*, που αντιπροσωπεύει την αντίληψη της κυρίαρχης κουλτούρας, ότι οι πολιτισμικές ομάδες πρέπει να εξομοιώνονται με την επικρατούσα ή να επιθυμούν να είναι όπως αυτή.

Η αυτογνωσία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς αφενός να εντοπίσουν τις εκδηλώσεις του πολιτισμικού τους πλαισίου και αφετέρου τη μοναδική, προσωπική, κοινωνική και ψυχολογική σύνθεση της προσωπικότητάς τους. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν με τα πολιτισμικά και προσωπικά χαρακτηριστικά κάθε μαθητή. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός-σύμβουλος υιοθετεί τις θεωρίες και τις τεχνικές συμβουλευτικής που προσιδιάζουν στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή. Για τη δεξιότητα αυτή προϋποτίθεται ο εκπαιδευτικός να προσεγγίζει ταυτοχρόνως τη διπλή ιδιότητα του μαθητή, ως μοναδική προσωπικότητα και ως μέλος μίας ιδιαίτερης πολιτισμικής ομάδας. Η πολυπολιτισμική συμβουλευτική αναγνωρίζει:

1. ότι η συμμετοχή του μαθητή σε συγκεκριμένη φυλετική/εθνική ομάδα επηρεάζει την κοινωνικοποίησή του.
2. τη μοναδικότητα και την αξία του μαθητή.
3. το σημαίνοντα ρόλο των αξιών στη συμβουλευτική διαδικασία.
4. το μοναδικό τρόπο μάθησης, τους επαγγελματικούς στόχους και τους στόχους ζωής των μαθητών βάσει των αρχών μιας δημοκρατικής κοινωνικής δικαιοσύνης (Locke, 1986).

Η διαδικασία «Πολυπολιτισμικής Συνείδησης» (Locke, 1986) απεικονίζει τις παρακάτω αντιληπτικές περιοχές, τις οποίες ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος οφείλει να γνωρίζει:

Αυτογνωσία: Αποτελεί βασική και απαραίτητη προϋπόθεση για την ετερογνωσία και ετεροκατανόηση. Τόσο οι ενδοπροσωπικές όσο και οι εξωπροσωπικές δυναμικές πρέπει να ληφθούν υπόψη ως βασικοί πυλώνες των πεποιθήσεων, των στάσεων, των απόψεων και των αξιών. Η μελέτη των σκέψεων και των συναισθημάτων των μαθητών διευκολύνει το σύμβουλο να κατανοήσει καλύτερα το πολιτισμικό πλαίσιο που φέρει στην κάθε περίπτωση.

Πολιτισμική αυτοσυνείδηση: Οι εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι μεταφέρουν τον πολιτισμικό τους χαρακτήρα στη συμβουλευτική διαδικασία. Ο πολιτισμικός αυτός χαρακτήρας ενδεχομένως συμβάλλει να ληφθούν ως δεδομένα ορισμένα στοιχεία ή να δημιουργηθούν προσδοκίες για συγκεκριμένες συμπεριφορές από τους μαθητές.

Συνειδητοποίηση του ρατσισμού, του σεξισμού και της ανέχειας: Τα πολιτισμικά αυτά στοιχεία μπορούν να ιδωθούν από μία συστημική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει διερεύνηση των συμπεριφορικών διαφορών ατόμου-οργανισμού. Η επιρροή του συστήματος στο άτομο ευνοεί τόσο την αυτογνωσία όσο και την ετερογνωσία του συμβούλου.

Εντοπισμός των ατομικών διαφορών: Σύνηθες ολίσθημα των άπειρων συμβούλων είναι η υπεργενίκευση ορισμένων χαρακτηριστικών στοιχείων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Οι συμβουλευόμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται τόσο ως άτομα, όσο και ως μέλη συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας.

Συνείδηση άλλων πολιτισμών: Τα προηγούμενα στάδια παρέχουν το απαραίτητο υπόβαθρο στους συμβούλους να εξερευνήσουν τις ποικίλες δυναμικές άλλων πολιτισμικών ομάδων.

Συνείδηση της διαφορετικότητας: ο Locke (1993) αναφέρει τον όρο «*πιάτο σαλάτας*» για να περιγράψει το πολιτισμικό μωσαϊκό των Η.Π.Α. Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει τις διάφορες κουλτούρες να διατηρούν τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους, ενώ τα μέλη τους ζουν, εργάζονται και μεγαλώνουν μαζί αρμονικά. «*Συνασπισμός του ουράνιου τόξου*» είναι συναφής όρος που εμφορείται την ίδια ιδέα. Οι αντιλήψεις αυτές αντανακλούν ό,τι πολλοί αναφέρουν ως πολιτισμική ή

πλουραλιστική κοινωνία, όπου ενθαρρύνονται τα χαρακτηριστικά κάθε κουλτούρας και γίνονται αποδεκτά από τις άλλες πολιτισμικές ομάδες.

Δεξιότητες/τεχνικές: Το τελευταίο στάδιο της «Πολιτισμικής Συνείδησης» για τον εκπαιδευτικό-σύμβουλο περιλαμβάνει εφαρμογή των όσων έμαθε από την εργασία του με πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες και εμπλουτισμό των τεχνικών συμβουλευτικής που χρησιμοποιεί. Η γνωστική κατοχή θεωριών συμβουλευτικής και ο συσχετισμός τους με παράγοντες ψυχολογικής και πολιτισμικής ανάπτυξης δεν επαρκούν. Η κριτική γνώση και η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ θεωρίας και συμβουλευτικών στρατηγικών ή πρακτικών επιβάλλονται προκειμένου ο λειτουργός συμβουλευτικής να παρέχει επιτυχείς υπηρεσίες. Σημαντικότερη όλων είναι η σωστή αξιολόγηση του πολιτισμικού πλαισίου, πριν ο σύμβουλος προβεί στην παροχή των υπηρεσιών του στους πολιτισμικά διαφορετικούς.

Δεδομένων των πολλαπλών και ποικίλων μεταβλητών ενός πολυπολιτισμικού σχολείου –δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία, το φύλο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η γεωγραφική θέση και εθνογραφικές μεταβλητές όπως η εθνικότητα, η φυλή, η γλώσσα και η θρησκεία- με ποιους τρόπους μπορούν οι εκπαιδευτικοί-σύμβουλοι να προετοιμάσουν τους μαθητές τους, ώστε ν' αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται ομαλά και εποικοδομητικά; Η Lankard (1994) προτείνει μία σειρά αξιολογών στρατηγικών, η παράθεση των οποίων στοχεύει στην περαιτέρω ενημέρωση των εκπαιδευτικών-συμβούλων.

Καλλιέργεια του σεβασμού των άλλων απόψεων στους μαθητές: Ο Wood (1993, σ. 86) ορίζει το σεβασμό ως «η αναγνώριση πως κάποια άλλη άποψη πέρα της δικής σου μπορεί να είναι νόμιμη, ισάξια της δικής σου κοσμοθεώρησης. Ο σεβασμός δεν απαιτεί υιοθέτηση της θέσης του άλλου, αλλά απλή ανοχή». Καθοδηγώντας τους μαθητές να δέχονται τις διαφορετικές προοπτικές μπορεί να τους δημιουργηθούν δυσάρεστα συναισθήματα μέχρι να συνειδητοποιήσουν ότι «η συμφωνία με ό,τι γνωρίζουμε δεν υποδηλώνει ότι συμφωνούμε μ' αυτό που εννοεί» (Fried, 1993, σ. 126).

Καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στους μαθητές: Η αποτελεσματική επικοινωνία στο πολυπολιτισμικό σχολείο απαιτεί από τους μαθητές να έχουν δεξιότητες οργάνωσης δεδομένων, ανάλυσης, σύνθεσης, εξαγωγής συμπερασμάτων, καθώς και αναγνώρισης αισθημάτων, αξιών, προσωπικών εμπειριών και ερμηνείας των πληροφοριών. Ο Fried (1993) επισημαίνει την ανάγκη ν' αποκτήσουν οι μαθητές την ικανότητα να διερευνούν το προσωπικό τους πεδίο πεποιθήσεων και τις εικασίες πολιτισμικής προέλευσης και χροιάς. Η ανταλλαγή αντιλήψεων και απόψεων διευρύνει την αντίληψη των μαθητών για τις αξίες και το πλαίσιο αναφοράς των άλλων παιδιών.

Αποδοχή των διαφορετικών τρόπων μάθησης: Οι Anderson και Adams (1992) εντοπίζουν δύο τύπους μαθητών: τους σχετικούς και τους αναλυτικούς. Οι σχετικοί εντείνουν τη μάθηση που στηρίζεται στην πραγματικότητα προσδίδοντας ευρεία και προσωπική ερμηνεία στην πληροφόρηση, αποδίδουν προσωπική ερμηνεία σε ό,τι διδάσκεται και έχουν ανάγκη για ποιοτική επανατροφοδότηση. Οι αναλυτικοί εντείνουν την καθ' εαυτή πληροφορία, επιδεικνύουν παρεπόμενη και δομική σκέψη, έχουν καλύτερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό και μαθαίνουν ευκολότερα άψυχο και απρόσωπο υλικό. Σε μία πολυπολιτισμική τάξη οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές στρατηγικές που να καλύπτουν όλους τους τρόπους μάθησης.

Ενθάρρυνση δίκαιης συμμετοχής στην τάξη: Οι έρευνες που αναφέρονται στις δυναμικές της τάξης παρουσιάζουν πως οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν περισσότερο με τα κορίτσια και με τα παιδιά της επικρατούσας κουλτούρας παρά με τους μαθητές των πολιτισμικών μειονοτήτων. Οι Sadker & Sadker (1992) παραθέτουν τις

ακόλουθες πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να θεμελιώσει ισότιμη συμμετοχή στην τάξη:

- Να σημειώνει τη συχνότητα των ερωτήσεων που απευθύνει σε κάθε μαθητή.
- Να δίνει χρόνο στο μαθητή να απαντήσει.
- Να ενσαρκώνει το ρόλο του διευκολυντή μάλλον παρά του επιτηρητή.
- Να διευθετεί τις θέσεις των μαθητών.

Έμφαση της ομαδικής εργασίας στην πολυπολιτισμική κοινωνία: Η συνεργασία με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα αποτελεί μία πραγματικότητα που καλούνται ν' αντιμετωπίσουν οι νέοι σήμερα καθώς εισέρχονται στον εργασιακό χώρο. Η ομαλή συνεργασία με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα ενδεχομένως αποτελέσει κριτήριο επιτυχίας στη μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών.

8. Συμπεράσματα

Τροχοπέδη στην αποδοχή των διαφορετικών άλλων αποτελεί ο φόβος και η ανασφάλεια για το εγώ. Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από τη θεωρία της Ψυχοσύνθεσης όπου το εγώ, δηλαδή η συνολική προσωπικότητα του ατόμου, συνίσταται από πολλές «υποπροσωπικότητες» (Κοσμίδου, 1999). Αυτές οι πτυχές του εγώ δεν αλληλοαναγνωρίζονται, αλλά και ενίοτε συγκρούονται, ελλείψει αυτογνωσίας και ανάπτυξης. Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συνολικής μας προσωπικότητας είναι η επεξεργασία των υποπροσωπικοτήτων μας. Καθίσταται εύλογο ότι για να τις συνθέσουμε σ' ένα αρμονικό όλο απαιτείται συνειδητοποίηση της ύπαρξής τους, αποδοχή τους και προσπάθεια για ανάπτυξη και εξέλιξή τους.

Αναφορικά με τη δεύτερη προϋπόθεση διατυπώθηκε στην εργασία ότι αποδεχόμενοι τον εαυτό μας μπορούμε ν' αποδεχτούμε και τους άλλους διαβλέποντας την αξία τους ως σεβαστές προσωπικότητες. Η ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης στους μαθητές συντελεί στον αυτοσεβασμό και την αυτοαποδοχή και συνεπώς στον ετεροσεβασμό και την ετεροαποδοχή. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης είναι βασικός στόχος της Συμβουλευτικής, αφού αποτελεί αναγκαία συνθήκη για προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή.

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης των μαθητών παρουσιάστηκε ο συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών ενισχύεται από ένα υποστηρικτικό επικοινωνιακό πλαίσιο που δημιουργείται και εδραιώνεται, κυρίως, από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός

- ♦ σέβεται και αποδέχεται χωρίς όρους το μαθητή,
- ♦ ενσυναισθάνεται και
- ♦ είναι γνήσιος και συνεπής τόσο με τον εαυτό του, όσο και στις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Στην ελληνική κοινωνία υπάρχει έντονη η τάση περιθωριοποίησης της διαφορετικότητας, γεγονός που αντανάκλαται στην ελληνική εκπαίδευση. Όπως υποστηρίζουν οι Κάτσικας και Πολίτου (1999), η πιο σοβαρή μορφή εκπαιδευτικού ρατσισμού είναι ο επίσημος αποκλεισμός τμημάτων του πληθυσμού από το σχολείο. Η ανάγκη για αγωγή που υποστηρίζει την αποδοχή της διαφορετικότητας είναι απαραίτητη στο σχολείο (Cummins 1999). Συνεπώς, το σχολείο οφείλει να αναλάβει το ρόλο του παράγοντα κοινωνικοποίησης και παροχής βοήθειας, να καταστεί χώρος ζωής, ώστε να θεραπεύσει τις σύγχρονες ανάγκες για αποδοχή της διαφορετικότητας (βλ. ενδεικτικά Δημητρόπουλος 1992, Κοσμίδου-Hardy 1998, Κοσμόπουλος 1996, Μπούζος 1998, 1999).

Για να ανταποκριθεί το σχολείο στο νέο διευρυμένο ρόλο του, που δε θα περιορίζεται στην παροχή γνώσεων, αλλά θα επεκτείνεται και στην προώθηση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, επιβάλλεται ο εκπαιδευτικός να αναλάβει και υποχρεώσεις συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου. Η παιδαγωγική πράξη συνιστάται από τη διδασκαλία, την αγωγή, την αξιολόγηση και τη συμβουλευτική. Οι λειτουργίες αυτές τελούν μεταξύ τους σε σχέση αλληλεξάρτησης και συμβάλλουν η καθεμία με το δικό της τρόπο και όλες μαζί στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός δε διδάσκει μόνο, αλλά συντονίζει τη μάθηση του μαθητή, είναι συμπαραστάτης του στην καθημερινή πραγματικότητα.

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός ως «σημαντικός τρίτος» του μαθητή διαθέτει το πλεονέκτημα, αν επιθυμεί, να γνωρίζει στην καθημερινότητα το μαθητή, να διεισδύει στον κόσμο του και να το συναισθάνεται. Η συμβουλευτική δράση του εκπαιδευτικού έχει εκ προοιμίου εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα αφού ο μαθητής επιζητά ο εκπαιδευτικός να τον εκτιμά, παράγοντας που καθορίζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του. Η υιοθέτηση των στάσεων αυτών και από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς θα συντελούσε στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και θα προήγαγε την αποδοχή της διαφορετικότητας στα ελληνικά σχολεία.

Η διακήρυξη «πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας» στην ιδρυτική πράξη της UNESCO (1999, σ. 72) αποδίδει πλήρως τη σύγχρονη επιταγή που καλείται να θεραπεύσει η εκπαίδευση. Η γνώση και ο σεβασμός των πολιτιστικών στοιχείων και των πνευματικών αξιών των διαφόρων πολιτισμών προσδιορίζουν τη θέση μας αναφορικά με τον άλλο, τους άλλους και τις ομάδες όπου ανήκουμε δυναμικά και συμβάλλουν στην κατανόηση των άλλων, συνεπώς και του εαυτού μας. Συνειδητοποιώντας την πολυμορφία των ομάδων στις οποίες ανήκουμε αναζητούμε κοινές αξίες που θεμελιώνουν την «πνευματική και ηθική αλληλεγγύη της ανθρωπότητας».

Οι ανάγκες των πολυπολιτισμικών κοινωνικών συνιστωσών είναι δυνατό να καλυφθούν από μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση που προάγει το σεβασμό στους άλλους και διευκολύνει την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η εδραίωση και ανάπτυξη μιας πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης εμφορείται από τον Ανθρωπισμό, τη φιλοσοφική θεώρηση που αντιμετωπίζει θετικά τις συνέπειες του πολιτιστικού πλουραλισμού των κοινωνιών. Η συμβολή της συμβουλευτικής στην εκπαίδευση συνίσταται στη θεμελίωση και ενίσχυση των αξιών του ανθρωπισμού, συνεπώς και του πολιτισμικού πλουραλισμού.

9.Καταληκτικές παρατηρήσεις

Μια ματιά στην ιστορία δείχνει ότι κάθε αλλαγή συνοδεύτηκε από έντονες διαμάχες ανάμεσα στους υποστηρικτές και τους σκεπτικιστές της. Ωστόσο, οι διαμάχες αυτές δεν ήταν ικανές να αναχαιτίσουν τις αλλαγές, οι οποίες βρίσκονταν ήδη σε εξέλιξη. Εξάλλου, όταν τίθεται το ερώτημα, κατά πόσο ένα νέο φαινόμενο είναι ωφέλιμο ή επιβλαβές για την ανθρωπότητα, είναι αργά διότι αυτό έχει πλέον επικρατήσει. Δηλαδή, η αξιολόγηση ενός φαινομένου έπεται της επικράτησής του. Για παράδειγμα, οι δύο βασικές επιστημονικές ανακαλύψεις που σημάδεψαν την ανθρωπότητα στον 20ο αιώνα, δηλαδή η διάσπαση του ατόμου και η αποκρυπτογράφηση του γενετικού κώδικα, δεν εμποδίστηκαν από τις σχετικές συζητήσεις. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι και στις δύο περιπτώσεις η επιστήμη ξεπέρασε τους ηθικούς φραγμούς.

Ομοίως, η παγκοσμιοποίηση και τα παρεπόμενά της είναι ήδη μια πραγματικότητα, ανεξάρτητα αν την επιθυμούμε ή όχι. Στο χώρο του σχολείου, που

ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, η παγκοσμιοποίηση επιδρά σε τομείς όπως η προσωπική ανάπτυξη, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των νέων κ.ά. Υπογραμμίζεται ότι προβλήματα στους τομείς αυτούς προϋπήρχαν της παγκοσμιοποίησης. Ωστόσο, εντείνονται υπό τις νέες συνθήκες παγκοσμιοποίησης και η ανάγκη για συστηματική παροχή βοήθειας προς αντιμετώπισή τους προβάλλει επιτακτικότερη. Η βοήθεια αυτή έχει διττό χαρακτήρα. Να στηρίζει το άτομο αφενός ν' αντιμετωπίζει τα προβλήματά του και αφετέρου να τάσσεται κριτικά απέναντι στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΛΟΓΗ)

Ελληνόγλωσσα

- Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση. Gutenberg: Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1992). Ο Εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως Δάσκαλος και Λειτουργός Συμβουλευτικής. Δύο Προβλήματα, Μία Λύση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, 22-23, 51-62.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»:τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστώντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Κλεφτάρας, Γ. (1997). Η διαπροσωπική σχέση ως θεμελιώδης έννοια στη διαδικασία της εκπαίδευσης: πρακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές βελτίωσής της. Στο: Πούρκος, Μ., *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (275-302). Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1998). Ο δάσκαλος ως σύμβουλος στη διδακτική-μαθησιακή συνάντηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 46-47, σ. 33-63.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1999). Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: έμφαση στην κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51, 21-57.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ. (1999). Η συμβολή της αναπτυξιακής συμβουλευτικής για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: έμφαση στην κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία του εκπαιδευτικού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 50-51, 21-57.
- Κοσμόπουλος, Α. (1996). Σύμβουλος και Δάσκαλος: Δύο Όψεις του Ιδίου Νομίσματος. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, 38-39, 102-109.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., & Γαληνού, Π. (2000). Πολιτισμικές ταυτότητες: Από το τοπικό στο παγκόσμιο; Στο Χρ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός & Θ. Οικονόμου (επιμ.), «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα (109-120). Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (1999). Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, 99-134.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2001). Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 56-57, 25-41.
- Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 75-90.
- Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική

εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17, 181-192.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενογλώσση

- Anderson, J., & Adams, M (1992). Acknowledging the Learning Styles of Diverse Student Populations. *New Directions for Teaching and Learning*, 49,19-32.
- Arciniega, M., & Newloun, B.J. (1981). A Theoretical Rationale for Cross-cultural Family Counseling. *The School Counselor*, 28, 89-96.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1984). Unsere Forschungsarbeit und unsere Ergebnisse. In: C. ROGERS, *Freiheit und Engagement. Personenzentriertes Lehren und Lernen*(153-173). München: Kösel.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1988). Carl Rogers' contribution to education. *Person-Centered-Review*, 3(1), 10-18.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1974). From humane ideas to humane technology and back many times. *Education*, 95, 163-171.
- Banks, J. A. (1981). The nature of multiethnic education. *Education in the 80s. Multiethnic Education*. Washington, DC: National Education Association. (ED 204 192).
- Bernal, G., & Flores-Ortiz, Y. (1982). Latino Families in Therapy: Engagement and Evaluation. *Journal of Marital and Family Therapy*, 8, 337-365.
- Bottery, M. (1999). Global forces, national mediations and the management of educational institutions. *Educational Management and Administration*, 27(3), 299-312.
- Campbell-Whately, G. D., & Comer, J. (2000). Self-Concept and African-American Student Achievement: Related Issues of Ethics, Power and Privilege. *Teacher Education and Special Education*, 23(1), 19-31.
- Castells, M. (1997). *The Rise of Network Society*. Cambridge: Blackwell.
- Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Darou, W.G. (1987). Counseling and the Northern Native. *Canadian Journal of Counseling*, 21, 33-41.
- Dimidjian, Y. J. (1989). Holiday, Holy Days and Wholly Dazed. *Young Children*, 44(6), 70-75.
- Dimmock, C., & Walker, A. (2000). Globalization and Societal Culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century. *Compare*, 30(3), 303-312.
- Dixon, G. T., & Fraser, S. (1986). Teaching Preschoolers in a multilingual classroom. *Childhood Education*, 62(4), 272-275.
- Fried, J. (1993). Bringing Emotion and Intellect: Classroom Diversity in Progress. *College Teaching*, 41(4), 123-128.
- Gomez, R. A. (1991). *Teaching with a multicultural perspective*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL. ERIC Document Reproduction Service No. ED 339548.
- Gordon, T. (1981). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Rowohlt (orig.: Teacher effectiveness training. New York: Wyden, 1974).
- Held, D. (1991). *Political Theory Today*. Stanford: Stanford University Press.
- Higham, J. (1984). *Send these to me: Immigrants in urban America*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Höder, J., Joost, H., & Klyne, P. (1975). Zusammenhänge zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Merkmalen des Erlebens von Schülern im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 22, 88-96.
- Ibrahim, F. A.(1985). Effective Cross-Cultural Counseling and Psychotherapy. *The Counseling Psychologist*, 13, 625-638.
- Jereb, R. (1982). Assessing the adequacy of counseling theories for use with black clients. *Counseling and Values*, 27, 17-26.
- Joost, H. (1978) Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Lehrer- und Schülerverhaltens.

- Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, 69-74.
- Katz, J. H. (1985). The sociopolitical nature of counseling. *The Counseling Psychologist*, 13, 615-623.
- Klyne, P. (1977). *Personenzentrierte Haltungen von Lehrern im Unterricht und ihre Zusammenhänge mit wesentlichen Vorgängen bei älteren Schülern*. Dissertation, Fachbereich Psychologie, Universität Hamburg.
- LaFromboise, T.D. (1985). The role of cultural Diversity in Counseling Psychology. *The Counseling Psychologist*, 13, 649-655.
- Lankard, B. A. (1994a). *Cultural Diversity and Teamwork*. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH. ERIC Document Reproduction Service No. ED377311.
- Lankard, B.A. (1994b). *Recruitment and retention of minority teachers in vocational education*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED368889.
- Locke, D. C. (1993). *Multicultural Counseling*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services Ann Arbor MI. ERIC Document Reproduction Service No. ED357316.
- Locke, D.C. (1986). Cross-cultural counseling issues. In A.J. Palmo & W.J. Weikel (Eds.), *Foundations of mental health counseling* (pp. 119-137). Springfield, IL: Charles C. Tomas.
- Martin, D. S. (1985). Ethnocentrism Revisited: Another look at a persistent problem. *Social Education*, 49, 604-609.
- Mosley, J. (1997). Quality circle-time in the primary classroom. Cambs: LDA.
- NCSS Task Force on Ethnic Studies Curriculum Guidelines (1976). *Curriculum Guidelines for Multiethnic Education*. Washington, DC: National Council for the Social Studies. (ED 130931).
- Norton, D. E. (1985). Language and Cognitive Development Through Multicultural Literature. *Childhood Education*, 62(2), 103-108.
- Norton, D.G. (1993). Diversity, early socialization and temporal development: The dual perspective revisited. *Social Work*, 48(1), 82-91.
- Patrick, J. J. (1980). Continuing challenges in citizenship education. *Educational Leadership*, 38, 36-37.
- Rogers, C. R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. Stuttgart: Klett-Cotta (orig.: On becoming a person. Boston: Houghton Mifflin, 1961).
- Rogers, C. R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München Kösel (orig.: Freedom to learn. A view of what education might be come, Columbus, Charles Merrill, 1969).
- Rogers, C. R. (1977). *Therapeut und Klient: Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. München: Kindler.
- Rogers, C. R. (1982). Meine Beschreibung einer personenzentrierten Haltung. *Zeitschrift für Personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 1, 75-77.
- Romero, D. (1985). Cross-cultural Counseling: Brief Reactions for the Practitioner. *The Counseling Psychologist*, 13, 665-671.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1992). Ensuring equitable participation in College classes. *New Directions for Teaching and Learning*, 49, 49-56.
- Tausch, A.-M., Kettner, U., Steinbach, I., & Tonnies, S. V. (1973). Effekte kindzentrierter Einzel- und Gruppengespräche mit unterprivilegierten Kindergarten- und Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 20, 77-88.
- Tausch, R. (1981). Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und das persönliche Lernen der Schüler erleichtert. In: W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch: Schule und Unterricht, Bd. 1*. Düsseldorf: Schwann.
- Tausch, R. (1981). Wie kann ich ein Lehrer werden, der das fachliche und das persönliche Lernen der Schüler erleichtert. In: W. Twellmann (Hrsg.), *Handbuch: Schule und Unterricht, Bd. 1*. Düsseldorf: Schwann.

- Tausch, R., & Tausch, A.-M. (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.
- Unesco (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της* (μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας – πρόλογος Μ. Κασσωτάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Waters, M. (1995). *Globalization*. New York: Routledge.
- Wells, E., & Marwell, E. (1976). *Self-esteem: its conceptualisation and measurement*. California: Sage.
- Wittern, J.-O., & Tausch, A.-M. (1983). Personenzentrierte Haltungen und Aktivitäten von Lehrern und seelische Lebensqualität ihrer Schüler im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 128-134.
- Wittmer, J., & Scott, J. (1990). *A Black/White two-day student retreat: The Florida Model*. Gainesville: University of Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 324 569).

ΒΑΣΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Unesco (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της* (μτφρ. Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας – πρόλογος Μ. Κασσωτάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg: Αθήνα.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.